

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

FLÁVIA BRITO DIAS

**FORMAÇÃO DE LEITORES PELAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SUJEITOS
EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS: UMA ANÁLISE INTEGRATIVA DE
DADOS**

CURITIBA

2020

FLÁVIA BRITO DIAS

**FORMAÇÃO DE LEITORES PELAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SUJEITOS
EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS: UMA ANÁLISE INTEGRATIVA DE
DADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, para defesa como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens.

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

Dias, Flavia Brito

D541f Formação de leitores pelas representações sociais de sujeitos em diferentes
2020 tempos e espaços: uma análise integrativa de dados / Flavia Brito Dias; orientadora,
Romilda Teodora Ens. 2020
202 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020
Bibliografia: f. 172-187

1. Professores – Formação. 2. Representações sociais. 3. Leitor – Formação. 4.
Prática de ensino. I. Ens, Romilda Teodora.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 370.71



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 159
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Flávia Brito Dias

Aos treze dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte, às 9h30, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens, Prof.ª Dr.ª Beatriz Pereira, Prof.ª Dr.ª Deisily de Quadros, Prof.ª Dr.ª Maria Arlete Rosa, Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak e Prof.ª Dr.ª Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto para examinar a Tese da doutoranda **Flávia Brito Dias**, ano de ingresso 2017, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "FORMAÇÃO DE LEITORES PELAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SUJEITOS EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS: UMA ANÁLISE INTEGRATIVA DE DADOS" que, após a defesa foi **APROVADA** pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos.

Observações: A banca examinadora destaca a importância do tema e indica a divulgação da tese em artigos de revistas, congressos e capítulos de livros.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Beatriz Pereira

Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof.ª Dr.ª Deisily de Quadros

Participação por videoconferência

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Maria Arlete Rosa

Participação por videoconferência

Convidado Interna:

Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto

Participação por videoconferência

Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Para minha mãe Anália (*in memoriam*),
para meu pai Manoel, para meu irmão
Manoel Jr. e para Rafaela, que nos alegra
sempre... aos amigos e amigas que são
famílias que a vida nos presenteia.

AGRADECIMENTOS

Gratidão...

...aos meus pais, Anália (*in memoriam*) e Manoel, por todas as lições, todos os aprendizados da vida, por todas as boas lembranças da velha infância, pelas boas memórias que *ela* deixou e pelas boas memórias que ainda quero colecionar com ele;

... ao meu “irmãozinho” (como diz a Rafa), porque aprendemos a nos orgulhar das nossas conquistas;

... à minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens. Ela é a professora que faz a diferença, que compartilha conhecimentos e saberes, que nos incentiva, que se faz presente em todos os momentos das nossas vidas. A “mestra” que quero levar sempre por onde trilhar os meus caminhos;

...à Prof.^a Dr.^a Beatriz Pereira, pela ajuda tão generosa, por carinhosamente aceitar o convite em participar deste momento tão especial, pelos ensinamentos e pelas ricas contribuições que me levaram a novas reflexões;

... à Prof.^a Dr.^a Deisily de Quadros, pela amizade, pelos ensinamentos profissionais e de vida, por estarmos tecendo mais um belo quadro dentre outros tantos que, juntas, já tecemos;

...à Prof.^a Dr.^a Maria Arlete Rosa, pelo carinho e pela generosidade em aceitar o convite em mais este especial momento. No mestrado trouxe seu olhar rico em contribuições e, para a tese, contribuiu com saberes e palavras que levarei sempre em novos caminhos;

... à Prof.^a Dr.^a Elizabeth Favoreto, pela amizade, por seu olhar especial, tão carinhoso desde os primeiros desafios no mundo da pesquisa, que iniciaram no mestrado;

... à Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak, uma linda que me acompanha desde o mestrado. Muito obrigada pelos ensinamentos e por proporcionar sempre novos saberes;

... à minha querida Aninha, Prof.^a Me. Ana Paula Siqueira, pelo carinho, pela amizade, pelo apoio e por ter este olhar tão solidário, tão carinhoso e nos ajudar nos desafios que enfrentamos no mundo da pesquisa;

... aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que possibilitaram outras leituras, grandes aprendizados e novas reflexões. Foram valorosos, especiais e inesquecíveis todos os momentos vivenciados e compartilhados durante esta caminhada em busca do conhecimento;

... a Solange, por toda atenção e por todo carinho com que nos atende desde os tempos de mestrado;

... às amigas, aos amigos e aos familiares, pelo incentivo sempre, pela força, pela torcida constante em diversos momentos da vida.

Numa sociedade como a nossa, onde se assiste à barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata, de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social.

(SILVA, 2009, p. 33)

DIAS, Flávia Brito. *Formação de leitores pelas representações sociais de sujeitos em diferentes tempos e espaços: uma análise integrativa de dados*. 2020. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. Curitiba: PUCPR, 2020.

RESUMO

A reflexão sobre a formação de leitores implica pensar o processo de formação como um todo e significa, pelo viés da complexidade, discutir sobre as interfaces nas quais se efetivam o processo formativo. As lacunas e fragilidades apresentadas em dados estatísticos e em resultados insatisfatórios de pesquisas nacionais e internacionais indicam pontos nevrálgicos da situação leitora no Brasil. Tais fragilidades tornaram-se presentes ao observar as lacunas que se estendem ao curso de licenciatura em Letras, ou seja, na formação de futuros professores formadores de leitores. Desse modo, defendemos a tese de que a fragilidade em relação à formação de leitores mantém-se nos espaços acadêmicos e permanece em repetidas ações refletidas nas práticas docentes distanciadas da formação dos futuros professores que apresentam processos de reprodução e conformidade, frente aos discursos produzidos socialmente. Para tanto, trazemos a questão: Que interfaces obtemos ao estabelecer a integração entre uma pesquisa com professores da educação básica (2014) e outra com acadêmicos do curso de licenciatura em Letras (2019) sobre formação de leitores, a partir da Teoria do Núcleo Central, pelo diálogo entre os conhecimentos produzidos socialmente, pelos sujeitos, em tempo e espaços? Como objetivo geral: Compreender as interfaces obtidas ao se estabelecer a integração entre uma pesquisa com professores da educação básica (2014) e outra com acadêmicos do curso de licenciatura em Letras (2019) sobre formação de leitores, a partir da Teoria do Núcleo Central, pelo diálogo entre os conhecimentos produzidos socialmente, pelos sujeitos, em tempo e espaços? Como aporte teórico, apoiamos-nos na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003, 2011), articulada à abordagem estrutural e à Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2001) e, como método, optamos pela hermenêutica dialógica. A pesquisa empírica foi realizada com 42 acadêmicos do curso de licenciatura em Letras de uma IES privada em Curitiba/PR. Contou com a aplicação de questionário de perfil sociodemográfico e do Teste de Evocação Livre de Palavras para identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos participantes sobre o termo indutor “formação de leitores”. Os dados foram processados pelo *software* Iramuteq (2000), submetidos à análise prototípica que referenciou as palavras obtidas e compôs um *quadrante de quatro casas*, o que possibilitou identificar a frequência, a ordem média de evocação (OME) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Esse resultado foi submetido à análise integrativa de dados (BAINTER; CURRAN, 2009) com os elementos produzidos pela pesquisa de 2014. Ambas as pesquisas revelam uma permanência das RS com alto teor simbólico na palavra “conhecimento” pelo significado do valor instrumental de formação, numa perspectiva cultural/social. Revelam também a permanência dos elementos evocados em primeira periferia, zona de contraste e segunda periferia: leitura, livros, cultura, criticidade, motivação, interesse, formação, hábito, aprendizado e pessoas. Os dados integrados desvelam que resultados de pesquisas e avaliações em larga escala não impactam em novos olhares para a formação de leitores, o que confirma a reprodução de discursos que se mantêm presentes e cristalizados em diferentes tempos e espaços, o que não corrobora para a efetiva formação leitora no país.

Palavras-chave: Representações Sociais. Formação de Professores. Formação de Leitores. Análise Integrativa de Dados.

ABSTRACT

The reflection about the formation of readers implies on the thought of the process of formation as a whole and means, through complexity, discussion on the interfaces, in which the formation process is implemented. The gaps and fragilities shown in data gathering and in unsatisfactory results from national and international research indicate nerve centers from the reader situation in Brazil. These fragilities were shown when observing the gaps that extend to the course of Language degree, in other words, in the formation of prospective teachers, the ones responsible for educating readers. Therefore, we defend the theory that fragility on reader formation is found in academic spaces, and remains in repeated actions reflected on teaching practice distanced in the formation of prospective teachers who demonstrate processes of replication and conformity, with socially produced discourse. What interfaces do we obtain by establishing the integration between a research with teachers of basic education (2014) and another with academics of the degree course in Letters (2019) on the formation of readers, from the Theory of the Central Nucleus, by the dialogue between the knowledge produced socially -by the subjects, in time and spaces? As a main aim: To understand the interfaces obtained by establishing the integration between a research with teachers of basic education (2014) and another with academics of the bachelor's degree course in Letters (2019) on the formation of readers, from the Central Core Theory, by the dialogue between the knowledge produced socially by the subjects, in time and spaces? As theory input, The Theory of Social Representation (MOSCOVICI, 2003, 2011), linked to a structural approach and to the Nucleus Central Theory (ABRIC, 2001) and as a method, we chose the hermeneutics dialogical. The empirical research was carried out with 42 academics from the Language degree course from a private institution in Curitiba/Pr. It was accomplished through a questionnaire with a social demographic profile and the Free to Speech Recall Test to identify the content and structure of social representation from the participants on the inductor term "formation of readers". The data was processed by the software Iramuteq (2000), submitted to prototypical analysis which gave reference to the words obtained, and formed a quadrant of four places, what made possible to identify the frequency, the order of evocation average (OME) and the analysis of content (BARDIN, 2011). This result was undergone integrated data analysis (BAINTER; CURRAN, 2009) with the elements produced from the research from 2014. Both researches reveal the permanence of SR? with a high symbolic content for the word "knowledge" by the instrumental value meaning in formation, in a cultural/social aspect. They also reveal the permanence of evoked elements in primary perimeter, contrast zone and second perimeter: Reading, books, culture, critical thinking, motivation, interest, formation, habit, learning and people. The integrated data exhibit that the results from research and evaluations in wide scale do not affect in new perspectives for the formation of readers, which confirms that the discourse replication that remains present and preserved in different times and spaces, that does not corroborate for the permanent formation of readers in the country.

Keywords: Social Representation. Teachers of Formation. Formation of Readers. Integrated Data Analysis.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número da população analfabeta no Brasil, em 2015 e 2018	25
Gráfico 2 – Número de Teses e Dissertações sobre a formação de leitores (2001-2018)	30
Gráfico 3 – Resultados do Pisa: Comparativo entre países latino-americanos	93
Gráfico 4 – Faixa etária dos participantes da pesquisa	124
Gráfico 5 – Estado civil dos participantes da pesquisa	124
Gráfico 6 – Nível de escolaridade da mãe	126
Gráfico 7 – Nível de escolaridade do pai.....	126
Gráfico 8 – Exercício da docência.....	127
Gráfico 9 – Disciplinas que tecem relações com a leitura e a formação de leitores	129
Gráfico 10 – Grau de importância de oferta de disciplinas sobre a leitura e formação de leitores.....	129
Gráfico 11 – Elementos da primeira periferia	143
Gráfico 12 – Elementos da zona de contraste.....	144
Gráfico 13 – Elementos da segunda periferia	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caminhos e etapas da pesquisa	61
Figura 2 – As fases da pesquisa	62
Figura 3 – Termo indutor: Formação de Leitores	67
Figura 4 – Análise de Conteúdo: fases propostas por Bardin (2011)	69
Figura 5 – Perfil do leitor e não leitor no Brasil.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de Dissertações produzidas por mestrandos no período de 2001 a 2018, disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações (2019)	32
Quadro 2 – Relação de teses produzidas por doutorandos no período de 2009 a 2016, disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações (2019).	33
Quadro 3 – Níveis de proficiência em Leitura – Pisa.....	94
Quadro 4 – Descritores Prova Brasil: Língua Portuguesa	101
Quadro 5 – Escala de Proficiência em Leitura – Prova Brasil	102
Quadro 6 – Relação de Competências Enade: Formação geral e conhecimentos específicos	114
Quadro 7 – Formação docente: ausências e discordâncias.....	122
Quadro 8 – Análise Prototípica: Informações Essenciais.....	135
Quadro 9 – Análise Prototípica: Quadros e Funções	136
Quadro 10 – Quadrante OME: Formação de leitores.....	138
Quadro 11 – Elementos comparativos da zona de contraste	146
Quadro 12 – Vantagens da análise integrativa de dados, segundo Bainter e Curran (2014, p. 3-4).....	152
Quadro 13 – Relação das etapas da AID para análise de dados.....	153
Quadro 14 – Elementos evocados: integração dos dados	155
Quadro 15 – Análise Integrativa dos Dados: Comparações entre grupos OME.....	156
Quadro 16 – Justificativas do provável núcleo central	158
Quadro 17 – Justificativas da evocação livros.....	159
Quadro 18 – Justificativas da palavra evocada: cultura	160
Quadro 19 – Justificativas da palavra evocada: motivação.....	160
Quadro 20 – Justificativas das palavras evocadas: interesse e criticidade	161
Quadro 21 – Justificativas da palavra evocada: formação	163
Quadro 22 – Justificativas da palavra evocada: hábito	164
Quadro 15 – Análise Integrativa dos Dados: Comparações entre grupos OME.....	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nível de formação dos professores na educação básica.....	20
Tabela 2 – Percentual de alunos dos cursos das licenciaturas por sexo, categoria, organização e modalidade – 2018	20
Tabela 3 – Relação dos 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas – Brasil, 2018 - presencial e a distância	21
Tabela 4 – Teses e dissertações 2001-2018	31
Tabela 5 – Exemplo de lematização de palavras evocadas.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CERLAC	Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
Cine Brasil	Classificação Internacional Normalizada da Educação adaptada para os cursos de graduação e sequenciais do Brasil
EPT	Educação para Todos
Enade	Exame Nacional de Cursos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
IDEB	Índice de Desenvolvimento Econômico Brasileiro
IPL	Instituto Pró-Leitura
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
NC	Núcleo Central
OME	Ordem Média de Evocações
OMI	Ordem Média de Importância
ONU	Organizações das Nações Unidas
p.	Página
PNE	Plano Nacional de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLL	Programa Nacional do Livro e da Leitura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Proler	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RS	Representações Sociais
TRS	Teoria das Representações Sociais

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO: TRILHAR DA PESQUISA	40
1.1 EIXO EPISTEMOLÓGICO: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	42
1.1.1 Representações Sociais: Abordagem Estrutural e Teoria do Núcleo Central	45
1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E HERMENÊUTICA DIALÓGICA	52
1.3 ABORDAGEM QUALITATIVA	58
1.4 CAMINHOS PERCORRIDOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	60
1.4.1 Fase exploratória	62
1.4.2 Produção de dados no campo da pesquisa	63
1.4.3 Análise dos dados elencados e tratamento do material empírico	68
1.4.4 Análise Integrativa de Dados	72
2 LEITURA E FORMAÇÃO DE CIDADÃOS LEITORES	74
2.1 LEITURA: MUITO ALÉM DO HÁBITO.....	74
2.1.1 Leitura e complexidade: interfaces necessárias à formação de leitores ..	79
2.1.2 Formação de leitores: retratos tecidos da leitura	82
2.2 LEITURA E FORMAÇÃO DE CIDADÃOS LEITORES: DISCURSOS E DESAFIOS PRESENTES EM DADOS DAS PESQUISAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS	89
2.2.1 Leitura e Formação de Leitores: desafios apresentados nos resultados do Pisa	92
2.2.2 Leitura e formação de leitores: desafios apresentados na Prova Brasil ...	99
3 FUTUROS PROFESSORES EM FORMAÇÃO	105
3.1 FORMAÇÃO INICIAL	105
3.1.1 Formação de professores: esferas políticas e contextos avaliativos	106
3.1.2 Nos cenários avaliativos: Enade	112
3.2 CENTRALIDADE E REALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL	116
3.2.1 Sujeitos da pesquisa: quem são os futuros professores?	122
4 CENTRALIDADE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ANÁLISE PROTOTÍPICA E ANÁLISE INTEGRATIVA DOS DADOS	132
4.1 ANÁLISE PROTOTÍPICA	134
4.1.1 Representações Sociais: elementos do possível núcleo central	137

4.1.2 Sistema periférico na situação de evocação inicial: análise dos elementos	143
.....	
4.2 ANÁLISE INTEGRATIVA DOS DADOS	150
4.2.1 Representações Sociais de professores e futuros professores: uma análise integrativa de dados	153
.....	
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
.....	
REFERÊNCIAS	172
.....	
REFERÊNCIAS DA PESQUISA TIPO ESTADO DA ARTE	184
.....	
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DEMOGRÁFICO	188
.....	
APÊNDICE B – TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	189
.....	
APÊNDICE C – <i>CORPUS</i> – OME	190
.....	
APÊNDICE D – LEMATIZAÇÃO	192
.....	
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	198
.....	
ANEXO B – PLATAFORMA BRASIL: PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	200
.....	
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO	201
.....	

INTRODUÇÃO

Entendemos que formar leitores na atualidade é um dos maiores desafios educacionais e, também, consideramos como um dos pontos nevrálgicos, incessantemente pautado em discussões acaloradas que percorrem os meios acadêmicos, políticos e educacionais. Na análise de Failla (2016, p. 21), “[...] há uma perversa dissociação entre a formulação de políticas e projetos e sua execução nas bases. Um vácuo entre formuladores, gestores e executores [...]” no que se refere à leitura e à formação de sujeitos leitores.

Tamanha é a relevância das lacunas referentes à formação de leitores no Brasil que estas são demonstradas em pesquisas nacionais e internacionais e em discussões que permeiam instituições públicas e privadas com interesses na educação, organismos internacionais, além dos órgãos políticos educacionais do país que analisam as perspectivas sobre a educação para o século XXI.

Por esse ínterim, cabe-nos pensar em todo o processo de formação, pois, ao nos determos para a leitura e a formação de leitores, implica em considerar aspectos políticos, sociais e culturais que giram em torno dessa formação, além de voltarmos nossos olhares para os formadores de futuros leitores, para a tomada de consciência e para a qualificação das relações sociais que não se pode distanciar da formação inicial do professor.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Lei n.º 13.005/2014, define a centralidade da formação do professor na educação superior e na capacitação dos profissionais da educação, pela Meta 15, e estabelece “[...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

Essa regulamentação foi alterada pela Lei n.º 12.014/2009 e permitiu, conforme art. 61, inciso I, da Lei n.º 9.394/1996, que “[...] professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 1996, 2009, 2014). A partir dessa regulamentação, de acordo com o Censo da Educação Básica, em 2019, foram registrados 2,2 milhões de professores na educação básica brasileira (BRASIL, 2020, p. 48).

Desse total, conforme apresentamos na Tabela 1, uma parcela de professores apresenta formação nos cursos de licenciatura.

Tabela 1 – Nível de formação dos professores na educação básica

Nível de escolaridade	Educação infantil	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Anos finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
Total de Professores	599,5 mil	752 mil	756 mil	507,9 mil
Nível superior completo	76,3%	84,2%	91,4%	96,8%
Licenciatura	73,3%	80,1%	86,6%	88,5%
Bacharelado	3%	4,1%	4,8%	8,3%
Ensino Médio Normal/Magistério	15,3%	10,6%	Não Informado	Não informado
Nível Médio ou inferior	8,5%	5,2%	8,7%	3,1%

Fonte: a autora, com base nos dados do Censo da Educação Básica (DEED/INEP, 2019) (BRASIL, 2020, p. 48, 49, 50, 56).

As instituições particulares de educação superior contavam, em 2018, com mais de 6,3 milhões de alunos, aspecto esse que de acordo com o Inep (BRASIL, 2019, p. 29) “[...] garante uma participação superior a 75% do sistema de educação superior, ou seja, de cada 4 estudantes de graduação, 3 frequentam uma instituição privada”. Os cursos de licenciatura registraram uma alta de 8,9% e os estudantes das licenciaturas, conforme dados do Censo da Educação Superior (2019), são em sua maioria do sexo feminino, estudam em universidade e apresentam as seguintes características (Tabela 2).

Tabela 2 – Percentual de alunos dos cursos das licenciaturas por sexo, categoria, organização e modalidade – 2018

Sexo	Categoria	Organização - % de cursos	Modalidade
71,3% - Mulheres	37,6% - Pública	64,5% - Universidade	49,8% - Presencial
28,7% - Homens	62,4% - Privada	19,4%- Centro Universitário	50,2% - A distância
-----	-----	12,3% - Faculdade	-----
-----	-----	3,7% - IFs e Cefets	-----
100%	100%	100%	100%

Fonte: a autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior – MEC/Inep, 2019 (BRASIL, 2019, p. 28).

Em consonância com os dados informados pelo Censo da Educação Superior (2018), os cursos de licenciatura em Letras encontravam-se entre os

15 cursos com maior número de matrículas (Tabela 3). Somando os cursos de Letras Português formação de professor, Letras Português/Inglês formação de professor, um total aproximado de 4 milhões de matrículas acumuladas (BRASIL, 2019, p. 70).

Tabela 3 – Relação dos 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas – Brasil, 2018 - presencial e a distância

Posição	Curso/Cine Brasil	Matrículas	Percentual (%)	Matrículas Acumuladas	Percentual Acumulado (%)
1	Pedagogia	747.511	45,9	747.511	45,9
2	Educação física formação de professor	168.153	10,3	915.664	56,2
3	Matemática formação de professor	96.367	5,9	1.012.031	62,1
4	História formação de professor	89.450	5,5	1.101.481	67,6
5	Biologia formação de professor	80.837	5,0	1.182.318	72,6
6	Letras português formação de professor	78.493	4,8	1.260.811	77,4
7	Geografia formação de professor	55.954	3,4	1.316.765	80,8
8	Letras português inglês formação de professor	38.266	2,3	1.355.031	83,2
9	Química formação de professor	37.881	2,3	1.392.912	85,5
10	Física formação de professor	28.732	1,8	1.421.644	87,3
11	Letras inglês formação de professor	24.118	1,5	1.445.762	88,8
12	Artes visuais formação de professor	22.542	1,4	1.468.304	90,2
13	Filosofia formação de professor	20.522	1,3	1.488.826	91,4
14	Ciências sociais formação de professor	17.545	1,1	1.506.371	92,5
15	Música formação de professor	16.230	1,0	1.522.601	93,5

Fonte: Censo de Educação Superior (BRASIL, 2018).

Cine Brasil – Classificação Internacional Normalizada da Educação adaptada para os cursos de graduação e sequenciais do Brasil.

Os resultados apontam para um índice de 45,9% matrículas no curso de Pedagogia, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 75), o que sugere que uma “parcela expressiva de estudantes parece buscar os cursos de licenciatura com a perspectiva de encontrar um leque mais variado de colocações no mercado de emprego”, entre outros motivos, “[...] uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia” (2009, p. 160).

Tal informação, conforme análise dessas autoras, permite-nos inferir que a procura pelo curso de Pedagogia impacta em condições socioeconômicas dos sujeitos que apresentam a faixa de renda familiar mais baixa, bem como contribuem para o sustento da família ou são os responsáveis pela sua manutenção. Por ser considerado um curso de licenciatura com número extenso de vagas, a opção pelo curso de Pedagogia pode ser “[...] interpretado como uma forma de ascensão de certos estratos populacionais” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 165).

As licenciaturas são cursos que objetivam formar professores para a educação básica. O Parecer CNE/CP n.º 2/2015 e a Resolução n.º CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015a, 2015b), que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, indicam que as licenciaturas deverão ser de quatro anos e estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular para a formação de professores. Sobre essas regulamentações a partir das Resoluções, Gatti *et al.* (2019, p. 71) explicam que,

[...] na intenção de propiciar tempo formativo adequado aos futuros professores da educação básica, foi disposto que todos os cursos de licenciatura deverão dedicar 20% de seu tempo curricular para a formação em Educação, o que rompe com o que vem se fazendo até aqui, quase que negando essa formação para aqueles que, no entanto, serão os professores de crianças e jovens, cuja missão será criar ambiências de aprendizagem, desenvolvendo trabalho de ensino com formação de valores e atitudes significativas para a convivência social e ética, o que objetiva, em última instância, a preservação da vida.

Embora saibamos a centralidade da formação docente nos cursos de licenciatura, Gatti (2010) assevera que as discussões sobre os graves problemas educacionais enfrentados pelo Brasil “[...] se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos” (p. 1359). Segundo a autora, há diversos pontos convergentes que corroboram para as fragilidades e preocupações em relação às licenciaturas. Dentre esses, chama-nos a atenção a questão específica da formação inicial.

Em estudos e pesquisas referentes aos cursos de licenciatura, Gatti (2010, p. 1370), ao analisar as matrizes curriculares e ementas, aponta que estas apresentam alguns aspectos que mostram “[...] dissonância entre os projetos pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, nas três licenciaturas, parecendo que aqueles são documentos que não repercutem na realização dos cursos”. Gatti (2010) explica que 51,4% do percentual da carga horária disponível ao curso de Letras estão destinadas às disciplinas relativas aos conhecimentos específicos da área, com demasiada predominância em estudos linguísticos, e apenas 11% dessas horas são disponibilizadas às disciplinas que envolvem a formação docente.

A formação inicial visa promover experiências significativas aos alunos, futuros professores, à prática profissional e fazer deles sujeitos reflexivos de

suas práticas (TARDIF, 2014). Para amparar tal reflexão a respeito da formação inicial no curso de Letras, em relevância ao cerne da leitura e formação de leitores em interface à formação de futuros professores, Gatti (2016) e Gatti e Barreto (2009) indicam que o nível de leitura entre os acadêmicos pode ser considerado um aspecto fundamental a ser observado nos cursos de Letras.

Gatti e Barreto (2009, p. 157) apontam as semelhanças sobre a frequência com que os alunos de Pedagogia e das demais licenciaturas leem, pois como constataram em sua pesquisa, “[...] em média 28% deles afirmam ter lido no máximo até dois livros durante o ano, e 35% leram entre três e cinco livros, incluindo os escolares”. Além de existir “[...] um percentual razoável dos que não leem livros, além do que lhes é solicitado nos cursos e, entre esses, são mais numerosos os alunos das outras licenciaturas [...]” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 158).

A partir desse contexto constatado pelas autoras, um olhar para a centralidade da leitura e da formação de leitores, faz emergir estudos como o das representações sociais dos futuros professores do curso de licenciatura em Letras, por estas serem “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22), ou seja, como futuros professores, compreendem e concebem a formação de leitores.

Nas últimas décadas, principalmente, com as avaliações em larga escala, a leitura tem sido protagonista nos cenários políticos e educacionais e o que se tem verificado nesses contextos é que o sucesso dela não é uma realidade e continua sendo um dos desafios no que tange à formação de leitores no país.

Tal problemática poderá impactar decisivamente nos professores que serão formados e, como eles são os principais ou únicos responsabilizados pelo insucesso dos estudantes em avaliações, buscamos compreender como representam a formação de cidadãos leitores.

Diante desses desafios, pretendemos, para esta tese, a análise das representações sociais dos acadêmicos do curso de licenciatura em Letras, a fim de comparar com os dados encontrados nas representações sociais dos professores da educação básica, realizada em 2014, pois há de se considerar que esses desafios deixam o protagonismo da leitura às margens do sistema educacional e sujeito a antagonismos ao considerar os resultados de avaliações

internacionais e nacionais, bem como os índices alarmantes de analfabetos no Brasil, apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2018.

Dentre os diferentes índices, os relatórios da Unesco, embora tenham focos em outros eixos que visam a formação do cidadão como um todo, no entanto, problematizam que, de acordo com os dados de pesquisas mundiais, em 2016, existiam 750 milhões de adultos analfabetos, dentre os quais dois terços eram mulheres. Os dados ainda apontam que 102 milhões de analfabetos tinham idade entre 15 e 24 anos, aproximando-se de 91% (UNESCO, 2018).

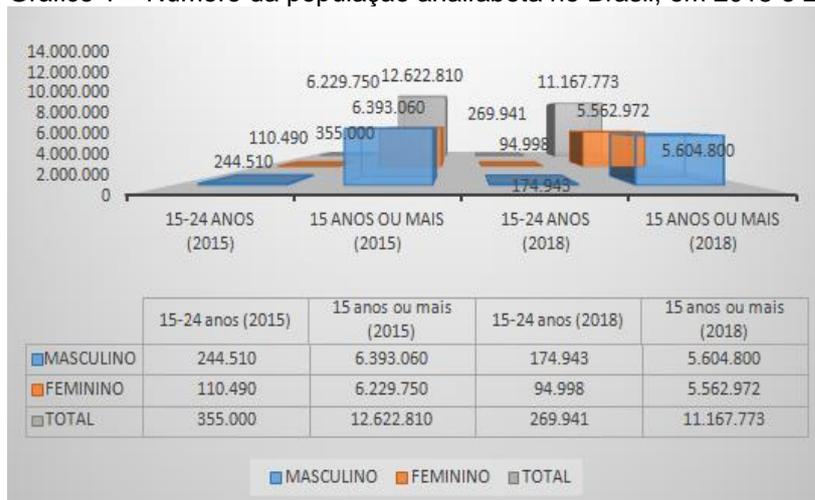
De acordo com os dados do Unesco-UIS¹, a maioria dos países não conseguiu alcançar os objetivos da Educação para Todos (EPT) e reduzir os índices de analfabetismo para 50% entre 2000 e 2015. Em âmbito mundial, esperava-se, nesse período, que os índices de alfabetização de adultos e jovens aumentassem apenas 4% para cada uma dessas faixas etárias, no entanto, os dados indicam que em 2018, aproximadamente, 270 mil jovens entre 15 a 24 anos são considerados analfabetos e, dentre os brasileiros com 15 anos ou mais, encontramos um número ainda maior, com aproximadamente 11 milhões e duzentos mil que não sabem ler e escrever.

Como demonstra o relatório, no Brasil, mesmo que os números apontem para um ligeiro declínio entre os anos 2015 e 2018, ainda encontramos um número significativo de brasileiros analfabetos, conforme Gráfico 1.

As fragilidades destacadas pelas avaliações nacionais e internacionais sobre o processo de leitura carregam consigo vários mitos, dentre esses, a caracterização de que o “brasileiro não é leitor”, ou seja, não possui perfil do leitor na atualidade. São os sujeitos, conforme nos indica a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2015), que não leram nem mesmo um trecho de um livro nos últimos doze meses, sendo estes 44%.

¹The Unesco Institute for Statistics (UIS): Agência internacional de coleta de dados. Produz estatísticas globais e internacionalmente comparáveis sobre educação, ciência, tecnologia, cultura e comunicação.

Gráfico 1 – Número da população analfabeta no Brasil, em 2015 e 2018



Fonte: a autora, com base nos dados do Unesco – UIS (2018).

Considerada como uma das grandes vilãs nos cenários educacionais, a leitura está vinculada significativamente ao processo de formação para a cidadania e, conseqüentemente, interfere no processo de compreensão e interpretação de outras áreas do conhecimento e dos diferentes saberes, de forma a impactar no processo de compreensão de leitura do contexto e de mundo.

Essas interferências respingam, de certo modo, nos resultados difíceis que se estendem da Educação Básica à Educação Superior. Podemos citar como exemplos os índices destacados em relatórios realizados pelo Banco Mundial (2018)², com base nos cálculos a partir dos dados de desempenho dos estudantes brasileiros em edições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A partir dos resultados obtidos na avaliação internacional proposta pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), esta estima que o Brasil demorará aproximadamente 260 anos para atingir o nível de leitura de países desenvolvidos (WORLD BANK, 2017).

As relações de fragilidade indicadas pelas agências internacionais que pairam sobre o processo de leitura e formação do leitor no Brasil são concebidas como desafios no cenário mundial. Nesse sentido, Pullin (2011, p. 15.818) constata que “[...] de modo geral, os discursos oficiais que regulam a educação

² Learning to realize education’s promise. *In*: International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank (2018).

escolar brasileira, a saber, as diretrizes e os parâmetros curriculares para o ensino nos diversos níveis, têm proposto e justificado a necessidade da formação de leitores críticos”. Em consonância com Pullin (2011), Turchi (2009) complementa que mesmo diante das discussões e dos debates nacionais, essa demanda não parece estar esgotada, uma vez que os desafios relacionados às práticas leitoras que garantam a formação de leitores exigem, podemos dizer, do Estado, crescente investimento em infraestrutura e nos profissionais que atuam na educação, em especial à formação do professor – este sujeito singular no universo de desafios que se apresentam às realidades educacionais brasileiras.

Dada a relevância da leitura e da formação de leitores, somando-se aos programas e ações criadas pelos governos brasileiros desde 1970, dentre estes, o Instituto Nacional do Livro, projetos e programas direcionados à leitura passam a ser divulgados pelos meios de comunicação, o que levou o Estado ao reconhecimento da importância do desenvolvimento e da implantação de políticas públicas voltadas ao incentivo da leitura. Com o intuito de promover o acesso ao livro, à leitura, à literatura e às bibliotecas no Brasil, um conjunto de políticas, programas, projetos e ações contínuas são executadas pelo Estado e Sociedade. A título de contextualização, citaremos o PROLER (1992), PNLL (2008; 2011), PNLD (2017) e PNLE (2019).

No ano de 1992, por meio de Decreto Presidencial n.º 519, instituiu-se o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura, indicado como “[...] o mais antigo programa de incentivo à leitura do governo federal ainda em atividade” (PROLER, 2009, p. 26).

O PNLL foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 1.442, de 10 de agosto de 2006, do Ministério da Educação e da Cultura, e visa promover o fomento da Leitura no País. Esse mesmo programa, em 2011, sob o Decreto n.º 7.559, de 1.º de setembro (BRASIL, 2011), tem o propósito de garantir a popularização do acesso ao livro, o incentivo e o enriquecimento da leitura e a consolidação da produção editorial de livros como aspecto significativo para a produção intelectual e o fortalecimento da economia nacional (BRASIL, 2011).

Regulamentado pelo Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) define no art. 1.º,

executado no âmbito do Ministério da Educação, a abrangência para a avaliação e a disponibilização de obras pedagógicas, didáticas e literárias (BRASIL, 2017).

Em 2018, instituiu-se a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), sob a Lei n.º 13.696/2018³, denominada Lei Castilho, em que a implementação, de acordo com o art. 1.º, parágrafo único, dar-se-á “[...] pela União, por intermédio do Ministério da Cultura (MinC) e do Ministério da Educação (MEC), em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas” (BRASIL, 2018). Por essa Lei, conforme art. 4.º, fica definido que a cada dez anos o Estado deverá se comprometer em apresentar um novo Plano, com vistas a estabelecer ações, estratégias e metas para o livro, leitura, literatura e bibliotecas no País (BRASIL, 2018). Ao retratar a centralidade do acesso ao mundo da leitura, Espíndola (2012, p. 14) reafirma que “[...] deve ser tratado como um direito por todo o país que se pretenda democrático, ainda que uma democracia nos limites do que uma sociedade regida pelo modo capitalista de produção possa proporcionar”.

Enquanto aporte para a formação para a cidadania, a leitura está relacionada a diversas experiências sociais e culturais que o sujeito traz consigo frente à premissa do olhar para a leitura como bem cultural. No entanto, Espíndola (2012, p. 16) enfatiza que “[...] uma sociedade que distribui de forma desigual os bens materiais irá também distribuir de forma desigual os bens culturais”. Para essa autora, estão dentre os bens culturais “[...] o acesso à alfabetização e à leitura de modo que a luta pelo acesso aos bens culturais precisa, sobremaneira, estar vinculada à luta pelo acesso aos bens materiais” (p. 16). Complementando, Costa (2009, p. 31) traz a relevância da insistência na importância da leitura, a se considerar que num contexto democrático e de cidadania “[...] ela realiza um encontro indispensável do sujeito-leitor com a tarefa de reflexão crítica, fato que está sendo deixado de lado pela sociedade, principalmente, numa época e mundo virtual de consumismo desenfreado”.

Contudo, o que observamos na escola básica é a ideia pautada na dificuldade em se formar leitores e não somente leitores institucionais, mas

³ Em seu parágrafo único, “A Política Nacional de Leitura e Escrita será implementada pela União, por intermédio do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas” (BRASIL, 2018).

leitores para a vida, a se considerar o acesso à leitura como bem cultural, democrático e de direito a todos. Vale destacar que a leitura tem sido apresentada como um dos percalços nos cursos de graduação e, conseqüentemente, na formação de professores formadores de leitores. Mais uma vez, deparamo-nos com a urgência de que formar leitores seja um compromisso político e social, mais do que de pesquisadores, teóricos, críticos literários, escritores e revisores, mas, novamente, parece que pensamos na reconversão do professor licenciado em superprofessor, como alertam Evangelista e Triches (2012, p. 185), pois nos deparamos com “[...] *restrição* da formação teórica e do tempo de formação que, por consequência, pode levar à desintelectualização do professor” (Grifo das autoras) ao responsabilizar apenas as licenciaturas pela formação de professores conscientes para desempenhar um papel significativo: a formação de cidadãos-leitores.

Algumas reflexões fazem-se necessárias, frente à conscientização da formação de cidadãos-leitores e, diante desse aspecto, consideramos pensar a/na leitura como processo significativo de formação de sujeitos em sua dimensão integral. Nesse contexto, existe a urgência em considerar, além de professores em atuação, estudantes e a formação inicial e continuada do professor, sujeitos da formação de leitores, bem como condições de trabalho para os professores e possibilidades de acesso ao livro para os alunos. Segundo Costa (2009, p. 33), “[...] por essa razão, é preciso avaliar os fundamentos, conhecimentos e objetivos que servem de parâmetros para o trabalho docente e que, portanto, precisam estar em sua formação”.

Como coordenadora do curso de Letras na Educação Superior, atualmente, como professora na Educação Superior nos cursos de Letras e Pedagogia, ministrando as disciplinas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura, tenho observado os desafios e as lacunas relacionadas à leitura e à formação de leitores. Vejo isso protagonizado tanto nos palcos da escola básica, espaços que vivenciei enquanto professora por mais de 20 anos, com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, como nos cenários acadêmicos, na formação dos estudantes dos cursos de Letras, estes, futuros professores de Língua Portuguesa. Tais inquietações e questionamentos a respeito da formação de leitores mobilizaram-me para que, em 2012, ingressasse no campo da pesquisa e desenvolvesse, em percurso realizado no

mestrado, uma análise sobre a formação do leitor prevista por/em políticas educacionais, com o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (TRS), quando analisei as representações sociais de professores do ensino fundamental de duas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Curitiba (anos iniciais do ensino fundamental – 1.º ao 5.º ano). A pesquisa foi desenvolvida para melhor compreensão da representação social de professores a partir do constructo “formação de leitores”.

Nesse caminhar, a investigação perpassou pela questão de pesquisa que envolveu a indagação sobre “quais as representações sociais de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a formação de sujeitos leitores e sua relação com as políticas educacionais e programas direcionados para essa formação?”. Teve-se como objetivo geral “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”. Esse caminho da pesquisa perpassou pelo campo de investigação que se constituiu por 42 professores, em duas escolas da Rede Municipal de Curitiba/PR. Os dados produzidos ajudaram-me a identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos participantes sobre o termo indutor “formação de leitores”, pela técnica de Evocação Livre de Palavras, proposta por Vergès (1992). Por meio da abordagem estrutural proposta por Abric (2001), realizamos a análise prototípica possibilitada pelos dados produzidos, os quais foram processadas pelo *software* EVOC (2000). O *quadrante de quatro casas* obtido possibilitou identificar a frequência e a ordem média de evocação (OME) e a ordem média de importância (OMI). Os elementos que compuseram os resultados das Representações Sociais totalizaram cinco – “conhecimento”, “hábito”, “leitura”, “livros”, “prazer” – palavras essas que foram consideradas com maior valor simbólico dos elementos da representação, sendo a palavra “conhecimento” o provável núcleo central. Esses dados dialogaram com depoimentos obtidos pelas frases e justificativas no teste proposto, com o apoio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), inter-relacionados às interfaces apontadas nos programas e políticas educacionais para a formação de leitores, como também aos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012).

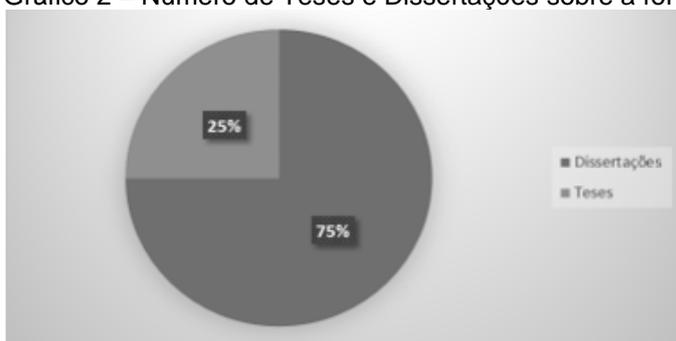
Não obstante aos pontos fundamentais encontrados na pesquisa realizada junto aos professores da educação básica, em 2014, vivenciamos que

os desafios, em relação à formação de leitores, adentram os muros da academia, em especial aos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras. Frente a essa relação, cabem os questionamentos: As reflexões sobre pontos nevrálgicos sobre a leitura e a formação de leitores evoluíram após a pesquisa realizada com os professores e são evidenciadas na formação inicial na possibilidade de mudanças de discursos ou ações? As representações sociais dos futuros professores, ainda em espaços acadêmicos, diferenciam-se dos professores atuantes na educação básica, após cinco anos de pesquisa? E, ainda, quais são as concepções que os futuros professores apresentam em relação à perspectiva de formar leitores?

Diante desse universo, observamos a centralidade em promover o aprofundamento da investigação e a discussão sobre a formação de leitores no contexto educacional, sendo que esta esbarra no contexto social, econômico e cultural brasileiro, frente aos desafios relacionados à alfabetização e às práticas leitoras. Com o intuito de analisar o nível de interesse acadêmico em pesquisas que têm por objeto de estudo a leitura e/ou a formação de leitores, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações, na plataforma Sucupira, em setembro de 2019, identificando as teses e dissertações publicadas a partir do tema gerador: formação de leitores, de 2001 a 2018.

Esses levantamentos, como indicam Romanowski e Ens (2006), permitem verificar os destaques e temas centrais abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos que compuseram as investigações, bem como compreender a relação entre o sujeito, o objeto e a prática pedagógica, além das propostas e das contribuições da pesquisa para transformações de saberes, conhecimentos e práticas. O extrato que encontramos na pesquisa totalizou em 20 trabalhos entre teses e dissertações (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Número de Teses e Dissertações sobre a formação de leitores (2001-2018)



Fonte: a autora (2019).

O mapeamento foi realizado a partir do termo indutor “formação de leitores”, sem delimitação de período e, dos 20 trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações, apenas 25% eram de teses e os outros 75% destinavam-se a dissertações (Tabela 4).

Tabela 4 – Teses e dissertações 2001-2018

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2001	1	-----	1
2005	1	-----	1
2007	1	-----	1
2008	3	-----	3
2009	-----	1	1
2010	-----	1	1
2012	1	-----	1
2013	-----	1	1
2014	1	-----	1
2015	1	1	2
2016	4	1	5
2018	2	-----	2
TOTAL	15	5	20

Fonte: a autora, com base no banco de dados da plataforma Sucupira (BRASIL, 2019).

Pelo levantamento realizado sobre o tema “formação do leitor”, a maior incidência foi de dissertações, no período entre 2009 e 2016, conforme Quadro 1.

Pela leitura dos resumos das dissertações, foi possível analisar as pesquisas que articulam, em suas produções, os conceitos direcionados à leitura, à formação do leitor, às estratégias de leitura, à mediação e aos mediadores e à formação continuada de professores. Entretanto, constatamos que embora as pesquisas apontem a centralidade da leitura e da formação do leitor, não localizamos em nenhum dos trabalhos a abordagem da representação social de professores em formação inicial.

Quadro 1 – Relação de Dissertações produzidas por mestrandos no período de 2001 a 2018, disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações (2019)

Autor	Título	Ano	Palavras-chave
Figueiredo Filha, Olga Melo de.	A Biblioteca Infantil Monteiro Lobato de Vitória da Conquista: espaço de leitura, educação e memória social	2001	Dissertação não localizada nas plataformas de pesquisa: Sucupira; BNTD, dentre outros.
Püschel, Silvia Unbehaun	Alfabetização e leitura: memórias de professoras alfabetizadoras	2005	Alfabetização, Livros e leitura, Leitura. Estudo e ensino. Professores. Formação
Teixeira, Claudio Cesar Pimentel	Leitura Compartilhada: uma crônica de encontros	2007	Leitura. Leitura compartilhada. Biblioteca Viva.
Ribeiro, Rosilene	Além das Letras: Sentidos e Significados de um Projeto de Formação de Professores em Petrópolis, RJ'	2008	Formação continuada de professores. Formação de leitores. Escrita de professores.
Alves, Erica Vaz Domingues	Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura	2008	Leitura. Conhecimentos prévios. Estratégias cognitivas
Maldonado, Rosângela Garcia	Saesp e Diversidade textual: perspectivas na formação do leitor	2008	Leitura. Formação de leitores. Gêneros textuais. SARESP.
Paes, Maria de Fátima Dias	Leitura e Formação de Leitores: Percursos e Percalços no Ensino Fundamenta	2012	Linguagem. Leitura. Interação. Formação de leitores. Professor reflexivo.
Maia, Elizangela Tiago da	Mediadores e práticas de leitura literária: um estudo do acervo PNBE'	2014	Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Mediadores. Mediação literária. Práticas de leitura.
Teixeira, Danubia da Costa	Leitura e formação de leitores na escola estadual Alberto Caldeira: uma proposta de renovação'	2015	Leitura. Letramento literário. Formação de leitores
Coimbra, Sterlayni Aparecida Duarte de Oliveira	O programa de bibliotecas da rede municipal de educação de belo horizonte: caminhos para uma política de formação de leitores	2016	Leitura. Biblioteca Escolar. Formação de leitores. Mediação da leitura
Mello, Ana Carolina de Azevedo	Bibliotecas públicas e escolares da cidade de Cornélio Procópio - PR: desafios dos mediadores de leitura para a formação de leitores	2016	Biblioteca. Mediadores de leitura. Formação de leitores. Sociologia da leitura
Lima, Charlene da Silva Andrade de	Farol do saber: limites e possibilidades na formação de leitores de uma biblioteca escolar em Curitiba	2016	Farol do Saber. Biblioteca escolar, mediação de leitura; formação de leitores; literatura infantil
Silva, Gabriela Pereira da	O livro didático como dispositivo para o desenvolvimento da competência em informação no contexto da política pública	2016	Políticas públicas. Livro didático. Biblioteca escolar. Competência em Informação
Viana, Maysa Mamédio Martins	Nas trilhas do dito e do escrito: práticas de ensino de leitura na educação infantil em Catalão	2018	Ensino de leitura. Estratégias de leitura. Práticas docentes
Filho, Manoel Avelino da Silva	Transformação do leitor de romance ficcional de costumes no ambiente escolar'	2018	Letramento literário. Romance. Diário de leitura. Pesquisa-ação.

Fonte: a autora, com base no banco de dados da plataforma Sucupira (BRASIL, 2019).

A dissertação de Olga Melo de Figueiredo Filha, intitulada *A Biblioteca Infantil Monteiro Lobato de Vitória da Conquista: espaço de leitura, educação e memória social* não foi localizada para consulta.

Os resultados das teses indicam: a falta de planejamento dos órgãos educacionais competentes, a estrutura dos currículos, a necessidade de mediação de leitura, a descontinuidade de políticas educacionais e os desafios que perpassam pela formação de cidadãos leitores em diferentes áreas do conhecimento (Quadro 2).

Quadro 2 – Relação de teses produzidas por doutorandos no período de 2009 a 2016, disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações (2019).

Autor	Título	Ano	Palavras-chave
Flôr, Cristhiane Cunha	Leitura e formação de leitores em aulas de Química no Ensino Médio	2009	Leituras, Linguagem, Educação Química, Análise do Discurso Francesa
Silva, Joana Darc Vitória Da	A leitura e a formação do leitor no 1º e 2º ciclos de aprendizagem'	2010	PBL. Habilidades e Competências. Profissional Contábil.
Costa, Cristiane Dias Martins da	Faróis da educação e os desafios da formação de leitores no maranhão	2013	Farol da Educação. Formação de Leitores. Mediação da Leitura
Cirino, Darciene Barros Leão	Programa nacional biblioteca da escola - PNBE: apropriação dos acervos para a formação de leitores no município de Ipameri-Goiás	2015	PNBE. Escola. Formação de leitores.
Vieira, Lorena Bezerra	Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES	2016	Educação literária. Documentos oficiais. Discurso docente.

Fonte: a autora, com base no banco de dados da plataforma Sucupira (BRASIL, 2019).

Cabe-nos destacar que por mais que a leitura e a formação do leitor sejam desafios presentes em todos os meios educacionais, o interesse pela pesquisa, a necessidade de compreensão e análise crítica das lacunas, muitas vezes presentes em avaliações de larga escala nacionais e internacionais, ainda se apresentam distantes do universo acadêmico.

Ousamos inferir que ainda que tenhamos um número significativo de acessos, pesquisas e informações sobre a leitura e a formação de leitores, a realidade da academia necessita com urgência de medidas que despertem o interesse de pesquisadores, como também urge a necessidade em retomar processos que visem a promoção de análises e reflexões, tais como ações propostas que desmistifiquem a ideia que se concebe do leitor e das ações de leitura.

A problemática estabelecida ancora-se em um distanciamento entre a formação inicial e a realidade educacional sobre conscientização da importância da leitura e da formação de leitores críticos e os saberes previstos na formação acadêmica do futuro professor. Ao considerar a formação do futuro professor na atualidade, Gatti (2019, p. 35) destaca que o Brasil apresenta ainda a dualidade de um ideário que se encontra “[...] presente nas instituições formadoras, nas concepções de educadores, que é conceituar como base da formação e atuação docente apenas o seu compromisso político, ou, no oposto, os que associam essa formação a competências técnicas”. E, sob esse viés, concordamos com a autora ao apresentar que

[...] o trabalho docente é, sim, portador de um compromisso que é político, pois se funda numa filosofia para a ação formativa na direção do exercício consciente da cidadania, mas, não só, voltada para formar para o exercício consciente da cidadania essa ação formativa não pode ser abstrata, mas, sim, é assentada também na formação por domínio de conhecimentos e de competências relativas à vida social e ao trabalho, com base em conhecimentos importantes em determinada sociedade em sua trajetória histórica.

Nesse universo, ao considerar os espaços vazios retratados no dualismo da formação docente, presentes no universo acadêmico, inferidos por Gatti (2019), a prática do futuro docente, no que tange à centralidade da formação de leitores, entrelaça-se em fios que, emaranhados, não são desfeitos nas formações iniciais e muito menos em formações continuadas de professores. Focos de preocupação destacados por Gatti (2013, p. 54) no que se refere à educação escolar, a escola “[...] nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas”. Além de profissionais bem formados, estes devem estar, segundo a autora “[...] preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos” (p. 54).

Estudar as representações sociais dos futuros professores sobre a leitura e a formação de leitores é um meio de podermos analisar criticamente como se apresenta a formação inicial e, de modo particular, como os estudantes do curso de Letras concebem a leitura e a formação de leitores e como se apresentam no que se refere às mudanças e/ou às permanências das representações em

relação à pesquisa realizada em 2014 com professores atuantes na educação básica.

Cabe-nos, dessa forma, a análise das representações sociais dos futuros professores, em específico os acadêmicos do curso de Letras, considerando que eles serão protagonistas no processo de formação de leitores, além do processo destinado ao ensino da Língua Portuguesa, para que, assim, possamos tecer pontos de análises críticas dessa realidade.

Haja vista que, como nos esclarecem Gatti, Barreto e André (2011, p. 18) a respeito da formação do professor, essa “[...] deve merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes [...]”.

Diante dessa premissa, defendemos a tese de que os resultados apresentados nas avaliações em larga escala mostram que a realidade nacional da formação de leitores permanece em (re)produção de discursos construídos socialmente. Acreditamos que tais compreensões possam refletir em ações e saberes na prática docente e, desse modo, tecer linhas que construam novos olhares que mobilizem novas reflexões e ações que impactem nos cenários educacionais e sociais.

A presente tese envolve a pesquisa sobre os elementos das representações sociais de 42 estudantes matriculados no 4.º período do curso de Letras, de uma faculdade privada de médio porte, situada na cidade de Curitiba/PR e a integração dos dados das representações sociais oriundos da pesquisa realizada em 2014, com professores da educação básica, a fim de analisarmos a permanência ou não dos discursos produzidos entre esses sujeitos em tempos e espaços distintos. Para interpretar as relações entre os sujeitos a respeito da formação de leitores, trazemos a seguinte problematização: Que interfaces obtemos ao estabelecer a integração entre uma pesquisa com professores da educação básica (2014) e outra com acadêmicos do curso de licenciatura em Letras (2019) sobre formação de leitores, a partir da Teoria do Núcleo central, pelo diálogo entre os conhecimentos produzidos socialmente, pelos sujeitos, em tempo e espaços?

Para respondermos à questão proposta, concebemos como objetivo geral: Compreender as interfaces obtidas ao se estabelecer a integração entre

uma pesquisa com professores da educação básica (2014) e outra com acadêmicos do curso de licenciatura em Letras (2019) sobre formação de leitores, a partir da Teoria do Núcleo Central, pelo diálogo entre os conhecimentos produzidos socialmente pelos sujeitos, em tempo e espaços?

Tem-se como objetivos específicos:

– Contextualizar a leitura e a formação de leitores, por meio dos dados expressivos de pesquisas nacionais e internacionais, para melhor compreensão da realidade leitora no Brasil.

– Identificar as representações sociais dos acadêmicos do curso de Letras, sujeitos da pesquisa, sobre formação de leitores por meio de análises decorrentes da abordagem estrutural, Teoria do Núcleo Central.

– Compreender o contexto em que se insere a formação inicial de professores.

– Verificar os conteúdos presentes nas justificativas dos sujeitos, a fim de compreendermos os discursos presentes nas representações sociais.

– Articular as representações sociais oriundas dos elementos resultantes das representações sociais dos sujeitos da atual pesquisa, às representações dos professores da educação básica em 2014, por meio de análise integrativa de dados, para melhor compreensão dialógica no que se refere aos conhecimentos produzidos pelos sujeitos em tempos e espaços.

Assim, a presente pesquisa se justifica pelo interesse e pelas inquietações que nos levam à investigação das representações sociais dos estudantes do curso de licenciatura em Letras sobre a formação de leitores, da mesma forma que a tessitura desses processos impactam em uma mudança ou permanência de discursos ao compará-los ao possível núcleo central, oriundo da pesquisa realizada em 2014, com os professores da educação básica.

Nossa pretensão é, com base na análise dialógica da TRS, que pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança e que, portanto, podem servir a propósitos diferentes (MARKOVA, 2006), a partir dos resultados elencados na pesquisa realizada com os futuros professores, lançarmos o olhar aos contextos que perpassam pelas Representações Sociais dos acadêmicos do curso de Letras, a partir do universo da formação de leitores, por meio da análise integrativa dos resultados evidenciados na pesquisa realizada com os professores em 2014. Para tanto,

ainda inferimos existir um distanciamento entre a formação docente e as fragilidades destacadas nos resultados das pesquisas, que refletem em discursos ou metadiscursos⁴, presentes em diferentes sujeitos, tempos e espaços.

A presente investigação constitui-se em uma pesquisa qualitativa, na qual pretendemos trabalhar “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21) numa produção que se organiza em uma pesquisa documental, bibliográfica e empírica, a partir das respostas dos participantes em questionário de perfil demográfico, “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p. 64). Utilizamos o teste de evocação livre de palavras, de modo a assegurar a coleta de dados, os quais foram reportados a uma análise prototípica. Para a interpretação, bem como para a compreensão da realidade, comparamos os resultados obtidos pela análise prototípica por meio da análise integrativa de dados, a qual nos possibilitou traçar uma análise dialógica sobre o conhecimento construído na pesquisa anterior.

A preferência pelo eixo epistemológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) formulada por Moscovici, na década de 1960, respalda-se ao ser definida por Jodelet (2001, p. 22) “[...] como uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” e, frente ao objeto de pesquisa, a Teoria das Representações Sociais, “[...] permite aceder ao universo simbólico, encontrar os processos de atribuição de sentido, de significação e ressignificação da realidade social, enfim reintroduzir na análise do social a parte do sujeito e do pensamento”.

O estudo das representações sociais nessa pesquisa é de suma importância à medida que possibilita uma nova leitura de contexto e que “[...] comportam dimensões históricas, sociais e culturais, que se manifestam também a partir de ações experienciadas no cotidiano escolar” (ENS, 2010, p. 164). Nessa concepção, Jodelet (2001, p. 21) aponta que a especificidade como

⁴ Na perspectiva de Hyland (2005a, p. 37), “[...] metadiscorso é um termo que engloba as expressões autorreflexivas usadas para negociar significados interacionais em um texto, auxiliando o escritor (ou falante) a expressar um ponto de vista [...]”.

fenômeno garante a interpretação e a descoberta de diversos elementos, tais como: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, atitudes, opiniões, imagens, entre outros, que são organizados sob a visão “[...] de um saber que diz algo sobre o estado da realidade”.

Sob a perspectiva de compreensão da Teoria das RS, torna-se coerente justamente por proporcionar a interpretação considerando o contexto em que são formuladas as relações sujeito-objeto. Frente ao olhar da investigação que perpassara pelo sujeito, objeto e contexto, diante da análise dialógica fundamentada pela hermenêutica como método que corrobora para a compreensão e a interpretação dos fenômenos pesquisados. Pretendemos por meio da análise integrativa de dados, compreender as representações sociais de sujeitos distintos em diferentes tempos e espaços para, então, identificarmos os discursos presentes em dimensões históricas, sociais e culturais oriundas do senso comum.

No primeiro capítulo, **Encaminhamento Metodológico: Trilhar da pesquisa**, apresentamos o método empregado para a pesquisa: a hermenêutica. Tecemos, também, a aproximação entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a hermenêutica, a fim de justificar sua consonância ao relacionar-se à abordagem estrutural desenvolvida por Abric (2001) no que concerne à Teoria do Núcleo Central. Os aportes teóricos explorados perpassam sob olhares de Bogdan e Biklen (1994), Sá (1996; 1998), Jodelet (2001), Gilly (2001), Abric (2001), Arruda (2002), Markova (2006), Alves-Mazzotti (2008), Duveen (2011), Moscovici (2011), Wachelke (2012), Grün e Costa (2007), Lüdke e André (1986), Sampieri, Collado e Lucio (2013), Curran e Bainter (2014).

O capítulo dois apresenta a **Leitura e formação de cidadãos leitores** na perspectiva de processo formativo do leitor enquanto experiência de leitura concebida pelo viés da complexidade. Trilharemos sobre o protagonismo da leitura para a formação dos sujeitos leitores. Para a compreensão do contexto do nível de leitura no Brasil, lançamos nossos olhares para os resultados das pesquisas nacionais e internacionais, os quais apresentam os discursos presentes nos espaços acadêmicos, sociais, culturais e políticos. Esse capítulo e seus subseqüentes estão fundamentados sob à luz dos olhares de Silva (1985), Luckesi *et al.* (1991), Colomer e Camps (1996), Kleiman (2001), Pszczol

(2008), Alliende e Condemarín (2005), Klebis (2008), Cosson (2009), Zilberman (2009), Chartier (2011), Larrosa (2002) Wiezzel e Manzoni (2012), Souza e Lima (2012), Failla (2016) e a complexidade com que se reveste essa formação sob à luz do olhar de Morin (2000).

O capítulo três, **Futuros Professores em Formação**, convida à reflexão sobre a formação inicial. Perpassamos pela formação docente em seus caminhos políticos, educacionais e contexto avaliativos, no caso da educação superior, o Enade. Esses caminhos possibilitaram a compreensão da realidade da formação inicial, bem como a análise dos futuros professores, sujeitos da pesquisa. Aportamo-nos teoricamente em Silva (1985), Nóvoa (2009), Saviani (2005), Magnani (2001), Turchi (2009), Silva (1985), Parissotto e Perez (2012), Gatti, Barretto e André (2011), Ens e Gisi (2011), Feldfeber (2009), Oliveira (2009), Cunha (2009), Tardif (2014).

No capítulo quatro, trouxemos a **Centralidade das representações sociais: análise prototípica e análise integrativa dos dados**. Buscamos, por meio da análise prototípica, elencar os elementos do possível núcleo central e os elementos do sistema periférico. Diante dos resultados encontrados, integramos os dados entre a pesquisa realizada em 2014, com as professoras da educação básica, e os resultantes da pesquisa com os acadêmicos por meio da análise integrativa dos dados. Essa integração de dados nos possibilitou uma nova compreensão e a análise crítica pretendida. Os aportes teóricos utilizados passaram pela luz dos olhares de Sá (1996; 1998), Jodelet (2001), Gilly (2001), Abric (2001), Arruda (2002), Alves-Mazzotti (2008), Duveen (2011), Moscovici (2011), Wachelke (2012; 2009), Wachelke e Wolter (2011), Curran e Bainter (2014).

No capítulo cinco, **Considerações Finais**, buscamos apresentar as reflexões a partir da análise dialógica constituída por meio das representações sociais, com base nos resultados oriundos da análise prototípica e da análise integrativa dos dados que nos possibilitou a compreensão mais ampla dos fenômenos de interação social. Tais análises nos levaram ao levantamento de novas hipóteses na perspectiva de que uma pesquisa não se finda em si.

1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO: TRILHAR DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o encaminhamento metodológico, bem como delineamos os caminhos percorridos para a pesquisa. Apresentamos, também, como eixo epistemológico a Teoria das Representações Sociais e a opção pela abordagem estrutural desenvolvida por Abric (2001) no que concerne à Teoria do Núcleo Central. Os aportes teóricos explorados perpassam sob olhares de Sá (1996; 1998), Jodelet (2001), Gilly (2001), Abric (2001), Arruda (2002), Alves-Mazzotti (2008), Duveen (2011), Moscovici (2011), Wachelke (2012), Gadamer (1997), Godrin (2012), Schmidt (2016), Grün e Costa (2007), Lüdke e André (1986), Bogdan e Birklen (1994), Sampieri, Collado e Lucio (2013), Camargo (2013), Curran e Bainter (2014).

A definição do campo, os instrumentos e os processos metodológicos da pesquisa empírica detalhar-se-ão em: aplicação do questionário de perfil demográfico; Teste de Associação Livre de Palavras (VERGÈS, 1992); identificação do conteúdo e estrutura das representações sociais dos sujeitos da pesquisa; tratamento dos dados coletados; análise prototípica das palavras obtidas no Teste de Evocação Livre e processadas pelo *software* Iramuteq (CAMARGO; JUSTO, 2013); análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Por considerá-la mais adequada para se entender os fenômenos humanos e sociais, como explica Minayo (2012, p. 21-22), a pesquisa qualitativa corresponde a um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, e nem sempre podem ser quantificáveis.

A investigação realizou-se por meio da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) devido à complexidade das relações. As escolhas desses caminhos possibilitam análises e interpretações críticas, ou seja, ao considerarmos enquanto pesquisadores, os sujeitos, o objeto, os textos e contextos. Tal consideração possibilita-nos analisar dialogicamente as interfaces das relações consideradas em 2014, pelos professores da educação básica e as representações sociais dos futuros estudantes de Letras, a fim de compreender os impactos da formação de leitores na contemporaneidade. Nessa perspectiva, consideramos que o texto representa a voz dos sujeitos da pesquisa, a qual está

carregada de signos e significados,⁵ processados pela linguagem, os quais permitem ir além da prática da língua.

Com o intuito de compreender a voz dos textos trazida nas representações sociais, cabe-nos, como intérpretes, considerar nas interpretações os aspectos sociais e psicológicos dos acadêmicos de Letras, a respeito da formação de leitores, a fim de adentrarmos nas intencionalidades dos autores e tecer aproximações dos símbolos e significados legítimos produzidos por eles. Na sequência, por meio da dialogicidade, buscamos integrar os resultados obtidos nas RS dos acadêmicos (2019) aos resultados das representações sociais dos professores da educação básica (2014), por meio da análise integrativa de dados, proposta por Curran e Bainter (2014), para melhor compreensão dos discursos presentes e as interconexões identificadas nas representações sociais de ambos os grupos. Desse modo, por meio da Hermenêutica, asseveramos, segundo Gadamer (2004, p. 247), que “[...] o que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo”.

Assim, para o aporte metodológico, optou-se para esta tese como método a Hermenêutica (GADAMER, 1997; GODRIN, 2012; SCHMIDT, 2016); a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2001; 2011), em sua dimensão estrutural, a Teoria do Núcleo Central, a análise prototípica (ou análise das evocações livres) (ABRIC, 1994; SÁ, 1996) e a análise integrativa dos dados (CURRAN; BAINTE, 2014; CURRAN; HUSSONG, 2009). Optamos por uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2001; BOGDAN; BIKLEN, 1994), tomando como ponto de partida a análise documental e de conteúdo (BARDIN, 2011). A produção de dados contou com o uso de questionários, entrevistas semiestruturadas e técnica de associação livre de palavras, a partir de palavras indutoras, além de associação de outras palavras induzidas rapidamente (SÁ, 1996; BARDIN, 2011; WOLTER; WACHELKE, 2013). As análises de dados que

⁵ O conceito de signo linguístico foi criado pelo linguista Ferdinand de Saussure, que define que os signos ocorrem pela junção do significante (representação mental do som da palavra) e do significado (concepção, conceito que cada sujeito tem de uma determinada palavra), formando, assim, o todo.

traduzem a pluralidade expressas passou pela análise de conteúdo considerada como “base de dedução: a inferência” (BARDIN, 2011, p. 44).

1.1 EIXO EPISTEMOLÓGICO: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS)⁶ teve seus primeiros escritos em Serge Moscovici, nos anos 1960, na França. Inspirada em Durkheim, a pesquisa de Moscovici traçava características que permeavam o subjetivo e o sujeito social. Seus estudos tomaram como ponto de partida “[...] em metodologias inabituais na psicologia da época e dependia da interpretação do pesquisador, fugia aos cânones da ciência psicológica normal de então [...]” (ARRUDA, 2002, p. 129).

As representações sociais foram defendidas por Moscovici (2011, p. 27) como “[...] uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos [...como] resultantes do senso comum, pertencem, exclusivamente, ao universo consensual e permitem ser analisadas como ciência”. Alves-Mazzotti (2008, p. 27), referindo-se às colocações do próprio Moscovici, explica que “[...] embora as representações sociais sejam entidades ‘quase tangíveis’ – na medida em que povoam nosso cotidiano –, a essência desse conceito não é fácil de apreender [...]” (Grifo da autora).

O termo Representações Sociais, na contribuição de Sá (1996, p. 19), “[...] designa tanto de um conjunto de fenômenos, quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, definindo um vasto campo de estudos psicossociológicos”. Mesmo que a matriz conceitual esteja vinculada ao universo consensual, a TRS não possui uma estrutura específica e, desse modo, contou com a contribuição de pesquisadores envolvidos em áreas científicas diversas, que levaram ao desenvolvimento e ao aprofundamento de novas abordagens teóricas. São elas: abordagem processual, abordagem societal, abordagem estrutural e abordagem dialógica⁷.

⁶ Publicada em sua obra *La Psychanalyse, son image, son public*. Moscovici foi influenciado pelo conceito de representações coletivas proposto pelo francês Emile Durkheim.

⁷ A abordagem processual foi desenvolvida por Jodelet, discípula de Moscovici; a abordagem societal tem como percussor Willen Doise; a abordagem dialógica conta com os estudos de Ivana

Denise Jodelet, considerada a principal seguidora de Moscovici, colaborou na formulação dessa teoria, no Laboratório de Psicologia Social, definindo esse saber:

[...] como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido a sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Nesse constructo, podemos considerar que a teoria das representações sociais traduz pensamentos produzidos a partir da concepção do senso comum no contexto social, carregados de sentidos simbólicos e os considera saber elaborado por determinado grupo social. As representações apresentam-se em diversas situações e, como esclarece Jodelet (2001, p. 17), “Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas em organizações materiais e espaciais”. É na relação estabelecida entre os sujeitos, contextos em que estão inseridos e significados que as representações sociais designam os saberes, os pensamentos e as ações.

Duveen (2011, p. 8), apoiado nas concepções de Moscovici, acrescenta que “[...] o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos e estão nele implicados”. Esse autor explica que “[...] o conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração [...]” (p. 9).

Frente a essa premissa, “[...] o ato de re-apresentação é um meio de transformar o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo” (MOSCOVICI, 2011, p. 56- 57). Em relação a esse movimento, o autor explica que “[...] a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (p. 54).

Marková; a abordagem estrutural envolve a Teoria do Núcleo Central, teoria essa desenvolvida em 1976, por Jean-Claude Abric, psicólogo francês.

Para Moscovici (2011, p. 34-36), as representações apresentam duas funções:

a) [...] elas **convencionalizam** os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as põem como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. [...]

b) [...] representações **são prescritivas**, isto é, elas 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. (Grifos nossos).

Ao compreender como as convenções e prescrições que os fenômenos sociais, advindos do senso comum, são desvelados, bem como o valor simbólico expresso no cotidiano por grupos sociais, é possível conceber outras ou novas formas de representações. Jodelet (2001) expõe que, nas representações sociais, os fenômenos conectados a outros aspectos dos contextos dos sujeitos e novas teias de relações são constituídas e são caracterizadas pela complexidade. Sob esse olhar, Moscovici (2011, p. 216) realimenta a dimensão de complexidade da RS, ao afirmar que estas

[...] representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um referencial de um pensamento preexistente sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência.

Essa teia de troca e composições de ideias é, sobretudo, necessária, pois atende às exigências individuais e coletivas no processo em que se insere. Num viés de mão dupla, Moscovici (2011, p. 216) explica que, por um lado, corrobora “[...] para construir sistemas de pensamento e compreensão e, por outro lado, para adotar visões consensuais de ação que lhes permitem manter um vínculo social, até mesmo a continuidade da comunicação da ideia”. Ou seja, para o autor, as RS são resultantes da continuidade de um trabalho social que, por meio de situações discursivas, poderá incorporar ou (re)incorporar fenômenos familiares que possam ser aceitáveis.

Em suma, para Duveen (2011), as representações, como o eixo central para conectar as associações com as quais nos relacionamos uns aos outros e construir sistemas de pensamentos apoiados pelas influências sociais da

comunicação, configuram as realidades de nossas vidas cotidianas. Apoiado no conceito de Moscovici⁸ (2011), o autor (2011, p. 10) descreve as representações como “[...] entidades quase tangíveis” e explica que “[...] elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano”.

Sob a óptica de Wachelke (2012, p. 2), a representação social, considerada como elaboração sociopsicológica, “[...] desempenha um papel simbólico, representando algo – um objeto – para alguém – uma pessoa ou grupo”. O autor apoia-se em Abric⁹ (1994a) para esclarecer que uma representação social “[...] é um produto que resulta de um processo de representar, e sempre substitui o objeto que um ator liga a ela. O objeto só pode ser acessado por meio de uma representação; por um dado ator social, essa representação ‘é’ o objeto” (WACHELKE, 2012, p. 2), o que configura as tessituras dos fenômenos idealizados nas RS.

Diferentes abordagens foram propostas para explorar o fenômeno das RS. Uma dessas abordagens é a **abordagem estrutural** das representações sociais, originada na França nos anos de 1970 e 1980, abordagem esta que concebemos para essa tese.

1.1.1 Representações Sociais: Abordagem Estrutural e Teoria do Núcleo Central

Após 50 anos da introdução de pesquisas em representações sociais na Psicologia Social, como declaramos anteriormente, diferentes abordagens foram propostas para explorar esse fenômeno com estudos publicados mundialmente e avanços significativos em pesquisas. Uma dessas abordagens é a **abordagem estrutural** das representações sociais, originada na França, na escola de *Aix-en-Provence*, pelo psicólogo francês Jean-Claude Abric. A abordagem estrutural, na perspectiva do psicólogo, propõe um estudo baseado na organização das estruturas de conhecimento compostas pelas representações sociais. Abric (1994a, 1994b, 1994c, 1994d) sustenta o fio inicial dessa teoria e a ruptura com a distinção clássica entre sujeito e objeto.

⁸ Em MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2011.

⁹ Em ABRIC, Jean-Claude. *Praticas sociales et representations*. Paris: PUF, 1994.

Para Abric (2001, p. 156), “[...] a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação”, ponderando que “[...] é determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social”. Ou seja, “[...] são noções que de certo modo já assumem seu caráter estrutural, pois trazem implícita a necessidade de princípios de organização e encadeamento de elementos cognitivos” (WACHELKE, CAMARGO, 2007, p. 383).

Como explicam Wachelke e Camargo (2007, p. 383), “[...] essa organização estrutural possui natureza hierárquica, o que implica dizer que os sistemas de cognições interligadas se diferenciam quanto a suas naturezas e funções relativas à representação”. Por essa concepção, Abric (2001) entende que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico, sendo que o primeiro é o componente essencial da representação. É ele que designa a sua significação e a sua organização. Segundo esse autor (2001, p. 163), o núcleo central desempenha duas funções fundamentais: uma função geradora¹⁰ e uma função organizadora¹¹.

A Teoria do Núcleo Central, sob o olhar de Wachelke (2012, p. 4), “[...] é o desdobramento teórico melhor fundamentado sobre a estrutura e funcionamentos das representações sociais no cenário da abordagem estrutural”. Essa teoria propõe que uma RS é composta por dois sistemas com elementos distintos: um **núcleo central** e um **sistema periférico**. Sob à luz do olhar de Abric (2001, p. 163), “[...] o núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto”. O autor ressalta que o NC, em outro aspecto, é o mais constante da representação e resiste a transformações.

¹⁰ Uma função **geradora**: é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É aquilo por meio do qual esses elementos ganham um sentido, uma valência.

¹¹ Uma função **organizadora**: é o núcleo central que determina a natureza dos vínculos que unem em si os elementos da representação. É, nesse sentido, o elemento unificador e estabilizador da representação.

No entanto, “[...] uma representação é suscetível de evoluir e de se transformar superficialmente por uma mudança do sentido ou da natureza de seus elementos periféricos” (ABRIC, 2001, p. 163), porém, ela só apresenta uma mudança significativa “[...] quando o próprio núcleo central é posto em questão”. Abric (2001) recorre a Flament¹² (1987) para assinalar que “[...] os elementos periféricos podem ser considerados como esquemas que desempenham um papel decisivo no funcionamento do sistema de representação” [...] e considera que “[...] o núcleo central da representação é determinado, por um lado, pela natureza do objeto apresentado; por outro, pela relação que o sujeito mantém com esse objeto” (ABRIC, 2001, p. 163). Como define Wachelke (2012), o núcleo central (NC) abarca alguns elementos centrais, que produzem o significado total da representação e ordenam toda a estrutura.

Sob o enfoque de Sá (1996, p. 22), o sistema central, ou seja, o núcleo central:

1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo;
2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social;
3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação;
4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta.

O sistema periférico corresponde aos demais elementos da RS. Considerado por Wachelke (2012, p. 4-5) como “a parte flexível da estrutura”, ou seja, sua função é “[...] defender os conteúdos do núcleo central de contradições; se há uma situação que contesta o significado dos elementos centrais, o sistema periférico é ativado e tenta justificar a contradição para resisti-la”. Ele fundamenta suas funções em contextos atuais e cotidianos que possibilita ao indivíduo a “[...] adaptação à realidade concreta e [...] a diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central” (SÁ, 1998, p. 22).

Sá (1998, p. 22) explica que o sistema periférico comporta as seguintes características: “1. permite a integração das experiências e histórias individuais;

¹² FLAMENT, C. Pratiques et représentations sociales. In: BEAUVOIS, J. L.; JOULE, R. V.; MONTEIL, J. M. (ed.). *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Causset: Del Val, 1987. p. 143-150.

2. suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato”.

Os elementos periféricos, de todo modo, constituem o fundamental do conteúdo e, ao mesmo tempo em que se considera a parte mais acessível, é também a parte que representa a concretude. “[...] Eles incluem informações separadas, selecionadas e interpretadas, julgamentos formulados sobre o objeto e o seu ambiente, estereótipos e crenças” (ABRIC, 1994b, p. 25). Abric (1994b) explica que a hierarquização desses elementos pode aproximar-se dos elementos centrais, ou seja, podem apresentar-se nas proximidades do núcleo central, com a função de concretizar o significado da representação. Quando distanciados, eles tendem a justificar o significado, ou ilustrá-lo.

Para esta tese, a abordagem estrutural corrobora para a análise e interpretação das representações sociais a respeito do objeto abordado na pesquisa, a partir do termo indutor – Formação de Leitores –, pois possibilita a compreensão de características essenciais das representações sociais. Sob os aportes de Abric (1994; 2006) e Sá (1996), ao se considerar o núcleo central, elencaremos a análise prototípica, pois, por meio dela, a apresentação dos resultados das evocações dos sujeitos da pesquisa contribui para a compreensão de símbolos, significados e interpretações do núcleo central e sistemas periféricos, salientando, assim, os elementos das representações.

O NC colabora para a tradução dos símbolos e significados presentes na cultura social, conectados às condições históricas, sociológicas, ideológicas e na memória coletiva do grupo de acadêmicos, ou seja, permanentes nas representações dos futuros professores. Os elementos periféricos, em uma organização hierárquica, ilustram, explicam e integram outros elementos que justificam as representações que, num processo de relações entre o todo e as partes, resultam aos atores novos saberes, possíveis de assimilação e integração nos contextos em que estão inseridos.

Em relação à composição proposta para a abordagem estrutural, cabe explicar que o núcleo central assume funções essenciais que transformam e organizam os elementos num sentido unificado e estabilizado de uma RS. Os elementos periféricos que se organizam em torno do núcleo central são seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos. Eles correspondem a três funções primordiais: concretização, regulação e defesa, e possibilitam a

compreensão da representação. O NC que é o seu elemento fundamental e possibilita a significação e a organização (ABRIC, 1994).

Nesse processo de interconexões, as representações sociais concebem os aspectos oriundos da sociedade, como também contextos e discursos produzidos, os quais possibilitam aos sujeitos a interpretação e concepção de “[...] aspectos da realidade para agir em relação a eles, uma vez que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores sociais” (WACHELKE, CAMARGO, 2007, p. 381).

As representações sociais propõem que todo objeto pode ser representado a partir de ideias, valores simbólicos, conceitos ou proposições oriundas de saberes culturais ou coletivos. Ao representar um objeto, o sujeito compreende a realidade em que está inserido, isto é, num processo contínuo, é capaz de “[...] re-construir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar” (MOSCOVICI, 2011, p. 48, grifos do autor). Em seu protagonismo está a proposta do estudo científico do senso comum, “[...] a teoria das representações sociais constitui-se tendo como pano de fundo a ideia de que o indivíduo extrai categorias de pensamento da sociedade” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380). Amparados em Doise (1985), Abric (1998), Jodelet (2001), Wachelke e Camargo (2007), explicamos que, “[...] por sua vez, o senso comum é objeto de estudo da psicologia social porque, de acordo com a teoria das representações sociais, essa modalidade de conhecimento varia conforme inserções específicas num contexto de relações sociais”. Ou seja, para esses autores, essa forma de conhecimento representada por pensamentos comuns está conectada à realidade coletiva dos sujeitos e categorias sociais, possibilitando aos seus integrantes a leitura de mundo que se revela em uma identidade social.

Sob o olhar de Alves-Mazzotti (2008, p. 27), “[...] as representações sociais são modalidades de pensamentos práticos orientados para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal”. Em suma, do ponto de vista epistemológico, Moscovici (2011, p. 218) considera como central a

[...] análise de todos aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos (*longues durées*); modos de pensamentos

aplicados a “objetos” diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade em si. Daqui provém o imperativo de fornecer os meios críticos de tratar esses fenômenos de coesão sociodiscursiva e de analisar os princípios de coerência que estruturam dentro de uma relação interna-externa (esquemas cognitivos, atitudes e posicionamentos, modelos culturais e normas). (Grifos do autor).

A compreensão e o funcionamento de uma representação social requerem que consideremos todas as partes envolvidas, a se destacar: as informações, os valores, as opiniões, as crenças e as culturas de um grupo social em um contexto, organizadas em torno de uma acepção central. Desse modo, para que possamos compreender e analisar criticamente o todo, três elementos essenciais devem ser levados em consideração: o conteúdo, a estrutura interna e o núcleo central. Em relação ao funcionamento das representações sociais, Moscovici (2011) identifica dois mecanismos principais: ancoragem e objetivação. A ancoragem visa “[...] ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. [...] O segundo mecanismo é objetivá-los, isto é transformar algo abstrato em algo quase concreto [...]” (MOSCOVICI, 2011, p. 60-61, grifos do autor).

Moscovici (2011) concebe o conceito de que a ancoragem e a objetivação transformam o não familiar em familiar¹³. A compreensão das Representações Sociais corrobora para que transformemos o desconhecido em algo familiar, e, nesse sentido, gera a confirmação das nossas crenças. A ancoragem nos permite, por meio da classificação e da nomeação, dar sentido e significado ao que não consideramos familiar. A “[...] objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade [...]” (MOSCOVICI, 2011, p. 71).

Na perspectiva da compreensão da realidade, o conceito das RS constitui um processo que permeia entre o todo e as partes, num horizonte de interpretação das vozes dos textos dos sujeitos pesquisados, o desvelar. Na concepção de Moscovici (2005), as representações sociais são advindas do senso comum e podem ser consideradas como ciência. Afirmando a legitimidade do estudo, Jodelet (2001, p. 22) explica que o objeto a ser pesquisado pode ser

¹³ Para Moscovici (2011, p. 54), “[...] a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”.

“[...] igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico”. E complementa que isso se deve “[...] devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais” (JODELET, 2001, p. 22). A representação como forma de saber é explicada por Jodelet (2001) como processo que liga um sujeito a um objeto. Nesse sentido, a representação social considera para sua interpretação uma representação de um objeto e de um sujeito.

Na premissa de trazer as representações do senso comum e torná-las compreensíveis pela ciência, Moscovici (2011) apresenta os conceitos de ancoragem e objetivação. O objetivo é transformar o não familiar em familiar, aproximando-se da hermenêutica de Gadamer (1997). A ancoragem e a objetivação possibilitam a transformação do desconhecido em algo familiar, ou seja, legítimo.

Ao considerar o diálogo com o método hermenêutico, o intérprete não desconsidera por completo suas pré-compreensões. Desse modo, por meio delas, encontra as pistas para uma análise prévia, que contribuirá para que possa compreender o texto. Quanto ao que se deve entender como diálogo, esclarece Gadamer (1997, p. 247) que “um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca”. Nesse movimento, utiliza aquelas que denomina autênticas, na visão de Moscovici (2011), consideradas legítimas ou familiares, interpreta, aplica e gera uma nova pré-compreensão.

De acordo com Abric (1998, p. 28), à luz da abordagem estrutural da RS, a representação “[...] é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas”. A complementar, “[...] uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social” (ABRIC, 1998, p. 31). Na abordagem estrutural desse mesmo autor (1998), a estrutura apresenta aspectos mais fixos de uma representação – esses resistentes a possíveis mudanças, denominado como núcleo central. A representação dos aspectos mais flexíveis, que têm como função proteger as representações no NC, é denominada de elementos periféricos. A análise de um elemento periférico distante do núcleo central pode representar o novo conhecimento.

Para apreender e analisar criticamente a estrutura das representações sociais como instrumento de pesquisa utilizado para essa tese, utilizamos a evocação de palavras indicadas por Jean-Claude Abric (1998). A partir do termo indutor “Formação de Leitores”, levantamos as representações construídas por um grupo de futuros professores, acadêmicos do curso de Letras.

Os elementos oriundos da pesquisa com os acadêmicos do curso de licenciatura em Letras foram reportados ao *software* Iramuteq (CAMARGO; JUSTOS, 2013), que resultou em dados que apresentaremos futuramente na presente tese. Os elementos resultantes possibilitaram a análise das evocações, a identificação da estrutura das representações, a compreensão, a interpretação das representações sociais, bem como a relevância e as interfaces dos elementos que se associam ao termo indutor. Desse modo, possibilitaram-se a análise crítica das RS dos sujeitos da pesquisa e a compreensão das representações consideradas legítimas, para, então, integramos aos dados da pesquisa realizada em 2014, com professores da educação básica, ao comparar sujeitos, tempos e espaços.

Além do aporte teórico das representações sociais, o método hermenêutico, consideramos para essa tese a abordagem qualitativa, por ser uma abordagem interpretativa, que possibilita a compreensão de um grupo social e “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2012, p. 22).

1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E HERMENÊUTICA DIALÓGICA

Ao relacionar a estrutura da tese à opção pela hermenêutica como método, consideramos que a concepção permite a compreensão ampla da realidade e dos discursos produzidos pelos sujeitos, sem desconsiderar os contextos em que estão imbricados esses discursos (GADAMER, 1997). Tal consideração possibilita-nos analisar criticamente as interfaces das relações consideradas em 2014, pelos professores da educação básica, e as representações sociais dos futuros estudantes de Letras, em 2019, a fim de compreender os impactos da formação de leitores na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, consideramos que os elementos advindos das representações sociais dos sujeitos de ambas as pesquisas – 2014 e 2019 – representam as vozes desses sujeitos, as quais estão carregadas de signos e significados, processados pela linguagem, que permitem ir além da prática da língua, tornando-se conceitos presentes em discursos. Nas palavras de Ghedin (2004), “[...] a hermenêutica situa-se na existência da linguagem, é nela e por ela que se processam os significados”. No entanto, o autor destaca que “[...] a linguagem não é o único instrumento de manifestação da existência, isto é, o discurso é uma forma de manifestação do ser, mas nem por isso é a única maneira de manifestação da realidade” (p. 2).

Com o intuito em compreender as vozes dos textos trazidas nas representações sociais dos sujeitos pesquisados, cabe-nos, como intérpretes, considerar nas interpretações os espaços, o tempo e os aspectos sociais dos estudantes de Letras (2019) e dos professores da educação básica (2014), a respeito da formação de leitores, a fim de adentrarmos nas intencionalidades dos autores e tecer aproximações dos símbolos e significados legítimos produzidos por eles. Nas palavras de Gadamer (1997, p. 446), “[...] linguagem só tem seu ser verdadeiro no diálogo, no chegar a uma compreensão”. Palmer (1997, p. 19) pontua que “[...] este processo de ‘decifração’, esta ‘compreensão’ do significado de uma obra, é o ponto central da hermenêutica” (Grifos do autor).

Por esse viés, o método escolhido para essa tese denomina-se hermenêutico dialógico. As representações sociais dos sujeitos da pesquisa foram consideradas como objetivo central da referida tese e, sob essa vertente, a hermenêutica, como método, proporciona a interpretação das evocações oriundas das representações sociais dos sujeitos das pesquisas sobre a formação de leitores.

No processo interconectado, em um mecanismo circular, proposto pelo método hermenêutico, o intérprete pode gerar o desvelamento, a modificação, a criação de uma nova compreensão, possibilitando, assim, a partir da interpretação e aplicação, a revelação do significado mais profundo, “[...] para além do conteúdo manifesto” (PALMER, 1997, p. 53). Consideramos que hermenêutico dialógico, ao considerar a relação com a linguagem¹⁴, concebida

¹⁴ Nas palavras de Bakhtin (2002, p. 183), “Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego [...] está impregnada de relações dialógicas”.

como uma prática social, torna-se central para a compreensão dos textos produzidos pelos sujeitos das pesquisas em tempos e espaços distintos por meio da análise integrativa de dados.

Nesse sentido, concebemos que as representações sociais propõem que todo objeto pode ser representado a partir de ideias, valores simbólicos, conceitos ou proposições oriundas de saberes culturais ou coletivos. Ao representar um objeto, o sujeito compreende a realidade em que está inserido, isto é, num processo contínuo, é capaz de “[...] reconstruir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar” (MOSCOVICI, 2011, p. 48, grifos do autor). Em seu protagonismo está a proposta do estudo científico do senso comum, “[...] a teoria das representações sociais constitui-se tendo como pano de fundo a ideia de que o indivíduo extrai categorias de pensamento da sociedade” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380). Amparados em Doise (1985), Abric (1998), Jodelet (2001), Wachelke e Camargo (2007), explicamos que, “[...] por sua vez, o senso comum é objeto de estudo da psicologia social porque, de acordo com a teoria das representações sociais, essa modalidade de conhecimento varia conforme inserções específicas num contexto de relações sociais”. Ou seja, para esses autores, essa forma de conhecimento representada por pensamentos comuns está conectada à realidade coletiva dos sujeitos e categorias sociais, possibilitando aos seus integrantes a leitura de mundo que se revela em uma identidade social.

Sob o olhar de Alves-Mazzotti (2008, p. 27), “[...] as representações sociais são modalidades de pensamentos práticos orientados para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal”. Em suma, do ponto de vista epistemológico, Moscovici (2011, p. 218) considera como central a

[...] análise de todos aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos (*longues durées*); modos de pensamentos aplicados a “objetos” diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade em si. Daqui provém o imperativo de fornecer os meios críticos de tratar esses fenômenos de coesão sociodiscursiva e de analisar os princípios de coerência que estruturam dentro de uma relação interna-externa (esquemas cognitivos, atitudes e posicionamentos, modelos culturais e normas). (Grifos do autor).

A compreensão e o funcionamento de uma representação social requerem que consideremos todas as partes envolvidas, a se destacar: as informações, os valores, as opiniões, as crenças e as culturas de um grupo social em um contexto, organizadas em torno de uma aceção central. Desse modo, para que possamos compreender e analisar criticamente o todo, três elementos essenciais devem ser levados em consideração: o conteúdo, a estrutura interna e o núcleo central. Em relação ao funcionamento das representações sociais, Moscovici (2011) identifica dois mecanismos principais: ancoragem e objetivação. A ancoragem visa “[...] *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. [...] O segundo mecanismo é objetivá-los, isto é transformar algo abstrato em algo quase concreto [...]” (MOSCOVICI, 2011, p. 60-61, grifos do autor).

Moscovici (2011) concebe o conceito de que a ancoragem e a objetivação transformam o não familiar em familiar. A compreensão das Representações Sociais corrobora para que transformemos o desconhecido em algo familiar, e, nesse sentido, gera a confirmação das nossas crenças. A ancoragem nos permite, por meio da classificação e da nomeação, dar sentido e significado ao que não consideramos familiar. A “[...] objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade [...]” (MOSCOVICI, 2011, p. 71).

Na perspectiva da compreensão da realidade, a opção do método hermenêutico de Gadamer (1997), preterido para essa pesquisa, corrobora na perspectiva de que a hermenêutica considera as tradições legítimas, ou podemos considerar, ao aproximar do conceito das RS, familiares, que constituem um processo que permeia entre todo e as partes, num horizonte de interpretação das vozes dos textos dos sujeitos pesquisados, o desvelar. Para melhor compreensão das relações entre o método e a epistemologia, discorreremos as aproximações: o senso comum, denominado por Gadamer (1997) como *sensus communis*, que se forma a partir da verossimilhança¹⁵. Para o autor, o senso comum está carregado de valores e significados prévios do objeto a ser interpretado.

¹⁵ Verossimilhança, termo considerado como ligação, nexos ou harmonia entre fatos e ideias.

Numa perspectiva de ligação ou harmonização entre as ideias, ou melhor, sob o olhar de verossimilhança de Gadamer, a representação como forma de saber é explicada por Jodelet (2001) como processo que liga um sujeito a um objeto, como experiência social. Nesse sentido, a representação social considera para sua interpretação uma representação de um objeto e de um sujeito, a partir do sentido que dá a experiência no mundo social que está carregada de códigos e interpretações advindos da sociedade, em que se inserem projetos valores. Neste aspecto, para a interpretação de um texto, Gadamer (1997) indica que o intérprete deve diferenciar entre as pré-compreensões inautênticas e as autênticas, sendo essas consideradas como legítimas para a compreensão e utilizadas no momento da aplicação ao texto. Num processo circular de hermenêutica, revelam-se e se modificam, além de criarem uma nova compreensão.

Na premissa de trazer as representações do senso comum e torná-las compreensíveis pela ciência, Moscovici (2011) apresenta os conceitos de ancoragem e objetivação. O objetivo é transformar o não familiar em familiar, aproximando-se da hermenêutica de Gadamer (1997). A ancoragem e a objetivação possibilitam a transformação do desconhecido em algo familiar, ou seja, legítimo.

Ao considerar o círculo hermenêutico, o intérprete não desconsidera por completo suas pré-compreensões. Desse modo, por meio delas, encontra as pistas para uma análise prévia, que contribuirá para que possa compreender o texto. Nesse movimento, utiliza aquelas que denomina autênticas, na visão de Moscovici (2011), consideradas legítimas ou familiares, interpreta, aplica e gera uma nova pré-compreensão.

De acordo com Abric (1998, p. 28), à luz da abordagem estrutural da RS, a representação “[...] é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas”. A complementar “[...] uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social” (ABRIC, 1998, p. 31). Na abordagem estrutural deste mesmo autor (1998), a estrutura apresenta aspectos mais fixos de uma representação – esses resistentes a possíveis mudanças, denominado como núcleo central. A representação dos aspectos mais flexíveis, que têm como função proteger as representações no NC, é

denominada de elementos periféricos. A análise de um elemento periférico distante do núcleo central pode representar o novo conhecimento.

Para apreender e analisar dialogicamente a estrutura das representações sociais, como instrumento de pesquisa utilizado para essa tese, utilizamos a evocação de palavras indicada por Jean-Claude Abric (1998). A partir do termo indutor “Formação de Leitores”, levantamos as representações construídas por um grupo de futuros professores, acadêmicos do curso de Letras, para, então, futuramente, confrontá-los com as RS dos professores da educação básica, na pesquisa realizada em 2014.

Comungamos com as acepções de Marková (2006) ao considerar que uma das finalidades teóricas das representações sociais pressupõe a organização e estruturação dos elementos oriundos do senso comum para, então, identificá-los e analisá-los para a compreensão dos processos estabilizados. Essa autora assegura que as representações sociais são ocasionadas tanto pela acomodação dos conhecimentos oriundos de outros tempos cronológicos como daqueles gerados pelos novos contextos, aos quais estão sujeitos.

Desse modo, tendo em vista o diálogo estabelecido entre duas pesquisas em RS em técnicas diferentes, em momentos e espaços distintos, buscamos uma interpretação profunda (SCHMIDT, 2013) das representações sociais dos sujeitos não apenas para “[...] comprovar possíveis antecipações, mas ao verificá-las, questioná-las enquanto possibilidades que podem mostrar-se como incoerentes [...]” (GHEDIN, 2004, p. 6).

Condizente com o método hermenêutico e o aporte teórico das representações sociais, consideramos para essa tese a abordagem qualitativa, por ser uma abordagem interpretativa, que possibilita a compreensão de um grupo social e “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2012, p. 22).

1.3 ABORDAGEM QUALITATIVA

Sob a concepção de Minayo (2012, p. 16), o conceito de metodologia de pesquisa pode ser definido como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Considerado como eixo central do pesquisador, o trabalho com o material nos leva “[...] a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando”. Nesse sentido, a análise qualitativa vai além da classificação de opiniões dos sujeitos pesquisados, ou seja, “[...] é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador” (MINAYO, 2012, p. 27). A autora define que “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (p. 21). Com o intuito em despertar novas questões, ou possibilitar nova compreensão, “[...] o ciclo de pesquisa não se encerra, ou seja, a ideia de ciclo se define em esferas que se complementam e nesse sentido, cada parte é valorizada em sua integração ao todo [...]” (MINAYO, 2012, p. 27).

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a abordagem qualitativa “[...] exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.

Em relação aos investigadores, os autores apontam que estes estabelecem um diálogo com os sujeitos da pesquisa e estabelecem estratégias que lhes permitam compreender as ideias advindas do investigado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Sobre a abordagem qualitativa, os autores (1994, p. 64) explicam que “[...] a investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados”, ou seja, “[...] explicitam aquilo que implica a investigação rigorosa e sistemática”.

Sendo assim, explicamos que:

- a) Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os autores

consideram que a pesquisa qualitativa pressupõe o convívio direto e prolongado do pesquisador com o meio e a situação que se investiga e justificam que os fenômenos que ocorrem naturalmente sofrem influências do contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

- b) A investigação qualitativa é descritiva. Lüdke e André (1986, p. 12-13) esclarecem que “[...] o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos [...]”.
- c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. O interesse central da pesquisa para o investigador, ao estudar um determinado problema, é certificar como ocorre suas manifestações nos procedimentos cotidianos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).
- d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Lüdke e André (1986) observam que a preocupação dos pesquisadores não repousa na busca de evidências que comprovem as hipóteses, pois as abstrações se compõem a partir da inspeção de dados.
- e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, pois “[...] os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Na compreensão de que a interpretação dos dados é imprescindível para os resultados da pesquisa, outros aspectos que ressaltamos para defender a escolha da abordagem qualitativa para a presente tese perpassam no sentido de que

[...] o investigador tem constantemente de confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles. Além do mais, muitas das opiniões e preconceitos são bastante superficiais. Os dados recolhidos proporcionam uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos do que mesmo a mente mais criativamente preconceituosa poderia ter construído, antes do estudo ser efectuado. Adicionalmente, o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento não o de dar opiniões sobre determinado contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 67).

Sob a vertente da abordagem qualitativa, concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 69) que “[...] nos estudos qualitativos os investigadores preocupam-se com o rigor e abrangência dos seus dados”. Em defesa da abordagem qualitativa, apoiadas em Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 21-22), argumentamos que “[...] o enfoque qualitativo pode ser pensado como um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível, transformam-no em uma série de representações na forma de observações, anotações, gravações e documentos”.

Outro aspecto significativo a se considerar a abordagem qualitativa refere-se à “[...] atenção ao contexto: a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos peculiares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles” (ESTEBAN, 2010, p. 129).

Desse modo, feitas as considerações sobre a abordagem, entendemos ser relevante tecermos as apresentações sobre o contexto, os protagonistas, os procedimentos metodológicos e instrumentos preteridos para os caminhos trilhados na pesquisa.

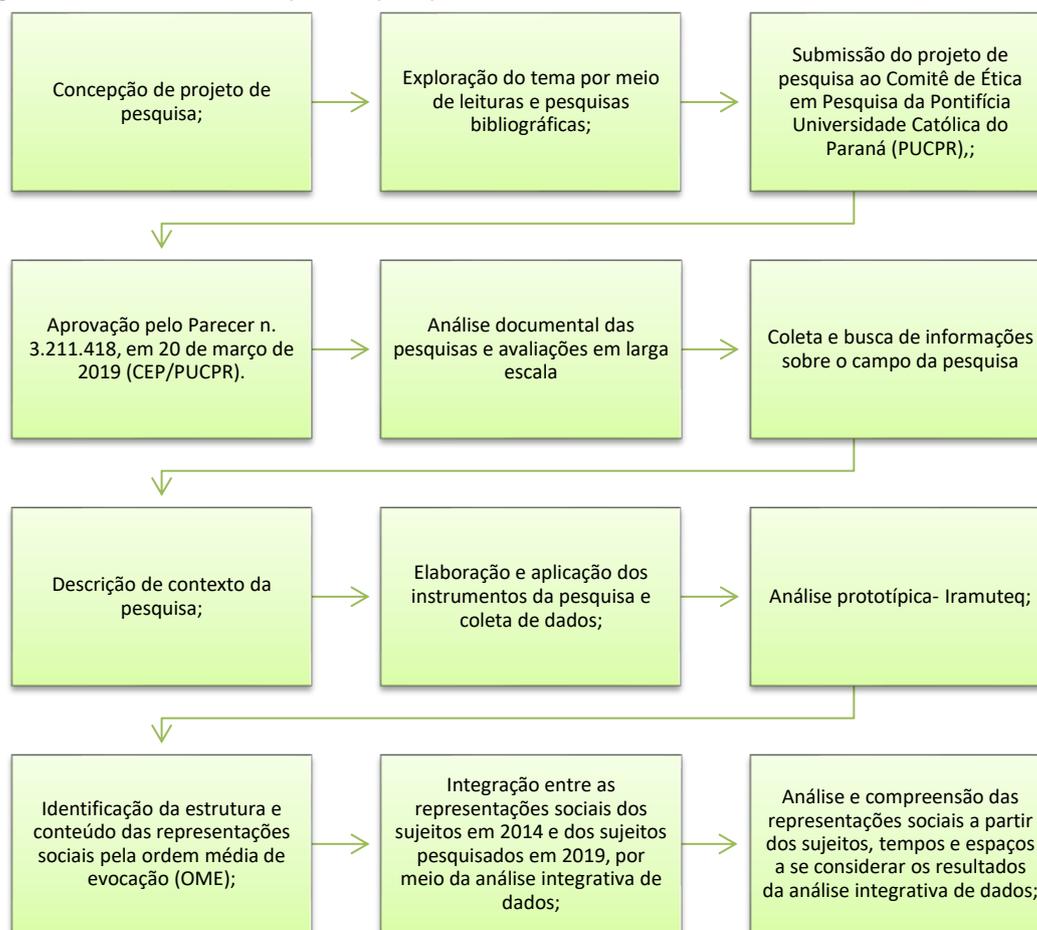
1.4 CAMINHOS PERCORRIDOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Consideramos que todo o caminho trilhado para a pesquisa possibilita o processo de experimentação, observação, inferências, tessitura de relações entre sujeito e objeto que, durante o trilhar do caminho, corroboram para a análise, compreensão de fatos, dados e fenômenos pesquisados.

Cabe destacar que, num primeiro momento, a leitura pode ser implícita a partir do que se espera enquanto dedução dos resultados e, no decorrer das etapas de investigação, possam ser desveladas as informações que embasam a tese proposta.

Para a referida pesquisa, os caminhos trilhados envolveram as etapas definidas na Figura 1.

Figura 1 – Caminhos e etapas da pesquisa



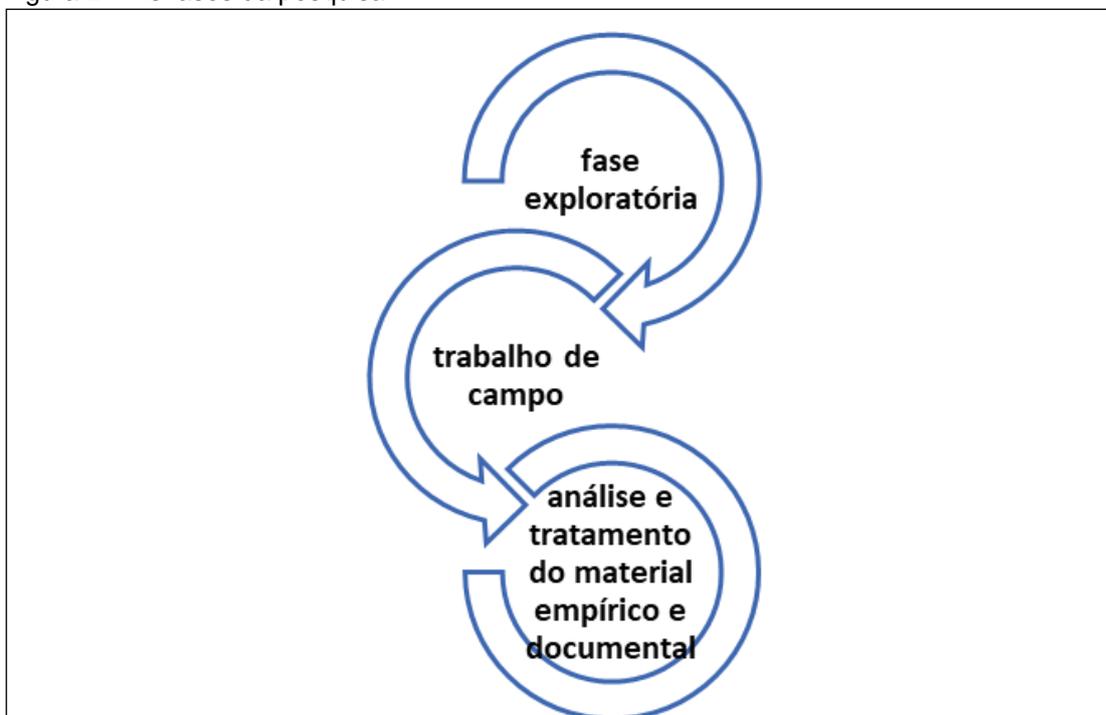
Fonte: a autora (2020).

Em um primeiro aspecto, apresentamos a relevância da pesquisa de campo, sob a definição de Marconi e Lakatos (2003, p. 186), que afirmam que a pesquisa de campo tem como objetivo “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Essas autoras consideram que o campo de pesquisa “[...] consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186).

Os primeiros passos para o investigador é entender a pesquisa como um modo de compreensão e análise do objeto estudado por meio de um conjunto de técnicas e métodos. Requer do investigador características que envolvem planejamento, iniciativa, precisão e clareza (LAKATOS; MARCONI, 2017). Para

tanto, faz-se necessário delimitar as fases que pretende percorrer. Sendo assim, o caminho da pesquisa seguiu pelas fases delineadas na Figura 2:

Figura 2 – As fases da pesquisa



Fonte: a autora (2020)

1.4.1 Fase exploratória

A fase exploratória envolve a produção do projeto de pesquisa e a preparação para o trabalho de campo, o levantamento de hipóteses, a seleção de instrumentos para a realização do trabalho, a organização do cronograma e a escolha de espaços para a exploração.

Na fase inicial, envolvemo-nos em leituras e análises direcionadas para pesquisas bibliográficas, análises de avaliações nacionais e internacionais, sobre a centralidade da leitura e formação de leitores numa perspectiva de complexidade. Seguimos os aprofundamentos dos aportes teóricos sobre a hermenêutica e a teoria das representações sociais; pesquisas bibliográficas sobre a conceituação da formação inicial e os entremeares das políticas de formação de professores.

Após definida a problematização que mobilizaria a imersão na pesquisa, projetou-se o cronograma de ações que envolveria os caminhos a serem percorridos desde a estruturação do projeto em seu aporte teórico-metodológico,

os sujeitos e o contexto da pesquisa, os instrumentos que seriam elencados para a coleta de dados e as análises as quais se submeteriam. O projeto de pesquisa e os instrumentos para a coleta de dados foram sujeitos à aprovação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A pesquisa é parte integrante da linha de pesquisa do PPGE/PUCPR, História e Políticas da Educação, por meio do Grupo de Pesquisa: Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS), com o projeto “Formação de leitores: relevâncias e interfaces pelas representações sociais de professores e futuros professores de língua portuguesa”, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), a qual obteve sua aprovação pelo Parecer n. 3.211.418, em 20 de março de 2019 (CEP/PUCPR) (Anexo 3).

Cabe destacar que preterimos direcionar o foco para a formação inicial, por entender a relevância do tema para possíveis e amplas análises e reflexões que envolvem a formação de professores. Os sujeitos definidos para a pesquisa foram os estudantes do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês de determinada instituição privada de ensino superior, na cidade de Curitiba/PR. Os dados foram coletados por meio dos instrumentos: entrevistas semiestruturadas, questionário de perfil sociodemográfico, teste de associação livre de palavras e termo de consentimento livre e esclarecido.

O contato com os participantes e a fase exploratória de coleta de dados da pesquisa iniciou-se após a aprovação do projeto no Comitê de Ética da Plataforma Brasil (Base unificada de registros de pesquisa envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP).

1.4.2 Produção de dados no campo da pesquisa

O trabalho de campo consiste em colocar em prática a organização pretendida na primeira fase. Essa etapa “[...] combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros” (MINAYO, 2012, p. 26). É o momento fundamental para a confirmação das hipóteses levantadas e a produção teórica.

Frente às opções selecionadas para a pesquisa, o passo inicial foi estabelecer contato com a IES, momento em que foi apresentada a proposta de pesquisa e solicitada a autorização para sua realização. Num segundo contato, a direção acadêmica autorizou a pesquisa e se disponibilizou a ceder espaços nas aulas no período noturno para que se procedesse com o processo. A IES localiza-se em uma região bem estruturada da capital, com grandes avenidas e vias rápidas de acesso. Observou-se também a concentração de grandes centros comerciais, *shoppings centers*, agências bancárias e condomínios residenciais de médio e grande porte. A Instituição atende a uma demanda significativa de estudantes que residem em cidades da região metropolitana, dentre elas Fazenda Rio Grande e Almirante Tamandaré. Optou-se por selecionar estudantes matriculados no 2.º ano do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês (4.º período) de uma Instituição de Ensino Superior da Cidade de Curitiba, Paraná, por entender que os acadêmicos desse período estão no ponto central da formação, com vistas de que o curso compreende quatro anos em seu todo. Embora apresente o conceito médio de graduação de 2,43 e o Índice Geral de Cursos (IGC) de 3,0, a IES enfrenta situações pontuais de fechamento de turmas nos cursos de Letras e Pedagogia, com a justificativa de se ter na região uma oferta significativa de novas Faculdades e IES e também o fato de que o grande número de alunos que solicitaram a transferência migraram para cursos de educação a distância. A procura por matrículas e a permanência dos alunos na instituição são consideradas como positivas nos cursos de Administração, Direito e Enfermagem e apresentam-se dificultosas nos cursos de licenciatura ofertados.

A pesquisa teve início no final do mês de março/2019 e se estendeu até o mês de junho/2019, com visitas nas salas de aula em que os professores disponibilizavam o espaço durante as aulas, incentivando, assim, a participação dos estudantes. O número de faltas dos estudantes nas aulas é elevado. Diante disso, houve a necessidade de se estender a visita até o mês de junho, para que assim pudessemos obter um número adequado para elencar os dados e as evocações necessárias para compor os instrumentos. As visitas ao campo de pesquisa foram agendadas com antecedência e, na oportunidade, foi devidamente explicado o objetivo da pesquisa e a necessidade de se obter autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No trabalho de campo, a participação dos estudantes acadêmicos, sujeitos da pesquisa, foi realizada voluntariamente, por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁶ (Anexo A), relatando que todos poderiam, a qualquer momento da pesquisa, interromper sua participação.

Como explica Minayo (2012, p. 63), “[...] na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. Todo empenho é investido para que ‘o corpo e o sangue da vida real componham o esqueleto das construções abstratas’ (Grifos da autora). Sob essa perspectiva, no primeiro contato com os estudantes participantes, fizemos a apresentação e discorremos sobre a importância da participação, bem como explicamos a natureza da pesquisa. A turma dos estudantes é composta por 52 alunos, no entanto, apenas 42 destes participaram da pesquisa. Os estudantes com intenção de participação questionaram sobre como se escreve uma tese, qual seria a finalidade e a relevância da pesquisa e demonstraram interesse em participar, porém os estudantes não interessados, de imediato, problematizaram a participação questionando o número de páginas que deveriam escrever/responder e o tempo que levariam para tal. Do total de alunos da turma, dez nomes contavam na chamada, porém, raramente compareciam às aulas.

Antes de iniciarmos a pesquisa propriamente dita, explicamos a importância do anonimato dos participantes e o objetivo da pesquisa. Na sequência, houve a explanação sobre o questionário de perfil sociodemográfico (Apêndice A) e sobre o Teste de Evocação Livre de Palavras (Apêndice B) a partir da expressão indutora: Formação de Leitores. Explicamos o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) para efetivar a concordância em participar da presente pesquisa e a aplicação do questionário sociodemográfico.

A aplicação dos questionários (Apêndice A) e a Técnica de Associação Livre de Palavras (Apêndice B) foram realizadas no período de aula, com os estudantes de Letras Português/Inglês, e tiveram duração de aproximadamente 20 a 40 minutos em espaço de aulas concedido pela IES.

¹⁶ O Consentimento Livre e Esclarecido é um documento que informa e esclarece ao sujeito da pesquisa de que maneira ele pode tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação em um projeto de pesquisa. É uma proteção legal e moral do pesquisador e do pesquisado, visto ambos estarem assumindo responsabilidades.

Para melhor compreender o contexto dos participantes da pesquisa, o questionário de perfil demográfico foi o instrumento utilizado para elencar as informações. Na definição de Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário é “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Os participantes receberam individualmente o questionário, que se compunha por itens referentes a: dados pessoais (nome, sexo, idade, estado civil), se já atuam como professores, quais as disciplinas que tecem relações com os termos indutores, qual o grau de importância da disciplina para a formação, seguidos por dados de nível da formação familiar (pai e mãe).

Na sequência, foi apresentada aos acadêmicos, individualmente, uma folha impressa, a qual constou do Teste de Associação Livre de Palavras (Apêndice B), tendo por termo indutor: “Formação de Leitores”, técnica esta pretendida para a coleta de dados referente à RS, a qual está em consonância com as recomendações de Abric (2001), a fim de elencar os elementos da RS para posterior identificação do provável núcleo central e o sistema periférico, expressões delineadas em capítulo posterior.

Sobre o uso do teste de associação livre de palavras, como explica Bardin (2011, p. 58, grifo da autora), “[...] a aplicação do teste é simples. Pede-se aos sujeitos que associem, livre e rapidamente, a partir da audição das palavras indutoras (estímulos), outras palavras (respostas) [...]”. Por ser um instrumento de pesquisa desconhecido dos participantes, foi solicitado que inicialmente ouvissem o termo indutor e na sequência registrassem nos quadros as cinco primeiras palavras que lhes viessem à mente ao ouvi-lo. Iniciamos pelo teste que envolveu o termo indutor “Formação de Leitores” (Figura 3).

Figura 3 – Termo indutor: Formação de Leitores

ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRA

1- Escreva nos espaços a seguir as cinco palavras que lhe vêm à mente quando se fala a expressão indutora: **“formação de leitores”**:

Formação de Leitores				
□	□	□	□	□

2- Enumere as palavras por ordem de importância. (1 a 5).

Fonte: a autora (2019).

Os acadêmicos deveriam ordenar e numerar as palavras registradas em sequência, de modo que para a primeira palavra fosse usado 1, 2, 3, 4 e 5 para as outras quatro palavras sucessivamente. Num segundo momento, os participantes foram solicitados a justificar a sua escolha sobre a palavra de maior importância, e, por último, produziram uma frase que estabelecesse a justificativa entre o termo indutor e a palavra elencada com maior importância. Entretanto, torna-se relevante destacar que alguns dos estudantes apresentaram dificuldades em compreender os comandos para a evocação das palavras e cinco deles demonstraram dificuldades em responder ao questionário de perfil socioeconômico proposto.

Após a leitura e a explicação do instrumento, um número pequeno de alunos nos solicitava em suas carteiras e questionava se estava correta sua resposta em relação ao que havia evocado. Observamos, também, ao ler as pesquisas, que alguns estudantes apresentavam dificuldades na escrita no que se refere a padrões ortográficos e ao uso correto de letras maiúsculas.

Podemos constatar durante e após a realização dos testes com os estudantes um clima favorável, com boa empatia, pois teciam comentários e diálogos que perpassaram sobre a relevância da leitura e sobre a importância da pesquisa. Tal observação vai ao encontro das palavras de Minayo (2012, p. 68) ao indicar que “[...] a inter-relação que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa”. As

observações realizadas no contexto possibilitam a leitura e a compreensão de informações implícitas que possam surgir a partir das análises dos resultados obtidos no material empírico.

1.4.3 Análise dos dados elencados e tratamento do material empírico

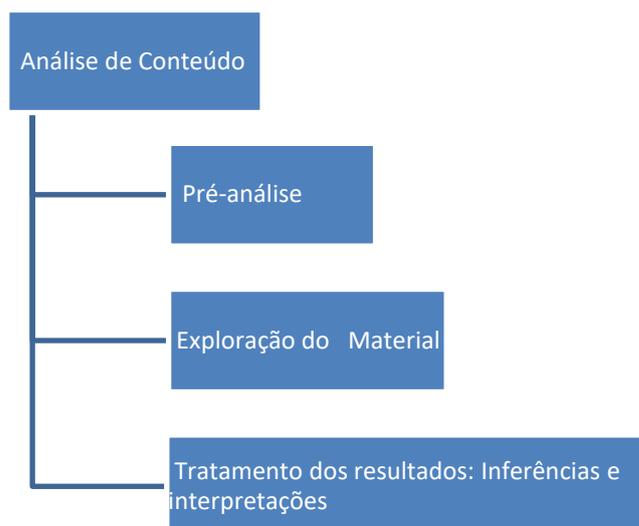
A segunda fase envolve a análise e o tratamento do material empírico e documental, ou seja, a articulação do conjunto de procedimentos analisados, a compreensão e a interpretação dos dados empíricos, com a fundamentação teórica que compôs o projeto. Minayo (2012, p. 16) compreende a pesquisa como “[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. A autora acrescenta que “[...] é a pesquisa que alimenta a atividade e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (p. 16).

Os dados foram tratados pelo *software* Iramuteq (CAMARGO; JUSTOS, 2013), que nos possibilitou a análise prototípica, a identificação da estrutura e o conteúdo das representações sociais. Na sequência, analisamos a sistematização dos dados, triangulando os resultados obtidos por meio dos instrumentos aplicados. A interpretação dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 36), por consideramos “[...] um método muito empírico, dependente do tipo da ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Grifo da autora).

Essa análise de conteúdo designa técnicas de análise conjuntas das comunicações que possibilitam a obtenção por meio de “[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47). Sob a perspectiva de Bardin (2011), o pesquisador lança seu olhar para a compreensão das características, estruturas ou modelos que estão imbricados nas informações fornecidas pelo conteúdo. A autora considera que “[...] a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos significantes (análise lexical, análise dos procedimentos)” (2011, p. 41, grifos da autora).

Bardin (2011, p. 38) ainda esclarece que “[...] qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”. Acreditamos que por meio da análise de conteúdo, possamos ir além dos espaços vazios deixados pelos sujeitos da pesquisa e compreender o que possa estar implícito nas representações sociais. Nesse sentido, a autora comunga com as palavras de Henry e Moscovici¹⁷ (1968, p. 36) quando eles afirmam que “[...] tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. A partir das respostas do Teste de Associação Livre de Palavras, pretendemos caracterizar o possível núcleo central e a apreensão dos elementos do sistema periférico que compõem as representações sociais dos participantes da pesquisa. Cabe ressaltar, nesse sentido, que ao analisar os dados obtidos em uma pesquisa, o pesquisador visa entender o sentido e o significado da mensagem no intuito de analisar as relações e as inferências para, então, interpretar os dados, antes apenas deduzidos, e que “[...] absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 2011, p. 15). A análise proposta por Bardin implica em três fases, dispostas na Figura 4:

Figura 4 – Análise de Conteúdo: fases propostas por Bardin (2011)



Fonte: a autora, com base em Bardin (2011).

¹⁷ HENRY, Paul; MOSCOVICI, Serge. Probleme de l'analyses de contenu, *Language*, v. 2, p. 36-60, set. 1968.

A primeira fase envolve a pré-análise que, de acordo com Bardin (2011), é a leitura “flutuante”, ou seja, o primeiro contato com os dados que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses, os objetivos e a preparação e elaboração dos testes, indicadores que designarão a interpretação do material (Grifo nosso). Para essa pesquisa, o teste preterido para a aplicação, além do questionário de perfil sociodemográfico, foi o teste de evocação de palavras. A fase dois concentra-se na exploração do material, ou seja, adotam-se os seguintes procedimentos no caso do teste de associação de palavras: a classificação das evocações, de modo a tratar as informações para chegarmos “[...] a representações condensadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas (análise do conteúdo, veiculando informações suplementares adequadas ao objetivo a que nos propusemos) [...]” (BARDIN, 2011, p. 58, grifos da autora). Como terceira fase – denominada tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação, implica em tornar os dados significativos e válidos. A inferência, por sua vez, contempla a dedução por meio de pistas fornecidas pelos saberes ligados aos conteúdos e/ou proposições aceitas como verdadeiras.

Para a análise das representações sociais, sob o viés da abordagem estrutural da Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean-Claude Abric, em 1976, a opção foi pela análise prototípica, considerada por Wachelke (2009, p. 103) como um dos processos que “[...] fornecem indicações em palavras brutas, que frequentemente não são diretamente elementos da representação social, mas dizem respeito a um tema que englobaria aspectos específicos”. A análise prototípica “[...] geralmente é aplicada sobre dados na forma de palavras ou expressões evocadas por participantes ao lerem ou ouvirem um termo indutor” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 522). Em princípio, os dados elencados pelos participantes devem passar pelo processo de lematização. Portanto, as 210 palavras evocadas e registradas em tabela foram transportadas para planilhas do *Excel*. Na sequência, o arquivo foi convertido para *Word*, a fim de lematizar os elementos por ordem de evocações e serem organizados em apenas uma coluna, em ordem alfabética (Anexo 2). As palavras evocadas foram categorizadas seguindo o critério lexical, estabelecendo relações dos sentidos,

ou seja, “[...] com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos”, como explica Franco (2008, p. 59) (Tabela 5).

Tabela 5 – Exemplo de lematização de palavras evocadas

Palavras Evocadas	Lematização	Quantidade
Professor	Professor	9
Professor		
Mediador		
Educador		
Crítica	Críticidade	11
Crítica		
Crítico		
Crítico		
Críticidade		

Fonte: a autora (2020).

Após a lematização, esses elementos (105 palavras) na ordem conferida pelas participantes foram transportados para o *Excel*, compondo um *corpus* léxico que possibilitou a viabilidade de processar os dados no *software* Iramuteq (CAMARGO, 2013) para a obtenção dos resultados em um *quadrante* que compõe os elementos do provável núcleo central, bem como do sistema periférico das RS. A interpretação das RS busca a decodificação das relações complexas e embasa significativamente os resultados da pesquisa. Nesse sentido, os dados desvelam a realidade que está implícita nos discursos evocados nas justificativas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa (BARDIN, 2011).

Nossa pretensão para essa tese é a verificação das representações sociais dos acadêmicos do curso de Letras e compará-las às representações sociais dos professores da educação básica, na pesquisa realizada em 2014.

Para tanto, além da análise prototípica, optamos como análise complementar a análise integrativa de dados (CURRAN; HUSSONG, 2009).

1.4.4 Análise Integrativa de Dados

Embora ainda escassa na Educação, a Análise Integrativa de Dados, definida por Curran e Hussong (2009), apresenta possibilidades de estratégias analíticas que podem ser aplicadas em diferentes áreas do conhecimento, bem como nas ciências sociais. Esses autores (2009) explicam que a opção pelo termo integrativo, em vez de denominações como agrupado, simultâneo, unificado ou concomitante, destacam o objetivo de integração de um todo conectado a todas as partes, característica essa que nos permite estar em consonância com análise integrativa de dados. Essa integração (*integrative data analysis*) possibilita a análise simultânea de dados oriundos de um ou mais estudos, como também a reutilização de dados existentes. É uma ferramenta adicional que pode ser usada para fins de integração e comparação de estudos em diferentes contextos (CURRAN; HUSSONG, 2009).

Curran e Hussong (2009) concebem que, por meio da análise integrativa, é possível a construção de uma ciência mais cumulativa e que possibilita examinar as semelhanças de efeitos entre os estudos ou as possíveis razões para divergência. Para esta análise, percorremos etapas propostas por Bainter e Curran (2014, p. 4-7), as quais apresentamos na sequência:

- Desenvolver novas hipóteses.
- Identificar conjuntos de dados contribuintes.
- Avaliar a heterogeneidade.
- Desenvolver *pool* de Itens.
- Teste de pontuação e hipóteses.

Retomaremos a aplicabilidade das etapas em capítulo futuro. No que concerne aos aspectos relevantes da tese proposta, concebemos como central compreender tanto as partes como o todo, a fim de tecer relações significativas para melhor interpretação das representações sociais e, por esta concepção,

apresentaremos os conceitos relevantes à leitura, como fio que tece a formação de leitores em sua complexidade.

2 LEITURA E FORMAÇÃO DE CIDADÃOS LEITORES

Este capítulo delinea a importância do papel da leitura para a formação do sujeito leitor, bem como seu protagonismo no contexto atual. A discussão sobre o protagonismo da leitura, a formação dos sujeitos leitores, os desafios e as expectativas que envolvem a ação docente, em seus subtítulos, serão fundamentados pelos autores: Silva (1985), Luckesi *et al.* (1991), Colomer e Camps (1996), Kleiman (2001), Jouve (2002), Bakthin (2003), Coracini (2005), Pszczol (2008), Allende e Condemarín (2005), Klebis (2008), Cosson (2009), Zilberman (2009), Zilberman e Rösing (2009), Fernandes (2010), Chartier (2011), Larrosa (2002), Fernandes (2010), Paiva (2010), Wiezzel e Manzoni (2012), Souza e Lima (2012), e a complexidade com que se reveste essa formação à luz do olhar de Morin (2000).

2.1 LEITURA: MUITO ALÉM DO HÁBITO

Desde muito pequenos, todos os sujeitos, mesmo antes de ingressarem no espaço escolar, estão e são inseridos no mundo da leitura, o qual vem carregado de símbolos e significados. No entanto, é necessário esclarecer que as experiências leitoras se intensificam no momento de alfabetização, compreendido por muitas escolas entre os cinco e os sete anos de idade.

Não há como considerarmos a formação dos sujeitos leitores, cidadãos-leitores, sem pensarmos em leitura e vice-versa. São fios que, tecidos juntos, transformam-se, sobretudo, em complexas relações¹⁸ “[...] de reciprocidade com as palavras do outro em todos os campos da cultura e da atividade que completam toda a vida do homem [...]”, ultrapassando searas e religando saberes que conduzem ao conhecimento (BAKTHIN, 2003, p. 379).

Entretanto, na concepção de Luckesi *et al.* (1991, p. 133),

¹⁸ O conceito de complexidade aqui está amparado nas concepções de Edgar Morin (2011, p. 13), as quais definem que “[...] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. Nesse sentido, segundo o autor, “[...] a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...]”.

[...] a leitura ainda continua, com honrosas exceções, na linha do verbalismo, da repetição, da memorização e retenção de conteúdos, sem que os mesmos sejam submetidos a um processo crítico de avaliação, quer pelo confronto do que se leu com a realidade e informação vividas e possuídas pelos leitores, quer pela detecção do valor e da atualidade da própria mensagem transmitida.

Ao considerarmos que num contexto dinâmico de interações sociais, culturais e com pouco incentivo à adesão de livros por questões financeiras, a família do século XXI tem demonstrado um distanciamento para essa ação, o que torna a escola da educação básica a principal agência social responsável pela aprendizagem inicial da leitura, pelo menos para a maioria da população brasileira.

Sobre essa problemática, Colomer e Camps (1996, p. 29-30) esclarecem que o equívoco das práticas educativas de leitura não tem como base a “[...] perversidade intrínseca da escola, mas são consequências de uma concepção leitora que permaneceu vigente durante séculos, até que avanços teóricos nesse campo, nas últimas décadas, a puseram em questão”. Contudo, nem por isso deixaram de ser uma situação crítica e desafiadora na educação para o século XXI, haja vista que a leitura é considerada como uma das causas centrais do fracasso dos estudantes da educação e, conseqüentemente, estendidas ao ensino superior. Como defende Zilberman (2009, p. 28), “[...] a crise da leitura provém da crise da escola”. Por esse viés, Alliende e Condemarin (2005, p. 11), em consonância com Silva (2009), Riveiro e Gallo (2004), destacam a problemática de que a situação da leitura “[...] se traduz numa crise tanto dentro da escola, quanto fora dela. Dentro da escola, o ensino da leitura se torna mais difícil; aumenta o número de crianças que ao fim de dois anos ou mais anos de ensino ainda não sabem ler”.

Diante das fragilidades elencadas, Fernandes (2010, p. 550) defende a urgência em formar leitores na sociedade brasileira atual, pois “[...] a leitura constitui-se uma necessidade para todas as pessoas e um dos requisitos essenciais da cidadania”. A autora ainda ressalta que a necessidade da formação do leitor impacta em diferentes âmbitos da vida em sociedade, a se considerar o mundo do trabalho, que exige formação e aprendizado contínuo, que se conecta a um processo de interação com a leitura. E ainda destaca que a aquisição, o conhecimento e a compreensão “[...] das contradições do mundo capitalista globalizado, que exclui milhares de pessoas da participação social, é

preciso recorrer aos escritos que circulam em múltiplos suportes impressos, digitais, eletrônicos e outros” (p. 551).

Nesse ínterim, mesmo que muitas escolas brasileiras cumpram o papel de formação para a cidadania e atendam aos requisitos de leis e diretrizes que norteiam a formação do sujeito para o século XXI, são raras as instituições que traçam ações direcionadas ao aguçamento da criticidade dos alunos (SILVA, 2009).

Sob o olhar de Fernandes (2010, p. 550), “[...] o exercício pleno da cidadania implica a capacidade de leitura, pois o desenvolvimento da competência de atribuir sentido ao texto escrito possibilita o posicionamento crítico do sujeito diante do mundo circundante”. A leitura, como ato significativo, “[...] permeia todas as relações e quem não lê tem pouca chance de conquistar um lugar ao sol dessa civilização hodierna” (FERNANDES, 2010, p. 550). Cabe-nos a reflexão: como concebemos a leitura?

Embora a leitura seja concebida como hábito¹⁹ em textos e discursos que se entrelaçam à formação do leitor, defendemos a ideia de que a leitura está muito além de ser um hábito. Concebemo-la para a formação do sujeito leitor como experiência e, nesse sentido, comungamos com a concepção de Larrosa, pois “[...] para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E só se poderia pensar essa relação como uma experiência [...]” (LARROSA, 2002, p. 136). Harmonizando-se com a concepção de Larrosa, Wiezzel e Manzoni (2012, p. 48) ressaltam que “[...] o aprendizado da leitura envolve, portanto, as vivências do leitor em formação, visto que suas experiências são acionadas nesse processo para possibilitar as associações entre texto e mundo”.

Ao salientarem a ideia de que a leitura vai além de hábito, Souza e Lima (2012, p. 10) afirmam que “[...] ler é muito mais que isso; é um movimento de interação das pessoas com o mundo e delas entre si e isso se adquire quando se compreende a função social da língua”, ou seja, na concepção de um movimento complexo, a leitura “[...] extrapola o simplismo da decodificação e

¹⁹ 1. Inclinação por alguma ação, ou disposição de agir constantemente de certo modo, adquirida pela frequente repetição de um ato; 2. Forma habitual de ser ou de agir; 3. Procedimento repetido que conduz a uma prática. MICHAELIS. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/h%C3%A1bito/>. Acesso em: 08 fev. 2020.

caminha-se para a leitura e reelaboração dos textos que podem ser apresentados de diversas formas e que possibilitam uma percepção do mundo”.

A despeito dessa inter-relação,

[...] entre tais coisas e tais outros incluem-se também livros e leitores, fecha-se o círculo: lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela (LAJOLO, 2004, p. 7, grifos da autora).

Ademais, a leitura enquanto linhas que se entrelaçam na formação de leitores transcende os muros escolares. Como um processo de experiência, o leitor, ao relacionar-se à leitura, busca a compreensão do contexto em que está inserido e da realidade presente, assim como os reflexos do passado que impactaram na vida em sociedade e, da mesma forma, as possibilidades de transformação cultural futura (SILVA, 2003).

Por consequência, Larrosa (2002, p. 135) traz a seguinte problemática: “nesse contexto, problematizar a leitura fora dos cânones psicocognitivos habituais é algo in-atual e, portanto, intempestivo”. Isso porque a formação atual ainda considera a formação do leitor como livresca, engessada e condicionada a um mecanismo para controlar a capacidade de formação e de transformação, seguindo na contramão da perspectiva ideal do processo leitor que se concebe como uma experiência significativa sob a vertente da complexidade.

Ao conceber a leitura como ato político, Soares (1988) sinaliza que o resultado de possíveis ações exitosas em relação à formação de leitores vem da ação dos professores, que desempenham um papel político na escolha de ser ou não um agente de transformação social. Entretanto, na contemporaneidade, o que se comprova é uma reivindicação contínua da sociedade em relação a uma melhor qualidade em nível educacional no país, bem como a urgência em superar a fragmentação das políticas educacionais, estas advindas de um caminho histórico construído que atinge a formação inicial e continuada do professor.

Concordando com os teóricos que defendem a urgência e a centralidade de rever e qualificar as estruturas que se relacionam à formação de professores, como Tardif (2014), Freire (2001), Guimarães (2004) e Gatti (2010), e concebemos a ideia de que a formação do sujeito leitor, em seus diferentes

níveis educacionais, é um dos aspectos relevantes que se vincula, de certo modo, à qualidade da formação que se espera do futuro professor.

Comungamos das palavras de Lajolo (2011, p. 7) ao afirmar que ninguém nasce leitor e o aprendizado da leitura se dá a partir das vivências que os sujeitos experienciam no decorrer da vida “[...] e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros”. Desse modo, concebido como sujeito que pode circular por e entre as possibilidades de transformação, todo leitor pode, a partir da leitura, circular, criar, cocriar suas próprias interpretações acerca do mundo. Nesse sentido, Souza e Lima (2012, p. 9) referem-se a Freire²⁰ (1992), que compara o mundo a um livro, “[...] onde tudo tem um nome e um significado, mesmo que não seja contextualizada ou reconhecida no mundo das letras: ‘a leitura de mundo’. É a vivência do indivíduo com o próprio mundo, uma leitura da sua realidade” (SOUZA; LIMA, 2012, p. 9, grifos das autoras).

Numa perspectiva de experiência, o leitor, ao confrontar-se com a leitura, encontra nesta possibilidade de conexões com suas experiências já vividas, com suas crenças, valores e com o mundo que o rodeia. Ao entenderem o processo leitor como uma experiência, Santos e Souza (2004) concebem a leitura como um caminho de inserção do sujeito leitor no mundo que contempla, além dos aspectos cognitivos, os aspectos sociais, afetivos, culturais, políticos e intelectuais, superando, assim, uma visão fragmentada e utilitarista da leitura. Ou seja, num movimento complexo de interconexões entre as partes e o todo que a compõe, a ação leitora, à medida que conecta os sentidos e significados dos textos, não resulta em um processo apenas de somativo de informações, mas, sim, num processo contínuo de relações que possibilitam compreensões e interpretações diversas, “[...] provocando transformações, às vezes a ponto de gerar um sistema novo, irreconhecível diante do sistema antigo” (LEFFA, 2009, p. 28).

²⁰ Expressas na obra: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1992.

2.1.1 Leitura e complexidade: interfaces necessárias à formação de leitores

O ato da leitura como parte do processo complexo e formador dos sujeitos leitores “[...] tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos” (LARROSA, 2002, p. 134). Larrosa alerta que pensar a leitura como formação é pensá-la “[...] como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma)” (p. 133, grifos do autor). O que para Jouve (2002, p. 17) é “[...] uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções que religam saberes e conhecimentos”.

Ao concordarmos com as palavras de Jouve (2002), amparamo-nos em Edgar Morin (2000; 2003; 2005) a partir da concepção de complexidade e, ao considerarmos a leitura enquanto processo complexo de formação de leitores e (re)ligação de saberes, aproxima-se da teoria do pensamento complexo, pois compreende a união e a busca de relações necessárias e interdependentes. Nas palavras de Morin (2007, p. 13), propomos que percebam, na palavra complexidade, “[...] o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”.

Desse modo, na visão de Morin, “[...] *complexus* significa o que foi tecido junto: de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constituídos do todo”, ao mesmo tempo, [...] “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (2000, p. 38). A complexidade do pensamento abarca em si a ordem, a desordem e a organização que compõem o uno e o múltiplo, o que de modo complementar e antagônico influencia umas às outras à medida que os elementos interligam-se, “[...] provocando transformações, às vezes a ponto de gerar um sistema novo, irreconhecível diante do sistema antigo” (LEFFA, 2009, p. 28).

Efetivamente, o leitor, à medida que experiencia os elementos propostos pela leitura, torna-se um novo leitor. A leitura e os fios que se conectam ao sujeito leitor é, pois, uma experiência complexa, pois “[...] trata-se de procurar sempre relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes” [...] (MORIN, 2003, p. 25).

A esse respeito, Sá (2015) define que o pensar complexo favorece a ampliação da concepção de homem, percepção de mundo, de sociedade, de

cultura, de ciência, entre outras. E, por essa vertente, mostra-nos um “mundo” em que “[...] os fenômenos são ou estão interligados, são interdependentes e, também, retroagem num processo recursivo permanente” (2015, p. 51) num movimento circular complexo.

Concebemos a leitura pelo viés da complexidade ao considerar a interação dos sujeitos que se entrelaçam no processo de leitura, sendo estes: autor, leitor, texto, contextos sócio-histórico-social social, contexto linguístico, conhecimentos e saberes de mundo, que se interconectam como uma teia de relações durante a leitura. Nessa perspectiva, Cosson (2014) considera que

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2014, p. 36).

Nesse movimento complexo, a leitura como uma prática cultural/social que perpassa pelos fios da interação entre a subjetividade de cada leitor, o contexto e seu lugar social, é considerada como experiência de transformações e interações de/por saberes e conhecimentos. Essa tessitura complexa exige do leitor uma relação constante com os aspectos sociais, culturais, políticos e culturais, que o levem à leitura do mundo, às dinâmicas e diversas possibilidades de compreensão, muitas vezes inesperadas (PAIVA, 2010).

A leitura em uma seara de relações traz consigo os entrelaces entre a teoria e a prática experienciada, que de certo modo interpenetram-se, constituindo-se entre si, tornando-se um todo homogêneo. Num movimento circular e complexo, o processo do ato de ler ocorre no espaço de tensão que existe entre os espaços da teoria e da prática provocados pela experiência dessas relações e interações com o leitor (CORACINI, 2005).

Ao conceber o leitor como sujeito de interação, o ato de ler, ao ser considerado como um processo formador e transformador, implica em considerá-lo como sujeito “[...] ativo de um processo cognitivo, mental, para cuja consecução colaboram os conhecimentos adquiridos” (CORACINI, 2005, p. 21).

Sobre as dinâmicas de interação entre leitor e leitura e a relações constantes que possam ser tecidas, entramos numa vertente de análise que não

se efetiva na realidade educacional brasileira. A enfática reivindicação dos setores sociais, políticos e educacionais traduz-se na expectativa de que os estudantes atinjam os níveis e metas definidos pelas esferas nacionais e mundiais e respingam na formação adequada do professor para enfrentar os desafios propostos e reivindicados pelo sistema educacional. Arroyo (1999, p. 133) destaca que “[...] em nossa cultura política, o Estado, os governos ou os grupos técnicos, políticos e intelectuais e, recentemente, até organizações privadas, definem o que convém à sociedade, às famílias e às escolas, sobretudo de educação básica”.

Em relação à leitura, tais definições, níveis e metas objetivam que os alunos “[...] sejam capazes de compreender os conteúdos; pensar criticamente; construir e solucionar problemas; sintetizar informações e expressar-se com proficiência” (PISA, 2018, p. 7). Todavia, o ato de ler aparece como ponto singular em promover experiências que possibilitem a aquisição de habilidades e competências para a formação integral do sujeito. Frente à necessidade de se compreender os cenários por onde perpassam os discursos avaliativos, assim como a tessitura dessas relações no que diz respeito à leitura e à formação do leitor, abordaremos, na sequência, os resultados presentes nas searas avaliativas nacionais e internacionais. Embora concordemos com Failla (2016, p. 22) ao considerar que “[...] uma pesquisa estatística mapeia realidades a partir de amostras construídas para refletir o que pensa toda uma população; portanto, não dá conta das suas particularidades [...]”, acreditamos que “[...] estudos de casos ou pesquisas em profundidade também [...] selecionam pedaços dessa realidade”.

Estenderemos o olhar para pesquisas que apresentam o foco na leitura e formação de leitores, dentre estas, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), para melhor compreensão crítica das fragilidades e/ou fortalezas presentes na atualidade e os entrelaces significativos ou não às representações sociais dos futuros professores, pois, de acordo com Chartier (1998), as representações entrelaçam-se inexoravelmente às condutas.

2.1.2 Formação de leitores: retratos tecidos da leitura

Ante aos desafios educacionais neoliberais pós-modernos, nunca se presenciou tamanha preocupação com a leitura e com o processo de formação de leitores como nas últimas décadas. O neoliberalismo trouxe novas formas de financiar a cultura e sinaliza as modificações em diversos âmbitos educacional e cultural que transitaram entre os séculos XX e XXI. No entanto, sob os olhares críticos de Zilberman e Rösing (2009, p. 13), “[...] tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação”.

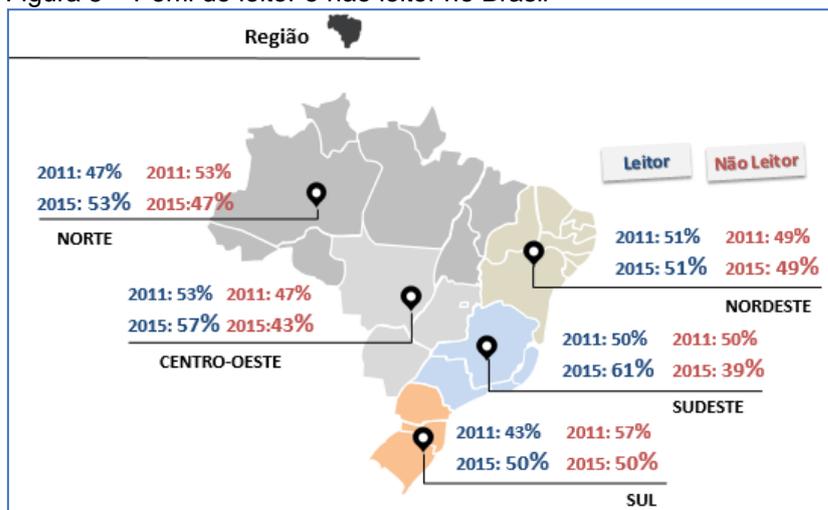
A preocupação do Estado e da sociedade em ampliar as oportunidades de inclusão de uma grande camada da população brasileira, historicamente excluída, como também ampliar os acessos à leitura e aos bens culturais tem provocado a participação de institutos de setores privados e organizações não governamentais a desenvolverem ações e pesquisas em parceria com programas governamentais. Nessa vertente, o Instituto Pró-Livro, há quatro anos, lança a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, com o objetivo de diagnosticar como são e onde estão os leitores do Brasil, a fim de compreender as fragilidades, as expectativas e demandas que envolvem a formação do leitor. A quarta edição da pesquisa expõe como objetivo geral “Conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

A pesquisa estruturou-se com base nas orientações do Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC²¹), tem cunho quantitativo e como público-alvo a população brasileira residente com cinco anos e mais, alfabetizada ou não. O período da pesquisa demarcou-se entre 23 de novembro a 14 de dezembro de 2015. O intuito dela, conforme explica Failla (2016), é investigar sobre o comportamento leitor do brasileiro, como também diagnosticar os reflexos das políticas públicas, ações e investimentos advindos do governo e da sociedade civil, que visem fomentar a leitura e o acesso ao livro.

²¹ CERLAC – instituto alinhado às profundas mudanças ocorridas no que diz respeito à prática leitora em diferentes materiais, suportes e ambientes.

Em sua versão 2015, e lançada em 2016, a pesquisa foi realizada com 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não, e usou a mesma amostra da pesquisa realizada em 2011. Em comparação à pesquisa realizada na terceira edição, a quarta edição, lançada em 2016, aponta que os índices apresentaram ligeiro crescimento no número de leitores, visto que em 2011 eles representavam 50% da população e, em 2015, eles somam 56% (Figura 5).

Figura 5 – Perfil do leitor e não leitor no Brasil



Fonte: *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

A grande maioria dos leitores mora em capitais e municípios com mais de 100 mil habitantes e estão na Região Sudeste. As pesquisas indicam também que 59% das mulheres são leitoras, seguidas por 52% do público masculino. Em comparação com os dados da pesquisa realizada em 2011, observa-se aumento no número de leitores²² no país. Ao observarmos a porcentagem de sujeitos que se declaram não leitores, pode-se considerar que os resultados, nas quatro regiões brasileiras, aproximam-se dos 50%, ou seja, a metade dos integrantes que participaram da pesquisa declarou não experienciar a leitura (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

Embora os dados apresentem ligeiro crescimento de sujeitos que se declararam leitores em todas as regiões brasileiras, ao tecer comparações sobre

²² Caracteriza-se leitor, na concepção do Pró-Livro, “[...] aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”. E não leitor, “[...] aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (2016, p. 54).

os resultados da pesquisa em 2015 a respeito da leitura, com o Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF), Failla (2016, p. 21) aponta que mesmo que tenhamos índices de “[...] aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora)”. A análise de Marques Neto (2016) caminha pela mesma percepção de Failla (2016) e adverte,

[...] apenas este dado já seria suficiente para demonstrar que vivemos uma trágica situação conjuntural que nos empurra, se não a mudarmos, para um destino cruel no mundo da informação e do conhecimento, ou seja, a de sermos sempre um país condenado a reproduzir o que outros povos mais preparados intelectualmente nos mandam fazer (MARQUES NETO, 2016, p. 69).

Dados alarmantes do *Retratos da Leitura no Brasil* indicam que dos participantes da pesquisa, 73% não estavam estudando. Estima-se que 137,8 milhões de brasileiros estavam fora da escola entre 2015 e 2016. Sobre esse contexto, Abreu (1999) ressalta as repercussões pessoais e sociais (in)contáveis, tanto para o sujeito quanto para a comunidade, advindas do não frequentar a escola. Na análise de Paulino e Cosson (2009), o Brasil apresenta índices muito abaixo do esperado em níveis de proficiência em leitura. E, nesse sentido, Failla (2016) indica que a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* traz um dado significativo nos resultados: os sujeitos denominados não leitores, dentre esses somam-se 60%, apontam que a principal barreira para a leitura e a formação do sujeito, enquanto leitor, está na dificuldade de compreensão ou habilidade leitora.

Cabe destacar que 86% dos leitores estão em processo escolar, ou seja, a escola ainda é o agente responsável pela formação de leitores na atualidade, mesmo com todos os suportes tecnológicos presentes na sociedade. A pesquisa destaca que 83% dos não leitores foram influenciados por outras pessoas para a leitura e 55% dos leitores tiveram experiências com a leitura na infância influenciados pela mãe ou pelo professor (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016; FAILLA, 2016).

Ressaltamos, nesse sentido, a importância da leitura concebida como experiência, no entanto, alertamos que “[...] a sociedade e a própria escola são fundamentais na validação de uma postura contraproducente no que se refere à

formação de leitores” (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p. 31), pois o que se observa frente às lacunas indicadas em resultados de pesquisas sobre a proficiência leitora é que nem a sociedade e nem a escola cumprem a contento o seu papel.

Na mesma vertente de Failla (2016), Silva (2009), Paulino e Cosson (2009) advertem que os pontos nevrálgicos destacados nos diagnósticos das pesquisas são reflexos da crise educacional, decorrentes de problemas históricos de concepções descontínuas entre o ensino e a aquisição das habilidades tanto para a escrita quanto para a leitura. E tardiamente, ainda na atualidade, buscam adaptar-se ou acompanhar os processos dinâmicos advindos da sociedade. Os números indicam que o brasileiro lê 4,96 livros por ano e mostra que, desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por livre escolha. Do total de livros lidos, 2,43 foram finalizados na íntegra e 2,53 lidos partes deles. A média anterior era de quatro livros lidos por ano. Na educação superior, o livro mais citado para a leitura é a Bíblia, com 36% das preferências. Os livros técnicos ou universitários para formação profissional estão em segundo lugar, com 32% (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

No contexto atual, Marques Neto (2016, p. 86) define que a interação dos jovens com as práticas culturais, dentre estas a leitura, são “[...] complexas, múltiplas, inter-relacionadas e se apoiam fortemente num processo lúdico e de socialização, que, por sua vez, adquire contornos cada vez mais globalizados”.

Na concepção de que os modos de ler, bem como as habilidades e suportes de leitura mudaram, entendemos que os avanços tecnológicos impactaram também nas formas de ler, resultantes da dinamicidade de acessos às informações, da instantaneidade das comunicações e das efemeridades das relações. Cabe salientar, ainda, diante da hipermodernidade, os diferentes suportes de leitura, além dos livros, que estão presentes na sociedade, o que se torna imprescindível a busca de sentidos e reflexões a respeito dos entrelaces entre a leitura e as diferentes experiências a partir dos novos recursos, que estão presentes no contexto atual.

Na perspectiva de diagnosticar os impactos dos novos suportes e/ou recursos de leitura na formação de leitores, os resultados aferidos pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* apontam que entre os leitores, 81% são usuários de internet e, entre os estudantes, esse número equivale a 88%, numa estimativa

populacional de 127 milhões. As pesquisas estimam que o livro em suporte digital foi pouco citado, com apenas 15%; a leitura de notícias e informações em meio digital teve maior incidência, com 52%; a leitura como em *sites* de pesquisa para ter mais conhecimento sobre temas de interesse aparece com 32%, após as pesquisas escolares, que resultam em 35% (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

Destaca-se, no entanto, que ainda que inseridos no mundo digital e tecnológico, em 2015, 59% dos participantes desconheciam livros digitais e, destes, apenas 7% queriam saber mais sobre os meios tecnológicos para a leitura e um número significativo, de 52% dos sujeitos da pesquisa, relataram não ter interesse nesse tipo de suporte (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

Não obstante a perspectiva de aumento da leitura de livros lidos por completo, a média de leitores que apresentam a leitura fragmentada de livros aproxima-se em 48%. Dentre esses, 72% são estudantes. Ao se comparar os percentuais a número de livros lidos na íntegra ou em partes, a fragilidade e o acesso à leitura expõem-se de forma significativa. Os resultados apontam que temos um total de 4,96 livros lidos por habitante em um ano. Destes, 2,43 livros foram lidos inteiros e 2,53 a leitura foi realizada apenas em partes. Outro aspecto que podemos considerar não inédito na pesquisa, apenas a título de reforçar a característica de uma sociedade que não valoriza os acessos aos bens culturais da população como um todo, são os dados que representam significativamente que os indivíduos mais escolarizados e com maior renda no contexto socioeconômico apresentam maior habilidade leitora, o que lhes permite desenvolver outras relações, maiores acessos aos livros e diferentes suportes de leitura para além do seu uso instrumental (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

Frente aos dados apresentados, observamos mais uma vez o distanciamento da sociedade e da escola na perspectiva de formar leitores. Comungamos com as palavras de Versiani, Yunes e Carvalho (2012, p. 52) que salientam a importância de estarmos familiarizados com as diferentes linguagens e os diferentes suportes que nos possibilitam diferentes leituras do mundo que nos cerca, ou seja, “[...] ser capaz de ler todas essas linguagens e códigos em seus diferentes meios é uma verdadeira necessidade de sobrevivência, para escapar da robotização”.

Embora muito tenha-se questionado se haverá lugar para a leitura proficiente e para os livros na era digital, Nelly Novaes Coelho²³ (2000) apresenta-nos uma resposta incisiva ao reforçar que, mesmo diante dos avanços tecnológicos e digitais, a leitura garantirá sua função primordial de formação. O processo de leitura não se resume ao caminho que leva ao livro. A experiência de leitura se dá em todos os momentos que se possam experimentar o ato de ler. Diferentemente das demais leituras²⁴, a leitura como um processo de constituição do sujeito em sua integralidade deveria estar pautada na ideia de apropriação, dentro e fora do ambiente escolar, pelo “[...] caminho mais imediato para conhecer as apropriações dos alunos, é o da confiança dos leitores a respeito de seus modos de ler e dos sentidos que se descobre nos textos” (CHARTIER, 2001, p. 12).

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) apresenta um perfil de leitores frágeis, com pouco acesso aos bens culturais, os quais relatam ter dificuldades na compreensão de diferentes linguagens e, embora inseridos num contexto de acessos tecnológicos, não fazem uso, ou fazem pouco uso, de suportes e ferramentas para a leitura. Esse perfil vai ao encontro da fragilidade de implantação de programas e políticas para a leitura e formação de leitores, esta advinda de todas as outras ordens variadas, que impactam em problemas que se estendem ao “[...] âmbito da administração da educação, disseminada entre órgãos relacionados aos níveis federais, estaduais e municipais, sem que esses busquem afinar-se, e estendem-se à política de remuneração e qualificação dos professores [...]” (ZILBERMAN, 2009, p. 28). Tal constatação representa, de certo modo, a sociedade e as interações presentes na atualidade, pois “[...] compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca” (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Apoiamo-nos nas palavras de Silva (2009, p. 45) ao afirmar que “[...] o ensino é livresco, mas sem livros” [...], ou seja, “[...] esta afirmação permite verificar que há uma descontinuidade ou mesmo quebra entre aquilo que a escola propõe por meio de livros e o concreto da vida social”.

²³ Expressas na obra: COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

²⁴ Leituras: informativa, cognitiva, escapista (que envolve a satisfação no desejo em ler).

Apesar da ação de transformar e criar novos sentidos para a realidade e para a formação integral do sujeito para a cidadania, a leitura é apontada como uma das causas do fracasso escolar de estudantes na educação básica. O que se observa frente aos resultados das pesquisas e avaliações em larga escala é que a leitura, dentro dos muros da escola, mantém-se como um processo mecânico, descaracterizado de um processo político, como definido por Lajolo (1996), pois,

[...] aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham u papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (1996, p. 28).

Na contramão de tal processo, Colomer e Camps (1996) esclarecem que está presente no contexto da formação do leitor, o equívoco das práticas educativas de leitura tem como base as consequências de uma concepção leitora perversa que apresentam os mesmos moldes tradicionais dos séculos passados e, que de todo modo, mas nem por isso deixaram de ser uma situação nevrálgica e desafiadora que se estende a todos os níveis de ensino. Kleiman (1985, p. 15) complementa que “[...] a leitura tem no cotidiano do brasileiro, a pobreza no seu ambiente de letramento, ou ainda, a própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”.

Ademais, “[...] a história em prol de um país leitor no Brasil é um celeiro enorme de golpes nas esperanças de muitos que lutam por essa causa” (MARQUES NETO, 2016, p. 69). Espaços educacionais e alguns órgãos de caráter político, econômico, social e cultural têm proposto investigações e reflexões sobre o protagonismo da leitura, bem como têm revelado dados que promovem um olhar mais atento sobre o papel da formação dos leitores brasileiros na atualidade. Avaliações nacionais e internacionais trazem a relevância da proficiência da leitura e, conseqüentemente, a centralidade da formação de leitores. No entanto, os resultados apresentam-se desafiadores, como delineamos na sequência, ao adentrarmos nos resultados das pesquisas nacionais e internacionais.

2.2 LEITURA E FORMAÇÃO DE CIDADÃOS LEITORES: DISCURSOS E DESAFIOS PRESENTES EM DADOS DAS PESQUISAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Para melhor compreendermos os discursos referentes à educação e por onde tecem a importância da leitura e da formação dos sujeitos leitores enquanto agentes transformadores de conhecimentos e realidades, nossas contribuições perpassam pela abordagem de textos e discursos em um contexto macro, em âmbito internacional e, subsequentemente, um contexto micro, em âmbito nacional das avaliações em larga escala. Tal compreensão possibilita-nos tecer conexões legítimas ou não frente à formação inicial dos professores e às relações tecidas no universo das representações sociais dos sujeitos da pesquisa, visto que esses são advindos dessa realidade. Concordamos com Tedesco (2011, p. 31) ao ponderar as observações acerca de dois dos pilares propostos para responder aos desafios para o século XXI “aprender a aprender e aprender a viver juntos”, que impactam na formação integral do sujeito. Para que pensemos em uma sociedade mais justa, solidária, crítica e consciente dos papéis, direitos e deveres, cabe à educação como um todo, em seu contexto político, social e cultural também a mudança de paradigmas engessados que permanecem sob o efeito da “globalização crescente em todas as dimensões da sociedade” (TEDESCO, 2011, p. 35). Desse modo, iniciaremos pelo relatório da Unesco²⁵, *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Unesco, Educação: um tesouro a descobrir*, o conhecido *Relatório Delors* (1998). O Relatório é um documento amplamente conhecido e influenciou na formulação de políticas públicas não só no Brasil, como também em diversos países do mundo. Concebido na década de 1990, o documento aponta para a formação integral do indivíduo em sua visão mais ampla, como meio de formação do cidadão do mundo e faz a alusão à educação como um ideário para a formação humana, e destaca que “[...] ante os múltiplos desafios do futuro, a

²⁵ Unesco é uma organização das Nações Unidas. Objetiva promover a paz mundial por meio da educação, cultura e ciência. A sigla Unesco corresponde: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. A diretriz da Unesco é auxiliar os países-membros a atingir as metas de Educação para Todos e visa promover o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades.

educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1998, p. 11).

Em seu discurso, Delors (1998, p. 15-16) complementa que “[...] cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo”. Frente à perspectiva de estruturar as propostas de educação para o século XXI, o Relatório traz em seu texto as diretrizes que considera ser os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser. O documento indica que os projetos de educação nos países devem guiar-se por meio desses pilares, objetivando alcançar os objetivos educacionais. Nas linhas descritas,

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 89-90, grifos do autor).

Primeiramente, “[...] a questão é saber se a escola brasileira, hoje, está preparada para o exercício dessa tarefa” (ZILBERMAN, 2009, p. 28) e, mais, se o ensino superior está preparado para formar futuros professores, capazes de atingir os objetivos propostos pelos documentos oficiais e superar as defasagens constatadas em pesquisas e diagnósticos que apontam para a crise da escola.

Segundo dados da Unesco (2018), o número, em ordem mundial, de jovens e adultos que não sabem ler e escrever atinge o patamar de 750 milhões, e 260 milhões de crianças e adolescentes estavam fora das escolas. Cabe destacar que 617 milhões de crianças e adolescentes, em escala mundial, segundo os dados presentes no relatório da Unesco (2018), não estão adquirindo habilidades mínimas no que se refere à leitura, à escrita e à matemática. A superação dessa defasagem, posta como uma das questões centrais que se colocam aos sistemas educativos, é apresentada como um prospecto para o século XXI. Importa, pois, inferir que para a formação do

cidadão em sua integralidade por meio da educação, via construção de saberes dentro de suas múltiplas dimensões, caminhos possíveis apontam para a leitura e para a formação de leitores. Enquanto sujeitos sócio-históricos e produtores de cultura, a experiência da/pela leitura promove o encontro a um vasto campo de possibilidades que se inter-relacionam aos diferentes tipos de saberes, sequenciam-se, contradizem e se confirmam em habilidades e competências entrelaçadas aos quatro pilares da educação (DELORS, 1998).

Entretanto, o contexto mostra-se bastante adverso frente aos diagnósticos apresentados nas avaliações nacionais e internacionais, dentre essas, destacamos o *Programme for International Student Assessment (PISA)*²⁶, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²⁷, que fornece a avaliação em larga escala, abrangente e rigorosa, a fim de examinar e analisar a aprendizagem dos alunos em leitura, matemática e ciências. Abordamos de maneira breve que na efervescência das reformas educativas, surgiu a emergência de implantar políticas avaliativas que comprovassem o rendimento da aprendizagem dos estudantes. Gatti, Barretto e André (2011) explicam que, na década de 1990, entra em pauta o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB²⁸).

Criado pelo MEC, o SAEB tem o objetivo central de avaliar o rendimento dos alunos, “[...] por meio de uma matriz curricular, formulada com base no ensino por competência” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 39), a qual objetiva subsidiar as políticas públicas por meio de informações, a partir de pesquisa por amostragem dos sistemas de ensino, dentre estas, temos o Pisa.

²⁶ Na sigla em inglês: *Programme for International Student Assessment* é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a cada três anos a estudantes na faixa dos 15 anos de idade, fase em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

²⁷ (OCDE) “constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. O MEC mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação” (INEP, 2019).

²⁸ A primeira iniciativa do Ministério da Educação em larga escala. Criado em 1990, tinha como objetivo conhecer a realidade da educação brasileira.

2.2.1 Leitura e Formação de Leitores: desafios apresentados nos resultados do Pisa

O Plano Nacional de Educação (PNE), implantado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece em uma das metas previstas a melhoria do desempenho dos alunos da Educação Básica com base nas avaliações da aprendizagem indicadas pelo Pisa, exame internacionalmente reconhecido e tomado como instrumento externo de referência mundial.

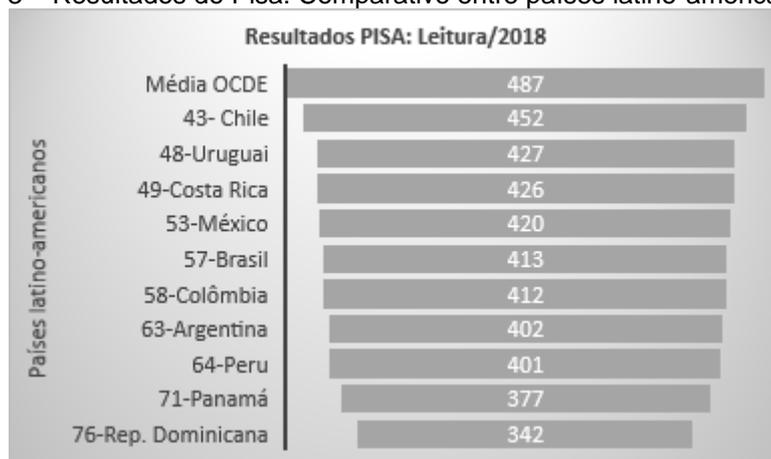
Os resultados do Pisa apontam para a qualidade dos índices alcançados em todo o mundo. Tais resultados impactam em pesquisas e ações políticas sanadoras das fragilidades apontadas pelos resultados, da mesma forma que indicam as possibilidades de conhecimentos de ações exitosas aplicadas em outros países. O principal domínio no primeiro ano em que o Pisa foi conduzido, em 2000, foi a leitura, sendo que esta foi protagonista em 2009 e em 2018.

A partir desse sistema rotacional de avaliação das áreas do conhecimento, a cada nove anos, realiza-se uma análise aprofundada do desempenho dos estudantes no domínio principal e uma análise nos domínios secundários. Em relação às áreas diversas avaliadas pelo Pisa, deter-nos-emos à leitura, com base no documento *How does PISA assess reading*²⁹? Sendo essa uma avaliação trienal, o Pisa avalia o que os alunos sabem e o que eles podem fazer com o que sabem, bem como a proficiência dos estudantes nas áreas avaliadas, rotacionando-se a cada processo (BRASIL, 2019).

De acordo com dados comparativos apresentados pela avaliação realizada em 2018, apenas cinco países registraram médias abaixo, dentre eles Panamá e República Dominicana, que registraram índices muito inferiores. A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no Pisa foi de 413 pontos, em ordem escalonaria entre 55.º e 59.º país (Gráfico 3).

²⁹ Tradução realizada pela autora: Como o Pisa avalia a leitura?

Gráfico 3 – Resultados do Pisa: Comparativo entre países latino-americanos



Fonte: a autora, com base nos relatórios do Pisa 2018.

O Gráfico 3 apresenta claramente que entre os países avaliados na América Latina, o Brasil encontra-se na 57.^a colocação diante da média estabelecida pela OCDE. Ao compararmos os dados, o Brasil está 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE³⁰ que apresentam a média de 487. Mesmo que os dados sejam alarmantes, o Relatório destaca que “[...] o Brasil teve em 2018 o maior desempenho em letramento em Leitura na série histórica, com 6 pontos de diferença com relação à edição de 2015, apresentando 407 pontos em sua média” (BRASIL, 2019, p. 62). Esses resultados permitem-nos reportar às autoras Alliende e Condemarín (2005, p. 11), as quais trazem a problemática de que “[...] nos países menos desenvolvidos, especificamente em vários países latino-americanos, a nova situação da leitura frente aos meios de comunicação de massas se traduz numa crise tanto dentro da escola, quanto fora dela”.

Em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura, o relatório de 2018 do Pisa, segundo o Inep (2019), revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo em comparação aos países da OCDE. As médias nacionais também são representadas pelos estados e municípios e ambas estão abaixo da média estabelecida. A proficiência em leitura dos estudantes inseridos nas redes estaduais de ensino foi de 404 pontos, enquanto os estudantes das redes municipais atingiram 330 pontos. Os estudantes das redes privadas de

³⁰ A métrica para a escala de Leitura, estabelecida em 2000, baseou-se em uma média dos países da OCDE de 500 pontos, com desvio-padrão de 100 pontos.

ensino obtiveram 510 pontos. Segundo o Inep (2019), o Brasil, em relação à leitura e, conseqüentemente, à formação do leitor, está estagnado há 10 anos. Isso significa que no cenário da escola, o ensino da leitura “[...] se torna mais difícil; aumenta o número de crianças que ao fim de dois anos ou mais anos de ensino ainda não sabem ler” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 11).

As indicações do Relatório Brasil no Pisa 2019 descrevem os domínios avaliados. No que se refere ao Letramento em Leitura, “[...] é definido como a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, e participar da sociedade” (BRASIL, 2019, p. 22). O Pisa toma como base as escalas de letramento em leitura, dividindo-as em sete níveis de proficiência, em escala crescente de proficiência, relacionando-os à pontuação obtida. Para melhor compreensão, segue explicativo no Quadro 3.

Quadro 3 – Níveis de proficiência em Leitura – Pisa

Nível	Descrição	Nível – Percentual de estudantes OCDE	Nível – Percentual de estudantes Brasil
6	Leitores: *Compreendem textos longos e abstratos; *Compreendem informações de interesse e que estão profundamente interligadas;	OCDE: 1,3%	Brasil: 0,2%
5	Leitores: *Compreendem textos longos; *Inferem sobre informações no texto consideradas relevantes, mesmo que possam ser facilmente ignoradas; *Executam formas causais ou outras de raciocínio;	OCDE: 7,4%	Brasil: 1,7%
4	Leitores: *Compreendem trechos em estruturas de texto único ou múltiplo; *Interpretam o significado das nuances da linguagem em um trecho do texto; *Consideram o texto como um todo para a compreensão;	OCDE: 18,9%	Brasil: 7,4%
3	Leitores: *Representam o significado literal de textos únicos ou múltiplos, em conteúdos subsequentes e explícitos; *Localizam, por meio de pistas, os conteúdos implícitos; *Integram o conteúdo; * Geram inferências básicas;	OCDE: 26,0%	Brasil: 16,3%
2 Cerca de 50,0% dos estudantes	Leitores: *Identificam a ideia principal em um texto em nível moderado;	OCDE: 23,7%	Brasil: 24,5%

brasileiros alcançaram este nível;	*Entendem as relações em partes específicas, ou fragmentadas em um texto; *Interpretam o significado em uma parte específica, ou fragmentada em um texto;		
1^a	Leitores: *Entendem o significado literal de frases ou passagens curtas;	OCDE: 15,0%	Brasil: 26,7%
1^b	Leitores: *Avaliam o significado literal de frases simples. *Interpretam o significado literal dos textos; * Faz conexões simples;	OCDE: 1,4%	Brasil: 5,3%
1^c – Abaixo	A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas para esse nível;	OCDE: 0,1%	Brasil: 0,4%

Fonte: a autora, com base nos dados do Relatório Preliminar – Pisa/OCDE (2018).

No ciclo de 2018, o Brasil contou com uma amostra de 597 escolas e 10.691 estudantes avaliados, distribuídos por todas as regiões do país, com resultados com precisão estatística adequada no âmbito nacional. O Relatório especifica que, no Brasil, “[...] o sistema de referência do Pisa é o Censo Escolar” (BRASIL, 2019, p. 31). O Pisa, ao avaliar grande número de países participantes, no Relatório de 2019, optou por comparar os resultados do Brasil com os seguintes países:

Todos os países da América Latina participantes – por sua proximidade regional e cultural com o Brasil; Espanha e Portugal – por sua proximidade cultural com o Brasil; Estados Unidos – por ter um sistema federativo e grande extensão territorial, assim como o Brasil; Canadá – por ter grande extensão territorial, assim como o Brasil, além de geralmente apresentar alto desempenho; Coreia – um país asiático que geralmente apresenta alto desempenho; Finlândia – um país europeu que geralmente apresenta alto desempenho (PISA, 2018, p. 48).

O documento *Como o PISA avalia a Leitura* (2019) considera que a interação com a leitura evoluiu significativamente na última década, principalmente, devido à crescente influência das tecnologias, incorporando, além das páginas impressas, suportes em formatos eletrônicos (BRASIL, 2019).

Os critérios estabelecidos pelo Pisa para acompanhar a competência em leitura ou letramento em leitura tiveram que se adaptar às novas relações com o conhecimento, o que impõe um desafio a mais para a alfabetização, pois, segundo o documento, o processo exige a triangulação de diferentes fontes, a navegação pela ambiguidade, distinguir entre fato e opinião e transformar todas essas relações em conhecimento (BRASIL, 2019).

Os leitores, atualmente, envolvem-se em uma variedade maior de acessos ao conhecimento. Desse modo, “[...] as habilidades de Leitura necessárias para crescimento individual, sucesso educacional, participação econômica e cidadania de 20 anos atrás são diferentes das habilidades necessárias atualmente” (BRASIL, 2019, p. 41).

No passado, quando os alunos não sabiam a resposta para uma pergunta, eles poderiam procurar em uma enciclopédia e, geralmente, confiar que o que ali encontrariam seria preciso. Costa (2008, p. 80) indica que, na atualidade, “[...] pesquisas entre alunos e egressos do sistema escolar têm demonstrado que a maior dificuldade que os leitores encontram, ao se defrontarem com um texto, é interpretá-lo [...]”. Ou seja, mudam-se os tempos, as políticas educacionais, implementam-se projetos de leitura e espaços leitores, mas os pontos nevrálgicos que envolvem a leitura e a formação de leitores permanecem os mesmos e, muitas vezes, com outros desafios a serem superados. Embora tenhamos diferentes suportes de leitura na atualidade, o acesso às bibliotecas e aos livros ainda é considerado precário no país.

Cabe considerar ainda que, na era digital, os suportes de pesquisa fornecem aos leitores respostas diversas e cabe a eles identificar, compreender e descobrir quais são legítimos, verdadeiros e relevantes e quais não são. Todavia, como caracteriza o Relatório do Pisa, (2018), a internet faz-se presente cada vez mais na vida da população e, nesse sentido, com a diversidade de suportes tecnológicos, diferentes gêneros e tipos textuais, podemos considerar que “[...] alguns dos quais podem não sobreviver à próxima década, alguns dos quais podem ser criados no mesmo período – essa questão se torna ainda mais complexa”.

O mundo tecnológico “[...] transformou o tecido urbano em um texto complexo de múltiplas interseções históricas, arquitetônicas, políticas, estéticas e culturais” (YUNES, 2002, p. 19). Todas essas transformações impactaram, também, em mudanças na leitura, na formação do leitor e no modo ler. Algumas dessas mudanças já são aparentes na averiguação do que as crianças de 15 anos leem. Nessa vertente, o Relatório Preliminar do Pisa constata que o aumento dos acessos e informações advindos da internet requer dos leitores, na atualidade, outro olhar para a leitura, pois, diante da dinamicidade e interação com milhares de novos gêneros textuais, “[...] precisam ter discernimento na

escolha de fontes de informação e na avaliação da qualidade e credibilidade da informação”. Diante desse universo tão dinâmico e diverso, “[...] os leitores precisam ler textos para corroborar informações, detectar possíveis discrepâncias e conflitos e resolvê-los” (BRASIL, 2019, p. 43).

Sob a consideração de Chartier, “[...] a textualidade eletrônica de fato transforma a maneira de organizar as argumentações, históricas ou não, e os critérios que podem mobilizar o leitor para aceitá-las ou refutá-las” (CHARTIER, 2015, p. 59). Proeminente à consideração desse autor (2015), o documento *Como o PISA avalia a leitura* destaca que, em todos os países e economias mundiais, a quantidade de tempo que estudantes de 15 anos passaram *on-line*, fora do horário escolar, aumentou nos últimos seis anos (BRASIL, 2019).

Dados do documento indicam que os alunos permanecem cerca de três horas *on-line* fora da escola durante a semana, em média, e quase 3,5 horas nos fins de semana. Paralelamente, os alunos parecem ler menos por lazer e ler menos livros, revistas ou jornais de ficção porque desejam fazê-lo, em vez de precisar fazê-lo (BRASIL, 2019). Os jovens, como caracteriza o documento, leem mais para atender às suas necessidades práticas e em formatos *on-line*, como bate-papos, notícias *on-line* ou *sites* que contêm informações práticas. O documento ainda acrescenta que mais estudantes consideram a leitura “uma perda de tempo” e menos alunos leem por prazer (BRASIL, 2019, p. 33).

Tais informações estão em consonância aos índices resultantes na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, pois, embora os acessos aos suportes tecnológicos, a pesquisa indica que os brasileiros, tanto leitores quanto os não leitores, têm maior preferência por programas de TV, ou seja, 73%, e os outros 47% destinam-se para atividades no computador ou no telefone celular. As redes sociais e as comunicações no *WhatsApp* somam 78% do total que se refere aos 47% citados (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

A mudança de comportamento do leitor exige, também, uma definição ampliada de Letramento de Leitura. Na percepção de Tinoco (2013, p. 149), diante desse contexto, os leitores precisam ser compreendidos em sua dialogicidade “[...] com qualidades modais necessárias às suas várias competências comunicativas, além de valores oriundos das relações com os extralinguísticos, devidamente inserido na contemporaneidade desta sociedade encravada no século XXI”. Todavia, a leitura continua sendo uma necessidade

prática e, talvez, mais do que no passado, requer o uso de estratégias complexas de processamento de informações, incluindo, dentre essas, a análise, a síntese, a integração, as relações estabelecidas e as interpretações relevantes advindas de diversas fontes.

A natureza dos textos e o tipo de problemas incluídos na avaliação de leitura do Pisa 2018 refletem a natureza evolutiva da leitura em sociedades cada vez mais digitais (PISA, 2018). Partindo dessa premissa,

[...] os caminhos que levam o leitor ao conhecimento e à crítica são, por assim dizer, inesperados, e admitir que o único caminho se abre nos umbrais das bibliotecas é negar o valor do conhecimento legítimo que se estabelece nas demais relações do homem em seus confrontos oprimido-opressor, em que a apropriação do bem cultural se impregna das visões de mundo daqueles que o detém e que podem, a partir do acesso a esse bem, recriá-lo, de acordo com suas necessidades e concepções (PAIVA, 2010, p. 527).

Por entender que a leitura é mais que um processo linear, mas, sim, complexo,

[...] o letramento em Leitura inclui uma ampla variedade de competências cognitivas, desde a decodificação básica ao conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais amplas, até o conhecimento de mundo. Também inclui competências metacognitivas: a consciência e a capacidade de usar uma variedade de estratégias apropriadas ao processar textos. As competências metacognitivas são ativadas quando os leitores pensam, monitoram e ajustam sua atividade de leitura para um objetivo específico (BRASIL 2019, p. 45).

O Pisa (2018) também reconhece que a leitura é uma experiência diária para a maioria das pessoas e que os sistemas educacionais precisam preparar os alunos para serem capazes de se adaptar à variedade de cenários em que estão inseridos na atualidade, tanto quanto os aspectos que precisarão ler quando adultos. Nessa vertente, tecemos diálogo com Costa (2009, p. 78) ao conceber que “[...] esse pensamento alarga os horizontes da educação, aumenta a responsabilidade dos educadores e indica, a todos os conteúdos escolares, que sua aplicação ultrapassa os muros da escola e se espalha pelo tecido social”.

Por entender que a leitura vai além dos muros da escola e transpõe diferentes espaços, Kleiman (1998) considera que, como prática social, a leitura tece relações profícuas que envolvem o sistema de valores, crenças, culturas, vivências e atitudes, que refletem com e no grupo social, numa vertente primária,

ou seja, são oriundas do grupo social em que nascemos e somos formados. Ademais, a leitura enquanto experiência e prática social envolve a complexidade de suas relações, pois, além de estar intimamente ligada às nossas raízes socioculturais, conecta-se aos processos de transformações, às mudanças políticas, sociais, culturais e impacta na formação da nossa cidadania e no mundo do trabalho. Sobretudo, não basta ser um leitor proficiente, os estudantes também devem ser formados para ler e serem capazes de ler em diversos contextos em que estão inseridos. Ler é entender, usar, avaliar, refletir e envolver-se com textos para atingir os objetivos de uma formação humana, desenvolver o conhecimento e o potencial de alguém que estará inserido em uma sociedade. Por essa concepção, mesmo que a escola realize um trabalho competente de formação, “[...] não conseguirá consolidar o leitor sem o respaldo da sociedade que a sustenta” (COSTA, 2009, p. 80).

Os resultados da avaliação brasileira, em 2018, estão em consonância com os resultados do Pisa em 2018, que apontam para 50% dos brasileiros com 15 anos de idade que não atingiram o nível básico em leitura. Ao nos determos a um contexto micro, abordaremos a Prova Brasil³¹, vinculada ao Saeb³², a fim de identificarmos o cerne da leitura frente a tal avaliação.

2.2.2 Leitura e formação de leitores: desafios apresentados na Prova Brasil

Em 2005, o MEC instituiu a Prova Brasil, uma avaliação com foco central na instituição de ensino e voltada para verificar o rendimento dos alunos da Educação Básica. A Prova Brasil, segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 40), “[...] possibilita situar os resultados dos alunos obtidos em relação à rede estadual ou municipal a que pertencem e a média nacional”. Na perspectiva de avaliações nacionais, em 2007, essas autoras complementam que foi criado o Índice Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo Governo

³¹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

³² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Federal, com o objetivo de obter os índices que viabilizassem “[...] medir a qualidade do ensino de cada escola e de cada rede escolar, calculado com base no rendimento do(a) aluno(a) auferido por testes de larga escala e em taxas de aprovação”.

Esse indicador trouxe em suas delimitações alguns propósitos e desafios e, por esse viés, as autoras esclarecem que “[...] para que o Ideb de uma escola ou de uma rede cresça, é preciso que o conjunto dos alunos adquira aprendizagens significativas, frequente as aulas assiduamente e não repita o ano” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 41). Com esse índice, explicam as autoras (2011), busca-se “[...] combinar as evidências de rendimento dos alunos com a capacidade da escola de manter o conjunto do alunado estudando e com bom aproveitamento” [...] e complementam que as redes de ensino são desafiadas e têm a obrigação de “[...] se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede” (p. 41).

Dada a urgência em elevar o nível de escolaridade dos sujeitos, a meta 7 do Plano Nacional de Educação, sob a Lei n.º 13.0005/2014, prevê “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”, de modo a atingir como média nacional até 2024 de 6,0 para anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 para os anos finais do ensino fundamental e 5,2 para o ensino médio (BRASIL, 2014). A meta também traz, em sua proposta, que os estudantes do ensino fundamental e médio alcancem, até o final da vigência do Plano, nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e aos objetivos de aprendizagem.

O Ideb define que as metas de rendimentos têm o prazo até 2021 “[...] para que os estudantes das escolas brasileiras atinjam os padrões de desempenho apresentados pelos sistemas escolares dos países desenvolvidos, referenciando-se nos resultados do PISA” (BRASIL, 2019, p. 41).

A Prova Brasil busca avaliar, em nível de escala nacional, o desempenho dos estudantes no que se refere à Leitura e Escrita, no caso da Língua Portuguesa, além de Ciências e Matemática. Os testes aplicados pelo Saeb, destinados à Prova Brasil, atualmente, direcionam-se aos estudantes de 5.º e 9.º ano do Ensino Fundamental e, a partir de 2019, foram inseridos os anos do 2.º ano do ensino fundamental (SAEB, 2019). A avaliação tem como base a matriz de referência delimitada em descritores.

Como nosso foco está na leitura, apresentaremos no Quadro 4 os descritores referentes à prova de Língua Portuguesa nas séries 5.º, 9.º ano do ensino fundamental e 2.ª série do Ensino Médio, ao considerar que a leitura está como eixo central no que se refere ao texto como norteador.

Quadro 4 – Descritores Prova Brasil: Língua Portuguesa

Tópicos	Descritores
Descritores – Tópico I	Procedimentos de leitura.
Descritores – Tópico II	Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto.
Descritores – Tópico III	Relação entre textos.
Descritores – Tópico IV	Coerência e coesão no processamento do texto.
Descritores – Tópico V	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.
Descritores – Tópico VI	Variação linguística

Fonte: a autora, com base nas informações do Saeb/Inep (2019).

A Prova Brasil em Língua Portuguesa, com foco central na leitura, compreensão, interpretação de diferentes gêneros e tipos textuais estrutura-se em resultados apresentados em pontos referentes a uma escala, na qual a pontuação indica qual é o nível e o domínio das competências avaliadas. Expectativas são traduzidas, por exemplo, nessas avaliações institucionais, como explicam Gatti, Barretto e André (2011), que são aspectos que vêm favorecendo à centralização das políticas de currículo. Parisotto e Perez (2012, p. 171) concordam com essas autoras e afirmam que “[...] existe a expectativa de que os alunos apresentem desempenhos esperados e compatíveis com as diretrizes já propostas nas esferas estaduais, nacionais e mundiais”.

Os estudantes são distribuídos em quatro, com base de referência em uma escala de proficiência, a considerar: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado, como demonstrado no Quadro 5. Priorizamos destacá-los em forma crescente, ao iniciar pelo nível insuficiente.

Quadro 5 – Escala de Proficiência em Leitura – Prova Brasil

Escala de Proficiência			
Insuficiente	Nível 0	125 ou menos	Abaixo do básico
	Nível 1	125 a 150	
	Nível 2	150 a 175	
	Nível 3	175 a 200	
	Nível 4	200 a 225	
Básico	Nível 5	225 a 250	Básico
	Nível 6	250 a 275	
Proficiente	Nível 7	275 a 300	Adequado
	Nível 8	300 a 325	
Avançado	Nível 9	Maior que 325	Avançado

Fonte: a autora, com base nas informações do Saeb/Inep (2019).

As metas estabelecidas de rendimentos, bem como o poder que elas exercem sobre os estados e municípios, têm levado os conselhos e secretarias estaduais e municipais de educação a pressionar o MEC para que desenvolva perspectivas de aprendizagens que perpassem por todo o país. As metas objetivam direcionar mais efetivamente o trabalho das redes de ensino e das instituições escolares sobre o currículo, bem como considerar o envolvimento de professores para uma melhor compreensão do que fazer para atingir as metas do Ideb (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Gatti, Barretto e André (2011, p. 41) trazem a comprovação de que em consequência dessas avaliações é que despontaram as modificações significativas “[...] em relação ao currículo e ao trabalho do(a) professor(a) e uma clara sinalização à tendência de vincular as práticas docentes a modelos muito

mais detalhados e diretivos de currículo”. A Prova Brasil³³, realizada nas escolas estaduais e municipais em 2017, apresenta dados alarmantes diagnosticados em relação à leitura e à interpretação de textos. Os índices apontam que 6%, ou seja, 128.427 estudantes avaliados no 9.º ano do Ensino Fundamental apresentam nível de desenvolvimento avançado nesse quesito, 26% demonstraram-se proficientes em leitura e 50%, que se somam 1.076.580, apresentaram resultados abaixo do esperado (BRASIL, 2018). Esses resultados demonstram o cenário preocupante em relação à baixa qualidade da educação no país, bem como a dificuldade de mudar o quadro, isso porque, no decorrer dos últimos 10 anos, o Brasil não apresentou desempenhos significativos e relevantes no que se refere à competência leitora de seus estudantes (BRASIL, 2018).

Muito tem se questionado sobre o protagonismo da leitura na atualidade, tanto no Brasil como em outros países, haja vista que, num país que é considerado democrático, espera-se que o acesso à leitura, à escrita e aos bens culturais seja um direito de todos. Todavia, compreendemos que formar leitores e formar cidadãos leitores prioriza-se como um dos pontos essenciais da educação. Além do Brasil, existem em todo do planeta 750 milhões de jovens e adultos que não sabem ler e escrever. Para tanto, ao voltarmos para a formação inicial do professor, futuro agente de transformação, torna-se singular inserir, no processo formativo, conhecimentos, saberes e competências que possibilitem ao futuro docente a visão necessária sobre “[...] a construção de um ensino de qualidade, entendido como um ensino capaz de atender às exigências da contemporaneidade, marcada pela multiculturalidade, complexidade, constante avanço científico e processos de permanente mudança” (CUNHA, 2009, p. 1048).

Ao considerarmos os níveis alarmantes do desempenho dos estudantes brasileiros, demonstrados em resultados de pesquisas nacionais e internacionais, cabe-nos inferir que os estudantes que chegam à educação superior são oriundos dessa realidade. Todavia, a perspectiva de educação para o século XXI impacta decisivamente na formação inicial e continuada dos

³³ A Prova Brasil teve 2.139.908 alunos inscritos, porém 1.782.431 realizaram a avaliação, ou seja, 83% de taxa de participação

professores. Evidencia-se, cada vez mais, a urgência da formação pessoal e profissional na atualidade, assim como a compreensão das linhas tênues que tangem o universo da formação inicial do professor nos cenários acadêmicos.

De todo modo, faz-se necessário compreender o cerne da formação inicial para, então, identificar as possíveis relevâncias e interfaces presentes nas representações dos sujeitos da pesquisa inseridos nessa tese a se considerar a leitura e a formação do leitor.

3 FUTUROS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Por entendermos que nossa pesquisa centra-se na RS desse grupo, que é fruto das relações sociais, culturais, políticas, interpessoais, inseridos em um contexto político, histórico e social, concebemos que este capítulo levanta a centralidade em abordarmos cenários que fundamentam o universo da formação docente, a fim de compreender a formação inicial dos professores como aporte para a criação de bases de suas profissões e da constituição de sujeitos enquanto transformadores de realidades. O capítulo 3 está fundamentado pelos autores: Pereira (2000), Dourado (2002), Scheibe (2002), Tardif (2014), Feldefeber (2009), Ferreira (2009), Cunha (2009), Imbernon (2009), Marcelo Garcia (2009; 2010), Gatti (2009; 2010; 2017; 2019) Ens e Gisi (2011).

3.1 FORMAÇÃO INICIAL

O Brasil, inserido num contexto dinâmico de transformações e de grande avanço da ciência e da tecnologia, tem exigido que o meio educacional ofereça propostas consistentes à atual sociedade, visando um processo de ensino comprometido em abranger as competências de formação de cidadãos para o século XXI. A formação inicial de professores, em especial nos cursos de licenciatura, apresenta-se como um dos desafios para a educação no século XXI, “[...] de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação, de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhes concedeu” (IMBÉRNON, 2010a, p. 57).

Frente aos desafios da contemporaneidade e da dinamicidade do avanço tecnológico, a formação de professores, compreendida em sua dimensão política e social, passa a ser considerada como um direito capaz de responder aos desafios pertinentes na formação de futuros cidadãos. Entretanto, entendemos que tal formação assume uma posição fragmentada e inacabada em seu processo de preparação profissional, o que decorrente da descontinuidade, sendo essa uma “[...] característica estrutural da política educacional brasileira que opera como um desafio para a construção do Sistema Nacional de Educação” (SAVIANI, 2014, p. 34).

Desse modo, “[...] o processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população” (GATTI *et al.*, 2019, p. 20).

Embora nos anos de 1980 e 1990 o processo das políticas educacionais no Brasil tenha avançado, na perspectiva de universalizar o acesso à educação como um todo, a democratização e a melhoria da qualidade do ensino vêm sendo impactadas por todo um contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais que atingiram e atingem todos os componentes do processo educativo. Esse impacto, conseqüentemente, trouxe a urgência de se pensar a formação de professores sob outra óptica, a fim de ressignificar o processo de ensinar e aprender. Deter-nos-emos, a seguir, em algumas linhas que alinhavaram o processo educacional nas últimas décadas.

3.1.1 Formação de professores: esferas políticas e contextos avaliativos

A partir de 1988, com os advindos da nova Constituição promulgada em 05/10/1988, muitas das conquistas decorrentes das manifestações dos setores educacionais e de grupos sociais foram consagradas. Dentre essas conquistas, surgiu o projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, que propunha, dentre outras características, ultrapassar as discontinuidades que marcavam a história da educação no país (SAVIANI, 2011).

Embasamo-nos em Gatti *et al.* (2019, p. 15) ao destacar que “[...] é importante considerarmos aspectos históricos da formação de professores no Brasil, pois são instituídos e instituidores de certa cultura educacional”. Por esse ínterim, “[...] nos permite compreender de forma mais ampla a trajetória das perspectivas formativas de docentes para a educação básica e suas relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas [...]”.

Para contextualizar o cenário da formação de professores, iniciaremos nossa abordagem na década de 1990, que é marcada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que, inserida no contexto com características neoliberais, é promulgada em 1996 sob o número 9.394. Essa Lei trouxe como proposta em seus textos o capítulo IV, que discorre em seus artigos delimitações para a educação superior e destaca a relação entre a teoria e a prática (BRASIL, 1996).

No transcorrer da década de 1990, o Brasil, ao envolver-se em um modelo neoliberal, promoveu a reforma do Estado brasileiro, tendo como eixo central a reforma administrativa. Tal postura levou a sociedade civil a arcar com as responsabilidades do Estado diante da difusão do capital internacional (ENS; GISL, 2011). Nesse cenário, apoiando-nos em Dourado (2002)³⁴, Feldfeber (2009), Ens e Gisi (2011), esclarecemos que os organismos internacionais, como Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre outros, demonstraram significativamente seu interesse pela educação básica em países da América Latina e em especial o Brasil. E, desse modo, balizaram as mudanças tanto nas políticas públicas, quanto nas reformas educativas, o que provocou um novo olhar para os processos implantados em nível de gestão ao sintonizarem-se aos modelos advindos dos organismos multilaterais.

Ens e Gisi (2011, p. 28) ainda ressaltam que “[...] os organismos internacionais³⁵, em especial os vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), tiveram forte influência na determinação das políticas educacionais que marcaram a década de 1990 nos países da América Latina e Caribe [...]”. Ao analisar as reformas educacionais brasileiras implantadas nesse período no país, as autoras constataam que as reformas educacionais brasileiras “[...] estão envoltas por concepções e propostas muito similares àquelas que circulam no plano mundial”, entre as quais se destacam: “[...] a descentralização, autonomia, participação da comunidade, envolvimento das famílias, além da ênfase no acesso e na avaliação, em busca da eficiência do sistema de escolarização [...]” (p. 31).

Com o intuito em preparar o país para o século XXI, em consonância com as concepções dos organismos internacionais e de mercantilização, Ferreira (2009, p. 257) explica que as reformas educacionais do Brasil desse período foram caracterizadas “[...] por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização” e, diante dos advindos da globalização, “[...] buscavam conjugar as

³⁴ Citado em: Reforma do Estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, n. 80, v. 23. p. 235-276, set., 2002.

³⁵ Segundo Feldefeber, “[...] a instituição que regula a aplicação das normas vinculadas ao livre-comércio é a Organização Mundial do Comércio (OMC), que começou a funcionar em 1995” (FELDFEBER, 2009, p. 163).

ações dos grandes grupos econômicos entre si, a fim de controlar o desenvolvimento do capital dentro de uma estrutura não mais rigorosamente organizada ou jurídica, como é a figura do Estado” (p. 256). Frente ao exposto, a redução do eixo individual e a mercantilização da educação serviram como ponto central para a despolitização da educação. Desse modo, em face dessas políticas descentralizadoras, a educação básica e o ensino superior “[...] passaram a conviver sistematicamente com a avaliação vinda de fora que, com seus mecanismos de classificação, instituiu a cultura da concorrência nas escolas públicas e privadas no país” (FERREIRA, 2009, p. 257).

Desde a década de 1980, os sistemas de educação no Brasil trilham processos de reformas educacionais no que se refere a âmbitos estaduais, locais ou mesmo nas unidades escolares, que, embora significativas, ainda estão longe de serem satisfatórias. Apesar do debate sobre as políticas em torno da formação inicial de docentes ser intenso nos encontros de educadores e pesquisadores comprometidos com a educação nas instituições de ensino, torna-se importante ressaltar que os princípios dessa formação exigem condições para transformação das situações curriculares e estruturais presentes na academia que, verdadeiramente, impactarão em ações mobilizadoras na educação básica.

Sob essa vertente, Silva Júnior (2010) pondera que a formação de professores para a educação básica deveria considerar a própria educação básica como objeto de estudo. Nesse sentido, o autor complementa que, ao fazê-la, conseqüentemente, consideraríamos a garantia aos direitos de inserção nos bens sociais e culturais a todos os cidadãos. No entanto, Gatti (2013, p. 64) convida-nos a considerar que no tocante à formação inicial, tanto as políticas quanto as práticas relativas à formação de professores para a educação básica resistem e conservam “[...] uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade”. Como explica a autora, a estrutura da educação básica passou por dinâmicas transformações, a sociedade mudou, a caracterização dos estudantes muda continuamente e, sob essa vertente, a formação de professores também requer mudanças radicais, a fim de acompanhar os contextos em que se inserirão como profissionais.

Frente aos desafios enfrentados pelas instituições educacionais em diferentes esferas sobre os índices insatisfatórios da educação básica, nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) despertou para a necessidade de implementar novas políticas direcionadas à docência na educação básica, visto que a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, está predita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE) atual, aprovado em 2014 para o período de 2014 a 2024. Cabe a análise de Ens e Gisi (2011, p. 31) ao referirem que “[...] é uma legislação que altera a atuação do professor no espaço escolar e em todo sistema educacional, altera a formação inicial nas instituições de ensino superior e, por fim, repercute na profissão docente”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9.394/96, artigo 62³⁶, a formação inicial em nível superior a todos os professores que atuem na Educação Básica passou a ser uma exigência, sendo que “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996). Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores da Educação Básica antecipam a inserção de cidadãos no espaço escolar, respeitando sua história, grupos e particularidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE), homologado pela Lei n.º 13.005/2014, com vigor no período 2014-2024, traz 20 metas que se desdobram em 170 estratégias e diversas habilidades que compreendem a educação, em questões como gestão, avaliação, financiamento educacional e prestígio aos profissionais da educação (BRASIL, 2014).

Em síntese, Saviani define que o PNE se projeta na seguinte estrutura:

A meta 1 trata da educação infantil; as metas 2 e 5, do ensino fundamental; meta 3, ensino médio; meta 4, educação especial; meta 6, organização do espaço-tempo da educação básica; meta 7,

³⁶ Texto alterado pela lei nº 13.415, de 2017. **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

avaliação da educação básica; metas 8, 9 e 10, educação de jovens e adultos; meta 11, educação profissional; metas 12, 13 e 14, educação superior; metas 15, 16, 17 e 18, magistério e servidores da educação básica; meta 19, diretores de escola; e meta 20, investimento em educação (SAVIANI, 2014, p. 84).

Dentre as metas propostas pelo PNE (2014), três delas estão voltadas à formação docente, por voltarem-se para o apoio ao cumprimento de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Em relação às 20 metas estabelecidas para a educação superior, o Plano Nacional de Educação (2014) define, pela Meta 12, que o crescimento da taxa de matrículas na educação superior se estabeleça em 50% para a taxa bruta e taxa líquida 33% da população entre 18 e 24 anos. A Meta 12 estabelece 20 estratégias a serem desenvolvidas, dentre elas, destacamos o subitem 12.4, que objetiva “[...] fomentar a oferta de Educação Superior pública e gratuita para a formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como atender ao déficit de profissionais em áreas específicas” (SAVIANI, 2014, p. 46). A meta referida aponta a necessidade de qualificar os cursos de Licenciatura no que se refere a fomentar a formação pessoal e pessoal de nível superior, de modo a integrá-los às demandas da educação básica. Afirma-se essa necessidade para que todos os professores da educação básica, anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, possuam formação adequada na área em que atuam e “[...] venham a ter melhores condições de desenvolver seu trabalho pedagógico com as crianças e adolescentes desse nível educacional” (GATTI, 2019, p. 32).

A Meta 13 prioriza, além de aumentar a qualidade da educação superior, elevar o número de mestres e doutores para o exercício da docência, sendo um total mínimo no quadro das IES de 35%. A Meta destaca, na estratégia 13.1, a ampliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a fim de solidificar as ações de avaliação dos cursos. Destaca-se também, na estratégia 13.4, a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciatura, por meio de aplicação de instrumento próprio de avaliação, integrando-se às necessidades da educação básica, de modo a possibilitar aos estudantes melhor qualidade e efetividade nos processos pedagógicos (SAVIANI, 2014).

No que tange ainda à educação superior, a Meta 14 busca ampliar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* e subdivide-se em 15

estratégias. Já a Meta 15, em consonância com o art. 61, da Lei n.º 9.394 de 1996, pretende garantir a formação específica de nível superior em cursos de licenciatura a todos os professores e professoras que atuam na educação básica. Dentre as 13 estratégias propostas para esta meta, destacamos:

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3³⁷ deste PNE; **15.7)** garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares; **15.8)** valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica (SAVIANI, 2014, p. 53-54).

Embora algumas das metas apresentem números satisfatórios, como a Meta 13, cumprida em 2016, a Meta 14 apresenta-se próxima de ser atingida, com a formação de 59.514 novos mestres em 2016. Entretanto, o cenário não se configura como animador, pois em relação à Meta 12, de acordo com o Observatório do PNE (2018), plataforma³⁸ proposta pelo programa Todos pela Educação, será necessário um crescimento de 15,4% das matrículas para que a meta seja atingida em 2024. A Meta 15 apresentou alguns avanços, não tão significativos, sendo que em 2017 os professores dos anos finais do ensino fundamental que apresentavam formação superior na área em que trabalhavam somavam 47,3% e, no ensino médio, esse número configurava-se em 55,6% (MEC/Observatório PNE, 2018).

As iniciativas e as implantações de políticas educacionais presentes nas últimas décadas, que visam sanar as fragilidades em diferentes processos, e os resultados insuficientes demonstrados nas avaliações de desempenho dos estudantes em escala nacional e internacional apontaram para a fragmentação

³⁷ Meta 2: “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”. Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (SAVIANI, 2014, p.17-22).

³⁸ A plataforma destina-se a ser um instrumento de controle social de acompanhamento do cumprimento das metas estabelecidas. Disponível para todos os cidadãos.

dos currículos e lacunas na formação de professores. De acordo com estudos de Saviani (2011), o surgimento das avaliações em larga escala – nacionais ou internacionais – trouxeram para o debate, em âmbitos políticos, sociais e culturais, a situação de baixo rendimento dos estudantes e, diante desses aspectos, a baixa qualidade do ensino.

Em 2004, com o intuito de avaliar a qualidade do ensino na Educação Superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)³⁹, instituído pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, institui como a política de avaliação da Educação Superior brasileira o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Frente aos interesses dessa tese, para melhor compreensão dos cenários apresentados nos cursos de Letras, voltaremos nosso olhar para os resultados apresentados em nível nacional, apresentados no relatório do Inep em 2017, em específico a licenciaturas Letras Português e Inglês, por ser o universo de conhecimento em que se encontram os sujeitos dessa pesquisa.

3.1.2 Nos cenários avaliativos: Enade

Como componente curricular obrigatório para os cursos de graduação, o Enade objetiva “[...] aferir o desempenho dos estudantes em relação a conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas ao longo do curso” (BRASIL, INEP, 2017, p. 3). O Exame é destinado a avaliar os cursos, bem como o nível de aprendizagem dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos avaliados. O registro da regularidade no Enade deverá compor o histórico escolar do acadêmico. A avaliação estrutura-se em Questionário do Estudante e prova com questões divididas em formação geral e componente específico.

Expressos em faixas e descritos em uma escala crescente de valores de 1 a 5, os indicadores IDD, CPC e IGC, ou seja, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) mede o valor agregado pelo curso;

39 De acordo com o § 1.º do artigo 1.º da referida lei, o Sinaes tem por finalidades: “[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (INEP/MEC, 2017).

Conceito Preliminar de Cursos (CPC) combina, em uma única medida, diferentes aspectos relativos aos cursos de graduação e Índice Geral de Cursos (IGC) é resultado de avaliação das Instituições de Educação Superior. A partir de 2015, o cálculo do Conceito Enade compõe os resultados por curso de graduação (BRASIL, INEP, 2017).

Dentre outros aspectos, o Enade verifica as competências referentes aos componentes de Formação Geral e Conhecimentos Específicos e a prova Enade/2017 avaliou se o estudante desenvolveu, no processo de formação, as seguintes competências que podem ser visualizadas no Quadro 6.

O relatório indica que uma parcela significativa dos estudantes que cursam as licenciaturas em IES privadas é oriunda de escolas públicas, em contrapartida, os estudantes que cursaram o ensino médio em escolas privadas realizam sua educação superior em instituições públicas. Embora não seja inovadora a constatação do relatório, Gatti (2017, p. 722) adverte-nos que “[...] redes educacionais e escolas são instituições integrantes da sociedade e, como tal, nelas se encontram os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais, aí incluídas tensões e conflitos de uma dada conjuntura”.

Compreender as tensões e os conflitos presentes nesse cenário permite-nos a leitura do todo no que concerne às condições de exercício da democracia, diversidades e valores que impactam nos processos de formação humana e acadêmica. Ao se refletir sobre as análises referentes aos aspectos avaliados, o Relatório Síntese de 2017 destaca que, em relação ao grau de dificuldade da prova, quanto à Formação Geral, 37,4% dos estudantes consideraram o nível como difícil ou muito difícil e para 55,6% a prova foi considerada de nível médio de dificuldade (BRASIL, 2017). Em relação ao Conhecimento Específico, as questões da prova foram consideradas como difícil ou muito difícil para 37,2% dos estudantes e com grau de dificuldade médio por 55,8% dos alunos. Destaca-se que 21,6% dos estudantes apontaram o desconhecimento do conteúdo, no entanto foi indicada como dificuldade a maneira diferente de abordagem do conteúdo para 41,8% dos estudantes (BRASIL, 2017).

Quadro 6 – Relação de Competências Enade: Formação geral e conhecimentos específicos

Componentes de Formação Geral	Conhecimentos Específicos
I. fazer escolhas éticas, responsabilizando-se por suas consequências;	I. perceber diferentes linguagens como espaços de construção de sentidos;
II. ler, interpretar e produzir textos com clareza e coerência;	II. reconhecer e respeitar as diferenças culturais e formas de uso das linguagens em diversos contextos e práticas;
III. compreender as linguagens como veículos de comunicação e expressão, respeitando as diferentes manifestações étnico-culturais e a variação linguística;	III. compreender e analisar manifestações literárias e suas relações com outras linguagens;
IV. interpretar diferentes representações simbólicas, gráficas e numéricas de um mesmo conceito;	IV. analisar a organização discursiva em processos de construção de sentidos dos elementos linguísticos em diversas práticas sócio-histórico-culturais;
V. formular e articular argumentos consistentes em situações sociocomunicativas, expressando-se com clareza, coerência e precisão;	V. produzir textos nas línguas portuguesa e inglesa em diversas modalidades, considerando diferentes contextos sócio-histórico-culturais;
VI. organizar, interpretar e sintetizar informações para tomada de decisões;	VI. entender e posicionar-se sobre os processos de leitura e seus desdobramentos nas práticas cotidianas, especialmente em relação ao exercício profissional;
VII. planejar e elaborar projetos de ação e intervenção a partir da análise de necessidades, de forma coerente, em diferentes contextos;	VII. analisar os conteúdos e as perspectivas teóricas adotadas nos estudos linguísticos e literários e suas implicações na atuação docente;
VIII. buscar soluções viáveis e inovadoras na resolução de situações-problema;	VIII. conhecer, analisar e utilizar diversas tecnologias de informação e comunicação, articulando-as à prática docente;
IX. trabalhar em equipe, promovendo a troca de informações e a participação coletiva, com autocontrole e flexibilidade;	IX. articular teorias de ensino-aprendizagem de línguas portuguesa e inglesa e suas respectivas literaturas na proposição de ações pedagógicas;
X. promover, em situações de conflito, diálogo e regras coletivas de convivência, integrando saberes e conhecimentos, compartilhando metas e objetivos coletivos.	X. reconhecer e propor práticas investigativas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas portuguesa e inglesa e suas respectivas literaturas.”

Fonte: a autora, com base no art. 6.º da Portaria Inep n.º 493, de 6 de junho de 2017, e no Relatório Síntese do Enade (BRASIL, 2017, p. 9-11).

Comungamos com Cunha (2009, p. 1052) ao considerar que a formação dos professores como futuros formadores de novas gerações deve ser elaborada por “[...] conhecimentos que lhes proporcione uma educação sólida, multifacetada e multidisciplinar, nela se incluindo uma vertente educacional geral e específica, formação cultural, pessoal, social e ética”. No entanto, podemos dizer que estamos muito distantes dessa realidade ao apresentar de maneira ampla as análises dos conhecimentos específicos e formação geral do Curso de Letras Português e Inglês. O Relatório Síntese apresentado pelo Inep em relação

ao resultado da avaliação do Enade/2017 aponta para um quadro extremamente desolador e, sobretudo, preocupante. Ao considerar que o desempenho dos formandos, futuros professores de língua portuguesa e inglesa, ficou muito abaixo do esperado, consolida-se que tanto em termos específicos da área quanto em conhecimentos pedagógicos do saber docente as habilidades e competências não se estabilizaram para uma formação docente integral, efetiva e de qualidade. As avaliações demonstram que, no que concerne aos conhecimentos relacionados à formação docente, estamos muito aquém do que se espera para a formação de um profissional da educação para o século XXI (BRASIL, 2017).

A urgência da contemporaneidade, como nos expõe Cunha (2009, p. 1054), exige que esse profissional “[...] tem de ser capaz de desenvolver habilidades para entender os parâmetros culturais vigentes e ter como prática a criação de sujeitos que sejam autores do seu mundo e da história [...]”. E sob este horizonte, a formação inicial de professores não pode apresentar, em sua estrutura de currículo, saberes e conhecimentos exclusivamente “[...] acadêmico, racional, teórico, construído através da experiência e sim um saber que o capacite para gerenciar a informação disponível e saber adequá-la ao contexto e à situação formativa que se situa, sem perder de vista os objetivos traçados” (p. 1054).

Na complexidade dessas condições,

[...] é que questionamentos quanto à formação de professores para a educação básica se colocam: sobre sua relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação escolar, sobre suas relações e contribuições com visões de futuro, e, mesmo, sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação (GATTI, 2017, p. 723).

Por esse ínterim, a formação docente passou a despertar questionamentos por parte das autoridades educativas quanto à qualidade da educação no ensino superior e aos desafios referentes à formação docente e aos saberes para o século XXI. Diante de tantos desafios, Gatti (2017, p. 723) convida-nos a pensar em “[...] como formar esses docentes, quais são as bases institucionais e curriculares mais condizentes com os desafios que as novas gerações estão a colocar [...]”. A autora acrescenta “[...] que os novos

conhecimentos colocam, que novas e conflitantes relações no social se mostram desafiando nossas compreensões” (p. 723).

Nessa perspectiva, repensar a formação inicial dos professores frente aos desafios presentes na educação passa a ser tarefa essencial e o futuro professor, por sua vez, é o elemento fundamental desse processo, como nos ampara Nóvoa (1997), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2002), Cunha (2009), Imbernón (2010) e Gatti (2009; 2010; 2019). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional dos professores “[...] depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente e nesse aspecto os ventos que sopram não têm sido os mais favoráveis” (CUNHA, 2009, p. 1055) e cabe-nos lançar o olhar para a centralidade e a realidade da formação inicial que abordaremos em sequência.

3.2 CENTRALIDADE E REALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL

Ao considerar o conjunto das ações destinadas ao ensino superior no Brasil, verifica-se que as licenciaturas compõem um número significativo desse nível de ensino. Dados explícitos na Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação (2017) apontam para um total de 8.286.663 matrículas em todo o ensino superior brasileiro, sendo 1.591.583, ou seja, 19,20% referem-se a cursos de licenciatura (BRASIL, 2017).

A Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, traz como premissa dar maior unidade, organização e estrutura ao conjunto dos cursos de licenciatura. Destaca-se, ainda, o Parecer n.º 492/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (BRASIL, 2001b), que propõe as diretrizes curriculares nacionais do curso de Letras. Essa Resolução traz como premissa que o egresso do curso de Letras deve apresentar domínio e visão crítica da linguagem verbal no contexto oral e escrito, conhecimento e habilidades para desempenhar suas funções como formador de opinião.

Frente aos desafios do contexto educacional, o profissional da educação deve ser capaz de responder às várias exigências e multiplicidade de situações

que apontam para a atividade docente, ou seja, não é mais possível formar professores projetando-os apenas no domínio de conhecimentos específicos, pois estes não apresentam suportes suficientes para a ação e para a constituição de uma identidade no atual contexto educacional. Na visão de Tardif (2002, p. 301), a problemática é resultado das “[...] reformas da formação e da profissão oscilam entre três modelos da identidade dos professores: o modelo do tecnólogo do ensino, do prático reflexivo e do ator social”.

Nesse sentido, torna-se necessário considerar as tensões e culturas arraigadas e existentes nas propostas educacionais brasileiras desde o início do século XX. Esses padrões atiram-se “[...] com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, após cem anos de trajetória histórico-social e cultural” (GATTI, 2016, p. 723).

Ao tratar do conhecimento profissional, Imbernón (2011, p. 30) afirma que “[...] a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais”, e este vai além de um modelo pronto e engessado de formação.

A formação de professores no sentido do pensar e do fazer envolve, pois, “[...] considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (GATTI, 2017, p. 722). Nessa vertente, cabe considerar a formação inicial como um “[...] momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2008, p. 216) e também possibilita capacitar esses profissionais “[...] de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade” (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

Os cursos de licenciatura visam formar professores para a educação básica, sendo os níveis que passam pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e

educação especial. No entanto, a institucionalização do processo formativo inicial e dos currículos vem sendo posta em questão (GATTI, 2010).

Frente ao exposto, parece essencial refletirmos com Garcia (2009, p. 8) ao considerar que

[...] ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos acostumados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (GARCIA, 2009, p. 8).

A esse respeito, Freire (1998, p. 25) aspira ser fundamental que “[...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado [...]”.

Diante das expectativas de uma formação inicial efetiva e de qualidade, nota-se a necessidade em formar professores para além de seu desempenho e responsabilidade diária para com o ensino. De todo modo, durante sua formação, seja ela inicial ou continuada, segundo Pereira (2000a, p. 47), o professor “[...] precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar”, bem como “[...] conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam” (p. 47). Faz-se necessário formar profissionais com autonomia, capazes de solucionar problemas, ler o contexto em que se insere como agente de transformação e competentes para articular ações propícias diante das mais variadas e complexas situações que surgem no cotidiano escolar.

Para tais situações, conforme indica Pereira (2000a), cabe a esse profissional prover-se de recursos cognitivos que visem o desenvolvimento de competências e a aquisição de diferentes saberes, os quais possam, num processo contínuo de ações, fazer a diferença na vida dos alunos. Ou seja, a formação inicial “[...] é mais do que um lugar de aquisição de técnicas de conhecimentos, mas se trata de um momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1995, p. 18).

Comungamos com o olhar de Cunha (2009, p. 1048) ao ressaltar que “[...] levar esta tarefa a bom porto exige, da parte do professor, reunir um conjunto de saberes e competências que lhe permitam a construção de um ensino de qualidade”, ensino esse, conforme a autora, “[...] capaz de atender às exigências da contemporaneidade, marcada pela multiculturalidade, complexidade, constante avanço científico e processos de permanente mudança”.

A formação do professor é identificada por Vaillant e Marcelo (2012) como o processo inicial de formação docente, ou seja, é o ponto de partida para o acesso à formação profissional contínua. Frente a tais condições, Pereira (2000a) assevera que é preciso romper com uma visão tradicional e tecnicista de formação de professores, bem como “[...] negar a ideia do docente como mero transmissor de conhecimentos e superar os modelos de Licenciatura que simplesmente sobrepõem *o como ensinar* ao *o que ensinar*” (Grifos nossos). Para o autor, “[...] a Licenciatura deve ser vista como uma etapa intermediária, porém imprescindível, no complexo processo de formação do professor” (PEREIRA, 2000, p. 75).

Vaillant e Marcelo (2012) defendem o momento inicial da formação profissional como singular para os futuros professores e que essa formação deveria ter como eixo balizador as fragilidades advindas da escola, no sentido de tecer aproximações entre a realidade da educação básica, mesmo com suas problemáticas e especialidades, às bases para os currículos e ações dentro dos cursos de licenciatura. Eles acrescentam que “[...] não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas sim tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 125).

As instituições de ensino, de modo geral, apresentam um cenário nevrálgico em relação às condições da formação docente, cenário este ilustrado pelos dados obtidos em inúmeros estudos e resultados das avaliações de desempenho dos sistemas de ensino, conforme os destacados no item anterior, ou em pesquisas regionais ou locais (GATTI, 2016). Em virtude das lacunas imbricadas aos processos formativos de professores, as licenciaturas enfrentam o desafio de formar o profissional docente para atuar na educação básica.

Ao analisar os projetos dos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas, Gatti e Barreto (2009) identificaram que os avanços não são

significativos. As cinco regiões avaliadas pelas pesquisadoras revelam um cenário preocupante quanto às condições dos cursos de formação para a educação básica e denotam a necessidade de estruturações profundas quanto aos projetos e currículos dos cursos. As autoras expõem que uma das causas que maior impacta a formação é o distanciamento entre os eixos formativos propostos para a academia e a realidade existente na educação básica, aflorando, assim, lacunas ao longo dos processos formativos. Em consonância com as observações de Gatti e Barreto (2009) em relação às lacunas existentes nos processos formativos, Vaillant e Marcelo (2012) salientam o distanciamento entre a formação de professores e a prática em sala de aula. Os autores destacam que para que aconteça um estreitamento entre o processo formativo inicial e a ação docente, os estudantes necessitam religar os saberes teóricos às práticas profissionais reais e, sob tal lacuna, as limitações presentes no processo são inúmeras. Outra lacuna indicada pelos autores impacta na fragilidade do processo formativo: a experiência que esses futuros profissionais trazem consigo em suas crenças e os valores concebidos na trajetória escolar, pois, como vivenciaram enquanto alunos situações práticas de atuação, julgam desnecessários os saberes da formação acadêmica, acreditando que essas experiências podem ser alicerçadas em sua atuação, distanciam-se, assim, os aspectos teóricos e as relações com a prática de sala de aula (VAILLANT; MARCELO, 2012).

No tocante a esse distanciamento entre a formação e a ação da prática, Tardif (2014, p. 241) reforça o discurso de que “[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” e afirma ser “[...] estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais”.

Sacristán (2002, p. 26) já alertava que “[...] o grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes serve para pensar”. Gatti, Barretto e André (2011) confirmam o alerta de Sacristán⁴⁰ (2002)

⁴⁰ SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa *et al.* *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ao analisar a realidade da educação superior, afirmando que embora a educação superior tenha passado por transformações políticas nas últimas décadas, as instituições ainda mantêm um processo de formação acadêmica nos cursos das licenciaturas com currículos fragmentados, distanciamentos significativos entre teoria e prática, conteúdos genéricos, propostas de estágios precárias e avaliações em modelos tradicionais.

Além disso, autores como Almeida Filho (2000), Rodrigues e Hentz (2011) complementam que um dos pontos problemáticos característicos nos cursos de licenciatura é a forma desarticulada dos conteúdos específicos e pedagógicos ofertados nas disciplinas, comprovando, assim, o desequilíbrio presente nos currículos ofertados nos cursos.

Para ilustrar os alertas dos autores citados anteriormente, nos cenários dos cursos de licenciatura em pesquisas realizadas nas cinco regiões do Brasil e diferentes IES e cursos, foi possível constatar pelas pesquisadoras Gatti *et al.* (2010), Gatti, Barretto e André (2011) e Gatti (2013), pontos significativos e nevrálgicos da formação inicial docente, conforme Quadro 7.

A análise das matrizes curriculares dos cursos de Letras, na leitura de Gatti e Nunes (2008), não se distancia das anunciadas, pois mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias, 15,4% dizem respeito a outros saberes, 10,5% são conhecimentos específicos para a docência, 8,5% referem-se a fundamentos teóricos e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, pesquisa e TCC e atividades complementares. Somente 1,2% das disciplinas é destinado aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos (GATTI; NUNES, 2008).

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores ainda incerta, com orientações curriculares desintegradas em currículos distantes da prática de docência real, que perpassam por áreas disciplinares na quais prevalecem o modelo consagrado no início do século XX para as licenciaturas. Para Tardif e Lessard (2005), o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Frente às incertezas da formação e da atuação

dos professores na atualidade, faz-se necessário compreender o contexto dos futuros professores, sujeitos participantes da pesquisa para essa tese.

Quadro 7 – Formação docente: ausências e discordâncias

Ausências	Discordâncias
1. A falta de harmonia entre as horas dedicadas aos saberes da formação profissional docente que resultam em aproximadamente 10% e 15% e para outras matérias entre 85% e 90%	Projetos Pedagógicos dos cursos e as propostas de disciplinas e ementas desvinculados que não repercutem uma ligação efetiva entre os saberes;
2. A falta de associação entre os referenciais teóricos das metodologias e as práticas educativas e quando existem são de forma genérica e superficial	O currículo proposto apresenta uma característica fragmentária e desarticulada;
3. Estudos e aproximações com o currículo da educação básica	As práticas contempladas e exigidas pelas diretrizes curriculares dos cursos, somando-se em 400 horas, quando existentes, apresentam-se vagas, dissolvidas em diferentes disciplinas e sem especificações nas ementas;
4. Ausência de especificações e acompanhamento nos estágios	As atividades complementares exigidas nas diretrizes curriculares computam um número significativo de horas e não apresentam especificações quanto ao objetivo que se pretende cumprir.

Fonte: a autora, com base nas informações das pesquisas realizadas por Gatti *et al.* (2010); Gatti, Barretto e André, 2011; Gatti (2013).

3.2.1 Sujeitos da pesquisa: quem são os futuros professores?

Ao considerar a centralidade do perfil dos futuros professores sujeitos da pesquisa, bem como possibilitar a leitura do contexto em que estão inseridos, concordamos com Larrosa (2008, p. 54-55) ao conceber que,

[...] os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir.

Desse modo, o questionário de perfil demográfico dos estudantes nos possibilita melhor compreensão e leitura da realidade dos acadêmicos do curso de licenciatura em Letras, sujeitos participantes dessa pesquisa, ou seja, futuros docentes.

Em relação à escolha da formação para a docência, Vale (2006) explica que tal opção ocorre devido à própria vivência individual e social, influenciada

pela trajetória de vida do sujeito. Assim, “[...] para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão” (ZAGO, 2006, p. 232). Outro aspecto importante a se pautar para esse contexto é que, em número significativo, os estudantes que ingressam no ensino superior em cursos de licenciatura não as consideram como primeira opção. Na afirmação de Almeida, Nunes e Tartuce (2010, p. 474), “[...] considera-se que a escolha se dê por descarte, por se tratar de cursos gratuitos ou baratos, aligeirados, de fácil acesso e, portanto, viáveis não só do ponto de vista econômico, mas também das exigências de natureza acadêmica”.

Frente às diferentes possibilidades e informações sobre as características dos futuros docentes, concordamos ser importante verificar dados mais específicos dos sujeitos dessa pesquisa, por entender que, nas últimas décadas, presencia-se uma mudança de perfil dos estudantes ingressantes nos cursos de licenciatura no Brasil (GATTI, 2009). Para melhor compreensão, o questionário de perfil demográfico aplicado ao grupo de participantes da pesquisa elencou os seguintes dados: idade, sexo, estado civil, nível de formação dos pais, se exerce a função de professor, disciplinas que tecem relação com a leitura e formação de leitores e grau de importância da disciplina. A pesquisa, aprovada pelo comitê de ética, já citado nesta tese, foi realizada em uma Instituição de Educação Superior privada, de médio porte, localizada em um bairro central da cidade de Curitiba/PR. Contamos com a participação de 42 estudantes do quarto período do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês. Como já indicado nessa tese, a turma era composta por 52 alunos. Os acadêmicos foram convidados a participar da pesquisa, sendo esclarecidos sobre os objetivos do projeto por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e por uma explicação detalhada sobre a importância da pesquisa para a formação acadêmica como um todo. Participaram aqueles estudantes que concordaram em contribuir com as informações solicitadas, assinando o TCLE.

O primeiro dado refere-se ao sexo. Ao considerar esse dado, observou-se que 80% dos sujeitos participantes eram do sexo feminino. Isso justifica-se, de acordo com Gatti e Barreto (2009), pelo prévio conhecimento de que a categoria de professores é composta por um grupo majoritário de mulheres. Diante desse cenário, as autoras ainda ressaltam que “[...] a docência continua,

pois, significando boa oportunidade de emprego para mulheres [...]” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 16).

Confirmando a predominância do público feminino, os dados do Relatório Síntese do Enade 2017 comprovam que “[...] os estudantes da área de Letras-Português e Inglês (Licenciatura) eram, em sua maior parte, do sexo feminino tanto na modalidade de Educação a Distância quanto na de Educação Presencial, respectivamente, 78,7% e 74,0%” (BRASIL, 2017, p. 38).

No que se refere à idade, verifica-se que os estudantes são jovens entre 20 e 40 anos (Gráfico 4). Desses jovens, 55% apresentam a faixa etária entre 20 e 29 anos de idade.

Gráfico 4 – Faixa etária dos participantes da pesquisa



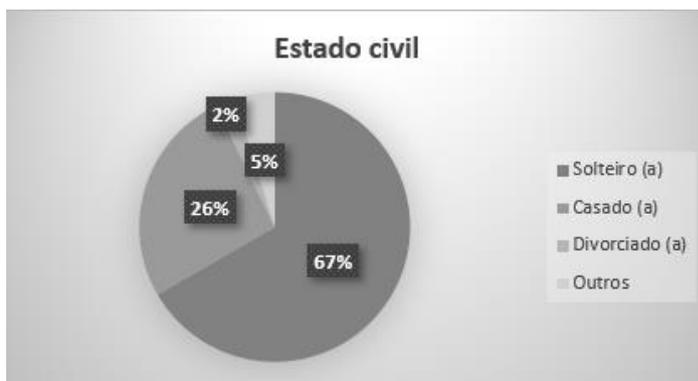
Fonte: a autora (2020).

Esses dados também se apresentam em consonância com o Relatório Síntese do Enade 2017, que indica o perfil mais jovem para os alunos dessa licenciatura, de até 24 anos (BRASIL, 2017). Contamos, ainda, com 45% de estudantes participantes da pesquisa que apresentam a faixa etária entre 30 e 40 anos, ou seja, em sua maioria, os acadêmicos são da faixa etária inferior a 40 anos.

Em relação ao estado civil, a maioria dos estudantes que se propôs a participar da pesquisa declarou ser solteira e compõe 67%, conforme representado no Gráfico 5.

Tais dados tecem relações com a faixa etária dos estudantes, que se apresentam relativamente jovens.

Gráfico 5 – Estado civil dos participantes da pesquisa



Fonte: a autora (2020).

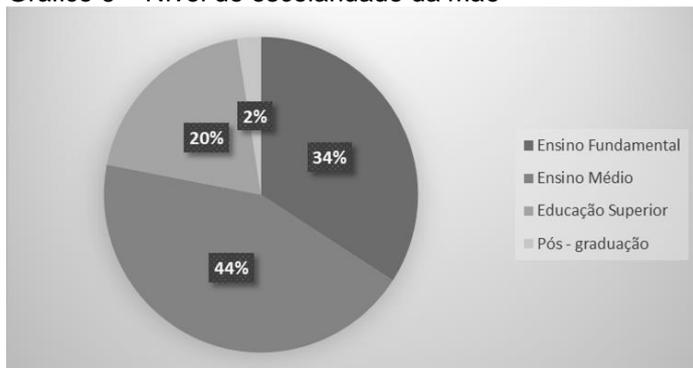
O grupo que se declarou casado soma 26%. Contamos, ainda, com 2% de acadêmicos sendo do sexo feminino, que se declararam divorciadas, embora jovens. Os 5% dos sujeitos da pesquisa que se consideraram “outros”, neste caso, consideraram-se como união estável, de acordo com as informações coletadas *in loco*.

Outro dado significativo, embora não abordado no questionário, observado no momento da pesquisa e aplicação do questionário, refere-se aos estudantes que se declararam solteiros e ainda residem na mesma casa que os pais e, em alguns casos, os familiares não incentivarem a independência dos estudantes em termos de considerarem morar sozinhos.

Observou-se certa dependência da família no que se refere à autonomia como um todo. Três dos estudantes, em conversas informais, declararam o incentivo da família para que continuem os estudos, como um ato de representação considerada de estima e certo orgulho perante a outros familiares do mesmo núcleo ao qual pertencem.

Ao analisarmos a formação das mães declarada pelos participantes da pesquisa, constatamos que 20% apresentavam formação em educação superior, 2% concluíram pós-graduação *lato sensu*, 44% finalizaram apenas o ensino médio e 34% cursaram apenas o ensino fundamental (Gráfico 6).

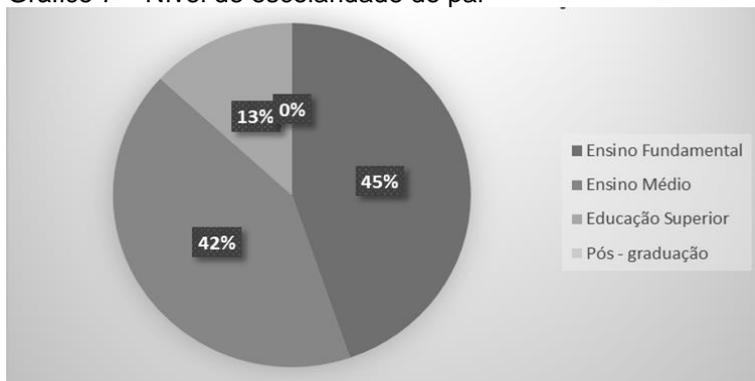
Gráfico 6 – Nível de escolaridade da mãe



Fonte: a autora (2020).

Em comparação ao nível de escolaridade dos pais (Gráfico 7), observamos que apenas 13% deles tinham o nível superior de ensino e não apresentaram formação em pós-graduação. Os sujeitos da pesquisa declararam que 42% dos pais cursaram o ensino médio e 45% apresentavam formação até o ensino fundamental.

Gráfico 7 – Nível de escolaridade do pai



Fonte: a autora (2020).

Pela análise dos Gráficos 6 e 7, ao considerarmos o nível de formação dos pais e mães dos participantes, observamos que o sexo feminino apresenta maior grau escolar de formação em todos os níveis e ressalta-se que as mães apresentam-se em maior nível ao se considerar a educação superior.

Esses dados também são comprovados no Relatório do Enade em 2017, que apresentam as mães com maior nível de formação na Educação Superior que os pais, sendo que estas correspondem, respectivamente, a 34% e a proporção equivalente à formação em nível de Educação Superior dos pais considera-se menor, somando-se 27% (BRASIL, 2017).

Como esclarecem Gatti e Barreto (2009, p. 27), “[...] a condição da família é um dos indicadores que ajudam a desvendar a posição socioeconômica dos indivíduos”. As autoras ainda explicam que a “[...] escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes” (GATTTI; BARRETO, 2009, p. 166).

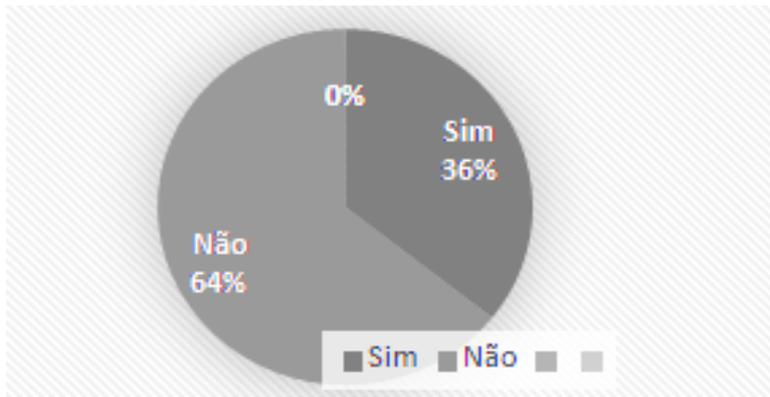
Cabe considerar que a maioria dos futuros professores “[...] faz parte de famílias em que eles são as primeiras gerações que chegaram ao ensino médio e ao ensino superior no país” (BARRETO, 2015, p. 692). Muitos desses estudantes ingressam na carreira docente, sem concluir os cursos de licenciatura, a fim de garantir aumento e/ou toda a renda para o sustento da família.

Diante desse cenário, comungamos com as críticas de Pszczol (2008) que analisa, nesse processo, a existência de culpados e vítimas e, como vítimas, encontram-se os estudantes da formação inicial, que frente a políticas educacionais desestruturantes, no que se refere às necessidades das escolas públicas, “[...] coloca jovens supostamente habilitados para o exercício da profissão diante da enorme responsabilidade de zelar pela formação e pela vida escolar de centenas de crianças e adolescentes” (p. 23).

A formação de professores para a educação básica reporta-nos a cenários preocupantes sobre a atuação docente na prática ao considerar que a falta de preparo dos professores é um dos diagnósticos que apontam a baixa qualidade do sistema educacional brasileiro (SOUZA, 2006).

Ao serem questionados sobre o exercício da docência, 36% dos sujeitos participantes dessa pesquisa declararam exercer a função de professores, mesmo sem ter a formação completa, como ilustra o Gráfico 8.

Ao verificarmos nessa pesquisa o percentual de estudantes tanto em contexto macro quanto em contexto micro (36%) que declarou exercer a função docente sem concluir o curso, outras lacunas e pontos nevrálgicos afloram, visto que “[...] a formação inicial é momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional” (SCHEIBE, 2002, p. 65).



Fonte: a autora (2020).

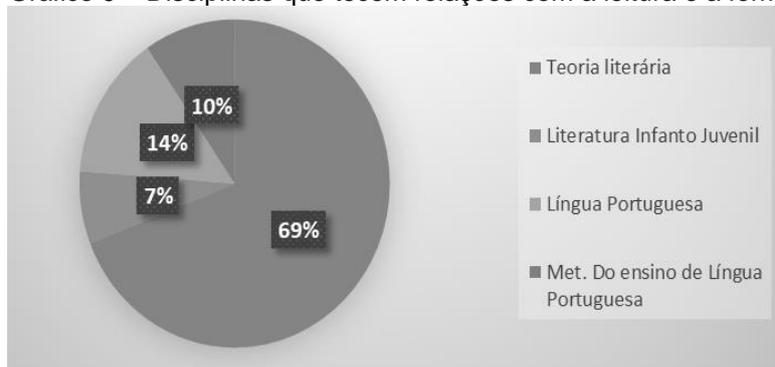
A formação inicial como ponto central para a construção identitária docente é abordada por Gatti (2010), que alerta para a necessidade de integração de currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. Isto posto, essa autora propõe que a formação de professores não pode ser organizada com base nas ciências e em suas diversas áreas disciplinares de forma incipiente, mas “[...] a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil” (2010, p. 1375).

Os acadêmicos do curso de licenciatura em Letras, ao serem questionados sobre as disciplinas **já cursadas, as quais** identificam que têm relação com a leitura e a formação de leitores, indicaram quatro disciplinas como centrais para a formação de futuros professores, dentre as 32 oferecidas no curso como um todo: Teoria Literária, com 69%; Literatura Infanto-juvenil, com 7%; Língua Portuguesa, com 14%; e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, com 10%.

No entanto, ao consultarmos as ementas das quatro disciplinas citadas pelos estudantes, verificamos a falta de clareza e de compreensão em relação aos saberes, bem como dificuldades em reconhecer os conteúdos propostos, o que nos leva a inferir a falta de clareza também expressa pelos estudantes nas exposições dos percentuais evidenciados (Gráfico 9). Nas ementas consultadas (*in loco*), fornecidas pela coordenação da IES, as disciplinas que se referem aos saberes e conteúdos relacionados à leitura e à formação de leitores são Literatura Infanto-juvenil e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Tanto uma como a outra trazem nos planos de ensino conteúdos pautados em

estratégias de leitura, a leitura e a formação de leitores na escola, a importância da formação de leitores, a leitura na escola, dentre outros conteúdos centrais. Essas destacam-se na pesquisa como as disciplinas com menor número percentual de relações sob o olhar dos estudantes pesquisados.

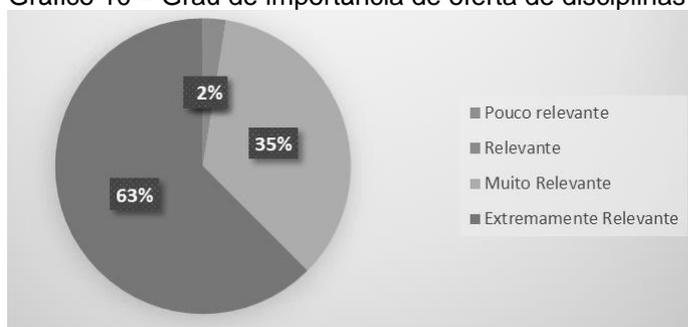
Gráfico 9 – Disciplinas que tecem relações com a leitura e a formação de leitores



Fonte: a autora (2020).

As disciplinas que aparecem em percentuais mais significativos na percepção dos acadêmicos são Teoria Literária e Língua Portuguesa, as quais não abordam nas ementas fornecidas pela IES saberes ou conteúdos relacionados à leitura e à formação de leitores. A primeira trata de conhecimentos teóricos e estruturais da literatura e a segunda aborda os conhecimentos voltados à construção da língua, como aspectos ortográficos, linguísticos, estrutura de gêneros e tipos textuais. A não percepção dos acadêmicos em relação às disciplinas que objetivam a fundamentação da leitura e a formação de leitores reflete os percentuais constatados no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Grau de importância de oferta de disciplinas sobre a leitura e formação de leitores



Fonte: a autora (2020).

No que se refere à questão sobre o grau de importância de disciplinas que abordam a centralidade de conteúdos e saberes relacionados à leitura e à formação de leitores, destaca-se que 63% dos estudantes do curso de licenciatura em Letras consideram extremamente relevante, seguidos por 35% que consideraram muito relevante. Dentro dessa realidade, Hébrard (1990), ao tecer considerações sobre a escolarização dos saberes elementares na contemporaneidade, assinala o fato de que ainda hoje, no campo das disciplinas universitárias, “[...] não existe um campo de estudos cujo objeto específico seja a leitura” (HÉBRARD, 1990, p. 65), apesar do acesso a qualquer conteúdo do saber e do conhecimento pressupor a aprendizagem da leitura.

A centralidade e/ou necessidade de saberes, conhecimentos e disciplinas que envolvem a leitura e a formação de leitores, presentes nos percentuais das respostas dos futuros professores, pressupõe que “[...] não se pode falar em leitura sem se considerar o aspecto político que gira em torno dela” (PSZCZOL, 2008, p. 13).

Diante dos percentuais analisados sobre a não compreensão dos conteúdos presentes nas disciplinas e fragmentados em ementas, bem como a importância da oferta de disciplinas mais consistentes sobre a leitura e a formação de leitores, esboçada por um total de 98% dos jovens entrevistados, entrecruzam-se os diagnósticos já mencionados sobre a leitura e a formação de leitores. Podemos considerar para tais conexões os resultados evidenciados nos relatórios do Pisa (2018), Prova Brasil (2017), Enade (2017) e nas considerações de Hébrard (1990), dentre outros, que destacam os pontos nevrálgicos e as lacunas no processo leitor. Tais constatações retratam também as fragilidades, fragmentações e lacunas da formação docente, explanadas por Scheibe (2002), Souza (2006), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010), Barreto (2015) e, conseqüentemente, refletidas em ações e práticas metodológicas destituídas de experiências leitoras, competências necessárias e fundamentais para os responsáveis pela docência (PSZCZOL, 2008; MILAGRES, 2008).

Ao considerar a leitura e a formação de leitores como aspectos cruciais para a cidadania e para a tomada de consciência crítica, cabe-nos questionar: Quais são as representações sociais desses futuros professores sobre tais centralidades? As representações sociais sobre a formação de leitores são impactadas pelos resultados das pesquisas em larga escala? Ao compararmos

os dados entre a pesquisa realizada com professores da educação básica, encontraremos semelhanças ou divergências nas RS dos sujeitos?

Para compreensão, interpretação e análise dialógica dessas representações, por meio da abordagem estrutural (ABRIC, 1994; 2006; SÁ, 1996), utilizamos a análise prototípica para apreensão da estrutura e conteúdo das representações sociais dos participantes, e análise integrativa de dados entre os elementos das representações que destacamos no Capítulo 4 a seguir.

4 CENTRALIDADE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ANÁLISE PROTOTÍPICA E ANÁLISE INTEGRATIVA DOS DADOS

Para melhor apresentação, interpretação e discussão dos dados, após a análise do perfil dos estudantes do curso de Licenciatura em Letras, o presente capítulo aborda a centralidade das representações sociais dos sujeitos da pesquisa em relação ao objeto considerado, por concebermos que “[...] na construção do objeto de pesquisa em representações precisamos levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto da representação que queremos estudar” (SÁ, 1998, p. 24). Por esse entendimento, consideramos que as representações nos possibilitam aportes “[...] de interpretação e de decodificação da realidade, [...] produzem a antecipação dos atos e dos comportamentos (seus e dos outros), a interpretação da situação num sentido preestabelecido, graças a um sistema de categorização coerente e estável” (ABRIC, 2001a, p. 168).

Dentre as abordagens concebidas para as representações sociais, para essa tese, adotamos a abordagem estrutural proposta por Jean-Claude Abric (1998), como aporte teórico e metodológico, no campo da TRS. Tal abordagem organiza os conceitos, ideias e elementos que compõem as representações sociais numa estrutura de conhecimento que se inter-relaciona (ABRIC, 1998). Essa organização estrutural de uma representação, na concepção de Abric (1994), caracteriza-se por não apresentar somente os elementos de forma hierarquizada, mas organizada ao redor de um possível núcleo central, que se constitui por um ou mais elementos que significam a representação (ABRIC, 1994).

Como delineado anteriormente nesta tese, na abordagem estrutural proposta por Abric (1994; 1996), o possível núcleo central está diretamente vinculado à natureza do objeto representado e os elementos periféricos que compõem a estrutura caracterizam-se pela parte flexível, mais operacional na dinâmica das representações. Conforme esclarece Flament (1994), a essência do sistema periférico denominada por este autor como periferia visa respaldar como as representações aparecem no contexto, ou seja, ele explica que a compreensão do núcleo central (NC) apoia-se nos aspectos considerados periféricos. Cabe explicar que os elementos periféricos próximos ao núcleo central, embora considerados mais flexíveis, tendem a proteger o núcleo em

relação às mudanças. Os elementos periféricos distantes representam o que não é partilhado, elementos considerados novos. Para apreender e analisar a estrutura das representações sociais, utilizamos o instrumento de pesquisa que contempla a evocação de palavras (VÈRGES, 1992). A partir dos termos indutores leitura e formação de leitores, pretendemos levantar as representações construídas pelo grupo de acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras.

A respeito da evocação de palavras, Wachelke e Wolter (2011, p. 521) esclarecem que,

Vergès⁴¹ (1992) desenvolveu uma técnica para caracterizar a estrutura de uma representação social a partir de evocações de palavras. Essa técnica constitui-se de duas etapas: a primeira, chamada análise prototípica, baseia-se no cálculo de frequências e ordens de evocação das palavras, enquanto que uma segunda etapa centra-se na formulação de categorias englobando as evocações e avalia suas frequências, composições e coocorrências.

As evocações das palavras foram submetidas à análise prototípica e na sequência à análise integrativa dos dados. A análise prototípica das evocações dispostas por ordem média de evocações (OME), em quadrante de quatro casas, contribuiu para interpretações do núcleo central e sistemas periféricos. Alves-Mazzotti e Maia (2012, p. 75) explicam o cálculo de frequências e da ordem média:

A frequência (f) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (fM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferentes à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

Com base no aporte teórico das representações sociais, o material foi submetido ao processo de análise prototípica, possibilitado pelo *software* Iramuteq (RATINAUD, 2009), sendo que este “[...] apresenta rigor estatístico e permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical. Além disso, sua interface é simples e facilmente compreensível, e, sobretudo seu acesso é gratuito [...]” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

⁴¹ Em VÈRGES, P. *Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: manual*. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.], 2002.

O *software* é considerado por Camargo e Justo (2016) como aquele que possibilita a exploração de matrizes que “[...] envolvam variáveis categoriais e listas de palavras, tais quais aquelas utilizadas para analisar tarefas de evocações livres”. Nesse sentido, o processo de análise viabilizou o cálculo de frequência de palavras, no caso da análise prototípica. Os dados processados pelo *software* Iramuteq, além de possibilitarem a leitura dos resultados, corroboram para cálculos de base estatística e contribuem para a construção de dados simultâneos. Esses dados servem de referência tanto para a elaboração do quadro de quatro casas, quanto para possíveis conexões em análise de similitude (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 583). Para tanto, essas análises foram realizadas, principalmente, a partir das luzes dos olhares de Abric (1996; 1998), Flament (1994), Sá (1996), Vèrges (1992), Wachelke e Wolter (2011), Walchelke e Camargo (2007).

4.1 ANÁLISE PROTOTÍPICA

A análise prototípica, nas considerações de Wachelke e Wolter (2011, p. 521-522), “[...] (também chamada análise de evocações ou das quatro casas) é uma das técnicas mais difundidas para caracterização estrutural de uma representação social” (Grifos dos autores). Como explicam os autores, essa análise aplica-se “[...] sobre dados na forma de palavras ou expressões evocadas por participantes ao lerem ou ouvirem um termo indutor. Assim, restringe-se à expressão da representação social por meio de material verbal recolhido como evocações [...]”.

Esta análise é aplicada, especialmente, em pesquisas que objetivam não somente a contribuição direta para as teorias do pensamento social, mas corroboram na compreensão e diagnósticos ligados a temas sociais. Os dados analisados estão na forma de palavras ou expressões evocadas por participantes que, ao lerem ou ouvirem um termo indutor, registram os elementos que prontamente lhes vêm à mente e restringem-se por meio de material verbal recolhido como evocações, à expressão da representação social.

Para análise e interpretações dos elementos evocados, coletados num primeiro momento no teste de evocação livre de palavras, pelos 42 sujeitos participantes da pesquisa e que, subseqüentemente, foram à análise prototípica,

que resultou no quadro de quatro casas desenvolvido por Vergès (1992), requer explicitarmos algumas informações (Quadro 8).

Quadro 8 – Análise Prototípica: Informações Essenciais

Informações essenciais para relato de análise prototípica.		
Informe 1:	Lematização	Redução ao radical – palavra; Categorização por conteúdo ou outra possibilidade;
Informe 2:	Distribuição de palavras	Tamanho da amostra; Total de evocações; Frequência média das evocações; Frequência mínima das evocações;
Informe 3:	Critérios de construção dos quadrantes	Ponto de corte para frequência entre as zonas de alta e baixa frequência; (ex.: frequência maior que a média das formas incluídas na análise; frequência maior que a mediana das formas da análise; escolha por manter uma proporção pré-determinada de evocações na zona de alta frequência; observação de um “salto” na distribuição de Zipf; metade da frequência da forma com mais ocorrências no <i>corpus</i> ...) Ponto de corte para ordem média de evocações (ex.: ordem correspondente ao ponto médio das possibilidades de resposta da tarefa de evocação; média da ordem de evocação das formas incluídas na análise...)

Fonte: Wachelke; Wolter (2011, p. 524).

Segundo Wachelke e Wolter (2011, p. 522), “[...] as palavras ou expressões são então classificadas em alto ou baixo, conforme um valor de corte de referência, diferente para cada uma das duas coordenadas” (Grifos dos autores). Ou seja, “[...] as palavras com frequência alta são aquelas com frequência superior ou igual ao valor de corte de referência para essa dimensão, enquanto que aquelas com valores inferiores situam-se na zona de baixa frequência”. Com base nas informações de Wachelke e Wolter (2011), a análise prototípica informa a distribuição dos elementos em um quadro de quatro casas, sendo que cada um dos quadrantes desempenha uma função específica (Quadro 9).

Cada uma dessas casas comporta funções específicas, nomeadas por Abric (2005) em: (1) núcleo central (NC); (2) primeira periferia; (3) zona de contraste; (4) segunda periferia. O primeiro quadro refere-se ao possível núcleo central que “[...] compreende respostas fornecidas por grande número de participantes e evocadas prontamente” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 522). O NC, como já delineamos anteriormente nessa tese, abarca três funções: geradora, ou seja, gera o significado, organiza-o e mantém a estabilização.

Respectivamente, esses elementos conectam-se às palavras mais frequentes e mais importantes ao significado, à organização interna e à estabilidade da representação (ABRIC, 2005).

Quadro 9 – Análise Prototípica: Quadros e Funções

Quadro 1 – Possível Núcleo Central	Quadro 2 – Primeira Periferia
Palavras evocadas com maior frequência. Baixa ordem de evocações. Prontamente evocadas.	Palavras com alta frequência. Maior ordem em evocações de palavras. Evocados por um número pequeno de participantes. Não foram prontamente evocadas.
Quadro 3 – Zona de Contraste	Quadro 4 – Segunda Periferia
Palavras com baixa frequência de evocações; Evocações consideradas significativas. Evocados por um número pequeno de participantes.	Palavras tardiamente evocadas. Evocados por um número pequeno de frequência de evocações. Considerados de com pouca importância para o campo de representações.

Fonte: a autora, com base em Wachelke e Wolter (2011, p. 525).

Os quadros subsequentes correspondem aos elementos do sistema periféricos. Os elementos da primeira periferia tendem a abarcar os elementos periféricos mais proeminentes, os quais se destacam por serem os mais frequentes e com altas frequências e ordem de evocação. Os elementos que compõem a segunda periferia são “[...] evocados como últimas respostas. Essa zona refere a elementos pouco salientes nas duas coordenadas, e, portanto, menos interessantes para a estrutura da representação do grupo social, trazendo aspectos mais particularizados” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 523).

Na zona de contraste localizam-se os elementos de baixa frequência, porém prontamente evocados. Os elementos da zona de contraste encontram as evocações enunciadas por um número reduzido de pessoas, com baixa frequência. No entanto, esse aspecto não diminui a importância deles devido aos indícios que podem desvelar uma representação diferenciada (ABRIC, 2005). Wachelke e Wolter (2011, p. 523), apoiados em Abric⁴² (2000), consideram a zona de contraste como sendo “[...] respostas minoritárias que podem indicar duas possibilidades: ou são apenas complementos da primeira periferia, ou indicam a existência de um subgrupo que valoriza consistentemente alguns

⁴² Abric considera que “[...] a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação” (2000, p. 31).

elementos distintos da maioria, talvez até mesmo com um núcleo central diferente”.

Em relação ao ponto de corte, não “[...] há uma equação ou critério único utilizado”, porém no que se refere à ordem média de evocações, os autores explicam que, frequentemente, “[...] se adota simplesmente como ponto de corte a mediana do número de evocações, quando este é ímpar” (WACHEKE; WOLTER, 2011, p. 523). Para a análise do quadrante abaixo, em consonância com as indicações de Wachelke e Wolter (2011), foi estabelecido como ponto de corte o valor três (3,00) devido ao número de palavras evocadas ser cinco. Wachelke e Wolter (2011, p. 522) complementam que as palavras “[...] com frequência alta são aquelas com frequência superior ou igual ao valor de corte de referência para essa dimensão, enquanto que aquelas com valores inferiores situam-se na zona de baixa frequência”. Para esses autores, “[...] a classificação para a coordenada de ordem de evocação é idêntica. Cabe ressaltar, porém, que são as palavras com baixas ordens de evocação, lembradas primeiro, que trazem maior interesse” (p. 522).

A composição do quadro de quatro casas promoveu a possível identificação dos elementos que constituem o provável núcleo central e o sistema periférico, assim representados, com o aporte teórico das representações sociais. As justificativas dos participantes foram analisadas à luz dos referenciais da análise de conteúdos de Bardin (2011).

4.1.1 Representações Sociais: elementos do possível núcleo central

Ao contemplar os resultados que compõem o provável núcleo central da OME relacionados ao termo indutor **Formação de Leitores**, as palavras **conhecimento, leitura, professor, estudo, ler** representam os elementos do provável núcleo central (Quadro 10).

Essas palavras podem ser consideradas “[...] com um maior valor simbólico dos elementos da representação, característica típica de elementos centrais”, como explicam Wachelke e Wolter (2011, p. 523). A palavra “conhecimento”, embora tenha apresentado uma ordem média de evocação relativa à 2,0, refere-se ao provável núcleo central. Evidenciada no primeiro

quadrante superior esquerdo, são palavras, conforme explicado por Camargo e Justo (2016, p. 30), que indicam “[...] alta frequência (uma frequência maior que a média) e baixa ordem de evocação (aquelas que foram mais prontamente evocadas). Essa seriam as prováveis indicadoras do núcleo central de uma representação” (Grifos dos autores). A representação da palavra “conhecimento” pode relacionar-se ao aspecto cultural e social que representa o processo de aprendizagem e o defrontar-se com o novo. Ao relacionar leitura e conhecimento, Vargas (2000, p. 6) expõe que “[...] ler, portanto, significa colher conhecimentos e o conhecimento é sempre um ato criador, pois me obriga a redimensionar o que já está estabelecido, introduzindo meu mundo em novas séries de relações [...]”.

Quadro 10 – Quadrante OME: Formação de leitores

Palavras Evocadas a partir da expressão indutora Formação de Leitores Frequência e Ordem Média					
Elementos do Provável Núcleo Central			Elementos da 1ª Periferia		
Palavras prontamente evocadas.	$f \geq 4$	OME < 3,00	Palavras prontamente evocadas.	$f \geq 4$	OME $\geq 3,00$
Conhecimento	8	2,0	Livros	12	3,4
Leitura	7	2,7	Escola	9	3,6
Professor	7	2,0	Cultura	7	3,3
Estudo	5	1,2	Incentivo	6	3,3
Ler	4	2,8			
Elementos da Zona de Contraste			Elementos da 2ª Periferia		
Palavras prontamente evocadas.	$f < 4$	OME < 3,00	Palavras prontamente evocadas.	$f < 4$	OME $\geq 3,00$
Interesse	3	2,3	Hábito	3	4,7
Alfabetização	3	2,3	Importância	3	3,7
Leitor	2	2,5	Sociedade	2	3,0
Biblioteca	2	2,5	Gênero	2	5,0
Formar	2	2,0	Aprender	2	3,5
Acessibilidade	2	2,5	Atenção	2	5,0
Dedicação	2	2,0	Pessoas	2	5,0
Criticidade	2	1,5	Saber	2	3,5
			Escrita	2	4,0
			Crítico	2	3,5

Fonte: a autora, com base nos dados gerados pelo Iramuteq (2020).

Ao analisar o elemento “conhecimento”, reconhecemos a presencialidade dessa palavra na Lei n.º 13.696/2018⁴³, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, e define no seu art. 1.º, como estratégia “[...] a promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas públicas no Brasil” (BRASIL, 2018). No que concerne às diretrizes dessa Lei, o parágrafo IV, do artigo 2.º,

⁴³ Sancionada em 12 de julho de 2018, pelo presidente Michel Temer.

define “[...] a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei n.º 10.753, de 30 de outubro de 2003”. Essa Lei destaca no parágrafo II do artigo 1.º que a leitura e o livro “[...] é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida”.

Para melhor compreensão das representações sociais desses estudantes participantes da pesquisa sobre formação de leitores, procuramos organizar as justificativas dadas às palavras que formaram o possível NC por meio dos elementos centrais, aqueles considerados mais abstratos, e os elementos periféricos, que se referem aos elementos mais concretos (ABRIC, 2003). Por meio dos resultados, identificamos, por meio das respostas explicitadas pelos sujeitos da pesquisa, a objetivação da palavra “conhecimento”, que se destacou como força primordial do possível núcleo central das representações sociais. Para essa análise e melhor contextualização, preterimos a seleção de quatro discursos, que nos permitem conectar as relações organizadas pelos elementos do núcleo central:

A leitura de um bom livro é um diálogo incessante com o conhecimento (A39FL). Quando lemos bons livros, interpretamos e nos influenciamos com saberes, valores, cultura e conhecimento (A22FL).
Para uma boa formação de leitores são necessários bons livros, leitura de qualidade, ensino de qualidade nas escolas, pois o ensino ajudará os indivíduos não apenas a lerem, mas, também, a refletirem e analisarem diferentes conhecimentos (A27FL).
A importância de formar leitores relaciona-se com a importância em se ter acesso a livros que ampliem conhecimentos e opiniões (A01FL).

Os acadêmicos do curso de licenciatura em Letras ancoram o elemento conhecimento na relação que tece aos saberes, à cultura, aos valores e ao acesso aos livros. Por essa vertente, Zilberman (2009) pondera que a formação de leitores compõe o processo de valorização da leitura à composição de princípios que a coloca como objeto e finalidade de conhecimento. Ou seja, por meio do livro, “[...] do domínio da habilidade de ler e da familiaridade com a cultura resultaria a emancipação intelectual do indivíduo capaz de formar as próprias opiniões [...]” (2009, p. 24).

Ao tecer relações entre o elemento conhecimento ao Relatório do Pisa (2018), no que concerne às considerações sobre letramento em leitura, um dos aspectos relevantes refere-se a “[...] desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (PISA, 2018, p. 45). Conhecimento, com base nos conceitos de Gray e Rogers⁴⁴ (1956), “[...] transmite a ideia de que o letramento em Leitura permite o alcance de aspirações individuais” (p. 47).

Outros elementos que se destacaram como possíveis integrantes do núcleo central foram leitura, professor e estudo. Tais palavras ancoram-se na concepção social de que a formação de leitores está diretamente ligada ao trato escolar, à ação docente e aos estudos, enquanto práticas obrigatórias que vinculam às práticas do ato de ler.

Diante dessas relações, Klebis (2009, p. 43) convida-nos à reflexão do paradoxo de que,

[...] a preocupação dos professores quanto ao desenvolvimento potencial de leitura de seus alunos – à qual, eventualmente, encontram-se associadas certas práticas obrigatórias, punitivas e mesmo proibitivas – tem como contrapartida a possibilidade do afastamento ou do “des-envolvimento” como subproduto indesejado das relações entre leitores e livros nas escolas, proporcionadas por perspectivas de trabalho que se apoiam substantivamente numa visão “escolarizada” de leitura, muitas vezes pautada pelo autoritarismo e pela burocratização. (Grifos do autor).

A palavra “leitura”, apesar de apresentar OME de 2,7 e estar presente na primeira periferia, foi evocada por sete participantes, o que nos leva a inferir que “leitura” está ancorada com formação de leitores. Como esclarece Larrosa (2002, p. 133), “[...] pensar a formação como leitura implica pensá-la como um tipo particular de relação”. No entanto, a leitura dos acadêmicos revela indícios de fragilidades ao envolverem-se em estratégias de leitura que promovam a formação do leitor. Os resultados das pesquisas em larga escala, como o relatório do Enade (2017), evidenciam dados alarmantes a se considerar a falta de domínio e proficiência leitora em relação ao texto acadêmico, bem como foi “[...] a não observância a diferentes itens dos enunciados, o que pode demonstrar falta de atenção devido a limitações de tempo para realização da prova, como

⁴⁴ GRAY, William S.; ROGERS, Bernice. Maturidade na leitura: sua natureza e avaliação. **The Elementary School Journal**, v. 57, n. 3, dez. 1956, p. 173-175.

também falta de compreensão leitora, o que é mais grave” (BRASIL, 2017, p. 181).

De todo modo, reportamo-nos a Tardif (2014, p. 241), que alerta para o fato de que “[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”, a se considerar “[...] estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais”.

A terceira palavra presente na primeira periferia refere-se ao “professor”. Podemos considerar que essa representação dos participantes da pesquisa pode estar objetivada nas relações que se estabelecem com o processo de formação de leitores, pois está voltada ao fazer pedagógico do curso de licenciatura. Silva (2009, p. 69) defende que

[...] a pessoa do professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com livros outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar e instalar programas que venham a transformar, para melhor, os atuais procedimentos voltados ao ensino da leitura.

No trato com os saberes, a figura do professor está fortemente ligada à leitura, entretanto, pesquisas como *Retratos da Leitura no Brasil* (2016, p. 234) indicam que o professor não aparece como protagonista, sendo este papel delegado à mãe, como indicado por 15% dos leitores. O professor aparece em segundo lugar, com a representatividade em 10% no quesito que se refere a “quem mais influenciou o hábito da leitura”. Ao considerar o nível de escolaridade em relação ao quesito “pessoas que influenciaram o gosto pela leitura”, a pesquisa aponta que os leitores do ensino superior indicam o professor com 8% em segundo lugar, sendo a mãe ou responsável do sexo feminino como maior influenciadora, com 13%.

O professor, contudo, permanece em sua centralidade, como mediador do processo que envolve “[...] os sujeitos com os objetos culturais; isto é, no relacionamento entre aquilo que a escola toma para si como objeto de

conhecimento” e este viés estende-se à leitura e à formação de leitores (KLEBIS, 2008, p. 44).

A palavra “Estudo” aparece com a OME de 1,2 e evocada por cinco dos participantes da pesquisa. Embora apresente baixa ordem de evocação, representa maior interesse e foi evocada de imediato pelos sujeitos. Entendemos, por essa representação, que a palavra “estudo”, condicionada à formação de leitores, é empreendida como processo de práticas obrigatórias de leitura, muitas vezes pautado em conteúdos traduzidos em forma de resultados (KLEBIS, 2008).

Já a palavra “ler” encontra-se no grupo de palavras de maior valor simbólico e apresenta OME de 2,8, no entanto, foi evocada por um número baixo de participantes, sendo estes apenas quatro. Nesse aspecto, Geraldi (1988, p. 80), ao considerar o ato da leitura, afirma “[...] o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor”. Suas leituras prévias e sua história de leitor estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente. Com base nesses aspectos, constatamos que “ler”, palavra com alto nível de evocações, conecta-se fortemente à palavra “conhecimento”, uma vez que, segundo Vargas (2000, p. 6), “[...] ler, portanto, significa colher conhecimentos e o conhecimento é sempre um ato criador, pois me obriga a redimensionar o que já está estabelecido, introduzindo meu mundo em novas séries de relações [...]”.

O arcabouço de palavras que compõem o primeiro quadrante, correspondente ao provável núcleo central, ao relacionar ao termo indutor, levamos a constatar que esses elementos (palavras) estão intimamente conectados à “Formação de Leitores”, ou seja, são palavras fortemente evocadas, com alto valor simbólico ao significado, que estabilizam a representação. As palavras analisadas na sequência correspondem ao sistema periférico, definido por Abric (1994a, 1994b) como a parte mais flexível de uma representação.

4.1.2 Sistema periférico na situação de evocação inicial: análise dos elementos

O sistema periférico, segundo Alves-Mazzotti (2007, p. 582), “[...] constituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações”. A primeira periferia, localizada no segundo quadrante, corresponde aos elementos que, embora evocados tardiamente, tiveram alta frequência e alta evocação.

Sobre o sistema periférico, Abric (2003) explicou que embora estas sejam respostas relevantes, não foram prontamente evocadas e correspondem aos elementos secundários da representação. Ao comparar os elementos da primeira periferia, podemos observar que se entrelaçam aos elementos evocados do provável núcleo central da RS “Formação de Leitores”. Entre esses, o elemento que apresenta a maior frequência é a palavra “escola”, com OME de 3,6, evocada por nove participantes, seguida da palavra “livros”, com OME de 3,4, representada por 12 participantes. Na sequência, encontram-se as palavras “cultura” e “incentivo”, que correspondem, individualmente, em 21% e 18%. Pela leitura dessas palavras, em relação ao possível NC, podemos inferir que elas traduzem atitudes e ações para o estabelecimento do possível NC. As palavras que compõem a primeira periferia são: “livros”, “escola”, “cultura” e “incentivo”, apresentadas no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Elementos da primeira periferia



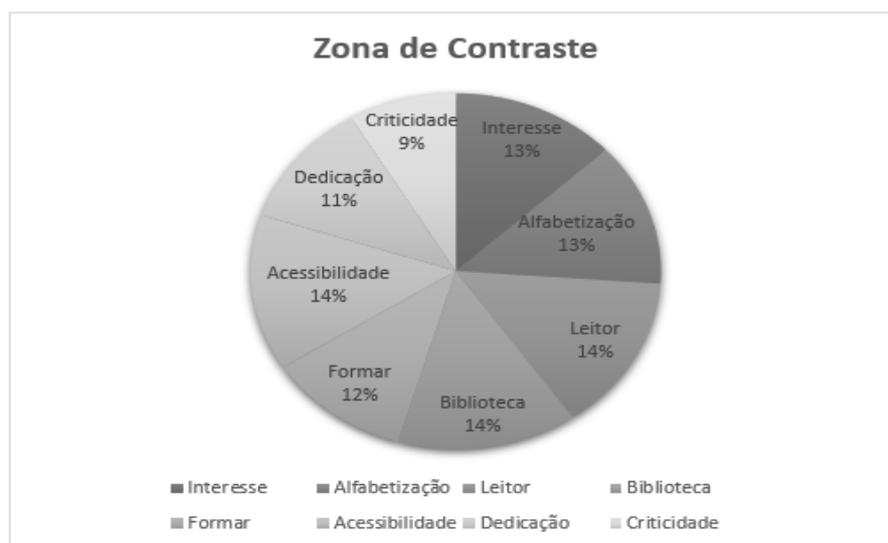
Fonte: a autora (2020).

Dentre os elementos que compõem a primeira periferia, destacamos as palavras “escola” e “livros” e, sequencialmente, as palavras “cultura” e “incentivo”. Ao voltarmos aos discursos dos sujeitos da pesquisa, citados

anteriormente nas justificativas da palavra conhecimento – provável núcleo central –, observamos a forte conexidade com elementos que compõem o sistema periférico. Ademais, ao considerarmos os elementos da primeira periferia, conectamos a “[...] interface entre a realidade concreta e o sistema central” (ABRIC, 1994b, p. 79), que provavelmente poderão ser produzidos nos contextos socioculturais em que os acadêmicos estão inseridos, a partir do que podemos inferir que esses elementos indicam a gama de sentidos atribuídos pelos futuros professores na formação inicial.

O terceiro quadrante corresponde à zona de contraste (Gráfico 12). Para Abric (2003), a zona de contraste apresenta os elementos que são evocados prematuramente no discurso e, de todo modo, podem indicar duas possíveis considerações: primeiramente, como subsídios complementares para a primeira periferia ou, numa segunda perspectiva, indicar a presença de um subgrupo que conjecture diferentes elementos, o que pode configurar, futuramente, como um possível núcleo central diferente. Os elementos que compõem a zona de contraste são as palavras evocadas com frequências baixas, porém, prontamente evocadas, mas com alto valor simbólico. São eles: “interesse”, “alfabetização”, “leitor”, “biblioteca”, “formar”, “acessibilidade”, “dedicação” e “criticidade”.

Gráfico 12 – Elementos da zona de contraste



Fonte: a autora (2020).

De acordo com as evocações dos acadêmicos sujeitos da pesquisa, as palavras “interesse” e “alfabetização”, com OME de 2,3, foram evocadas por um total de seis participantes. As palavras “leitor”, “biblioteca” e “acessibilidade” apresentaram OME de 2,5 e somam 42%. A palavra “formar”, com OME de 2,0, corresponde a 12% dos participantes. Já as palavras “dedicação”, com OME de 2,0, e “criticidade”, com OME de 1,5, somam a representação de 19% dos sujeitos da pesquisa. Essas palavras, no entanto, são fundamentais para a formação de leitores, principalmente, ao se considerar o contexto escolar, pois, para Giroto, Lima e Chaves (2012, p. 100), “[...] a escola, desde o início, tem feito do livro um meio, um objeto de motivação para aprendizagens consideradas de importância superior”. Essas autoras indicam que cabe a urgência em promover espaços de acessibilidade e motivação, que levem a “[...] aproximação entre a criança e as linguagens do livro, buscando enfatizar a ludicidade, a capacidade criativa, fantasia funções que precisam ser desenvolvidas, se o que se busca é a formação de um indivíduo consciente [...]” (p. 111).

Em contrapartida, Pszczol (2008, p. 17-18) considera fundamental a definição de linhas estratégicas para que se estabeleçam as relações entre as parcerias que orientem práticas pedagógicas coerentes direcionadas à formação de leitores, necessárias ao estímulo, à ampliação e à dinamização de acervos, porém, a autora ressalta que “[...] a mera distribuição, sem que os livros sejam trabalhados, não conduz a uma leitura prazerosa”. Isso é confirmado por Fernandes (2010, p. 566) ao afirmar que “[...] as políticas de leitura até agora desenvolvidas têm se preocupado, sobretudo, com a distribuição de livros e, por isso, não resolvem o problema da formação do leitor no Brasil [...]”.

Esses elementos podem apresentar um grupo minoritário, no entanto, podemos considerá-los como interlocutores e possíveis elementos que o comporão futuramente. Podemos tecer relações entre os elementos que compõem a zona de contraste com discursos presentes em políticas nacionais. Dentre essas, retomamos a recente Lei n.º 13.696, de 12 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, na qual identificamos, em seu artigo 3.º, os objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita, com a forte presença dos elementos: interesse, leitor, biblioteca, formar e acessibilidade, conforme relacionamos no Quadro 11.

Quadro 11 – Elementos comparativos da zona de contraste

Elementos presente na zona de contraste	Parágrafos referentes ao artigo 3.º: São objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita:
Interesse 45	III - valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas; IX - incentivar a criação e a implantação de planos estaduais, distrital e municipais do livro e da leitura, em fortalecimento ao SNC.
Leitor	X - incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos.
Biblioteca	II - fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais; IV - desenvolver a economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao fortalecimento da economia nacional, por meio de ações de incentivo ao mercado editorial e livreiro, às feiras de livros, aos eventos literários e à aquisição de acervos físicos e digitais para bibliotecas de acesso público; VI - fortalecer institucionalmente as bibliotecas de acesso público, com qualificação de espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, atividades pedagógicas, extensão comunitária, incentivo à leitura, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações; VII - incentivar pesquisas, estudos e o estabelecimento de indicadores relativos ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, com vistas a fomentar a produção de conhecimento e de estatísticas como instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor;
Formar	V - promover a literatura, as humanidades e o fomento aos processos de criação, formação, pesquisa, difusão e intercâmbio literário e acadêmico em território nacional e no exterior, para autores e escritores, por meio de prêmios, intercâmbios e bolsas, entre outros mecanismos; VIII - promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas;
Acessibilidade	I - democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;

Fonte: a autora, com base nos objetivos propostos para a Política Nacional de Leitura e Escrita – Lei n.º 13.696/2018.

Embora a Lei n.º 13.696/2018 preveja uma política direcionada à leitura e à escrita, não identificamos relações com as palavras alfabetização, dedicação e criticidade. A formação do leitor abarca o desenvolvimento de competências e

⁴⁵ Entendemos que o discurso de valorização e incentivo promove e desperta o interesse de acesso à leitura.

habilidades de leitura e de escrita, advindas de um processo de alfabetização e letramento que o formem para a criticidade.

Entretanto, competência e habilidades precisam ser ensinadas e desenvolvidas desde os primeiros anos do ensino fundamental, conforme a Base Nacional Comum Curricular⁴⁶ (BRASIL, 2017, p. 8), na referência de que,

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Na perspectiva de formar leitores, num contexto de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais, a escola assume um papel central, como espaço de transformação. Esse fator democrático impacta diretamente na leitura e “[...] no que é sugerido, em uma primeira instância, pelas políticas educacionais das nações emergentes: ao conquistarem sua emancipação, desencadeiam programas de alfabetização em massa [...]” (ZILBERMAN, 2009, p. 26) que, muitas vezes, não apresentam efetividade em seus resultados, como os apresentados nessa tese.

Pesquisas e avaliações em larga escala ressaltam a crise da leitura. Por esse cenário, Zilberman (2009, p. 28) provoca-nos: “[...] a menção à crise da leitura, tão frequente em diagnósticos de procedência diversa [...], reflete a crise da escola em decorrência das habilidades de ler e de escrever”.

O país não apresenta resultados satisfatórios no que se refere à proficiência leitora, ou seja, estamos longe de conquistar avanços nesse quesito, principalmente, ao verificarmos que a formação de sujeitos leitores críticos e proficientes não está contemplada nos objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita. Essa fragilidade podemos considerar ao nos reportarmos ao processo de alfabetização e letramento.

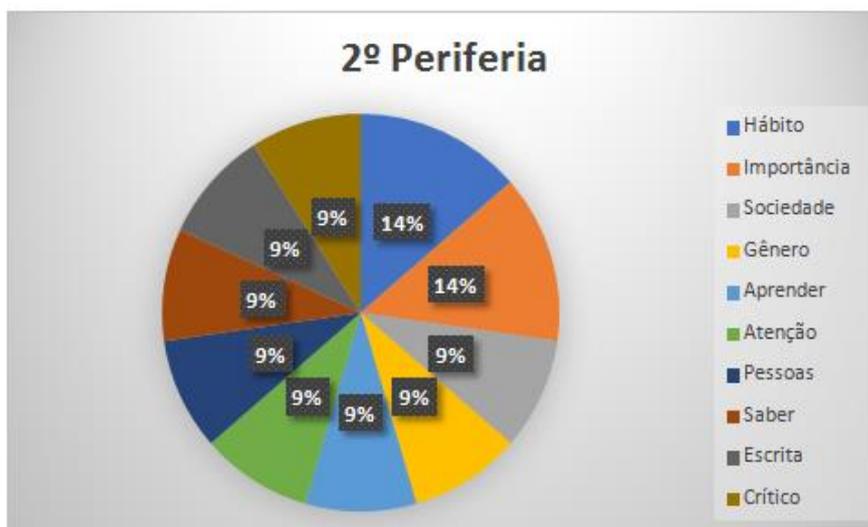
⁴⁶ “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Observa-se, também, baixo desempenho dos formandos do curso de Letras, destacado no relatório do Enade, em 2017 (INEP/MEC, 2018). Nas palavras de Gatti (2009, p. 15), “[...] são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino [...]”. Como observa a autora, a grande maioria desses estudantes são originários das classes C e D, como declarados no questionário do estudante, que ingressam nas instituições de ensino superior privadas, pois estes “[...] tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens” (GATTI, 2009, p. 15).

Em consonância com Gatti (2009), Dubet (2008, p. 27) reafirma que “[...] os alunos originários das categorias sociais mais privilegiadas, os mais bem munidos em capital cultural e social, apresentam um rendimento melhor, cursam estudos mais longos, mais prestigiosos e mais rentáveis que os outros”.

Concordamos que embora as palavras interesse, alfabetização, leitor, biblioteca, formar, acessibilidade, dedicação e criticidade componham a zona de contraste, elas poderão vir a compor, futuramente, os elementos de um possível núcleo central. Nossa inferência aponta-se em Moscovici ao concordar que “[...] os comportamentos individuais ou de grupo são diretamente determinados pelas representações elaboradas em e sobre a situação e o conjunto de elementos que a constituem”, visto que “[...] nossas representações internas, que herdamos da sociedade, ou que nós fabricamos, podem mudar nossa atitude em relação a algo fora de nós mesmos” (MOSCOVICI, 2010, p. 102).

Localizadas no último quadrante, ou seja, consideradas como palavras evocadas tardiamente, os elementos “hábito”, “importância”, “sociedade”, “gênero”, “aprender”, “atenção”, “pessoas”, “saber”, “escrita” e “crítico” são considerados com pouco valor simbólico. Representamos esses elementos no Gráfico 13.



Fonte: a autora (2020).

Observamos, nos elementos evocados, localizados no último quadrante, as palavras com menor valor simbólico para as representações sociais, as quais correspondem aos elementos evocados extremamente tarde e que se constituem por uma baixa frequência de evocações. Como aponta Wachelke (2012), esses elementos periféricos funcionam como suportes de ações adaptando situações concretas e ocorrências específicas do objeto social.

Embora evocadas tardiamente, as palavras da segunda periferia não podem ser desconsideradas, pois, segundo Turchi (2009, p. 45),

[...] para viver em sociedade é preciso saber ler, além da linguagem visual, auditiva, olfativa, gustativa, bem como os gestos, os sons, as cores, a moda, o comportamento. Ler é poder interagir com todo esse universo e atribuí-lhe sentido. A leitura não é uma atividade isolada: encontra, ou deseja encontrar seu lugar num conjunto de atividades dotadas de sentido. O professor tem aí um papel fundamental: [...] instaurar uma atitude dialógica entre leitor e texto e ajudar a dar sentido e a interpretar.

Ademais, são muitas as ações com o objetivo de ampliar a qualidade da educação, bem como a proficiência de crianças, jovens e adultos, entretanto, como aponta Pszczol (2008), uma sociedade leitora não pode ser idealizada sem que se encontrem os ideários políticos de sua organização. A autora (2008) ainda ressalta que em uma sociedade onde se encontram pessoas que não têm acesso ou não dominam as habilidades de escrita e leitura, não há como se compreender e interpretar informações e pode-se presumir que elas encontrarão dificuldades em ter garantidos os seus direitos básicos. Nesse sentido, Pszczol

(2008, p. 13) orienta que “[...] falar sobre leitura é falar sobre cidadania, sobre tomada de consciência e sobre a qualificação das relações sociais”.

Evidenciamos que a palavra “conhecimento” foi considerada como provável núcleo central na pesquisa realizada em 2014, com os professores da educação básica. A presente constatação nos direciona para a análise integrativa, embasando-nos teoricamente em Curran e Hussong (2009), pesquisadores da Universidade do Norte da Carolina, que defendem a análise integrativa como possível análise de diferentes conjuntos de dados, que foram agrupados em uma ou mais fontes independentes.

4.2 ANÁLISE INTEGRATIVA DOS DADOS

Essa análise corrobora para que possamos interpretar os dados de maneira crítica sobre questões que comumente não são consideradas em um único estudo, bem como identificar as trajetórias de permanências ou mudanças de discursos nas representações sociais dos sujeitos pesquisados nas relações entre a formação inicial e continuada, que refletem um processo histórico de fragilidades, medidas em avaliações nacionais e internacionais sobre a formação de leitores. Com base nesse construto, consideramos relevante que “[...] os comportamentos individuais ou de grupo são diretamente determinados pelas representações elaboradas em e sobre a situação e o conjunto de elementos que a constituem” (MOSCOVICI, 2010, p. 102).

A *Integrative Data Analysis* (IDA)⁴⁷, conforme esclarecem Bainter e Curran (2016, p. 1), é “[...] um conjunto promissor de metodologias que podem ser altamente úteis para aprimorar a análise de dados secundários de maneiras poderosas e facilitar a síntese na pesquisa de desenvolvimento cognitivo” (Tradução nossa). Complementando, Curran e Hussong (2009) explicam que embora as pesquisas que utilizam a análise integrativa permeiem com robustez as áreas da saúde e se estendem para áreas das ciências sociais, a AID está há mais de 10 anos presente em estudos no contexto acadêmico.

⁴⁷ IDA is a promising set of methodologies that might be highly useful for enhancing secondary data analysis in powerful ways and facilitating synthesis in cognitive development research (BAINTER; CURRAN, 2016, p. 1).

Embora ainda pouco usada em Educação, a Análise Integrativa de Dados, definida por Curran e Hussong (2009), apresenta possibilidades de estratégias analíticas que podem ser aplicadas em diferentes áreas do conhecimento, bem como nas ciências sociais. Esses autores explicam que a opção pelo termo integrativo, em vez de denominações como agrupado, simultâneo, unificado ou concomitante, destaca o objetivo de integração de um todo conectado a todas as partes, característica essa que nos permite estar em consonância com o método hermenêutico que optamos para a tese.

Na perspectiva de Bainter e Curran (2014, p. 2)⁴⁸, “[...] a AID é uma estrutura analítica usada para reunir dados brutos de dois ou mais estudos para análise combinada” (Tradução nossa). Considerada por esses autores como relevante para pesquisas de desenvolvimento cognitivo, a análise integrativa dos dados possibilita o estudo e comparações em períodos de desenvolvimento mais longos, bem como a investigação de como se comportaram as principais construções ao longo do tempo e a relação com heterogeneidade dos sujeitos. Tais análises tendem a ampliar as inferências, melhorar o poder estatístico e a capacidade de estudar comportamentos.

Desse modo, Curran e Hussong (2009, p. 82) acreditam que,

[...] se incorporarmos informações sobre essa heterogeneidade entre estudos em nossas técnicas para a integração de estudos, nossas conclusões poderão ser mais generalizáveis e nosso progresso como ciência poderá ser mais cumulativo. Assim, o uso da AID aproveita essa heterogeneidade entre estudos não apenas para promover uma melhor compreensão das descobertas nos estudos existentes (isto é, integração de estudos), mas também para investigar fontes significativas de variabilidade entre estudos que possam contribuir e, assim, informar as teorias sobre, principais fenômenos psicológicos (isto é, comparação de estudos)⁴⁹. (Grifos dos autores – Tradução nossa).

Por essa concepção, a análise integrativa fornece uma compreensão mais profunda de como as construções dos processos ou discursos se desenvolvem ao longo do tempo, o que possibilita argumentações incorporadas em dados de

⁴⁸ IDA is an analytical framework used to pool raw data from two or more studies for combined analysis.

⁴⁹ [...] if we incorporate information about such betweenstudy heterogeneity into our techniques for study integration, our conclusions may be more generalizable and our progress as a science may be more cumulative.

pesquisas heterogêneas e mensuração mais amplas das análises pretendidas (BAINTER; CURRAN, 2014; CURRAN; HUSSONG, 2009 – Tradução nossa).

A partir dos estudos de Curran e Hussong (2009), constatamos que a AID possibilita a coleta de dados de diversas amostras separadas, que podem fazer parte de estudos independentes, realizados em tempos e locais distintos, com diferentes procedimentos e instrumentos de análise. Ou seja, os dados extraídos de amostragens separadas, a partir de nova análise, residem em última análise em um contínuo, que podem ser agrupadas em um único conjunto de dados para análises posteriores. A análise integrativa, sob as considerações de Bainter e Curran (2014), tende a tecer comparações entre subgrupos que não podem ser comparados nos estudos individuais, devido ao pequeno tamanho da amostra. Esses autores acrescentam que a AID agrupa dados em nível de item, em diferentes estudos, para possibilitar inferências dentro e entre estudos. Além desses aspectos, esses autores consideram outras vantagens significativas para a utilização da AID, como elencamos no Quadro 12.

Quadro 12 – Vantagens da análise integrativa de dados, segundo Bainter e Curran (2014, p. 3-4)

Vantagens	Descrição
Improve Understanding of Development. Melhorar a compreensão do desenvolvimento (Tradução nossa).	A junção de estudos para observar uma faixa mais ampla de desenvolvimento. Pode ser usada para medir construções teóricas ao longo do tempo, enquanto contabiliza a continuidade heterotípica ⁵⁰ (isto é, alterar manifestações do mesmo processo de desenvolvimento subjacente).
Increase Sample Heterogeneity. Aumentar a heterogeneidade da amostra (Tradução nossa).	Reunir estudos para criar uma amostra maior e mais diversificada permite testar hipóteses simultaneamente nesses grupos. Pode permitir comparações entre subgrupos que não podem ser comparados nos estudos individuais devido ao pequeno tamanho da amostra.
Improve Measurement Melhora a medição (Tradução nossa)	A medida combinada fornecerá uma avaliação mais completa da linguagem expressiva do que a usada em qualquer estudo sozinho. Essencialmente, a IDA empresta os pontos fortes da medição de cada estudo, criando pontuações mais informativas para cada construto alvo.

Fonte: a autora (2020), com base em Bainter e Curran (2014).

⁵⁰ Que é diverso ou de tipo diferente: *heterotípiã*. In: Dicionário infopédia da Língua Portuguesa sem Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-aa0/heterotipia>. Acesso em: 22 jun. 2020.

4.2.1 Representações Sociais de professores e futuros professores: uma análise integrativa de dados

Quando construtos de pesquisas em tempos e espaços diferentes são comparados, a análise integrativa de dados (AID) possibilita o agrupamento de elementos, oriundos de várias fontes, em um conjunto de dados que visam a interpretação e o exame de informações a partir de outras perspectivas, como esclarecem Bainter e Curran (2014) e Curran e Hussong (2009). Com o apoio desse tipo de análise, temos a intenção de estabelecer uma análise crítica a respeito da leitura e da formação de leitores, advindos de nossas inquietações a partir das observações realizadas enquanto professora, como também por acompanhar os dados apresentados em pesquisa nacionais e internacionais sobre a proficiência leitora no Brasil e o resultado que emergiu da produção dos dados no campo empírico. Desse modo, ao utilizarmos a análise integrativa dos dados produzidos em dois momentos (2014 e 2020), com participantes em espaços diferentes (professores de escola pública e estudantes da educação superior – acadêmicos de Letras), pretendemos contribuir, tendo como ponto de partida escassa literatura sobre AID nas ciências sociais, especificamente em educação.

Para essa análise, percorremos as seis etapas propostas por Bainter e Curran (2014, p. 4-7), conforme demonstrado no Quadro 13 (Tradução nossa).

Quadro 13 – Relação das etapas da AID para análise de dados

Etapas Propostas	Descrição	Aplicação na pesquisa dessa tese
Develop Novel Hypothesis; (Desenvolver novas hipóteses)	<ul style="list-style-type: none"> - Colabora para a caracterização e a continuidade heterotípica. - Identifica como as manifestações do mesmo processo subjacente, mudam ou não ao longo do tempo. - As hipóteses levantadas exigem o estudo de um período prolongado de desenvolvimento, um tamanho maior da amostra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecidas relações e comparações das representações sociais dos sujeitos das pesquisas realizadas com professoras na educação básica em 2014 e com os futuros professores, acadêmicos do curso de licenciatura em Letras em 2019. - Identificação dos discursos subjacentes em processos distintos; - Para averiguar a hipótese, espaço temporal foi de cinco anos, com o resultado das amostras das pesquisas com os dois grupos distintos.
Identify Contributing Data Sets; (Identificar conjuntos)	<ul style="list-style-type: none"> - Os conjuntos de dados contribuintes vinculados na AID, cada construto-chave da questão teórica de interesse deve ser avaliado em cada estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para análises realizadas em 2014, foi utilizado o <i>software</i> EVOC (VERGÊS, 2002).

	<p>Possibilita a reunião de conjuntos de dados existentes a partir de estudos concluídos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Já para as análises realizadas em 2019, foi utilizado o <i>software</i> Iramuteq (CAMARGO, 2013). - Os construtos foram analisados em cada estudo, distintamente.
<p>Assess Heterogeneity; (Avaliar a heterogeneidade)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promove a avaliação de semelhanças e diferenças de pesquisas e estudos, a partir de uma combinação de itens. - As fontes consideradas incluem procedimentos de amostragens. - Possibilita a seleção dos procedimentos usados em cada estudo, como os exemplos de idades avaliadas, diferentes regiões geográficas e características do design do estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliamos nessa tese a combinação de itens semelhantes e diferentes: - Diferentes <i>softwares</i> para análises. - Diferentes grupos de pesquisa (acadêmicos e professores). - Diferentes tempos e espaços. - Semelhanças nos procedimentos de amostragem e a seleção dos elementos presentes nos quadrantes de ordem média de evocações, bem como a utilização do mesmo termo indutor “formação de leitores” para a evocação das palavras.
<p>Develop Item Pool (Desenvolver Pool de Itens)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propõe o vínculo de estudos para a AID, <i>itens comuns</i> são necessários para cada construto para vincular a medição entre os estudos. - Verifica a escala ou a resposta original da resposta não é exatamente a mesma em cada estudo, e propõe <i>harmonizar</i> as medidas recolhendo categorias, combinando itens e/ou eliminando respostas para chegar a um item comum. - Verifica se o contexto de um elemento ao redor e como os participantes entendem a participação na pesquisa em um local ou contexto específico, suas influências e não influências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização do mesmo termo indutor – considerado como item comum para a análise. Identificamos itens comuns dos elementos que compõem o provável núcleo central e as periferias das evocações dos sujeitos das pesquisas realizada em 2014 e 2019. - A harmonização foi realizada nas relações tecidas nos/entre os quadrantes de ordem média de evocações. - A análise do contexto está presente nas representações sociais dos sujeitos que corrobora para a interpretação dos processos que se constroem no cotidiano.
<p>Develop a Measurement Model and Control for Study Differences (Desenvolver um modelo de medição e controle para diferentes estudos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisa os elementos para que possam ser usados e criar pontuações para análises subsequentes dos dados agrupados. - Garante que os modelos sejam definidos adequadamente em cada estudo, sejam apropriados para o conjunto de itens e caracterizem o mesmo construto em cada estudo. - Determina se algum elemento em específico não se comporta de maneira idêntica nas pesquisas, entre outros grupos importantes da amostra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das quatro periferias, bem como a objetivação e a ancoragem dos pensamentos constituídos. - Os modelos de análise definidos caracterizam o mesmo constructo em cada uma das pesquisas. - Verificação dos elementos distintos entre as representações sociais dos sujeitos da pesquisa.
<p>Scoring and Hypothesis Testin (Teste de pontuação e hipóteses)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conferência das hipóteses levantadas. - Propõe que as análises obtidas sejam contínuas e possam ser usadas para análises subsequentes com novos dados agrupados. - Considera os aspectos de heterogeneidade entre os estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmação das hipóteses levantadas. - Considera os elementos analisados, semelhanças e diferenças. - Analisa de maneira crítica os resultados obtidos.

Fonte: a autora (2020), com base em Bainter e Curran (2014). (Tradução nossa).

Para essa tese, o procedimento da AID foi demonstrado por meio da análise de dados agrupados nos quadrantes da Ordem Média de Evocações, os quais emergem das RS de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, de escola pública, a partir dos resultados fornecidos pelo *software* Evoc (VERGÈS, 2002) em 2014 e de acadêmicos de Letras, em formação inicial para professores, com resultados fornecidos pelo *software* Iramuteq (RATINAUD, 2009) em 2020, a partir do termo indutor “formação de leitores”. Os dados processados pelos *softwares* Evoc e Iramuteq realizam o mesmo tipo de análise, análise prototípica, a qual apresenta como critérios saliência e ordem média de evocação e formam quadrantes com quatro casas distintas.

A análise combinada de frequência e de ordem média de evocação das respostas cumpre a função de “[...] colocação em evidência das propriedades de saliência e de conexidade dos diferentes elementos de uma representação, de modo a prover um levantamento inicial daqueles mais suscetíveis de fazer parte do núcleo central” (SÁ, 1996, p. 115).

O Quadro 14 ilustra as relações estabelecidas ao compararmos os elementos presentes nos quadrantes resultantes das OMEs. Ao somarmos as palavras evocadas presentes nos quadrantes que representam a ordem média de evocações, tanto dos acadêmicos de Licenciatura em Letras, em 2019, quanto das professoras da educação básica, em 2014, a partir da expressão indutora “Formação de Leitores”, elencamos 53 palavras evidenciadas nas representações sociais desses grupos (Quadro 14).

Ao integrarmos os dados, evidenciamos a coocorrência do provável núcleo central, bem como a conexão de outros elementos que compõem os quadrantes.

O Quadro 15 apresenta os elementos oriundos da análise prototípica correlacionados no Quadro 14, integrados por meio do procedimento realizado com evocações das palavras para cada grupo distinto.

Palavras Evocadas a partir da expressão indutora Formação de Leitores - Acadêmicos Licenciatura em Letras - 2020 Frequência e Ordem Média				Palavras Evocadas a partir da expressão indutora Formação de Leitores - Professoras da educação básica - 2014 Frequência e Ordem Média			
Provável Núcleo Central	OME < 3,00	1ª Periferia	OME ≥ 3,00	Provável Núcleo Central	OME < 3,00	1ª Periferia	OME ≥ 3,00
Conhecimento	2,0	Livros	3,4	Conhecimento	2,2	Criação	4,7
Leitura	2,7	Escola	3,6	Hábito	2,7	Criatividade	4,0
Professor	2,0	Cultura	3,3	Leitura	1,7	Criticidade	3,0
Estudo	1,2	Incentivo	3,3	Livros	2,8	Cultura	3,1
Ler	2,8			Prazer	2,1	Gosto	3,0
						Imaginação	3,1
						Informação	3,2
						Interesse	3,2
						Vocabulário	3,0
Zona de Contraste	OME < 3,00	2ª Periferia	OME ≥ 3,00	Zona de Contraste	OME < 3,00	2ª Periferia	OME ≥ 3,00
Interesse	2,3	Hábito	4,7	Compreensão	2,3	Aprendizado	3,0
Alfabetização	2,3	Importância	3,7	Formação	1,5	Criança	3,0
Leitor	2,5	Sociedade	3,0	Interpretação	2,5	Descoberta	3,0
Biblioteca	2,5	Genero	5,0	Motivação	2,0	Emoção	4,0
Formar	2,0	Aprender	3,5	Viajar	2,6	Lazer	4,5
Acessibilidade	2,5	Atenção	5,0	Vontade	1,0	Reflexão	4,5
Dedicação	2,0	Pessoas	5,0				
Criticidade	1,5	Saber	3,5				
		Escrita	4,0				
		Crítico	3,5				

Fonte: a autora (2020).

Quadro 15 – Análise Integrativa dos Dados: Comparações entre grupos OME

Evocações	Acadêmicos/Letras 2019	Professoras/2014
Conhecimento	Provável Núcleo Central	Provável Núcleo Central
Leitura	Provável Núcleo Central	Provável Núcleo Central
Livros	1ª Periferia	Provável Núcleo Central
Cultura	1ª Periferia	1ª Periferia
Criticidade	Zona de Contraste	1ª Periferia
Motivação	1ª Periferia	Zona de Contraste
Interesse	Zona de Contraste	1ª Periferia
Formação	Zona de Contraste	Zona de Contraste
Hábito	2ª Periferia	Provável Núcleo Central
Aprendizado	2ª Periferia	2ª Periferia
Pessoas	2ª Periferia	2ª Periferia

Fonte: a autora (2020).

Constatamos pela análise integrativa dos dados que, aproximadamente, 20,6% das palavras evocadas⁵¹ repetem-se, o que nos possibilita identificar nos elementos dos processos distintos os discursos implícitos. No entanto, os elementos presentes em quadrantes discrepantes podem, de acordo com Bainter e Curran (2014), fornecer pistas significativas para a interpretação dos dados. Nas considerações de Bainter e Curran⁵² (2014, p. 4), a “[...] AID pode permitir comparações entre subgrupos que não podem ser comparados nos estudos individuais [...]” (Tradução nossa).

Por termos como pressuposto que os elementos do núcleo central são aqueles que imprimem maior valor simbólico da representação, dentre os elementos que compõem a estrutura e organização das palavras na situação OME, foi possível constatar no provável núcleo central o elemento “conhecimento”.

Este manteve-se presente nas representações sociais tanto das professoras da educação básica (2014), quanto dos estudantes do curso de licenciatura em Letras (2019). A palavra “leitura”, embora evocada em ordens médias distintas, encontra-se elencada no primeiro quadrante, ressaltando a centralidade na formação de leitores.

Por meio das comparações estabelecidas a partir da OME e da análise integrativa dos dados, constatamos a permanência dos elementos que compõem o provável núcleo central, indicando a representação social dos grupos investigados.

Já nas justificativas apresentadas pelos participantes da pesquisa de ambos os grupos, constatamos a presencialidade do elemento “leitura” entrelaçado ao possível núcleo central “conhecimento”. Tal conexão nos faz inferir que, socialmente, estão intimamente relacionados.

Nos depoimentos apresentados no Quadro 16, identificamos as professoras da educação básica como **P** e o número indicativo de ordem de sujeito pesquisado, e **A** para acadêmico e subsequente o número do sujeito pesquisado (Grifos nossos).

⁵¹ Para melhor análise, lematizamos as palavras formar em formação, crianças em pessoas, aprender em aprendizado e incentivo em motivação.

⁵² Likewise IDA may permit comparisons across subgroups that cannot be compared in the individual studies...

Concordamos com Sacristán (2008, p. 89) quando ele afirma que o “[...] valor instrumental que a leitura tem na vida das pessoas para participarem na sociedade do conhecimento”, o que reverbera aos saberes valores e a uma prática cultural “[...] numa condição da cidadania e da inclusão social”.

Quadro 16 – Justificativas do provável núcleo central

Professoras da Educação Básica (2014)	Acadêmicos(as) do curso de Letras (2019)
<p>“A leitura permite relacionar novos conhecimentos e contribui significativamente para a formação de leitores” (P.07).</p> <p>“A formação de leitores permite um maior conhecimento da realidade (leitura de mundo)” (P.25).</p> <p>“A leitura nos leva ao conhecimento de diversos assuntos, bem como viajar através da nossa imaginação, ampliando o nosso vocabulário e também como forma de lazer” (P. 39).</p> <p>“Acredito que a leitura na sala de aula pela professora deve ser um hábito de um momento prazeroso onde o aluno descubra através da informação o conhecimento” (P. 15)</p>	<p>“A leitura de um bom livro é um diálogo incessante com o conhecimento” (A39);</p> <p>“Quando lemos bons livros, interpretamos e nos influenciados com saberes, valores, cultura e conhecimento” (A22).</p> <p>“Para uma boa formação de leitores são necessários bons livros, leitura de qualidade, ensino de qualidade nas escolas, pois o ensino ajudará os indivíduos não apenas a lerem, mas, também, a refletirem e analisarem diferentes conhecimentos” (A27).</p> <p>“A importância de formar leitores relaciona-se com a importância em se ter acesso a livros que ampliem conhecimentos e opiniões” (A01).</p>

Fonte: a autora (2020).

As palavras “conhecimento” e “leitura” estão evidenciadas em pesquisas nacionais, como *Retratos da Leitura no Brasil*, citada nessa tese, no Capítulo 2. Em 2014, a palavra conhecimento destaca-se nos itens da pesquisa nacional referente ao “o que a leitura significa” e “motivações para ler um livro”, sendo a indicação a respeito da palavra significativa nas três opções elencadas. Evidencia-se que 64% dos participantes da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* consideraram a leitura como “fonte de conhecimento para a vida”, 41% dos sujeitos consideraram como “fonte de conhecimento e atualização profissional” e 11% consideraram como fonte de conhecimento para os processos que envolvem a aprendizagem nos espaços escolares.

Em 2016, na quarta versão da pesquisa (*Retratos da Leitura no Brasil*), a palavra conhecimento é evidenciada no item “principal motivação para ler um livro” como “atualização cultural ou conhecimento geral”, representada por 19% dos entrevistados. No item da pesquisa sobre “o que a leitura significa”, 49% dos entrevistados afirmaram que “a leitura traz conhecimento”. A concepção de que a leitura é prática social essencial à contemporaneidade e meio de acesso à

cultura letrada e aos conhecimentos produzidos socialmente leva-nos a inferir, no entanto, que a palavra conhecimento em conexão com a leitura está ancorada na perspectiva de aquisição de informação, enquanto valor cultural e social do sujeito. Retomamos que o núcleo central em sua estabilidade se apresenta resistente às mudanças e, por esse aspecto, ao relacionar-se à memória coletiva, traduz a significação, consistência e permanência na representação. A palavra “livro”, nas representações das professoras em 2014, aparece como provável núcleo central. Ao analisarmos a integração dos dados, o elemento, em 2019, nas evocações dos acadêmicos do curso de Letras, localizou-se na primeira periferia. Embora as diferenças apareçam nas OMEs, consideramos, segundo Abric (1994), que os elementos periféricos permitem a proteção ao provável núcleo central, o que busca a adaptação à realidade. Observamos esse aspecto no que concerne à sustentação do provável núcleo central, pois os elementos leitura, conhecimento e livros estão presentes nas justificativas dos sujeitos das pesquisas em ambos os anos, 2014 e 2019 (Quadro 17).

Quadro 17 – Justificativas da evocação livros

Professoras da Educação Básica (2014) Provável Núcleo Central	Acadêmicos(as) do curso de Letras (2019) 1.ª periferia
“Ler é a apropriação do conhecimento que se estabelece pela multiplicidade de livros com diferentes gêneros. Ler é ir além do que está escrito. A leitura se constrói por meio do contato com livros , com informação, poesia (prazer), literatura (imaginação) e da cultura de um povo [...]” (P. 3)	“Quando penso em leitores, penso em livros com diversos tipos de textos e, cada vez mais, por meio da leitura , obtenho mais conhecimento ” (A.09)

Fonte: a autora (2020).

Embora a palavra “livros” tenha recebido destaque como sendo do provável núcleo central para as professoras em 2014, podemos inferir um aspecto relevante na representação dos estudantes do curso de Licenciatura em Letras em 2019 ao considerar que, nessa representação, socialmente, a palavra ancora-se a diversos tipos de textos devido às relações que se estabelecem com as variações de informações, de temas, gêneros e suportes disponíveis na atualidade. No entanto, conecta-se à leitura e ao conhecimento.

A evocação da palavra “cultura” encontra-se na primeira periferia em ambos os grupos pesquisados. De acordo com Abric (1994b), elementos do

sistema periférico aproximam-se do contexto imediato em que os indivíduos estão inseridos (Quadro 18).

Quadro 18 – Justificativas da palavra evocada: cultura

Professoras da Educação Básica (2014) 1.ª Periferia	Acadêmicos(as) do curso de Letras (2019) 1.ª periferia
“A leitura amplia os conhecimentos a diversas situações, produzindo novos aprendizados e culturas ” (P.7).	“Quando um país tem a cultura e a prioridade em formar leitores, pode-se considerar que ele visa crescer” (A. 20).

Fonte: a autora (2020).

Ao compararmos as justificativas dos participantes das pesquisas em 2014 e 2019, foi possível constatar que o elemento “cultura”, embora evocado por um número pequeno de participantes, mas com alta frequência, ancora-se em conceitos que envolvem crescimento e ampliação de conhecimentos. De todo modo, mesmo que os participantes das pesquisas vinculem o elemento representado a aprendizagens e conhecimentos, não podemos observar a apropriação do significado em seu cerne, mas, sim, na reprodução de conceitos que permanecem em circulação nos discursos sociais, na mídia e nos documentos oficiais.

Ao integramos os dados, constatamos que as palavras “criticidade”, “motivação” e “interesse” oscilaram entre a primeira periferia e a zona de contraste. A palavra “motivação”, embora apresentando-se em quadrantes distintos, tanto para os estudantes do curso de licenciatura em Letras, quanto para as professoras em 2014, pela análise das justificativas, permitiu-nos constatar que ambos os grupos se ancoram nela no contexto escolar e consideram este como principal agente para o processo de formação de leitores, como podemos verificar nas justificativas presentes no Quadro 19.

Quadro 19 – Justificativas da palavra evocada: motivação

Professoras da Educação Básica (2014) Zona de Contraste	Acadêmicos(as) do curso de Letras (2019) 1.ª periferia
“Fica fácil formar leitores na escola que tenham vontade, motivação para a leitura, visto que todas as outras são importantes e se desenvolverão através do estímulo” (P.31).	“A escola precisa ser o principal agente motivador para que sejam formados leitores, porque é numa escola que se forma grande parte da opinião dos jovens, então, a motivação precisa vir de lá” (A.038).

Fonte: a autora (2020).

Há de se considerar o protagonismo da escola no que concerne à formação de leitores. Parisotto e Perez (2012, p. 153) reconhecem que a escola “[...] é um espaço privilegiado para a formação leitora dos alunos e, talvez, o único conhecido por aqueles a quem não foram oferecidas, pelas famílias, as condições necessárias para tal formação”. Ressaltam, ainda, que “[...] para muitos, a escola e, principalmente, a escola pública é o local onde terão acesso aos livros e poderão compartilhar vivências de leitura”.

Em 2014, as palavras “críticidade” e “interesse” compunham a primeira periferia. Já na pesquisa realizada em 2019, passaram a compor a zona de contraste. A palavra “motivação”, que compôs a zona de contraste em 2014, fez, no entanto, o caminho inverso e passou a compor a primeira periferia em 2019. A partir da integração dos dados e das justificativas de ambos os grupos pesquisados, podemos constatar pelas RS o sentido e significado de valor e de atitude pelas justificativas apresentadas no Quadro 20.

Quadro 20 – Justificativas das palavras evocadas: interesse e criticidade

Acadêmicos(as) do curso de Letras (2019) Elemento Interesse Zona de Contraste	Acadêmicos(as) do curso de Letras (2019) Elemento Criticidade Zona de Contraste
“Para ser bons formadores de leitores, tem que aprender a pesquisar, é ter interesse ao novo, a ler bons livros, etc.” (P.32)	“Quando um país tem a cultura e a prioridade em formar leitores, pode-se considerar que ele visa crescer” (A. 20).
Professoras da Educação Básica (2014) Elemento Interesse 1.ª Periferia	Professoras da Educação Básica (2014) Elemento Criticidade 1.ª Periferia
“Para que possamos formar leitores, precisamos mostrar na escola, nas aulas, a importância de ler, desenvolvendo em nossos alunos o interesse pela leitura” (P. 22).	“Creio que através da “formação de leitores” durante as aulas criamos um olhar mais crítico, despertamos a criticidade na leitura no meio que vivemos” (P. 21).

Fonte: a autora (2020).

Recordamos que na primeira periferia estão as palavras com alta frequência, mas não foram tão prontamente evocadas. A zona de contraste contém elementos que foram prontamente evocados, porém, com frequência abaixo da média. Essa análise das palavras que compõem quadrantes do sistema periférico possibilita-nos compreender que embora sustentem o possível núcleo central, estão associadas às características individuais dos sujeitos da

pesquisa e aos contextos imediatos (ABRIC, 1994b). Isso nos leva a inferir, a partir da análise das palavras “interesse” e “criticidade”, as quais tardiamente foram evocadas pelas professoras em 2014, que os elementos não foram considerados como relevantes para o processo de formação do leitor.

A leitura, de certo modo, continua nos espaços escolares, sendo considerada em seu sentido utilitário, ou seja, “[...] a escola muitas vezes assume um caráter de agente de um letramento serviçal, em nome de uma sociedade já pronta, já organizada, com funções predefinidas para os sujeitos, afastados de quaisquer produções críticas” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71).

Em contrapartida, os estudantes do curso de Letras, em 2019, evocaram prontamente as palavras “interesse” e “criticidade”, entretanto, em função das frequências abaixo da média apresentadas, não estão inseridas no âmbito do núcleo central. Abric (2003b) explica que os elementos desse quadrante foram evocados por menor quantitativo de sujeitos, mas, por sua vez, referem-nos como significativa importância (ABRIC, 2003b), pois representam maior proximidade aos elementos do núcleo central (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

A presença da palavra criticidade direciona-nos a caminhos esperançosos na perspectiva de que embora evocados por um menor número de sujeitos, apresenta relevância significativa para este grupo. Como nos esclarece Silva (2009, p. 28), pela leitura crítica, “[...] o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante) elabora e dinamiza conflitos, organiza novas sínteses; enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismos, qualquer tipo de escravização às ideias”. Almejamos que, futuramente, possamos encontrar pesquisas em que a palavra criticidade seja a representação do senso comum transmutada como forma de conhecimento ligada à realidade dos grupos e categorias sociais, caracterizando seus membros com uma visão de mundo que contribuirá para sua identidade social (ABRIC, 1998).

Os elementos que compõem a zona de contraste apontam para duas possibilidades: complementos da primeira periferia ou a valorização por parte de um grupo de indivíduos que incorporaram elementos de mudanças de uma representação social. Ao analisarmos os dados integrados, podemos inferir que os elementos “criticidade” e “interesse” demonstram sentido de valorização para o pequeno grupo de sujeitos da pesquisa em 2019. Sob esse aspecto, para os

estudantes do curso de Letras, tais palavras poderão compor um futuro possível núcleo central ao relacionarmos ao termo indutor “formação de leitores” (ABRIC, 2003; WACHELKE; WOLTER, 2011).

A palavra “formação” apresentou consonância na representação de ambos os grupos, pertencente à zona de contraste. Como esclarece Larrosa (2002, p. 133), “[...] pensar a formação como leitura implica pensá-la como um tipo particular de relação”. No entanto, ao analisarmos as justificativas de ambos os grupos, constatamos que a palavra “formação”, no que se refere ao termo indutor “formação de leitores”, está ancorada na relação que se estabelece com o espaço escolar, ou seja, volta-se a espaços conteudistas, sem raras exceções, o que vislumbra a formação do leitor num processo de relação à cidadania, além dos muros escolares (Quadro 21).

Quadro 21 – Justificativas da palavra evocada: formação

Professoras da Educação Básica (2014) Elemento Formação Zona de Contraste	Acadêmicos(as) do curso de Letras (2019) Elemento Formação Zona de Contraste
“A formação de leitores nas aulas de língua portuguesa visa desenvolver vocabulário, facilitando tanto em uma redação quanto na comunicação das pessoas” (P. 40).	“A formação do leitor, do cidadão é preparada na escola” (A. 33).

Fonte: a autora (2020).

As justificativas analisadas no tocante de uma RS, a ancoragem, como explicada por Alves-Mazzotti (2008, p. 29), na perspectiva de Moscovici (2011), “[...] diz respeito ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto apresentado no sistema de pensamento preexistente [...]”, ou seja, trata-se da “[...] inserção orgânica em um pensamento constituído”.

Uma discordância significativa constatada na análise integrativa foi em relação ao elemento evocado “hábito”. Nas RS dos acadêmicos de Letras, em 2019, a evocação foi considerada como segunda periferia, ou seja, uma palavra evocada tardiamente e por um número mínimo de participantes, a qual não se encontra nas justificativas dos estudantes.

Para as professoras em 2014, essa palavra compôs o provável núcleo central. Constatamos, a partir das justificativas das professoras indicadas no Quadro 22, que desenvolver o hábito de leitura para a formação de leitores não

está vinculado a promover experiências de leitura, mas, sim, ancorada à prática de leitura didatizada e à reprodução de discursos sociais e oficiais, os quais caracterizam a formação do leitor.

Quadro 22 – Justificativas da palavra evocada: hábito

Professoras da Educação Básica (2014) - Elemento Hábito Provável Núcleo Central
<p>“Para termos bons leitores, precisamos fazer com que tenham o hábito da leitura e precisamos que pratiquem a leitura” (P.11).</p> <p>“É imprescindível para a criança um hábito de leitura, para depois propiciar novos caminhos” (P. 15).</p> <p>“Sem praticar a leitura, você não encontra o prazer, o conhecimento. Portanto, é questão inicial de hábito” (P. 19).</p>

Fonte: a autora (2020).

A análise integrativa dos dados possibilitou um estudo comparativo das representações de acadêmicos de Letras e professoras da rede pública, ou seja, abriu possibilidades de “[...] destacar conteúdos suscetíveis de um relacionamento sistemático entre grupos” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 26). Como evidenciamos nas representações dos grupos pesquisados no que se refere à palavra evocada “hábito”, com alta valorização simbólica para as professoras na pesquisa realizada em 2014, o elemento aparece pouco saliente e, portanto, menos significativo para a estrutura da representação do grupo social de estudantes do curso de Letras.

As palavras “aprendizado” e “pessoas” foram evocadas como últimas respostas, tanto para o grupo de professoras em 2014, quanto para o grupo de acadêmicos do curso de Letras em 2019, ocupando, assim, a segunda periferia na categorização dos quadrantes resultantes da análise prototípica, sendo essas evocações com baixa frequência e ordem de evocação baixa (WACHELKE; WOLTER, 2011).

As representações sociais, como nos explica Alves-Mazzotti (2008, p. 20), “[...] investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana”. Sob esse aspecto, a vinculação dos resultados das pesquisas, por meio da análise integrativa de dados, possibilitou-nos uma compreensão mais significativa de como as representações sociais se formam e se desenvolvem ao longo do tempo, em grupos e contextos distintos.

Por meio da análise integrativa dos dados, a combinação de dados de dois ou mais estudos ao fazer uso da estrutura da AID, no caso dessa tese, possibilitou integrarmos as representações sociais que emergiram de professoras da educação básica e acadêmicos do curso de licenciatura em Letras, a fim de avaliar o mesmo construto “formação de leitores”, em espaço de tempo de cinco anos e com a variação dos sujeitos em seu nível de característica, a prática docente e a formação inicial.

Esta integração dos dados nos possibilitou analisar criticamente que a presença do possível núcleo central “conhecimento”, bem como de outros elementos evocados nas representações sociais dos dois grupos pesquisados, que “[...] toda representação social retorna, à expressão reiterada em discursos” e que, conseqüentemente, “[...] o que é importante nas análises desses discursos que, intuitivamente, sempre retomamos como representativos de movimentos de opinião ou posições sociais [...]” (MOSCOVICI, 2011, p. 246-247). Consideramos desse modo, posicionando-nos numa vertente hermenêutica dialógica, que “[...] compreender é sempre compreender diversamente” (GADAMER, 2007, p. 88). Isto posto, recorreremos a Bakhtin (1997) que define o processo dialógico como fenômeno social da interação coletiva, social, sem passividade.

No caso da hipótese levantada, podemos analisar por meio da dialogicidade entre os resultados das RS de ambas as pesquisas que embora pesquisas nacionais e internacionais sobre a leitura e avaliações em larga escala sinalizem a fragilidade da formação de leitores no Brasil, prevalecem com os discursos ancorados em contextos já familiares e se objetivam em “[...] verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2011, p. 71).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerada desafiadora, a ação leitora enquanto experiência apresenta-se como um dos caminhos à formação integral do indivíduo nas perspectivas de uma educação para o século XXI. Formar leitores na atualidade é um dos maiores desafios educacionais, sociais, políticos e culturais, os quais são demonstrados pelos altos níveis de analfabetos no Brasil, constatados em resultados de avaliações em larga escala, pesquisas nacionais, como Prova Brasil e Retratos da Leitura no Brasil, e internacionais, como Pisa. Não obstante, eles também permeiam as discussões acadêmicas, políticas e sociais.

A presente pesquisa, a partir da problemática tecida sobre as relações que se estabelecem ao promover a integração entre duas pesquisas sobre formação de leitores, a partir da Teoria do Núcleo Central, uma com os professores da educação básica (2014) e outra, com acadêmicos do curso de licenciatura em Letras (2019), de maneira dialógica, investigou, por meio da análise prototípica e análise integrativa de dados, os conhecimentos produzidos socialmente entre os sujeitos, em tempo e espaços distintos a partir do termo indutor: Formação de leitores.

Ao assumirmos o método hermenêutico dialógico, percorremos caminhos que trilharam entre as análises prototípicas, num movimento circular envolvendo o todo – as partes – o todo, pois, pelos resultados obtidos nas Representações Sociais dos sujeitos de ambas as pesquisas, delimitamos os elementos que compõem os quadrantes de quatro casas, para, então, integrá-los a fim de verificarmos por meio da análise integrativa de dados, as possíveis conexões entre as evocações e os discursos sociais presentes no senso comum em ambas as pesquisas.

Desse modo, reafirmamos que a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico, na vertente da abordagem estrutural, Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2001) para as pesquisas realizadas com professores da educação básica, em 2014, e com acadêmicos do curso de licenciatura em Letras, em 2019, corroborou para que pudéssemos comparar os resultados, por meio da dialogicidade entre grupos e espaços distintos, com o recorte temporal de cinco anos e duas técnicas diferentes ao se contemplar os *softwares* Evòc (2000) e Iramuteq (2013).

Além das análises prototípicas realizadas em ambas as pesquisas – 2014 e 2019 – os resultados foram sujeitos à análise integrativa dos dados. A AID nos possibilitou estudar os dados em períodos de desenvolvimento mais longos, no caso dessa tese, os cinco anos entre uma pesquisa e outra, examinar como a medição das principais construções muda ou permanece ao longo do tempo, explorar a heterogeneidade dos sujeitos, professores da educação básica (2014) e acadêmicos do curso de licenciatura em Letras (2019) e a capacidade de estudar comportamentos presentes em contextos sociais (CURRAN; BAINTEK, 2015).

Ao integramos os resultados das pesquisas oriundos da OMEs presentes nos quadrantes que compõem o quadro de quatro casas, proposto por Abric (2001), a partir da Teoria do Núcleo Central, deparamo-nos com elementos fortemente representados em ambas as pesquisas. A integração dos dados nos aponta a presencialidade da mesma representação em diferentes quadrantes e, mesmo que as evocações apresentem diferenças entre estes, a proximidade é visível. Convém recordarmos que o primeiro quadrante localizado no quadro superior esquerdo indica as palavras com frequência maior que a média, no entanto, baixa ordem de evocação, por isso consideramos aquelas que foram mais prontamente evocadas. Esses elementos seriam as prováveis indicadoras do núcleo central de uma representação. No segundo quadrante, a primeira periferia, localizada no lado superior direito, temos as palavras que têm alta frequência, mas que tiveram ordem média maior, ou seja, não foram prontamente evocadas. No quadrante inferior esquerdo, terceiro quadrante, localizamos a zona de contraste, na qual encontramos os elementos que foram prontamente evocados, porém, com frequência abaixo da média. Por fim, no quarto quadrante, temos a segunda periferia, que indica os elementos com menor frequência e maior ordem de evocação.

A integração dos dados nos possibilita destacar a palavra “conhecimento” como provável núcleo central das RS de ambos os grupos, tanto dos professores da educação básica (2014) quanto dos acadêmicos do curso de licenciatura em Letras (2019), ou seja, um elemento considerado estável da representação, o que significa que são resistentes a mudanças e ancoram-se em formações tradicionais. Nesse sentido, Moscovici (2001, p. 73) nos alerta que, “[...] uma vez que uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha

fácil falar sobre tudo o que se relacione a esse paradigma e devido a essa facilidade, as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente”.

Constatamos, também, que outros elementos que compõem os quadrantes periféricos se repetem nas representações sociais, como apresentamos ao retomarmos o Quadro 15, já evidenciado nesta tese. Essa reprodução, segundo Moscovici (2011, p. 71), “[...] é o resultado da objetivação, que é um processo mais atuante que a ancoragem [...]”. Ou seja, de acordo com este autor (2011), por meio da objetivação temos o conhecimento transferido de conceitos ou ideias para significados concretos, os quais, pela continuidade de seu emprego nos contextos sociais em que estão inseridos, se transformam em representações da realidade.

Observamos que a palavra *livros*, nas evocações das professoras da educação básica, em 2014, compõe o possível núcleo central, e para os acadêmicos do curso de licenciatura em Letras, compõe a primeira periferia.

Estes passam a ser elementos que indicam a formação de leitores.

Quadro 23 – Análise Integrativa dos Dados: Comparações entre grupos OME

Evocações	Acadêmicos/Letras 2019	Professoras/2014
Conhecimento	Provável Núcleo Central	Provável Núcleo Central
Leitura	Provável Núcleo Central	Provável Núcleo Central
Livros	1ª Periferia	Provável Núcleo Central
Cultura	1ª Periferia	1ª Periferia
Criticidade	Zona de Contraste	1ª Periferia
Motivação	1ª Periferia	Zona de Contraste
Interesse	Zona de Contraste	1ª Periferia
Formação	Zona de Contraste	Zona de Contraste
Hábito	2ª Periferia	Provável Núcleo Central
Aprendizado	2ª Periferia	2ª Periferia
Pessoas	2ª Periferia	2ª Periferia

Fonte: a autora (2020).

As palavras criticidade, motivação e interesse ora aparecem em primeira periferia e ora compõem a zona de contraste. Isso decorre, pois são “elementos mais instáveis, que se modificam com facilidade devido a alterações no contexto

dos grupos sociais e sua relação com algum objeto social” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 383). A centralidade das evidências desses elementos presentes nos discursos, explicado por Moscovici (2011, p. 246), é que “[...] intuitivamente, sempre retomamos como representativos de movimentos de opinião ou posições sociais [...]”, desse modo, “[...] funciona como crença estável ou como desenvolvendo cognição social”.

Concordamos com Wachelke e Camargo (2007, p. 382) ao entender que “[...] a teoria das representações sociais constitui-se tendo como pano de fundo a ideia de que o indivíduo extrai categorias de pensamento da sociedade”. Tal concepção nos possibilita inferir que, embora tenhamos avanços em setores da sociedade, os discursos sobre a formação de leitores não apresentam avanços na perspectiva de ações mobilizadoras para novas concepções da formação do leitor.

A se considerar a forte presença dos discursos (re)produzidos nas RS dos sujeitos, tanto nos cenários da prática docente, quanto nos cenários acadêmicos, pela formação inicial de professores, recorremos a Moscovici (2011, p. 216), que assevera que as representações sociais “[...] são sempre inscritas dentro de um referencial de um pensamento preexistente; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência”.

Compreendemos, sob este aspecto, que os professores da educação básica tendem a manter os conceitos apreendidos pelos processos formativos em que se inseriram e pelas experiências compartilhadas com colegas, que, de certo modo, não concebem a prática leitora com experiência complexa e formadora de cidadãos, distanciando-se dos impactos resultantes das avaliações nacionais e internacionais em que a educação básica está submetida. De todo modo, compreendemos que os acadêmicos do curso em licenciatura em Letras demonstram no processo formativo inicial, as representações ancoradas no sistema de pensamento preexistente, ou seja, como explicado por Mazzotti (2008, p. 29) não constatamos a “[...] construção formal de um conhecimento, mas a sua inserção orgânica em um pensamento constituído”. O que nos permite inferir que os resultados frágeis e desafiadores ilustrados pelas avaliações em larga escala, por pesquisas nacionais e internacionais não impactam em mudanças de paradigmas da formação docente

e continuam inseridos em matrizes curriculares desconexas e com distanciamentos significativos entre teoria e prática (GATTI, 2010).

Ademais, observamos que em ambas as pesquisas, os sujeitos ancoram-se em “[...] uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais”, já constituídas (MAZZOTTI, 2009, p. 24). Ainda recorremos a Jodelet (2001) que, ao tecer análises sobre a ancoragem como atribuição de sentido, explica que os valores hierarquizados em uma sociedade e em seus diferentes grupos sociais contribuem para a formação de uma teia de significações em torno do objeto, o que possibilita avaliá-lo com fato social. E, conseqüentemente, por meio da objetivação, esta teia de significações organizada em um processo compreensível e adequado à realidade, torna os conceitos produzidos em uma imagem palpável, quase tangível, para entendê-los. O que nos reporta ao integrarmos os dados de ambas as pesquisas, a presencialidade de elementos repetidos e aceitos como paradigmas que se tornam “[...] clichês que o sintetizam” [...] e “não somente se fala deles, mas ele passa a ser usado em várias situações sociais”, como explica Moscovici (2011, p.73).

Por este interim, ao analisarmos os elementos das RS integradas e resultantes da análise integrativa de dados, confirmamos a hipótese levantada para esta tese de que a realidade nacional da formação de leitores permanece em (re)produção de discursos construídos socialmente. Reforçamos que formar leitores, passa pela complexidade de relações que vão muito além do hábito de leitura. Desse modo, enquanto concretamente não presenciarmos uma mudança de discurso, “a imagem ligada à palavra [...] é considerada como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo, uma realidade” (MOSCOVICI, 2011, p. 73).

Embora tenhamos confirmado a tese, não desconfiguramos a necessidade de considerar a formação de leitores como um desafio para o país, pois a permanência dos elementos das RS, seja pela evidência do provável núcleo central, representado pela palavra conhecimento, seja pelos outros elementos que compõem as quadrantes das periferias, aponta para a permanência de olhares e/ou de posturas em relação à formação leitora, ou seja, mudam os cenários, mudam os sujeitos, espaça-se o tempo e os mesmos paradigmas são reproduzidos e apresentam-se, de certo modo, desconectados

da atualidade e dos contextos, sem a devida urgência em promover reflexões e ações efetivas que visem a formação de leitores para a cidadania, para o mundo e para a vida.

Destacamos que essas reflexões não pretendem se findar nestes últimos parágrafos desta tese, pois, enquanto professores e pesquisadores, continuaremos a nos inquietar por aquilo que nos move: a formação de leitores cidadãos e, conseqüentemente, a formação de futuros professores, que possam mudar as realidades sobre a formação leitora. Entretanto, tais análises sob a perspectiva de uma análise integrativa de dados nos direcionam para o levantamento de novas hipóteses. Ousamos inferir para uma nova hipótese que a palavra criticidade, presente na zona de contraste na pesquisa realizada em 2019 e compondo a primeira periferia na pesquisa realizada em 2014, fornece-nos indícios de que, futuramente, possamos encontrá-la como possível núcleo central em pesquisas de representações sociais futuras. Leitores críticos, inseridos em seu tempo e contextos, é o que esperamos para uma efetiva formação leitora. Assim, comungamos com as palavras de Silva (2009, p. 30) ao asseverar que “[...] a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do ser leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado, [...] concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo”.

Enquanto continuamos nossas ações e reflexões, que esta tese possa contribuir para análises e que possa corroborar para a desconstrução de discursos tão enraizados pelos sujeitos, no tempo e no espaço.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A zona muda das representações sociais. *In*: OLIVEIRA, Denize C.; CAMPOS, P. H. F. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2001. p. 23-34. (Coleção Memória Social).

ABRIC, Jean-Claude. Représentations sociales: aspects théoriques. *In*: ABRIC, Jean Claude (org.). **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a. p.11- 35.

ABRIC, Jean-Claude. Méthodologie de recueil des représentations sociales. *In*: ABRIC, Jean-Claude (org.). **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994b. p. 59-82.

ABRIC, Jean-Claude. Les représentations sociales: aspects théoriques. *In*: ABRIC, Jean-Claude (org.). **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994c.

ABRIC, Jean-Claude. Pratiques sociales, représentations sociales. *In*: ABRIC, Jean-Claude (org.). **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France. 1994d.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Parede; OLIVEIRA, Denize Cristine (org.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27-38.

ABREU, Marcia. Quem não lê e não escreve da vida pouco desfruta, porém... *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor. **Estado da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 179-192.

ALLIENDE, Fellipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 11-21.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, Brasília, DF, v. 1, p.18-43, jan./jun. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAIA, Helenice. Formação e trabalho docente: representação de professores de curso normal médio. *In*: SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodora. **Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. (Coleção formação do professor, 7). Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 67-92.

ARROYO, Miguel G. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir Alves de (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 191-210.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000300007&lng=en&nrm=iso Acesso em: 29 maio 2020.

BAINTER, Sierra A.; CURRAN, Patrick J. Advantages of integrative data analysis for developmental research. **Journal of cognition and development: official journal of the Cognitive Development Society**, 2014. Disponível em:
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25642149/>.
doi:10.1080/15248372.2013.871721. Acesso em: 05 jun. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 368-380.

BARDIN, Lawrence. Definição e relação com as outras ciências. *In*: BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. p. 33-52.

BARDIN, Lawrence. Análise dos resultados no teste de associação de palavras: estereótipos e conotações. *In*: BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. p. 57-64.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. p.13-80. Título original: Qualitative Research for Education. ISBN 0-205-13266-9

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Versão Preliminar. Brasília-DF Inep/MEC 2019. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 20 jun.2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, DF: MEC/Inep, 2019. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/20

19/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. **Programa Nacional de Incentivo à Leitura**. PROLER: concepções e diretrizes.

Disponível em: www.proler.gov.br;

<http://www.bn.br/proler/images/PDF/cursos3.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura – PNL**: programa mais cultura – ações de livro e leitura. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/site/categoria/politicas/livro-e-leitura/> Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL**.

Brasília, DF, 2012. Disponível em:

http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/folder_PNLL_Final.pdf Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2020a. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/->

[/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882). Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar. Brasília, DF: Inep/MEC 2019a. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**.

Brasília, DF: MEC/INEP, [2004]. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 03 dez. 2019b.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/->

[/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206). Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Prova Brasil - Apresentação**. Brasília, DF, MEC/SEB, 2020b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Plataforma QEdU. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência**. 2020c. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 134, 13 ago. 2018, Seção 1, p. 1 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996, Seção 1, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução 02 de 01 julho de 2015**. 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. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view. Acesso em: 19 set. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2020.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação. Estudos Avançados**. São Paulo v. 5, n. 11,1991 p. 173-191. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>. Acesso em: 06 abr. 2020.

CHARTIER, Roger. Prefácio. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 19-22.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 77-106.

COELHO, Nely Novaes. **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

COSTA, Marta Morais. A concepção escolar da Leitura. *In*: COSTA, Marta Morais. **Literatura leitura e cidadania**. Curitiba: IESDE, 2009. p. 23-45.

CUNHA, M. J. Formação de professores: um desafio para o século XXI. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 1048-1056. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2020.

CURRAN, Patrick; HUSSONG, Andrea. Integrative data analysis: the simultaneous analysis of multiple data sets. **Métodos psicológicos**, v. 14, n. 2, p. 81-100, 2009. Disponível em: <http://curran.web.unc.edu/files/2015/03/CurranHussong2009.pdf> Acesso em: 05 maio 2020. <https://doi.org/10.1037/a0015914>

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do Estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, Cedes, n. 80, v. 23. p. 235-276, set. 2002.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7-28.

ENS, Romilda Teodora. A pesquisa da prática pedagógica e a política de formação de professores: conhecimento, desafio, compromisso na representação social de ex-alunos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 161-177, jan./abr. 2010.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. Leitura e Cidadania: O avesso do avesso. *In*: SOUZA, Renata Junqueira; LIMA, Elieuz Aparecida de. **Leitura e cidadania**: ações colaborativas e processos formativos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 13-37.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.

FAILLA, Zaila. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. *In*: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil – 4**. Rio de Janeiro: Sextante; Instituto Pró-livro, 2016. p. 19-42. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_2015.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

FELDFEBER, Myriam. Internacionalização da educação, “Tratados de Livre Comércio” e políticas educativas na América Latina. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 161-182.

FERNANDES, Cristina R. D. Convergências e tensões nas políticas públicas de leitura. *In*: FRADE, Isabel C. A. S. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 509-522.

FIORIN, José Luiz. Leitura e dialogismo. *In*: ZILBERMAN, Regina; TANIA, M. K. R. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 41-60.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

FREITAS, Luis Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. *In*: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 95-108.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Quem são os acadêmicos universitários que conduzem à docência? *In*: GATTI, Bernadete

Angelina. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. p. 157-172.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abril 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: Novos Cenários de Formação. Brasília: Unesco, 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. A leitura da sala de aula as muitas faces de um leitor. **Série ideias**, n. 5, São Paulo: FDE, 1988, p. 79-84.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. *In*: II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. p. 1-14.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 321-342.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HYLAND, Ken. **Metadiscourse**: exploring interaction in writing. Continuum: Londres, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INAF. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional** – 2018. Disponível em: <https://www.ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 4 abr. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO: fomento à leitura e acesso ao livro. **Quem somos**.2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>. Acesso em: 4 abr. 2020.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 17- 44.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Tradução. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na escola: Problemas e tentativas de solução. *In*: SILVA, E. T. **Leitura na Escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2008. p. 33-46.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LARROSA, Jorge Luiz. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002. p. 133-160.

LARROSA, Jorge Luiz. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 35-86.

LEFFA, Vilson. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, 2009, p. 24-29. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/leffa_emergentismo.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

LIMA, Emília Freitas. Formação de professores, passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. *In*: MACIEL, Lizete B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34.

LUCKESI, Cipriano. **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 27-57.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 1, p. 163-189, 2007.

MARQUES NETO, José Castilho. Retratos da Leitura no Brasil e as políticas públicas: fazer crescer a leitura na contracorrente: revelações, desafios e alguns resultados. *In*: FAILLA, Zaira (org.). **Retratos da leitura no Brasil – 4**. Rio de Janeiro: Sextante; Instituto Pró-livro, 2016. p. 57-73. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_2015.pdf . Acesso em: 3 mar. 2020.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102883920000001012&ln=en&nrm=iso. Acesso em: 02 mar. 2020.

MILAGRES, Ariane Soares. A leitura no Instituto Dom Nery: um relato de experiência. *In*: SILVA, Ezequiel Teodoro. **Leitura na Escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2008. p. 75-82.

MINAYO, Maria Cecília S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização**: 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Tradução. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 45-66.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-37.

OBSERVATÓRIO DO PNE (OPNE). Todos pela Educação. **Metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/ensino-superior/indicadores>. Acesso em: 27 fev. 2019.

OCDE. (2019). **Resultados do PISA 2018**. v. I. O que os alunos sabem e podem fazer. PISA, OCDE Publishing, Paris. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i/summary/portuguese_3b6307aa-pt. Acesso em: 22 set. 2019.

OLIVEIRA, Denize Cristina *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia *et al.* (org.). Uma formação docente: uma reflexão necessária. **Revista de Educação**, v. 2 n. 4 jul./dez. 2007. p. 91-101.

OLIVEIRA, Denize Cristina; MARQUES, S. C.; GOMES, A. M. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUÍNO, João Carlos; NÓBREGA, S. M. (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005, p. 573-603.

OLIVEIRA, Maria Alexandre. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje**: caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 21-98.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A cidadania negada**. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires]: CLACSO, 2002. p. 49-64.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; PEREZ, Maria de Lourdes Zizi Trevizan. Formação docente e ensino de leitura na educação fundamental. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; LIMA, Elieuzza Aparecida de. **Leitura e cidadania**: ações colaborativas e processos formativos. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 153-184.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. Debates e pesquisas no Brasil sobre Formação Docente. *In*: PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 15- 52.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOUS, Lea das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PULLIN, Elsa Maria. Leitura: fenômeno pertinente para investigação no campo das representações sociais? *In*: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais,

Subjetividade e Educação – SIRSSE. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: www.educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5346_3747.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.

PSZCZOL, Eliane. O papel do Proler em uma Política Nacional de Leitura. *In*: SILVA, Ezequiel Teodoro (org.). **Leitura na Escola**. São Paulo: Global, 2008. p. 11-32.

RIVERO, Clélia Maria; GALLO, Silvio. **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004. p. 101-121.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009 Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SA, C. P. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1996000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2020.

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

SACRISTÁN, Gimeno. A consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. 2. ed. *In*: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 63-92.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (org.). **História e memórias da educação no Brasil**: século XX. 4. ed. v. 3, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 27-51.

SCHMIDT, Lawrence. **Hermenêutica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. **Hermenêutica e crítica**. Tradução. Aloísio Ruedell. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Democratização da leitura: uma forma de despertar leitores. *In*: SILVA, E. T. **Conferências sobre leitura**: trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 15-38.

SILVA, Maria Abádia da. A questão docente nas políticas públicas. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas públicas**

de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 325-354.

SOARES, Magda As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In:* ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

SOUZA, Renata Junqueira; LIMA, Elieuzza Aparecida. **Leitura e cidadania:** ações colaborativas e processos formativos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 7-11.

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

TURCHI, Maria Zaira A formação do leitor literário. *In:* GOMES, Carlos (org.). **Língua e literatura:** propostas de ensino. São Cristóvão: Ed. UFS, 2009. p. 13-16.

UNESCO-UIS. Institute for Statistic. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/2018-1>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, 1992. p. 203-209.

WACHELKE, João Fernando Rech. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n. 1, p. 102-110, 2009.

WACHELKE, João Fernando Rech; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez. 2011.

WACHELKE, João Fernando Rech. Social representations: a review of theory and research from the structural approach. **Universitas Psychologica**, Bogotá, Colombia, n. 11, p. 729-741, 2012.

WACHELKE, João Fernando Rech. Representações sociais, representações individuais, comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**. v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 fev. 2020.

WIEZZEL, Andreia; MANZONI, Rosa Maria. A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem da leitura. *In:* SOUZA, Renata Junqueira;

LIMA, Elieuzza A. **Leitura e cidadania**: ações colaborativas e processos formativos. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 39-65.

WORLD BANK. **Comunicado à imprensa 26 de setembro de 2017**.

Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura**: Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. Leitura na escola - Parte II: a missão. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 9-16.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

REFERÊNCIAS DA PESQUISA TIPO ESTADO DA ARTE

ALVES, Erica Vaz Domingues. **Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008, 101 f. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14503>. Acesso em: 19 maio 2019.

CIRINO, Darciane Barros Leao. **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE**: apropriação dos acervos para a formação de leitores no município de Ipameri-Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015. 186 f. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4439/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Darciane%20Barros%20Le%C3%A3o%20Cirino%20-%202015.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

COIMBRA, Sterlayni Aparecida Duarte de Oliveira. **O programa de bibliotecas da rede municipal de educação de Belo Horizonte**: caminhos para uma política de formação de leitores. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/o-programa-de-bibliotecas-da-rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-caminhos-para-uma-politica-de-formacao-de-leitores/>. Acesso em: 21 maio 2019.

COSTA, Cristiane Dias Martins da. **Faróis da educação e os desafios da formação de leitores no Maranhão**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. 218 f. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9FUF7M/1/tese_corrigeida_final.pdf. Acesso em: 21 maio 2019.

FIGUEREDO FILHA, Olga Melo de. **A Biblioteca Infantil Monteiro Lobato de Vitória da Conquista: espaço de leitura, educação e memória social.** Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documento) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001. 118 f.

FLÔR, Cristhiane Cunha. **Leitura e formação de leitores em aulas de Química no Ensino Médio.** Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

235 f. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/172254/343059.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 maio 2019.

GONDIM FILHO, Raimundo Leontino Leite. **Sob o signo de lumiar: uma leitura da trilogia de Sérgio Campos.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997. 214 f. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/3>. Acesso em: 19 maio 2019.

LIMA, Charlene da Silva Andrade de. **Farol do Saber: Limites e Possibilidades na Formação de Leitores de uma Biblioteca Escolar em Curitiba.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. 119 f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45156>. Acesso em: 19 maio 2019.

MAIA, Elizangela Tiago da. **Mediadores e práticas de leitura literária: um estudo do acervo PNBE.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014. 150 f. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/616>. Acesso em: 21 maio 2019.

MALDONADO, Rosângela Garcia. **Saresp e diversidade textual: perspectivas na formação do leitor.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2008. 151 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92371>. Acesso em: 19 maio 2019.

MELLO, Ana Carolina de Azevedo. **Bibliotecas públicas e escolares da cidade de Cornélio Procópio - PR: desafios dos mediadores de leitura para a formação de leitores.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. 142 f. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_96cf709511fe27ad891a3d5893e89c7e. Acesso em: 21 maio 2019.

PAES, Maria de Fátima Dias. **Leitura e formação de leitores: Percursos e Percalços no Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura) – Universidade da Amazônia, Belém, 2012. 122 f. Disponível em: <http://www6.unama.br/ppgclc/attachments/article/56/Entre%20o%20Rio%20e%20a%20Ponte%3B%20Letras%20e%20Identidades%20%C3%A0s%20Margens%20do%20Rio%20Acar%C3%A1,%20na%20Amaz%C3%B4nia%20Paraense.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

PÜSCHEL, Silvia Unbehaun. **Alfabetização e leitura:** memórias de professoras alfabetizadoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005. 192 f. Disponível em: <http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/puschel-silvia-unbehaun.htm>. Acesso em: 21 maio 2019.

RIBEIRO, Rosilene. **Além das letras:** Sentidos e Significados de um Projeto de Formação de Professores em Petrópolis, RJ. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2008. 110 f. Disponível em: http://www.ucp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=336&Itemid=656&lang=pt. Acesso em: 21 maio 2019.

SILVA FILHO, Manoel Avelino da. **Transformação do leitor de romance ficcional de costumes no ambiente escolar.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. 105 f. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25574>. Acesso em: 21 maio 2019.

SILVA, Gabriela Pereira da. **O livro didático como dispositivo para o desenvolvimento da competência em informação no contexto da política pública.** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória, 2016. 226 f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3763233. Acesso em: 21 maio 2019.

SILVA, Joana Darc Vitória Da. **A leitura e a formação do leitor no 1º e 2º ciclos de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010. 160 f. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31723/1/2017_JoanaD%27arcMedeirosMartins.pdf. Acesso em: 21 maio 2019.

TEIXEIRA, Claudio Cesar Pimentel. **Leitura Compartilhada:** uma crônica de encontros. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. 68 f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29857/D%20-%20CLAUDIO%20CESAR%20PIMENTEL%20TEIXEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 maio 2019.

TEIXEIRA, Danubia da Costa. **Leitura e Formação de Leitores na escola estadual Alberto Caldeira:** uma proposta de renovação. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Natal, 2015. 154 f. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/profletras/dissertacoes/>. Acesso em: 19 maio 2019.

VIANA, Maysa Mamedio Martins. **Nas trilhas do dito e do escrito:** práticas de ensino de leitura na educação infantil em Catalão – Go. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2018. 192 f. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8226>. Acesso em: 19 maio 2019.

VIEIRA, Lorena Bezerra. **Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental:** documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. 183 f. Disponível em: <http://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas?page=55&sort=asc&order=Aluno>. Acesso em: 21 maio 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DEMOGRÁFICO

1- Nome:

2 - Sexo: () F () M

Idade: _____anos.

3 - Estado civil:

() Solteiro(a) () Casado(a) () Viúvo(a)

() Divorciado(a) () União estável () Outro. Qual? _____

4 – Período cursado em Letras.

() 1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () 7º () 8º

5 – A Instituição em que está matriculado é:

() Pública () Privada

6 – Indique as disciplinas que cursou e abordaram conteúdos específicos voltados para a leitura e a formação do leitor:

Leitura _____

Formação do leitor _____

Grau de importância da oferta da(s) disciplina(s):

() pouco relevante () relevante () muito relevante () extremamente relevante

7 – Já exerce a função de professor(a)?

() Sim () Não

8- Em caso positivo na resposta anterior, indique a série/ano em que atua no ensino fundamental como professor(a) de Língua Portuguesa atualmente?

() 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

9 – Nível de Formação acadêmica dos Pais:

Mãe	Pai
() Ensino Fundamental	() Ensino Fundamental
() Ensino Médio	() Ensino Médio
() Ensino Superior	() Ensino Superior
() Especialização	() Especialização
() Mestrado	() Mestrado
() Doutorado	() Doutorado

Agradeço sua colaboração.

APÊNDICE B – TESTE DE EVOCÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

TESTE DE EVOCÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Participante _____

Responda de maneira reflexiva às questões propostas no instrumento de pesquisa, pois sua contribuição será de fundamental importância para atingir os objetivos propostos. Por fins éticos, será preservado o anonimato e os dados coletados serão analisados exclusivamente para a pesquisa em questão.

ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRA

- 1- Escreva nos espaços a seguir as cinco palavras que lhe vêm à mente quando se fala a expressão **“formação de leitores”**:

Formação de Leitores				

- 2- Enumere as palavras por ordem de importância:
- 3- Dentre as palavras ordenadas, escreva a que você considera mais importante:

- 4- Justifique sua escolha:

- 5- Produza uma frase utilizando a palavra que você considerou de maior importância estabelecendo relações o termo ditado anteriormente formação de leitores.

APÊNDICE C – CORPUS – OME

1	2	3	4	5
1 estudo	formar	cultura	ler	Pessoa
2 professor	leitura	alfabetizacao	livro	Escola
3 criticidade conheciment	influenciador	pesquisador	empatia	Dinamismo
4 o	criticidade	cultura	saber	Livro
5 incentivo	sociedade	escola	biblioteca	Livro
6 biblioteca	escola	mediador	livro	Fantasia
7 tempo	dedicacao	escola	literartura	Gênero
8 politica	gradativo	ensino	incentivo	Desempenho
9 interesse 1 conheciment	abrangencia	interpretar	pesquisar	Criatividade
0 o	professor	cultura	sociedade	Futuro
1				
1 estudo	dedicacao	leitura	interesse	Cultura
1				
2 melhoria	protecao	producao	reforma	Escritor
1				
3 professor	estudo	crianca	livro	Letras
1 acessibilidad				
4 e	livro	escritor	escola	Pesquisa
1				
5 linguagem	leitor	livro	autor	Escrita
1				
6 livro	professor	academia	informação	Internet
1				
7 estudo	formar	cultura	ler	Pessoa
1				
8 professor	leitura	alfabetizacao	livro	Escola
2				
1 criticidade	reflexao	opinio	pensamento	Ideia
2				
2 influencia	vontade	dificuldade	barreira	Pouca
2				
3 familia	livro	escola	professor	Aluno
2			acessibilidad	
4 familia	escola	Incentivar	e	Incentivo
2				
5 aula	aprendizado	leitura	habito	Texto
2				
6 alfabetizacao	leitura	professor	incentivo	Escola
2				
7 melhoria	interesse	leitura	livro	Ambiente
2				
8 motivacao	pratica	leitura	interacao	Gênero
2			discerniment	
9 texto	conhecimento	escrita	o	Melhoria
3				
0 cidadao	conciencia	critico	inteligencia	Flexibilidade

3					
1	estudo	educando	professor	leitura	importância
3					Intertextualizaca
2	capacitacao	experiencia	contexto	socializacao	o
3					
3	preparacao	projeto	livro	critico	Empregabilidade
3					
4	importancia	conhecimento	incentivo	aquisicao	Habito
3					
5	metodologia	livro	leitor	aula	Preparo
3				conheciment	
6	futuro	educacao	cultura	o	importância
3					
7	estudo	ler	saber	aprender	Livro
3					
8	compreender	conhecimento	cultura	lazer	atenção
3					
9	ler	pesquisa	aprender	estimular	Dialogo
4			conheciment		
0	interpretar	livro	o	palavra	Solidão
4	conheciment				
1	o	comunicacao	vocabulario	interpretar	Habito
4		responsabilidad			
2	cuidado	e	diversidade	dinamica	atenção

escrita	escrita	2
escrita		
escritor		1
escritor		1
estimular		1
estudo	estudo	5
estudo		
experiencia		1
familia	familia	2
familia		
fantasia		1
flexibilidade		1
formar	formar	2
formar		
futuro	futuro	2
futuro		
genero	genero	2
genero		
gradativo		1
habito	habito	3
habito		
habito		
ideia		1
importancia	importancia	3
importancia		
importancia		
Incentivar	incentivo	6
incentivo		
influencia		1
influenciador		1
informação		1
inteligencia		1

livro		
livro		
livro		
mediador		1
melhoria	melhoria	3
melhoria		
melhoria		
metodologia		1
motivacao		1
opinio		1
palavra		1
pensamento		1
pesquisa	pesquisa	3
pesquisa		
Pesquisar		
pesquisador		1
peessoa	peessoa	2
peessoa		
politica		1
pouca		1
pratica		1
preparacao		1
preparo		1
producao		1
professor	professor	7
professor		
projeto		1
protecao		1
reflexao		1
reforma		1
responsabilidade		1
saber		1
saber		1

socializacao		1
sociedade	sociedade	2
sociedade		
solidao		1
tempo		1
texto		1
texto		1
vocabulario		1
vontade		1

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo **FORMAÇÃO DE LEITORES: RELEVÂNCIAS E INTERFACES NA REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA** que tem como objetivo geral analisar criticamente a interface nas representações sociais de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e estudantes do curso de Letras para a formação de sujeitos leitores e as relações tecidas entre as representações sociais.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário sobre meu perfil e questões relativas ao tema leitura e formação de leitores.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, não posso esperar nenhum benefício individual direto, entretanto, por outro lado, minha participação pode contribuir para fomentar as discussões e reflexões a respeito da formação de leitores.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada de modo que, meu nome, ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos mediante depósito em conta corrente. De igual maneira, caso ocorra

algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são Flávia Brito Dias, Doutoranda do PPGE/PUCR sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens e com eles poderei manter contato pelos telefones (41) 996316669 ou (41) 991265519.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2292 entre segunda e sexta-feira das 8h às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

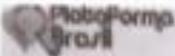
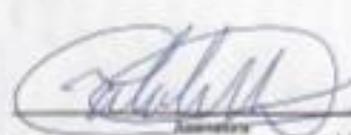
Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

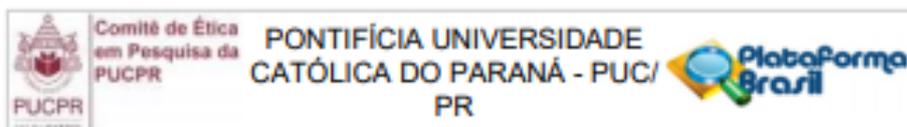
DADOS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA	
NOME	
TELEFONE	
E-MAIL	

Curitiba, _____ de novembro de 2018.

ANEXO B – PLATAFORMA BRASIL: PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: FORMAÇÃO DE LEITORES, RELEVÂNCIAS E INTERFACES NA REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 50			
3. Área Temática:			
4. Área de Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Fátima Brito Dias			
6. CPF: 760.216.705-06	7. Endereço (Rua, n.º): VISCONDE DO SERRO FRIO NOVO MUNDO apto 2020 CURITIBA PARANA 81030060		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (41) 3002-3616	10. Outro Telefone:	11. E-mail: fatdias.7@hotmail.com
<p><small>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sob o nome desta instituição ou não, assumindo a responsabilidade pela condução científica do projeto. Tenho ciência que essa folha será anexada ao protocolo de projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</small></p>			
<p style="text-align: left;">Data: <u>07</u> / <u>11</u> / <u>2018</u></p> <div style="text-align: right;">  _____ <small>Assinatura</small> </div>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Pontifícia Universidade Católica do Paraná	13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	
15. Telefone: 41056423011	16. Outro Telefone:		
<p><small>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</small></p>			
<p>Responsável: <u>Faizem Saime Salabetti</u> CPF: <u>654.906.229-20</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Decano - ECH</u></p>			
<p style="text-align: left;">Data: <u>08</u> / <u>11</u> / <u>2018</u></p> <div style="text-align: right;">  _____ <small>Assinatura</small> Prof. Dr. Faizem Salabetti <small>Decano</small> <small>Faculdade de Ciências Humanas</small> </div>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO



Continuação do Parecer: 3.211.418

Outros	Autorizacao_coleta_B.pdf	08/11/2018 15:26:10	Flávia Brito Dias	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_A.pdf	08/11/2018 15:25:35	Flávia Brito Dias	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/11/2018 12:57:33	Flávia Brito Dias	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

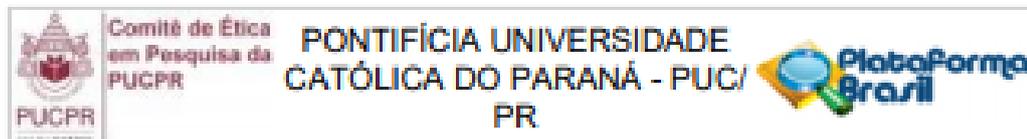
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 20 de Março de 2019

Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3271-2103 Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 3.311.418

CNS N° 196 de 1996) por "participante de pesquisa". Entende-se que a terminologia adotada pela Resolução CNS N° 466 de 2012 deva ser empregada em todos os documentos do protocolo de pesquisa, incluindo o TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto ora apresentado encontra-se em consonância com a Res. CNS 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/12, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEPPUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Se a pesquisa, ou parte dela for realizada em outras instituições, cabe ao pesquisador não iniciá-la antes de receber a autorização formal para a sua realização. O documento que autoriza o início da pesquisa deve ser carimbado e assinado pelo responsável da instituição e deve ser mantido em poder do pesquisador responsável, podendo ser requerido por este CEP em qualquer tempo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1253201.pdf	12/12/2018 09:20:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/12/2018 09:19:40	Flávia Brito Dias	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	08/11/2018 15:37:57	Flávia Brito Dias	Aceito
Outros	Teste.pdf	08/11/2018 15:37:29	Flávia Brito Dias	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DE_PERFIL_DEM_Professores.pdf	08/11/2018 15:27:14	Flávia Brito Dias	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DE_PERFIL_DEM_ACADEMICOS.pdf	08/11/2018 15:26:43	Flávia Brito Dias	Aceito

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
 Bairro: Prado Velho CEP: 80.215-901
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3271-3103 Fax: (41)3271-3103 E-mail: nep@pucpr.br