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

FLÁVIA BRITO DIAS

FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA
2014

FLÁVIA BRITO DIAS

FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), na linha de pesquisa História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens

CURITIBA

2014

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

D541f
2014

Dias, Flávia Brito
Formação do sujeito leitor e políticas educacionais : representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental / Flávia Brito Dias ; orientadora, Romilda Teodora Ens. – 2014.
141 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014
Bibliografia: f. 123-131

1. Educação. 2. Professores de ensino fundamental. 3. Representações sociais. 4. Leitura. 5. Educação e Estado. I. Ens, Romilda Teodora. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR
GRUPO MARISTA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 749
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Flávia Brito Dias

Aos quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens, Prof.ª Dr.ª Maria Arlete Rosa e Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak para examinar a Dissertação da candidata **Flávia Brito Dias**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 15h42. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca recomendou a publicação de artigos e capítulos de livros, bem como a divulgação em congressos.

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Maria Arlete Rosa

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

Rua Imaculada Conceição, 1155 Prado Velho Cep 80215 901 Curitiba Paraná
Tel 41 3271 1655 Fax 41 3271 1370 www.pucpr.br/ppge

Dedico esta dissertação a todos
que estiveram comigo nessa caminhada
tão sonhada..

Aos meus pais, Anália e Manoel, que me
ensinaram os valores essenciais da vida.

Ao meu marido, Manoel Wolf Braz, pelo
apoio incondicional.

Ao meu irmão, pelo incentivo, mesmo
distante.

Para Rafaela, que acabou de chegar em
nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada! Duas palavras pequenas e hoje se tornaram enormes, envolvidas de grandes sentimentos e belas lembranças.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por estar sempre comigo e por direcionar meus passos, meus pensamentos, meu coração...

A minha Nossa Senhora das Graças, pela proteção, pela coragem, pela saúde, por interceder por mim e conceder-me todas as graças...

Agradeço aos meus pais, Anália e Manoel, que sempre ensinaram o valor da educação e pelo incentivo e apoio constantes aos estudos, pela paciência que tiveram e pela compreensão das minhas ausências.

Ao meu esposo, Manoel Wolf Braz, muito obrigada, pelo amor, por estar sempre ao meu lado, pelo companheirismo, pela paciência e por incentivar, apoiar de maneira incondicional o meu sonho.

Agradeço imensamente, a minha querida orientadora Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens, pela paciência, pelos ensinamentos valorosos, pelas reflexões, pelo incentivo, por ter me despertado para uma leitura mais política e crítica da realidade educacional. E agradeço por me acolher tão cuidadosamente em momentos desafiadores.

À Prof.ª Dr.ª Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, agradeço carinhosamente, por aceitar o convite em participar da banca de qualificação, pelos ensinamentos, pelas ricas contribuições na qualificação que me levaram a novas reflexões.

À Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak, muito obrigada pelos ensinamentos, pelas ricas contribuições nos momentos de apresentação de projeto e na banca de qualificação.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que possibilitaram outras leituras, grandes aprendizados e novas reflexões. Foram prazerosos todos os momentos felizes vivenciados durante as aulas.

Agradeço imensamente a minha amiga Sueli Pereira Donato, que tão carinhosamente estendeu sua mão e me conduzido ao caminho do Mestrado, pela amizade, pelo apoio, pela generosidade em compartilhar conhecimentos.

Ao incentivo que recebi do Colégio Medianeira, que promove com riqueza, a formação continuada de professores e que possibilitaram manter em mim, a chama da busca pelo saber.

À gestora do Colégio Medianeira e Silvana do Rocio Andretta Ribeiro, profissional competente e justa, pessoa extraordinária e admirável, com o olhar solidário ao ser humano. Muito obrigada pelo carinho, apoio e incentivo em todos os momentos, desde os desafiadores até os mais felizes.

À Juliana Cristina Heleno, muito obrigada pelo carinho e por todos os ensinamentos que me levaram a ter novos olhares...

Às minhas grandes e sinceras amigas Deisily de Quadros e Thaty Erichsen pela parceria, pela forte amizade, pela força, pela torcida constante em diversos momentos da vida.

Aos queridos amigos do Colégio Medianeira que tanto contribuíram e estiveram comigo neste tempo, compartilhando experiências, me apoiando, incentivando sempre.

Às amigas Rita Waldrigues e Suellen Kricky por apoiarem a pesquisa e generosamente apresentar suas escolas para a realização da mesma.

Agradeço as professoras que disponibilizaram seu tempo e gentilmente participaram da pesquisa.

Agradeço a Elizabeth Favoreto por seu olhar tão carinhoso e pela ajuda tão generosa.

À Ana Paula Moraes, pela boa vontade de sempre em colaborar com as formatações.

Aos queridos amigos conquistados durante o mestrado: Adriana Rocha, Gisele Rietow, Géssica Peniche, Vitor Alves, Marciele Stiegler, Elizabeth Favoreto, Arlete Rocio, Franciele Sangi, obrigada pelos bons e felizes momentos compartilhados.

A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais que a incorporação de um saber frio, astutamente construído. Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra. Ter a palavra é, antes de tudo, munir-se para fazer-se menos indecifrável. Ler é cuidar-se rompendo com as grades do isolamento. Ler é evadir-se com o outro, sem contudo, perder-se nas várias faces da palavra. Ler é encantar-se com as diferenças.

(QUEIRÓS, 1999)

RESUMO

Os índices de leitura apontados por pesquisas como Retratos de Leitura no Brasil (2012) apresentam pontos nevrálgicos e indicam que uma parte da população é considerada não leitora e/ou analfabeta funcional, o que aponta para a fragilidade da prática da leitura no Brasil. A discussão sobre a importância da formação de leitores não está esvaziada e refletir sobre a importância no cenário escolar e social e o protagonismo dos professores para a formação é primordial. Frente a esse universo cabe a questão: Em escolas municipais de Curitiba, 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 a formação de leitores? Para responder a questão fundamentou-se em Silva (1985), Luckesi et. al. (1991), Pszczol (2008), Chartier (2011), Souza e Lima (2012), entre outros e como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003, 2011), em sua dimensão estrutural, a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2001) por meio das evocações de professores do Ensino Fundamental 1 da rede municipal de Curitiba, articuladas às políticas educacionais e aos dados da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2012). Optou-se por uma abordagem qualitativa, tomando com ponto de partida a análise documental de projetos e políticas educacionais relacionadas à formação de leitores como o Proler (2009), o PNLL (2010) e as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2006). Seguida da fundamentação para as análises das políticas educacionais e programas de leitura, com o apoio de autores como: Silva (1985), Magnani (2001), Turchi (2009), Paiva (2010), Fernandes (2010), Gatti, Barretto e André (2011), Ens e Gisi (2011), Parissotto e Perez (2012), entre outros. O campo empírico constituiu-se por quarenta professores em duas escolas da Rede Municipal de Curitiba/PR. A Evocação Livre de Palavras proposta por Vergès (1992) foi utilizada para identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos participantes sobre o termo indutor “formação de leitores”. A análise prototípica referenciou a análise das palavras obtidas no Teste de Evocação Livre e foram processadas pelo *software* EVOC (2000). Obteve-se um *quadrante de quatro casas* e possibilitou identificar a frequência e ordem média de evocação (OME) e a ordem média de importância (OMI). Os elementos que compõem os resultados das RS totalizam cinco, sendo a palavra conhecimento, o provável núcleo central. Esses dados dialogam com depoimentos obtidos pelas frases e justificativas obtidas no teste proposto e foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011), inter-relacionando-se com as interfaces apontadas nos programas e políticas educacionais para a formação de leitores, os dados da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2012). Frente a esse universo, observa-se a centralidade em promover a discussão sobre a importância da formação de leitores no contexto em que está inserido, sendo que esta esbarra no contexto social, econômico e cultural brasileiro frente aos desafios relacionados à alfabetização e às práticas leitoras no Brasil.

Palavras-chave: Representações Sociais. Professores. Formação de Leitores. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The Reading rates pointed out in researches such as “Retratos da leitura no Brasil (2012)” (Reading research) demonstrate sensitive points and show that part of the population is considered nonreaders or illiterate, which points to a fragility to the reading practice in Brazil. The discussion about the importance of the formation of readers is not lowered and to reflect on the importance in schools and social environment and the main role of teachers for the formation is primordial. Due to all of this there is a question: In municipal schools in Curitiba, which are the teachers’ social representations in beginning years of Elementary School for the formation of readers and its relation to the educational politics and programs directed to readers formation? In order to answer this question it was taken as base Silva (1985), Luckesi et. al. (1991), Pszczol (2008), Chartier (2011), Souza and Lima (2012), among others and as methodological theorical support Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2003, 2011), in its structural dimension, with Theory of Central Nucleous (ABRIC, 2001) through the Elementary teacher’s evocations from the city of Curitiba, jointed to educational policies and to the data from the research “Retratos da leitura no Brasil (2011)”. A qualitative approach was chosen, having as starting point the documental analysis of Project and Educational Policies related to the readers’ formation such as Proler (2009), PNLL (2010) and the Curricular Guideline of the city of Curitiba (2006). It was followed by the theoretical approach to the educational policies analysis and reading programs, using such as: Silva (1985), Magnani (2001), Turchi (2009), Paiva (2010), Fernandes (2010), Gatti, Barretto and André (2011),Ens and Gisi (2011), Parisotto and Perez (2012), among others. The empiric field was made up of forty teachers from two municipal schools from Curitiba/PR. The Free Evocation of Words proposed by Vergès (1992) was used to identify the content and the structure of social representation of the participants under the inductor term “formation of readers”. The prototypical analysis referenced the analysis of the words obtained in the Free Evocation Test and were processed by the *software* EVOC (2000). A quadrant of four houses was obtained and made it possible to identify the frequency and the Medium Order of Evocation (OME) and the Medium Order of Importance (OMI). The elements that compose the results of the Social Representation totalizing five, being the word knowledge, the main central nucleus. This data goes along with the testimony gained in the sentences and justification in the proposed test and were subordinated to the analysis of content (BARDIN, 2011), interrelated to the interfaces pointed in the programs and educational policies for the formation of readers, the data from the research “Retratos de Leitura no Brasil” (2012). Due to all this, a centrality was observed to promote the discussion on the importance of the readers’ formation in the context they are in, being It is about this significant importance that this dissertation is about, intermixing the context, theories, related reflection to fragilities and progress of the formation of readers.

Key Words: Social Representation. Teachers. Formation of Readers. Educational Politics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Dissertações por ano, título, autor e conteúdo. 23
Quadro 2- Eixos de Ação – PNLL (2010). 54
Quadro 3 - Ações e investimentos do Ministério da Cultura do PNLL em 2012: R$ 333,7 milhões. 55
Quadro 4 - Exemplo de lematização de palavras evocadas. 92
Quadro 5 - Informações essenciais para relato de análise prototípica. 94
Quadro 6 - Funções específicas do quadro de quatro casas. 94
Quadro 7– Situação OMI: estrutura e organização da RS. 116

Gráfico 1: Idade dos participantes da pesquisa 97
Gráfico 2: Estado Civil dos participantes da pesquisa. 98
Gráfico 3 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa. 98
Gráfico 4 - Ano em que atuam os participantes da pesquisa. 99
Gráfico 5 - Tempo de Profissão dos participantes da pesquisa. 100
Gráfico 6 - Nível de Formação da Mãe dos participantes da pesquisa. 100
Gráfico 7- Nível de Formação do Pai dos participantes da pesquisa 101
Gráfico 8 - Representação da Primeira Periferia 113
Gráfico 9 - Representação do 3º quadrante: Zona de Contraste 114
Gráfico 10 - Representação do 4º quadrante. 115

Figura 1 - Teste de Evocação Livre de Palavras. 91
Figura 2 - O que a leitura significa. 106
Figura 3: Motivações para ler um livro. 106
Figura 4: Lê mais por prazer ou por obrigação? 108
Figura 5: Penetração da Leitura. 110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de dissertações e teses que usaram o descritor “políticas públicas e leitura”: período 2008 a 2012. 23
Tabela 2 - Identificação dos núcleos regionais de educação, número de escolas e de sujeitos participantes da pesquisa – 2014.....85
Tabela 3 - Número total de professoras e de participantes da pesquisa.....88
Tabela 4 - Elementos do provável Núcleo Central e o Sistema Periférico na situação de evocação inicial. 104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
Enade	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inaf	Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
IPL	Instituto Pró-Leitura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NC	Núcleo Central
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OME	Ordem Média de Evocações
OMI	Ordem Média de Importância
ONU	Organizações das Nações Unidas
p.	Página
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNBE	Plano Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLL	Programa Nacional do Livro e da Leitura
Proler	Programa Nacional de Incentivo a Leitura
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RS	Representações Sociais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED/PR	Secretaria da Educação do Estado do Paraná

Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TLC	Tratado de Livre Comércio
TICs	Tecnologias de informação e comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 3
2 O PAPEL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS LEITORES: DESAFIOS E EXPECTATIVAS / DESENCANTOS E UTOPIAS 11
2.1 A LEITURA E O CONTEXTO ATUAL: TENSÕES E PRIORIDADES. 11
2.2 A PREOCUPAÇÃO COM A LEITURA NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS: UMA PESQUISA TIPO ESTADO DA ARTE 22
2.2.1 As dissertações 23
2.3 PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 25
3 A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS LEITORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS 31
3.1 A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR NUM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1970 AO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO 31
3.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS 40
3.2.1 O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação 43
3.2.1.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 44
3.2.1.2 Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 45
3.2.2 O Proler 46
3.2.3 O Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL 50
3.2.4 No cenário local: as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba 58
3.2.4.1 As Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba e a Língua Portuguesa. 60
3.3 OS FARÓIS DO SABER 65
3.4 PROJETO LER E PENSAR 66
4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 68
4.1 A GÊNESE DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 68
4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O DELINEAR DO CONCEITO 71
4.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM A EDUCAÇÃO. 75
4.4 ABORDAGEM ESTRUTURAL: A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DE JEAN CLAUDE ABRIC 78

5 METODOLOGIA DA PESQUISA 82
5.1 ABORDAGEM QUALITATIVA 82
5.2 AS ETAPAS DA PESQUISA 84
5.3 O CONTEXTO DA PESQUISA, SEUS PARTICIPANTES E O TRABALHO DE CAMPO. 84
5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E OS CAMINHOS PARA ANÁLISE PROTOTÍPICA DAS REPRESENTAÇOES SOCIAIS 89
5.4.1 A técnica de Associação Livre de Palavras 90
5.4.2 Processamento dos dados pelo *software* EVOC (2000) 93
6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS LEITORES 96
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA 96
6.2 FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES: A ANÁLISE PROTOTÍPICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES 103
6.2.1 Evocação Inicial: análise dos elementos do provável núcleo central da RS à Formação de Leitores 104
6.2.2 A análise dos elementos que compõem o sistema periférico na situação de Evocação inicial 112
6.2.3 Estabelecendo comparações entre a ordem média de evocações (OME) e a ordem média de importância (OMI) 115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 119
REFERÊNCIAS 123
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DEMOGRÁFICO 132
APÊNDICE B – TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 133
APÊNDICE C – *CORPUS* FINAL - OME 134
APÊNDICE D – *CORPUS* FINAL – OMI 135
APÊNDICE E – PALAVRAS LEMATIZADAS 136
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA CONCEDIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DA PREFEITURA DE CURITIBA/PR 140
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 141

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas como Retratos de Leituras no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011) nos apontam a fragilidade da leitura no país e deixa claro que se lê, no Brasil, como um ato obrigatório, não apenas como uma exigência escolar, mas também obrigação social. As pesquisas que se referem ao "Retratos de Leitura no Brasil" mostram que, embora haja um aumento no índice de leitores, não há muito o que comemorar, pois a leitura cultural[1] no país ainda é muito pequena, seja em qualquer nível de escolaridade.

Sob esta perspectiva, Assunção (2008, p.91) nos diz:

> não só a (pesquisa) Retratos da Leitura no Brasil, mas também diversas pesquisas e avaliações educacionais apontam para a precária formação de um público leitor no Brasil. Os baixos desempenhos dos alunos, revelados tanto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) quanto pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), mostram uma dramática realidade em termos de prática leitora no Brasil. E, do ponto de vista cultural, pior ainda do que do educacional.

Na condição de professora do ensino fundamental há mais de vinte anos e também supervisora de área (Língua Portuguesa) em formação continuada por quatro anos em uma escola da rede particular de Curitiba observo os desafios apresentados pela escola decorrentes das políticas públicas educacionais, programas e projetos relacionados ao incentivo à leitura, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores de Ensino Fundamental na sua prática docente cotidiana para formação de sujeitos leitores, reflexivos, críticos e criativos.

No contexto atual, no entanto, compreende-se que na era da globalização, "tudo se move" (IANNI, 1996, p.12) e as mudanças e transformações significativas da era da globalização perpassam por espaços físicos, sociais, históricos, econômicos, tecnológicos, culturais entre outros, rompem as fronteiras e refletem no modo de ser, pensar e agir no cotidiano das diferentes populações do globo e nas leituras que fazem de mundo.

Desse modo, não desconsiderando as interações sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos, a leitura está relacionada às diferentes experiências sociais e culturais que o indivíduo acumula nesses cenários. Sendo assim, nesse

[1] Leitura cultural, num viés metodológico, compõe-se de articulações e contradições diversas e reconhece a diversidade de discursos que o texto apresenta.

universo tecnológico e global, faz-se necessário possibilitar ao sujeito o contato com os livros, com o texto literário, promover um processo que lhe permita estar em contato com a leitura em suas diversas modalidades, bem como possa levá-lo a estabelecer relações múltiplas, análises e reflexões a fim de construir e reconstruir conceitos significativos. Ressalto que o presente trabalho restringe-se à leitura de textos escritos.

Sob esse olhar, Espíndola (2012, p. 33) ao referir-se sobre o acesso à cultura escrita esclarece que tal ação “pode produzir efeitos naqueles que têm acesso a ela, transformando-se, portanto, em instrumento de luta contra as desigualdades e, assim, permitindo (ou talvez contribuindo para) o acesso à cidadania”. A autora ainda acrescenta que “a possibilidade de ler e escrever situará o indivíduo diante das mais diversas possibilidades de leitura: desde as cotidianas, para resolver problemas do dia a dia, até as obras elaboradas por uma dada cultura [...]” (p. 33).

Por esse contexto é de fundamental importância que se compreenda a leitura como uma experiência, um diálogo, que oportunize meios de formar leitores, de ampliar suas possibilidades de comunicação e reconheça que o ato de ler possibilita maior autonomia, e a possibilidade de ação em qualquer contexto da sociedade e da transformação (FREIRE, 1984).

Cabe considerar que ninguém nasce leitor, mas assim se torna por meio da experiência, do diálogo, do contato com uma diversidade de textos, fontes potenciais de formação e transformação do ser humano.

Ao refletir sobre a formação do sujeito leitor no contexto escolar na contemporaneidade, no entanto, é possível perceber frente às características da era dos acessos, desafios e dificuldades por parte dos docentes em propor intervenções que visem tecer um trabalho significativo com a leitura no espaço escolar e anterior a essa questão, nos espaços acadêmicos frente à formação do professor leitor.

Ao analisar as características dos estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência, Gatti (2009) elencou por meio do uso do questionário socioeconômico do Enade (Exame Nacional de Cursos) diversos pontos centrais, entre eles os hábitos de leitura dos estudantes e verificou as semelhanças na frequência do hábito de leitura mesmo nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas concluindo que “em média 28% deles afirmam ter lido no máximo até dois livros durante o ano, e 35% leram entre três e cinco livros, excluindo os escolares” (2009, p. 170). A autora também aponta que “há ainda 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 que não a Pedagogia" (p. 170).

As pesquisas, reflexões e debates sobre a leitura há décadas tem sido explorados e transformados em objetos de estudos nos meios acadêmicos, bem como base para políticas públicas implantadas pelo governo, programas e projetos educacionais com interesse de melhorias na educação e na formação do sujeito, como indica Turchi (2009). A autora, nesse texto, ainda aponta que nas últimas décadas, a leitura tem estado presente nas discussões e debate nacional, mas apesar disso não parece estar esgotada, uma vez que os desafios relacionados às práticas de leitura ainda são muitos no Brasil.

As práticas de leitura têm sido pensadas pelo viés da percepção e da análise dos discursos, do real por parte de um determinado grupo, como nos esclarece Chartier (1996) e, portanto, passa a ser peculiar de uma realidade social em um determinado período. Sobre esse aspecto, Pullin (2011, p. 15818) constata que "de modo geral, os discursos oficiais que regulam a educação 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".

Nessa perspectiva, para a área de Língua Portuguesa, os PCNS (1997) (Parâmetros Curriculares Nacionais) consideram que o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, capazes de realizar um trabalho ativo e significativo de construção do sentido do texto (BRASIL, 1998, p.40). De acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná - SEED/PR (2008), dentre outros aspectos, "compreende-se a leitura como ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, politicas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento", considerando que "é nessa dimensão dialógica, discursiva que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização" (PARANÁ, 2008, p.56).

Assim como professora do ensino fundamental na área de Língua Portuguesa, considero que a leitura transcende a disciplina de Língua Portuguesa e cumpre uma importante função social e cultural. Ela é determinante nos processos de desenvolvimento do pensamento e deve como experiência, instigar o sujeito ao diálogo em um processo que contribua para que ele assuma uma atitude consciente e reflexiva, ao invés de ser um hábito.

Observa-se em meio às novas tecnologias, ao crescente interesse pela televisão e as novas ferramentas tecnológicas, a familiares que pela demanda das rotinas diárias não leem ou contam histórias para os seus filhos, a professores que não são leitores e não são preparados para trabalhar com a leitura nos cursos de licenciatura, ao grande desafio da escola na contemporaneidade: formar sujeitos leitores. Não leitores escolares, mas leitores para a vida.

E no decorrer desse processo, enquanto professora e também como supervisora da área de Língua Portuguesa na formação continuada de professores, tenho observado que em muitos momentos o trabalho com a leitura, com o objetivo de formar sujeitos leitores, em sala de aula, não é compreendido como um viés que permite ao sujeito a experiência do ato de ler e que o possibilite à reflexão, a uma nova visão, ou seja uma nova "leitura de mundo" (FREIRE, 1984, p.11).

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

Como esclarece Pullin (2011, p. 15823):

> [...] a escola do ensino fundamental continua sendo a principal agência social responsável pela aprendizagem inicial da leitura de textos escritos, pelo menos para a maioria da população brasileira que frequenta escolas públicas. Isso, por si, ressalta a importância de se conhecer o que a leitura é para professores, especialmente para os que atuam nesse nível de ensino.

No contexto escolar, como esclarece Magnani, (2001) a falta de interação ou relação estabelecida com a leitura tem sido apontada como uma das causas de fracasso escolar do aluno e, em consequência, para a fragilidade na formação de sujeitos leitores e críticos enquanto cidadãos. Subjacente a essa ideia, se encontra a premissa de que grande parcela de responsabilidade na formação de leitores é da escola enquanto espaço de conservação e do estímulo à leitura, bem como agente de transformação.

Entendo que formar leitores na atualidade é um dos maiores desafios da escola e frente a essa análise, a leitura aparece como ponto central e nevrálgico em

discussões nos meios educacionais, políticos e culturais que têm como perspectiva, refletir e apontar mudanças para o panorama apresentado. Frente a essa premissa, Magnani (2001, p.12) nos aponta que:

> [...] as tentativas de mudanças no contexto educacional e cultural, como se deu também nos campos político, econômico e social, caracterizam-se de certo modo, por rupturas parciais com a tradição, por renovações (e não inovações) num movimento histórico mais de recuos que de avanços. Mudam-se os agentes, o ensino se laiciza, mas permanece o quadro de subdesenvolvimento e debilidade cultural, panorama em que se inserem os problemas de organização de educação escolar, da formação de escritores e de público leitor [...].

Diante dos desafios e da complexidade em que se apresenta a situação de leitura no Brasil, considero de fundamental importância uma análise sobre a formação do leitor prevista por/em políticas educacionais, em consonância com as representações sociais dos professores ensino fundamental de duas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Curitiba, sobre essa temática no contexto educacional contemporâneo, para melhor compreensão da representação social dos professores para a formação do sujeito leitor.

Com tal interesse, a investigação perpassa pela seguinte questão: “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 a formação de leitores?”.

Para responder a questão proposta nesta pesquisa, tem-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.

Para estruturar as análises do estudo e atingir o objetivo geral proposto compõem-se como objetivos específicos:

- Analisar nas políticas educacionais aspectos referentes à formação dos sujeitos leitores;
- Identificar a estrutura e o conteúdo das representações sociais de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a formação dos sujeitos leitores pela ordem média de evocação (OME) e pela ordem média de importância (OMI);

- Estabelecer relações entre as RS dos professores pesquisados sobre a formação dos sujeitos leitores e as políticas educacionais analisadas.

Nessa perspectiva, a presente investigação constitui-se em uma pesquisa qualitativa, na qual se pretende 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 e teste de evocação livre de palavras “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, P. 64), de modo a assegurar a coleta de dados para interpretação, bem como para a compreensão da realidade.

Tal preferência metodológica respalda-se na coerência do diálogo que se estabelece entre a Teoria das Representações Sociais e as politicas educacionais. A teoria de Moscovici é definida por Jodelet (2002, 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”, 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” (JODELET, 2011, p. 22).

Dessa forma, a presente pesquisa estrutura-se em sete capítulos, considerando a introdução como primeiro deles e o último delineado pelas considerações finais.

O segundo capítulo intitulado **O papel da leitura na formação dos sujeitos leitores: desafios e expectativas/desencantos e utopias** trilhará sobre o protagonismo da leitura para a formação dos sujeitos leitores, bem como os entremeares que envolvem a ação docente e estão fundamentados sob a luz dos olhares de Silva (1985), Pszczol (2008), Luckesi (et. al, 1991), Souza e Lima (2012), Alliende e Condemarín (2005), Chartier (2011), Kleiman (2001), Colomer e Camps (1996), Coelho (2000), Wiezzel e Manzoni (2012) e a complexidade com que se reveste essa formação sob a luz do olhar de Morin (2000) e Ens e Behrens (2013).

O terceiro capítulo entrelaça a leitura, a formação dos sujeitos leitores com as políticas educacionais da década de 1970 até o cenário contemporâneo e tem como título **A formação dos sujeitos leitores no contexto das políticas educacionais**

brasileiras fundamentados em Silva (1985) Nóvoa (2009), Saviani (2005) Magnani (2001), Turchi (2009), Silva (1985), Parissotto;Perez (2012), Gatti, Barretto; André (2011), Ens; Gisi (2011), Feldfeber (2009), Oliveira (2009). Nesse capítulo serão apresentadas as análises dos documentos voltados à formação de leitores referentes ao Proler (2009) (Programa Nacional de Incentivo a Leitura), o PNLL (2010) (Plano Nacional de Livro e Leitura) e as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2006).

A **Teoria das Representações Sociais** fundamentada por Moscovici na década de 1960 será abordada no capítulo 4. Dentre as diferentes abordagens desenvolvidas a partir da Teoria de Moscovici, a pesquisa empírica foi fundamentada pela Abordagem Estrutural desenvolvida por Abric, a 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), Pimenta e Dias (2012), Sousa e Novaes (2013), Castorina (2013).

O capítulo cinco apresenta **A Metodologia da Pesquisa** e explicitará a escolha pela abordagem qualitativa fundamentada em Minayo (2012), as etapas da pesquisa, seu contexto e os participantes envolvidos no processo sob a luz do olhar de Parisotto e Perez (2012), a descrição dos instrumentos de coletas de dados para a análise prototípica das Representações Sociais, a técnica de associação livre de palavras, para elencar os elementos das RS e processamento dos dados a partir do software Evoc (2000) fundamentados em Bardin (2011), Franco (2008), Wachelke (2009), Wachelke e Wolter (2011), Alves-Mazzotti e Maia (2012).

O capítulo seis apresenta o título **As Representações Sociais dos Professore sobre a Formação dos Sujeitos Leitores** e contempla a análise e discussão dos dados elencados, a partir da descrição do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Para apreensão da estrutura e conteúdo das representações sociais dos participantes sobre a formação dos sujeitos leitores fez-se uso da técnica de análise prototípica com a qual se conectarão as relações entre as representações sociais dos participantes com as políticas educacionais, a partir das justificativas apresentadas, bem como os dados elencados na pesquisa Retratos de Leitura no Brasil. A análise e interpretação das representações sociais a respeito do objeto de pesquisa foram realizadas a partir da análise prototípica das evocações, tendo por indutor “formação de leitores”.

Os dados estão discutidos e analisados pela ordem média de evocações (OME) elencados no quadro de quatro casas a fim de apresentar o possível núcleo central e sistema periférico. As evocações que compõem a ordem média de importância (OMI) são elencadas e comparadas com a ordem média de evocações (OME), tendo como fundamentação as luzes dos olhares de Gatti e Barretto (2009), Wachelke;Wolter (2011), Pszczol (2008), Pullin; Marchese (2012). Na continuidade, estabelecemos relações com os parâmetros dos dados da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2011).

Como já indicado anteriormente, no capítulo 7 serão apresentadas as considerações finais em que registro algumas reflexões a cerca dos resultados que envolvem a RS das participantes da pesquisa que envolvem à Formação de Leitores.

2 O PAPEL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS LEITORES: DESAFIOS E EXPECTATIVAS / DESENCANTOS E UTOPIAS

A leitura considerada na contemporaneidade como viés significativo para a formação do cidadão apresenta desafios e perspectivas. O presente capítulo delineia a importância do papel da leitura para a formação do sujeito leitor, bem como seu protagonismo no contexto atual.

Para melhor reflexão sobre as discussões que envolvem a leitura no cenário acadêmico, apresentar-se-ão as análises de pesquisas “tipo estado da arte”, em consonância com os fundamentos teóricos de Ens e Romanowski (2006) sobre teses e dissertações que envolvem o tema a leitura e as políticas educacionais.

A discussão sobre o protagonismo da leitura, a formação dos sujeitos leitores, os desafios e expectativas que envolvem a ação docente, em seus subtítulos serão fundamentados sob a luz dos olhares de Silva (1985), Luckesi et. al. (1991), Colomer e Camps (1996), Kleiman (2001), Rivero e Gallo (2004), Alliende e Condemarín (2005), Pszczol (2008), Chartier (2011), Souza e Lima (2012). Ressalta-se a importância enquanto leitura de literatura, fundamentado em Coelho (2000), Wiezzel e Manzoni (2012) e a complexidade que a envolve tendo por referências Morin (2000) e Ens e Behrens (2013).

2.1 A LEITURA E O CONTEXTO ATUAL: TENSÕES E PRIORIDADES.

Na contemporaneidade, os avanços da tecnologia e a força capitalista puderam estar em vários lugares ao mesmo tempo e provocaram novas condições na sociedade global, gerando assim, incertezas e desafios que “recolocam a importância das instituições educacionais e, nela, dos profissionais da educação” (SILVA, 2011, p. 342). As incertezas, angústias e transformações geradas pela sociedade contemporânea, refletidas nas práticas sociais, culturais e no espaço escolar, “são transformações que interferem tanto na organização da escola como nas formas de relacionamento, de trabalho, bem como na maneira como os alunos e professores aprendem” (ENS; GISI, 2011, p. 39).

Ao esclarecer sobre o papel da Educação Básica para o ser humano, nesse contexto, Silva (2010, p. 44) aponta que:

> [...] a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, constitui o alicerce e os fundamentos essenciais para dar condições à evolução dos processos educativos às pessoas, de forma a possibilitá-las a apreender referenciais básicos de conhecimentos que possam contribuir para a inserção na sociedade.

Ao refletir sobre os pilares de sustentação das políticas do Estado capitalista, Silva (2011, p.329) assinala que “é preciso ter ao alcance da vista a compreensão de como o homem, ser social, se forma e se desenvolve e, ao se desenvolver, produz, transforma, constrói e organiza suas relações sociais”.

Sob essa premissa, pode-se considerar que a escola como o espaço em que os indivíduos desenvolvem, constroem, organizam, produzem e transformam suas relações sociais. E segundo Ezequiel T. da Silva (1985), a escola como instituição organizada dentro dos parâmetros ditados pelo Estado, tem como responsabilidade a formação de indivíduos capazes de agir como cidadãos inseridos na vida em sociedades.

Considerados na atualidade como eixos centrais na sociedade e no contexto escolar, o saber ler, poder ler, ter acesso à leitura porque fundamentam valores significativos para constituição da sociedade, como a cidadania e a democracia. Diante desse contexto, não se pode negar que num país que se considera democrático, o acesso à leitura e à escrita seja um direito de todos e por esse viés, a essência do trabalho escolar tem conexão direta com a aprendizagem e o aprimoramento da leitura para a formação de leitores. É nesse sentido que Silva (2008) adverte que mesmo que a escola não garanta a formação integral de leitores, cabe a ela, por intermédio da alfabetização e do letramento, a inserção dos alunos no mundo da escrita, seja ela manuscrita, impressa ou virtual.

Nesse sentido, Fernandes (2010, p.550) explica: “Na sociedade brasileira atual, a leitura constitui-se uma necessidade para todas as pessoas e um dos requisitos essenciais da cidadania”. São exemplos desses requisitos, segundo a autora, aspectos que fazem parte do cotidiano urbano, como: “os letreiros de ônibus, as placas de ruas, os cartazes de supermercado e os caixas eletrônicos requerem práticas de leitura” (p. 550). Além disso, a leitura é imprescindível para o “mundo do trabalho [...] para conhecer e compreender as contradições do mundo capitalista globalizado, que exclui milhares de pessoas da participação social, [...] (p.550).

Esclarece a autora que “também o exercício pleno da cidadania implica a capacidade de leitura”, pois para atribuir um posicionamento crítico ao texto escrito o

sujeito se posiciona frente ao mundo. Enfim, diz a autora “a leitura permeia todas as relações e quem não lê tem pouca chance de conquistar um lugar ao sol dessa civilização hodierna” (p. 550).

Sob esse aspecto, Ezequiel T. Silva (1985, p.22) aponta que “o processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação cultural futura”.

Tanto a escrita como a leitura são instrumentos criados pelo homem há pouco mais de cinco mil anos, para conservar em um primeiro momento os conhecimentos adquiridos como fruto de suas experiências, e posteriormente poder comunicá-los e transmiti-los às gerações futuras, no contexto das diversas sociedades e em suas organizações, para sobreviver aos múltiplos perigos que continuamente os perseguiam (VALENCIA, 2009).

Seguindo pelo viés histórico, o saber ler passa a ser uma necessidade na era moderna, quando se estabelecem os vínculos iniciais entre a leitura e a necessidade social. Com os advindos da modernidade, Pszczol (2008) indica que a prática de leitura torna-se fundamental a aspectos sociais que permeavam desde o mundo do trabalho até às esferas da vida pública e privada, uma vez que os documentos escritos permeavam essas esferas. Nesse sentido, Alliende e Condemarín (2005, p. 11) explicam que:

> [...] a partir da divulgação da imprensa, a leitura foi o grande veículo da informação, da cultura e do entretenimento, e a literatura se tornou a manifestação artística mais generalizada. (Lembremos de que o tecnologias de informação e comunicação às grandes obras da pintura e da música era extraordinariamente limitado).

Evoluindo alguns séculos, Luckesi et al. (1991, p. 127) esclarece que a história da leitura no Brasil tem início com a caracterização de uma significativa discriminação: “aos senhores era assegurado esse direito; aos outros que nas suas culturas de origem certamente já o exerciam, era usurpado este mesmo direito, em nome da superioridade da raça dos que aqui aportaram como descobridores e benfeitores”.

Ao situar a leitura no final do século XX e início do século XXI, Valencia (2009) esclarece que em diversos países da Europa, principalmente na França, bem como nos Estado Unidos, despertaram um grande interesse em saber sobre os

estados das práticas leitoras de seus cidadãos, estabelecendo-se como prioridades: a elevação da quantidade e qualidade das leituras, bem como deter o aumento do analfabetismo funcional, enfrentar por diversos meios a crise leitora e promover a leitura a todos os setores sociais, principalmente aos jovens.

Ao refletirem sobre a leitura dentro do contexto atual, Rivero e Gallo (2004, p.213) consideram que "as sociedades economicamente mais fortes exibem o alto nível de leitura de sua população como prova de superioridade cultural". Diante dessa premissa, esses autores apontam que "as regiões mais pobres do planeta envergonham-se do baixo nível de leitura de seu povo e procuram democratizá-la através de programas emergenciais, combatendo constantemente o obscurantismo dos iletrados" (p. 213).

Por esse viés, Alliende e Condemarín (2005, p. 11), em consonância com Riveiro e Gallo (2004), destacam a problemática de:

> [...] 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. 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. Fora da escola, o hábito da leitura de livros, especialmente literários e científicos, decresce de forma notável.

Frente a esse universo, (SILVA, 2008) esclarece que no Brasil e em outros países latino-americanos, muito tem se questionado sobre o protagonismo da leitura nos dias atuais. Não se pode negar que num país que é considerado como democrático, o acesso à leitura e a escrita seja um direito de todos e, sob essa perspectiva, o trabalho escolar tem conexão direta com a aprendizagem e o aprimoramento da leitura.

Souza e Lima (2012, p. 8) lançam mão das palavras de Freire[2] (1992) para ressaltar que:

> [...] o começo da vida de um leitor se faz a partir da leitura de mundo, uma vez que, por intermédio de objetos e figuram, se pode despertar o gosto pela leitura. Lemos mesmo antes da aprendizagem da decodificação escrita. Lemos porque vivemos em um mundo repleto de informação. No dia-a-dia, lemos cartazes publicitários e muitos outros tipos de sinais e símbolos. Desde cedo, ainda em casa, a criança é exposta a informações fragmentadas, textos e imagens veiculadas pela televisão. [...]

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

Nesse contexto, cabe ressaltar que a leitura transcende os muros escolares, os contexto sociais, as culturas e a disciplina de Língua Portuguesa, mas não deixa de ser um dos eixos centrais da área dentro do cenário escolar, pois como bem define Chartier (2011, p.21): “Ler aprende-se"!

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. Diferente das demais leituras[3], a leitura literária deve receber um olhar diferenciado nas instituições escolares, pois esta destinada que o leitor aprecie a expressão do autor que produz esse tipo de texto. Muito tem se questionado se haverá lugar para a literatura na era global. Para responder a esse questionamento lanço mão da resposta incisiva de Nelly Novaes Coelho[4]: “A resposta em geral, é de ceticismo. Entretanto, estamos com os que creem que apesar da magia eletrônica ou da voragem da informática, a Literatura continuará sendo um valor no mundo humano. E agora mais do que nunca” (COELHO, 2000, p. 135). Nesse sentido, em defesa da leitura de literatura, Espíndola (2012, p. 36) refere-se a Candido[5] (1995) para defender que: “o acesso à literatura, pode contribuir sobremaneira para a formação da cidadania, especialmente ao tratarmos disso como direito inalienável”.

Sob esse aspecto, Paiva (2010, p. 528) explica que:

> [...] a figura e o papel do professor se apresentam como determinantes das rupturas com esse processo, para o que se exige trabalhar o método democrático como fundamento da escola de caráter público. Ao produzir, pela atividade da leitura do texto literário, situações e estratégias de aprendizado que valorizem conhecimentos de classe, saberes de mundo, sentidos atribuídos pelos sujeitos exercita-se o método democrático. A natureza desse tipo de texto presta-se aos requisitos de uma escola de diálogo, de interlocução, de múltiplas vozes, de produção de significados e de sentidos, de crítica e de criação. De inventividade, de ousadia.

A literatura desinstala e possibilita que aconteçam outras formas de interação com o outro, para a sensibilidade, para a vivência de outras formas e dentro de uma visão transdisciplinar, a literatura para Coelho (2000) pode ser um fio a ligar os saberes. Na construção do conhecimento, a trandisciplinaridade une e não separa o múltiplo e o diverso. Tecida por um conjunto de acontecimentos, a literatura perpassa pelo individuo, pelo contexto e pelo conhecimento de mundo, permitindo

---

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

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

[5] Na obra de CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ed. Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

assim, ao individuo construir, desconstruir e reconstruir verdades. Como expõe Larrosa (2002, p.129-130) “[...] trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos”.

A literatura permite ao sujeito, de modo despretensioso, o despertar da intuição, do prazer, do sonho, da fantasia, da alegria. Nesse sentido, Morin (2000, p.40) ao considerar o trabalho com a literatura explica que “Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também *escolas de vida, em seus múltiplos sentidos” (p. 40) (Grifos do autor).*

> A literatura é a porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase a canção, na última fala da representação [...]. Permanecem no leitor, incorporados com vivência, marcos da história de cada um (LAJOLO, 2001, p. 44-45).

É de fundamental importância, que a leitura literária trespasse o cotidiano infantil, juvenil e adulto abrindo portas para variados mundo. O trabalho com a literatura permite ser um fio a explorar a complexidade. A literatura permite que se compartilhe com os outros um leque de possibilidades. As conexões que o leitor faz a partir da leitura literária relacionando-a com o conhecimento adquirido, o contexto e a realidade nos quais está inserido, possibilita-o à desconstrução, à construção e à reconstrução de novas ideias, levando-o a perceber de maneira crítica e criativa uma nova possibilidade de ir além das ideias já concebidas.

A literatura (des)instala e possibilita que aconteçam outras formas de interação com o outro, para a sensibilização e experimentação de outras formas de realidade por meio do imaginário. Como diz Wiezzel e Manzoni (2012, p. 62) consideram que “a Literatura, [...], abre um novo mundo, um mundo imaginário; legenda o mundo; faz o cidadão compreender direitos; tem o poder de transformar a realidade da vida das pessoas” [...]. A literatura permite ao sujeito reconhecer-se enquanto indivíduo e que se modifique a leitura que ele faz do mundo.

Sendo assim, todo leitor deve ser percebido como um sujeito que pode circular com autonomia e criar, a partir de si, habilidades intelectuais e suas próprias interpretações para os textos que lê. Nesse sentido, Souza e Lima (2012, p. 9) referem-se a Freire (1992) ao definir “o mundo como um verdadeiro 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, grifo das autoras).

Em consonância com essa ideia, 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”. Saber ler não pode estar vinculado apenas na decodificação de símbolos e salientando a ideia de que a leitura vai além de tal propósito, 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, quando se extrapola o simplismo da decodificação e caminha-se para a leitura e reelaboração dos textos que podem ser apresentados de diversas formas e que possibilitam uma percepção do mundo.

Concebida como uma prática cultural/social, a leitura circula mediante a interação entre a subjetividade de cada leitor e seu lugar social. Sob esse aspecto Paiva (2010, p. 527) explica que:

> [...] a leitura, como ato cultural, não se esgota na educação formal. Como modo de conhecimento, exige uma relação constante com o leitor, da mesma forma que a leitura do mundo. 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.

Diante dessa premissa, Kleiman (2001, p.10) considera a leitura como “uma prática social que remete a outros textos”. Nesse sentido, a autora explica que ao entrar em contato com a leitura, o leitor estabelece relações significativas que envolvem os valores, as crenças e atitudes que o grupo social em que está inserido.

Para caracterizar a definição e o significado da leitura Luckesi et al. (1991) consideram que, faz-se necessário referir-se à realidade. Caso contrário, a leitura tende a ser compreendida como um processo mecânico de decodificação de símbolos desprovida de significados. Diante dessa premissa, Kleiman (2001, p.61) afirma que o ensino da leitura é

> [...] um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

Essa autora (2001) considera que o trabalho com a leitura deve ter uma concepção definida amparada em uma teoria consistente, não desvinculada da prática, ou seja, se o professor não tiver claro, os objetivos e critérios que pretende delinear para a formação de leitores competentes, seu trabalho com a leitura tende a tornar-se frágil e apresentar lacunas consideráveis, ampliando assim, a distância do que se pretende na formação de leitores críticos e reflexivos.

É nesse sentido que Coracini (2005, p. 15) esclarece que a leitura,

> [...] sempre carrega consigo uma postura teórica, ainda que não explicitada, já que partimos dos pressupostos de que teoria e prática se entrelaçam e se interpenetram – uma constitui a outra sem que se tornem um todo homogêneo – e de que é no espaço que as separa e ao mesmo tempo as une, espaço de tensão, que ocorre o processo de leitura, como ocorre, aliás, toda e qualquer atividade humana, consciente ou não.

A prática de leitura é um processo de produção de sentido, um ato de compreensão do mundo que Luckesi et al. (1991, p. 122) consideram como

> [...] o exercício constante, reflexivo e crítico da capacidade que nos é inerente de ouvir e entender o que nos diz a realidade que nos cerca e da qual também somos parte integrante. É o exercício constante da captação, através dos mais variados símbolos, sinais e manifestações, da informação, conteúdo e mensagem que os outros nos transmitem sobre a realidade, tanto nossa quanto deles. É o exercício do intercâmbio entre as informações recebidas. É o exercício da capacidade de formar nossa própria visão e explicação sobre os problemas que enfrentamos e que se constituem, para nós, em constante provocação no sentido de lhes oferecer respostas e soluções adequadas.

Nesse aspecto, a leitura exerce efeitos sobre o indivíduo como forma de conhecimentos ou reconhecimento da realidade (FREIRE, 1984). Ler significa entrar em contato direto com a emoção, com novas informações e estabelecer relações com o conhecimento já adquirido. Ler pode ser considerado um ato criador. Nesse sentido, Jouve (2002, p. 17) considera que “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”.

A leitura é, pois, uma experiência complexa. Estabelecer relações entre o leitor e a leitura, dentro de uma visão complexa, “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). Sob esse olhar, Ens e Behrens (2013, p. 102) complementam ao apontar que "existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem o todo [...] são inseparáveis e existe um tecido interdependente interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes". Por esse viés, a leitura gera ordem e desordem, certezas e incertezas (MORIN, 2000) e podemos dizer que a leitura é, pois, criadora e transformadora.

O ato de ler exige do leitor habilidades de análise, compreensão e interpretação. A leitura de um texto é um exercício que se por um lado exige do leitor a lealdade à intenção da escrita do autor, refere o leitor "implícito" de Iser (1996). Assim, a leitura prevê a liberdade de interpretação do leitor e deflagra as influências sócio-histórico-culturais nas quais o leitor está inscrito. No ato em que acontece a leitura, a "[...] relação entre leitor e livro é de uma escuta; o leitor dialoga com o autor, com as personagens" (WIEZZEL, MANZONI, 2012, p. 62), ou seja, o leitor atua sobre o texto recompondo-o, desfazendo os fios de suas tramas e tecendo os espaços vazios deixados pelo autor. Ao ler, o indivíduo cria e recria a cada palavra o que permite que o texto adquira sentido, existência, valor para si. "Porque, ao ler um texto, o leitor faz dele parte de sua consciência e a ideia do autor passa a ser elemento de transformação, de ampliação de referências para o leitor" [...]. (GIROTTO; LIMA; CHAVES, 2012, p. 103).

Apesar da ação de transformar e criar novos sentidos para a realidade, no contexto atual, a leitura é apontada como uma das causas do fracasso escolar dos alunos. O que se percebe é que a leitura, dentro dos muros da escola, ainda se mantém como um processo mecânico, e como apontam Luckesi et al. (1991, p. 133):

> [...] 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 detectação do valor e da atualidade da própria mensagem transmitida.

Corroborando com as ideias de Luckesi et. al. (1991), 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", mas nem por

isso deixaram de ser uma situação crítica e desafiadora. Diante da realidade desse cenário desafiador, Silva (2008, p.9) esclarece que:

> [...] no mais das vezes, a escola é livresca, mas sem livros e sem condições concretas para práticas de leitura pelos seus professores. Ainda não foi resolvida a questão de uma infraestrutura adequada que dê suporte objetivo aos professores nas atividades voltadas ao ensino e ao cultivo da leitura ao longo das séries escolares. Caminha-se pouco e lentamente em leitura no âmbito da educação escolarizada brasileira.

Ao se pretender caracterizar a leitura como uma atividade reflexiva e de conscientização para a formação de leitores, Silva (1985) adverte que existe a necessidade em se considerarem alguns fatores e implicações, principalmente quando as relações são estabelecidas com organizações sociais específicas e concretas como aponta Silva (1985, p. 23):

> [...] é preciso saber, neste caso, se a organização social, onde a leitura aparece se localiza, dificulta ou facilita o surgimento de homens-leitores críticos e transformadores. É preciso saber, ainda, se uma sociedade, através dos seus organismos dirigentes, concebe a leitura como uma atividade destinada à realização e ao bem - estar do povo ou como uma atividade que impede o surgimento da consciência e da racionalidade. É preciso saber, enfim, se o objeto da leitura (livro ou similar) circula democraticamente numa sociedade de modo a permitir sua fruição por parte dos homens que constituem essa sociedade. Tais necessidades revelam que o problema da leitura; não se desvincula de outros problemas enraizados em estrutura social; é praticamente impossível discutir as vivências ou carências de leitura de um indivíduo sem situá-lo dentro das contradições presentes na sociedade onde ele vive.

Espaços educacionais e alguns órgãos de caráter políticos, econômicos, sociais, culturais têm proposto investigações e reflexões sobre o protagonismo da leitura, bem como, tem revelado dados que promovem um olhar mais atento sobre o papel da leitura e dos leitores brasileiros na atualidade.

Em pesquisa realizada com 5012 pessoas, em 315 municípios de todas as regiões brasileiras, em 2011, e divulgada em 2012, pelo Instituto Pró-Livro (2012, p. 25), com o intuito de “conhecer o comportamento leitor do brasileiro e o perfil daqueles que leem é ferramenta para se identificar ações efetivas na formação de leitores”, teve como objetivo central “medir intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira” (2012, p. 235). Essa pesquisa possibilitou avaliar os dados e orientar políticas públicas e ações governamentais e não governamentais e entidades do livro, destinadas a promover avanços dos indicadores de leitura e acesso ao livro no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012).

Os resultados da pesquisa foram lançados em 29 de março de 2012, em Brasília e informa que de acordo com a verificação de dados coletados no país, o número de brasileiros considerados leitores diminuiu de 95,6 milhões, em 2007, para 88,2 milhões em 2011 (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012, revelando entre outros dados, que os textos escolares são os mais lidos (66%). Os dados evidenciaram que os professores são os que mais influenciaram os leitores a gostar de ler. Cerca de 45% dos pesquisados consideraram os professores como figuras centrais desse processo (IPL, 2011), contrapondo-se aos resultados da pesquisa realizada em 2007, na qual as mães foram apontadas como as principais protagonistas no incentivo à leitura.

Com os diferentes incentivos, projetos para o desenvolvimento das práticas de leitura dependem das condições estruturais sociais, frente a isso, não pode se deixar de considerar a totalidade do contexto cultural complexo em que os mesmos são inseridos. Como bem caracteriza Espíndola (2012, p.16),

> [...] uma sociedade que distribui de forma desigual os bens materiais irá também distribuir de forma desigual os bens culturais e, dentre estes, o acesso à alfabetização e à leitura, de modo que a luta pelo acesso aos bens culturais precisa, sobre maneira, estar vinculada à luta pelo acesso aos bens materiais.

Muitas são os desafios apresentados no cenário escolar para a formação de leitores, porém não se pode negar, como bem aponta Espíndola, (2012, p. 14) sobre o acesso ao mundo da leitura visto que o mesmo “deve ser tratado como um direito por todo o país que se pretende democrático, ainda que uma democracia no limites do que uma sociedade regida pelo modo capitalista de produção possa proporcionar”. O que se percebe é o viés provocativo das discussões, dentre outros problemas sintomáticos na educação brasileira, que dois dos protagonismos referem-se aos níveis insuficientes de leitura e à formação de leitores considerados pelas pesquisas realizadas no Brasil.

Nesse contexto, com o intuito de analisar as ações e discussões presentes nos espaços acadêmicos, dados referentes a algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado foram pesquisados e analisados sob a modalidade e pesquisa do tipo “estado da arte”, a fim de verificar o nível de interesse, a abrangência dos estudos, bem como em quais limiares se tem apresentado os debates e reflexões voltados às políticas públicas educacionais e à leitura nesse cenário.

2.2 A PREOCUPAÇÃO COM A LEITURA NOS ESPAÇOS ACADÊMICOS: UMA PESQUISA TIPO ESTADO DA ARTE

Ao optar-se por uma pesquisa do tipo “estado da arte” tem-se como perspectiva mapear dados para análise dos estudos em determinados aspectos de abordagens em específicos campos de pesquisas, como explicam Ens e Romanowski (2006, p. 37- 38),

> [...] o interesse por pesquisas que abordam ‘estado da arte’ deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (Grifos das autoras).

As pesquisas tipo “estado da arte” procuram trazer uma contribuição significativa das bases teóricas de uma área de conhecimento. Por esse viés, os trabalhos buscam identificar os importantes subsídios da elaboração teórica e prática, bem como indicar as limitações (ENS; ROMANOWSKI, 2006) apontar as restrições sobre o cenário no qual se caminham a pesquisa, as suas brechas de disseminação, identificar ideias inovadoras experienciadas que indiquem possibilidades de resolução para os desafios da prática, além de assegurar as contribuições da pesquisa na composição de propostas na área de conhecimento identificada.

Os objetivos desse tipo de pesquisa buscam entender como se compõe “a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações” (ENS;ROMANOWSKI, 2006, p. 39). Tais análises, como indicam as autoras 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 pesquisador, o objeto de pesquisa e a prática pedagógica; as propostas e as contribuições da pesquisa para transformações da prática pedagógica.

Com o intuito de analisar o interesse acadêmico a respeito das políticas públicas educacionais e a leitura, busquei por meio de dados elencados no Portal da Capes em Agosto de 2013, as teses e dissertações publicadas nos períodos que

compunham os anos de 2008 a 2012, a partir do tema gerador: **as políticas públicas e a leitura** e estão dispostas na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1- Número de dissertações e teses que usaram o descritor "políticas públicas e leitura": período 2008 a 2012.

Ano	Número		Conteúdo políticas públicas e leitura	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2012	01	10	1	1
2011	37	11	0	0
2010	20	14	0	0
2009	29	10	2	0
2008	25	11	2	0
Total	**112**	**56**	**5**	**1**

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas em www.**capes**.gov.br >Acesso em 26/08/2013.

A leitura feita por meio das dissertações e teses possibilitou identificar as ideias centrais contidas a partir do tema gerador em cinco das em cento e doze dissertações analisadas e em apenas uma tese, das cinquenta e seis lidas como foram apresentadas na Tabela 1.

2.2.1 As dissertações

Na leitura das dissertações analisadas, cinco delas articulam em suas produções os conceitos voltados aos entrelaces relacionados à leitura e as políticas públicas (Quadro 1) :

Quadro 1- Dissertações por ano, título, autor e conteúdo.

Ano	Título/Autor	Conteúdo
2012	Políticas Públicas de Incentivos a Leitura: O caso do PROLER nas Universidades Estaduais da Bahia. Patrícia Veronica Nascimento Dias Fernandes	A escrita ressalta a importância da presença do Estado na contribuição da formação de leitores para a constituição da cidadania e busca responder questões pertinentes sobre o protagonismo do Proler em instituições estaduais de ensino superior da Bahia. Os resultados indicam a inconsistência das políticas públicas de incentivo a leitura, bem como a falta de interesse das universidades em objetivar o Proler (FERNANDES, 2012).
2009	Referenciais freireanos para o ensino da leitura: um estudo de caso no município de Diadema – São Paulo. Elenir Aparecida Fantini	Apresentou a influência do pensamento de Paulo Freire em relação ao trabalho desenvolvido com a leitura na política educacional do Município de Diadema (SP). A autora discorreu pela análise dos sistemas públicos de ensino, a partir da década de 1990 e pela investigação dos princípios freireanos inseridos na formação e nas práticas docentes para o ensino da leitura (FANTINI, 2009).
2009	A prática de professores em relação à leitura e à	Aponta as preocupações existentes em relação à qualidade da educação, as legislações implantadas que alteram a idade de

	escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Josiane Tomasella Bordignon	sete para seis anos de idade para o ensino fundamental de nove anos, a relação com a alfabetização a qual associa a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita. A autora observou frente ao número de pesquisados, representantes da Secretaria Municipal de Rio Claro, que os mesmos não apresentavam clareza sobre o saber ler/escrever e a relação com o processo de aprendizagem (BORDIGNON, 2009).
2008	Nas Malhas da Leitura: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador – Jaborandi – Bahia. Rita de Cássia Breda Mascarenhas	Delineia sobre o perfil do leitor e o saber das práticas culturais de leitura que envolve os docentes da comunidade baiana. Suas análises apresentam categorias como: a formação dos professores, história da leitura e políticas públicas de leitura. As categorias estabelecem conexões com os autores Chartier (1990, 2001, 2004), Brurke (1992, 2003, 2005), Nóvoa (2002), Tardif (2002), Perrenoud (2002), Zilberman (2001), Moraes (2000, 2001), entre outros e teve como intuito compreender a formação do sujeito leitor professor em sua formação inicial (MASCARENHAS, 2008).
2008	Um olhar sobre as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa em 5ª e 8ªs séries. Vera Lúcia Mazur Benassi	Analisa as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa das turmas de 5ª a 8ª séries, em três instituições escolares do município de Ponta Grossa, no Paraná. A pesquisa foi organizada em três eixos de discussão: a) políticas educacionais e o contexto escolar; b) práticas docentes: rituais e rotinas no cotidiano escolar; c) as práticas de leitura na escola: a leitura como prática cultural. Diversas foram as conclusões apontadas e transitam entre as negociações que envolvem professores e alunos em relação à leitura, a utilização acentuada do livro didático, a falta de planejamento dos professores, discurso institucionalizado que remete a mídia e ao contexto escolar a falta de interesse dos alunos pela leitura, a falta do ser leitor de pedagogos e professores. A autora ressalta que tanto os docentes quanto os alunos sabem a importância da leitura na formação de leitores e cidadãos (BENASSI, 2008).

Fonte: Elaborado pela autora, com base no banco de dados da CAPES (2013).

Das cinquenta e seis teses consultadas pelo levantamento realizado no portal da Capes, apenas uma atendeu ao critério dos descritores selecionados. Na tese intitulada “Salas de leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento”, de 2012, Nágila Euclides da Silva Polido analisa as políticas públicas de incentivo à leitura e à formação de leitores com o olhar voltado para os espaços destinados aos projetos sala de leitura. Seu foco centra-se na investigação do funcionamento, da organização dos espaços que são controlados por legislação específica e adequa-se a distintas concepções de leitura, decorrentes das diversas propostas educacionais das diferentes gestões que comandam a rede municipal de São Paulo (POLIDO, 2012).

As análises das pesquisas de dissertações e tese identificadas no portal da Capes no mês de Agosto de 2013, possibilitou observar que as produções escritas, as pesquisas e as análises das autoras apontam para desafios e problemas relacionados à alfabetização e às práticas leitoras no Brasil.

Diversos desafios são protagonistas nos cenários das pesquisas acadêmicas entre elas pode-se perceber: a falta de planejamentos dos órgãos educacionais competentes, a descontinuidade de políticas educacionais que nas últimas décadas, tem sido umas das questões presentes em algumas das análises abordadas.

2.3 PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A nossa maneira de ver o mundo precisa acompanhar ou procurar acompanhar, o dinamismo dos acontecimentos, dos novos conhecimentos e informações que nos saltam aos olhos a todo o momento. Toda a movimentação da sociedade global trouxe também inquietações, incertezas, desigualdades sociais e culturais que invadiram o os muros da escola. E sob tal aspecto, ao refletirem sobre o contexto da sociedade atual, Ens e Gisi (2011, p. 39) esclarecem que:

> [...] as transformações que invadem os muros da escola parecem estar ancoradas nas mudanças, em sua grande maioria, não planejadas, da sociedade contemporânea. São transformações que interferem tanto na organização da escola como nas formas de relacionamento, de trabalho do professor, bem como na maneira como os alunos e professores aprendem.

No cenário de um mundo globalizado, muitas são as inquietações frente aos desafios decorrentes dessa nova ordem social que invade os muros escolares. Vive-se em plena era da Informação – "momento histórico em que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) afetam de forma cada vez mais impactante o trabalho, o tempo, a educação, as relações sociais como um todo" (PSZCZOL, 2008, p. 12). Frente aos avanços das tecnologias, o que se percebe é uma enorme lacuna entre os sujeitos que têm a possibilidade de acesso às redes digitais e os que não têm acesso algum a elas. Diante desse contexto observa-se uma nova ordem de exclusão: a exclusão digital (PSZCZOL, 2008).

Em consonância com Pszczol, Paiva (2010, p.523-524) acrescenta:

> [...] processos de leitura, porque mudam historicamente, produzem novas exigências aos (e) leitores, nem sempre em condições de intimidade com os instrumentos e as tecnologias que mediam os textos. A condição cidadã, dependente da leitura e da escrita nesse modelo social, não se basta pela enunciação do direito a saber ler e escrever, nem pelo domínio dos instrumentos que esse direito gera, mesmo quando viabilizam melhor participação social. A condição cidadã depende, para além da palavra escrita, da ruptura com o ciclo da pobreza, que ainda penaliza um largo contingente populacional.

Pszczol (2008, p. 13) ressalta que essa nova ordem de exclusão social "inicia-se não com a incapacidade de acesso às novas tecnologias da informação e sim com a incapacidade de ler e de escrever". A autora ainda complementa que no contexto atual, "o analfabetismo – completo ou funcional – incapacita o indivíduo para participação na sociedade como cidadão" (p. 13). O Inaf (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) indica em seus dados de 2012 que 75% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais. Sendo assim, ¾ da população brasileira podem decodificar textos, mas não lhes atribuem significados ou apreendem seus sentidos. Sendo a alfabetização o viés central para o acesso ao mundo da leitura, vale a reflexão que a leitura é um dos eixos centrais preocupantes da educação brasileira[6].

Ao refletir sobre a formação dos sujeitos leitores dentro do contexto atual, Espíndola (2012, p.13) aponta que a sociedade em que vivemos apresenta características grafocêntricas e contradizendo a essa premissa, indica que o país ainda tem um número elevado de analfabetos e que vem sendo ressaltados em indicadores e pesquisas realizadas no país que expõem de forma clara, os desafios na formação dos leitores brasileiros.

Nesse sentido, ao considerar os desafios da formação de leitores, Magnani (2001) esclarece que os problemas não se resumem apenas, na adequação à faixa etária, ou em técnicas milagrosas para dar conta da formação dos leitores e que exigem do aluno uma atitude meramente passiva. Os desafios vão além da perspectiva da idade ou de imposições de técnicas que ensinam a leitura como um processo mecânico. E diante dessa premissa, a autora (2001) caracteriza o espaço escolar como "instância ao mesmo tempo legislativa e executiva, que exerce uma censura velada, estabelecendo para quê, por quê, como, o quê, quando, onde e quem lê" (p. 49).

Tal realidade crítica expõe a transparência de um fato, como bem apresenta Pszczol (2008, p. 13) o qual "não se pode falar em leitura sem se considerar o aspecto político que gira em torno dela. E não se constrói uma sociedade leitora sem que exista a vontade política de organizar essa sociedade [...]".

---

[6] Haja vista as exigências institucionais, sendo um exemplo delas a Prova Brasil direcionada a alunos do Ensino Fundamental I e II. No entanto, não temos ainda propostas que gerem resultados, como os observados no levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES (2008-2012), anteriormente analisados nessa dissertação.

Desse modo faz-se necessário compreender a efetividade das políticas educacionais na atualidade, mas antes de tal compreensão, torna-se fundamental abordar de forma breve, as transformações ocorridas no cenário brasileiro desde a década de 1970 que levaram a tais implicações no contexto atual.

Diante desse cenário, a educação no Brasil e a posição do professor dentro desse contexto são assuntos complexos, bem como a leitura na educação básica brasileira, que ainda é um desafio, conforme demonstraram as recentes pesquisas realizadas no país atualmente (citadas anteriormente), e que apontam para um fomento da leitura, mas uma ineficiência na formação do leitor. E frente ao contexto em que se inserem, segundo Ezequiel T. da Silva (1985, p. 25), “o questionamento voltado aos problemas do desenvolvimento da leitura no Brasil não pode desprezar a totalidade do complexo cultural e da organização da sociedade”.

Cabe, portanto, refletir sobre as angústias, as perspectivas e inseguranças frente ao trabalho docente e aos desafios para a formação de um leitor crítico, comprometido e inserido em seu tempo. Frente à perspectiva do papel do professor em relação à leitura, Miguel Sanches Neto (2012), em entrevista ao Jornal de Ponta Grossa-PR, afirma “que boa parte dos professores de literatura não leem, e que os livros literários são criminosamente utilitarizados nas escolas”. Por esse aspecto, Sanches Neto (2012) ainda aponta que “[...] nós temos um processo muito estranho, ao invés de criar o gosto pela leitura ela transforma a leitura em uma obrigação. E tem mais um problema grave, boa parte dos professores de literatura não são leitores”.

Por sua vez, o professor Ezequiel Theodoro da Silva (2003), considera que, devido a uma formação deficitária, os professores sentem-se fragilizados e inseguros ao terem de planejar e executar um programa de leitura com referenciais significativos. Diante do cenário educacional, o autor expõe que as orientações pedagógicas que compõem, muitas vezes, o trabalho docente nas escolas tem no livro didático o seu apoio central, senão exclusivo.

Nesse universo, Ezequiel T. Silva (1999, p. 49) aponta que:

> [...] a voz e a autoridade do professor são sublimadas em decorrência de uma tradição que estabelece a escolha e a adoção de pacotes impressos ou audiovisuais a partir da mecânica do simples repasse de informações. Nestes termos, a convivências prazerosa e produtiva com uma diversidade de obras é, na maior parte das vezes, substituída por um esquema redutor de leitura e, por isso mesmo, destruidor das possíveis vontades ou curiosidades dos leitores durante a fase da escolarização.

Frente a isso, o que se percebe nas palavras de Silva (1999, p. 49), é “o apego cego, alienado ao livro didático e/ ou então a imitação de velhos modelos (antigos professores) e/ou, ainda, o que é bem pior, o encaminhamento do ensino de leitura sem nenhum referencial de suporte”.

O que não se pode desconsiderar é que o trabalho do professor está atrelado às condições estruturais que envolvem desde os projetos políticos pedagógicos das instituições até as políticas educacionais vigentes, desconsiderando assim, em muitos aspectos, a autonomia da ação docente. Por esse olhar Ens, Eyng e Gisi (2011, p. 36) explicam que “o trabalho dos professores é uma ação condicionada pelas políticas governamentais e por determinantes do contexto sócio-econômico, embora os professores também desempenhem um papel fundamental como agentes do processo pedagógico”.

Ao analisar a autonomia docente, Romanowski (2007) aponta que geralmente, esta é restrita às decisões administrativo-pedagógicas no contexto escolar. A autora esclarece que em determinadas instituições, os professores têm efetiva participação na elaboração dos projetos pedagógicos, entretanto, em outros aspectos, as decisões são deliberadas pelos sistemas de ensino. E diante desse cenário, Romanowski (2007, p. 20) expõe que “a carreira do próprio sujeito, ela está submetida às políticas educacionais, pois, desde o ingresso na carreira, tudo é controlado pelo sistema de ensino”.

Nessa perspectiva, Romanowski (2007, p. 20) comunga com as ideias de Nóvoa (2000) ao considerar que “a formação continua e as atividades permanentes de formação e atualização provocam uma intensificação de controle do trabalho dos professores. No contexto atual, os sistemas de avaliação institucionais apontam para essa intensificação”. Por esse viés, Romanowski (2007) aponta que as políticas voltadas para a avaliação do desempenho escolar, conferem aos docentes os sucessos e insucessos dos programas governamentais.

No contexto escolar, a sala de aula é um ambiente de diversidade e é composta por um universo plural e heterogêneo. Romanowski (2007, p. 117) analisa que diante tal pluralidade e heterogeneidade que compõe a sociedade atual, em que “a escolarização adquire cada vez mais importância, exige-se do professor a promoção, o desenvolvimento e a aprendizagem de seu aluno, nas dimensões cognitiva, social, cultural, emocional, motora, como propósito de formação global”.

No cotidiano da escola, Romanowski (2007) explica que tais atividades se entrelaçam por linhas complexas que exigem do professor conhecimentos múltiplos e convergentes que perpassam desde a Antropologia, Sociologia e se estendem para a Filosofia, Biologia e Psicologia. Nesse universo, a autora (2007) expõe que muitos são os desafios enfrentados pelos docentes na perspectiva em solucionar as dificuldades encontradas em sua ação docente e revelam em muitos momentos, respostas comuns e lineares, que propagam as dificuldades e o despreparo do professor em lidar com os inúmeros desafios impostos pelo sistema. Por essa perspectiva, Romanowski (2007, p. 118) analisa que “o desconhecimento e despreparo frente às realidades, pela falta de compreensão da complexidade, das contradições e singularidades tornam a prática aquém das expectativas”. Ressalta ainda, essa autora que “as necessidades sócio-histórico-culturais, interferentes na definição das prioridades educativas, acrescidas aos saberes pedagógicos, exigem uma permanente ressignificação da profissionalização docente” (ROMANOWSKI, 2007, p. 119).

Diante desses apontamentos, os desafios, conflitos e incertezas enfrentados pelos professores são diversos frente às características da contemporaneidade. As características da atualidade, como aponta Silva (1985) exigem desse profissional uma análise da realidade, do contexto, uma análise de reconhecimentos frente ao viés histórico traçado pelas políticas educacionais relacionados à leitura e um reconhecimento enquanto indivíduo pesquisador, leitor, crítico, participativo e atuante na realidade social em que está inserido (SILVA E.,1985). Diante disso, Wiezzel e Manzoni (2012) alertam sobre a necessidade em ressaltar que o professor seja, sobretudo, um leitor e que a reflexão docente sobre as praticas que abordam o trabalho com a leitura, sejam constantes no universo escolar a fim de propiciar e ampliar a capacidade e os desenvolvimentos da formação do aluno leitor de modo efetivo. E para que se torne efetiva essa postura, é primordial que se aproprie de conhecimentos que o torne seguro diante das análises, intervenções e práticas no contexto pedagógico.

Dentro do contexto pedagógico, Ezequiel T. da Silva (1985) aponta, que o estímulo sociocultural é central para a leitura acontecer dentro do espaço escolar. E diante dessa premissa, o autor (1985) afirma que os educadores têm refletido de maneira significativa sobre esse contexto, repensando o teor político e o fazer

docente e, de alguma forma, conseguiram avanços ao transformar elementos da prática pedagógica, mas que parecem estar longe de serem resolvidos.

A importância fundamental da leitura para a formação de sujeitos leitores e de cidadãos reflexivos, críticos, criativos e solidários esbarra na realidade brasileira, que sinaliza para muitos problemas relacionados às práticas leitoras no Brasil que nas últimas décadas, tem sido umas das questões presentes no debate nacional e como afirma Turchi (2009, p.44) “nem por isso essa discussão parece estar esvaziada de sentido ou esgotada” diante dos cenários políticos, sociais, culturais e educacionais.

Para melhor compreensão da efetividade das políticas educacionais, bem como aos programas ou projetos de incentivo à leitura para a formação de sujeitos leitores na contemporaneidade, cabe à 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”.

3 A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS LEITORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Este capítulo tece em seu início um breve relato sobre a história da educação no Brasil e entrelaçado posteriormente com as políticas educacionais da década de 1970 até o cenário contemporâneo, sob os olhares de Silva (1985) Nóvoa (2009), Saviani (2005) Magnani (2001), Turchi (2009), Silva (1985), Parissotto e Perez (2012), Gatti, Barretto e André (2011).

Para as políticas educacionais na contemporaneidade temos como referencias Ens e Gisi (2011), Feldfeber (2009), Oliveira (2009).

Diante do contexto macro, serão apresentadas as análises dos documentos referentes ao Proler (2009) (Programa Nacional de Incentivo a Leitura), o PNLL (2010), (Plano Nacional de Livro e Leitura) e dentro do contexto micro a leitura dos documentos das Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2006).

3.1 A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR NUM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1970 AO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Pelo viés político, Ezequiel T. da Silva (1985), ao considerar o contexto da realidade brasileira, explica que a trajetória da leitura é acentuada pelo acúmulo de carências recorrentes das lacunas de políticas, que beneficiem a formação de leitores e o desenvolvimento da leitura.

Para melhor percepção dessas lacunas apontadas pelo autor, existe a necessidade de delinear em breves parágrafos aspectos significativos da educação nas últimas décadas, tendo por início a década de 1970.

Na perspectiva dessa retrospectiva e para compreender a dimensão da leitura pelo viés político e histórico, cabe a contribuição de Nóvoa (2009, p.11) apontar que:

> [...] assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos ano 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar, depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.

Diante do contexto apresentado por Nóvoa (2009) observa-se que nos anos de 1970, a tendência educacional se pautava na linha behaviorista, caracterizada pela mecanização da aprendizagem, desenvolvendo técnicas pedagógicas, algumas delas baseadas na repetição de atividades que levassem a memorização. Dentro desse cenário, a Lei 5.692/1971 apresentou mudanças significativas nos ensinos primário e secundário e alterou sua nomenclatura para ensino de primeiro grau e de segundo grau (SAVIANI, 2005).

Como esclarece Saviani (2005, p. 35) a Lei propôs:

> [...] um ensino de primeiro grau com duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante. A Lei n. 5.692/71, de 11/08/1971, ao justificar a tentativa de universalização compulsória da profissionalização no ensino de segundo grau, trouxe a baila o slogan "ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para o filho dos outros" com o qual se procurava criticar o dualismo sugerindo as elites que reservavam para si o ensino preparatório para ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício de funções subalternas.

No ponto de vista organizacional dos currículos, nesse período, Magnani (2001) evidencia que a reforma voltada para a instrução primária, pouco avançou, mesmo com o aumento do número de alfabetizados. Em relação à leitura no país, a autora explica que "o número de leitores reais é muito menor do que o já reduzido número de alfabetizados, como também pelo fato de que com a educação escolar passarem a concorrer os meios de comunicação de massa [...]" (MAGNANI, 2001, p.26). Fernandes (2010, p. 558) explica que:

> [...] a preocupação com a leitura no Brasil ganha relevo a partir da década de setenta, momento em que é detectada uma crise da competência da leitura nos três graus de ensino e, contraditoriamente, marcado pela expansão do mercado editorial brasileiro.

Na época referida, as políticas públicas e os programas voltados à leitura eram direcionados ao controle dos livros no Brasil. Magnani (2001, p.59) apresenta a reflexão que com a Lei n. 5.692/1971,

> [...] o livro didático acabou sendo, na prática, o intermediário do Estado na concretização da reforma de ensino, construindo uma política educacional e uma prática pedagógica sob o respaldo legal e atendendo, diretamente, aos interesses do poder privado e, indiretamente, à consecução de determinado modelo de educação e de sociedade.

Por esse viés, Turchi (2009) vem esclarecer que a década de 1970 foi marcada pelas teorias formalistas e estruturalistas que desvinculavam o texto do contexto histórico e da ação comunicativa que propunham a autonomia do texto verbal. Nesse contexto, a autora (2009) indica que em decorrência desse processo, a leitura ficou direcionada a uma prática descritiva do texto, em que se privilegiaram a sua estrutura e os seus elementos linguísticos.

Ao referir-se a década de 1980, Silva (1985, p. 17), relata que: “Chegamos à década de 80 com uma taxa vergonhosa de analfabetismo, para não falar dos pseudo-analfabetos que mal sabem ferrar a sua assinatura numa folha de papel”. Complementando, o autor esclarece que “as investigações sobre o problema de leitura, realizadas na década de 1970, apenas serviram para constatar o óbvio, ou seja, que os estudantes estão lendo cada vez menos e que os seus interesses não são atendidos no âmbito da escola” (SILVA, 1985, p. 18).

Para ilustrar o viés histórico da década de 1980, Saviani (2005, p. 36) pondera sobre a nova Constituição, promulgada em 05/10/1988 que “consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados”. O autor ainda esclarece que o período foi marcado pelo projeto de uma nova LDB, que em dezembro de 1988 ingressou na Câmara dos Deputados, “cuja característica mais marcante foi o empenho em libertar a política educacional da política miúda permitindo ultrapassar as descontinuidades que a têm marcado em nossa história” (p.36). Devido às interferências governamentais, o projeto não foi adiante.

A partir dos anos de 1980, “a democratização do ensino no Brasil oportunizou o acesso escolar à grande parcela da população antes excluída da educação básica” (CURITIBA, 2006). No entanto, nessa década ocorreu uma mudança significativa na compreensão da leitura, bem como no modelo de ensino presente até o momento. Nos anos 1980, as grandes reformas educativas apareceram com a discussão do caráter social da linguagem, advindas de uma revisão de todos os pressupostos metodológicos, linguísticos e literários (MAGNANI, 2001).

Pesquisadores e educadores renomados como Paulo Freire (1988), Marisa Lajolo (2004), Magda Soares (2003), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2001), entre outros, preocupados com o que se observava no contexto escolar, denunciavam o viés em que perpassava a crise na escola brasileira, que se pautava em práticas pedagógicas e políticas públicas direcionadas à leitura ineficiente e que não

alcançavam resultados pretendidos e/ou satisfatórios. Nesse contexto, professor passou a valorizar a autonomia do aluno em relação à descoberta de significados do texto. Novos conceitos começam a surgir dando ênfase ao papel do leitor.

Sobre a década de 1980, Turchi (2009, p.44) explica que:

> [...] a concepção de leitura mecânica como decifração do código é substituída por uma compreensão dinâmica de leitura crítica que coloca em movimento, significações culturais. Se, anteriormente, o leitor e seu conhecimento de mundo não tinham sido considerados, a ênfase estava no texto, neste novo momento a discussão volta-se para a polissemia do texto, a liberdade interpretativa do leitor e o caráter emancipatório da arte. Conceitos como "leitor implícito" (Wolfgang Iser), "leitor-modelo" (Umberto Eco), "horizontes de expectativas" (Hans Robert Jauss), interação do leitor com a história e com o autor, leitor como co-autor do texto, tornam-se fundamentais no debate sobre a leitura

Ao caracterizar a década de 1980 em relação à leitura, Ezequiel Theodoro da Silva (1985, p.80) observou que as pesquisas voltadas para os problemas relativos a leitura realizada pelo povo brasileiro, ultrapassou o "mundo da pseudo-concreticidade dos fatos sociais (entre eles, a leitura)" por meio de ações voltados à formação de leitores e melhoria da leitura. O autor complementa nesse contexto que, na década referida, "a preocupação em torno da problemática da leitura envolve não só educadores e psicólogos, sociólogos, bibliotecários, linguistas etc. – todos eles refletindo questões específicas e produzindo bons conhecimentos na área da leitura através de óticas interdisciplinares" (p. 80).

Sobre a década de 1990, Alliende e Condemarín (2005, p. 11) esclarecem que o levantamento sobre

> [...] o analfabetismo funcional na América Latina, realizado a partir de 1994 pela UNESCO na Argentina, no Brasil, na Colômbia, no Chile, no México, no Paraguai e na Venezuela, com uma população de adultos entre 15 e 54 anos que habitam zonas urbanas, os resultados revelaram que 50% das pessoas com sete anos de escolaridade ainda se situam no primeiro e segundo nível, quer dizer, no estágio mais baixo, dentro dos resultados dos testes aplicados. Inclusive mais: a escolaridade completa (12 anos) ainda não garante um domínio real das competências necessárias em leitura, em escrita e em matemática. Na maioria dos casos, o verdadeiro salto acontece entre o ensino fundamental e o universitário. Enquanto somente 20 a 30 % dos que contam com a educação média no quarto nível, entre os universitários, ele é alcançados por 50% ou mais.

Para contextualizar o cenário referente, a década de 1990 é marcada pela nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Inserida no contexto com as características neoliberais e promulgada em 1996, a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394)

alterou as nomenclaturas de Ensino de primeiro e segundo graus passando a denominá-las Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1996).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases houve a organização e implantação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em 1997, que enfatizavam a importância significativa de se realizar um trabalho com a leitura em sala de aula (BRASIL, 1997). Em linhas gerais, o documento aponta que:

> [...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita: decodificando-a letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, PCNS,1997, p. 41).

Esclarecendo, ainda que a leitura

> [...] trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (BRASIL, PCNS, 1997, p. 41).

Na década de 1990, Turchi (2009) explica que as discussões sobre a importância da leitura e a formação do leitor, passam a ser abordadas nos meios de comunicação o que levou ao Estado ao reconhecimento da importância do desenvolvimento e implantação de políticas públicas voltadas ao incentivo da leitura. No ano de 1992, por Decreto Presidencial foi instituído o Proler (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional**,** órgão do Ministério da Cultura. Nesse período destaca-se a importância dos conceitos voltados para a interdisciplinaridade e para a transdisciplinaridade e a "ênfase recai na defesa leitura como integradora de outras disciplinas curriculares" (TURCHI, 2009, p.44).

Dentre as medidas instituídas pela LDB n. 9.394/1996, Saviani (2011, p.37) destaca o Plano Nacional de Educação, ressaltando sua importância ao referir-se "ao diagnóstico da educação no país, estabelecimento de metas e, especialmente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação que é, com certeza, o aspecto mais relevante da política educacional [...]".

Outro aspecto significativo a considerar, em decorrência do Plano Nacional de Educação (2001-2011) é a Lei nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001 que dispõe para

o Ensino Fundamental de nove anos de duração e a matrícula escolar obrigatória aos 06 seis anos de idade. Tal previsão se efetivou somente em 08 de Junho de 2005 pelo Conselho Nacional de Educação sob o Parecer nº 06/2005, que estabeleceu como normas nacionais. A colocação em prática da proposta contida nesse Parecer (06/2005) trouxe a necessidade de que cada sistema educacional deveria refletir sobre suas especificidades quanto a questões financeiras, materiais e humanas a fim de seguir as orientações necessárias para que a lei fosse cumprida. A partir de fevereiro de 2006, a LDB nº 11.274 altera artigos da Lei nº 9.394/96, impondo a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos, e define o ingresso do aluno nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do ingresso aos seis anos de idade, sendo que tal obrigatoriedade foi implantada de maneira gradativa até 2010 (CURITIBA, 2006).

Nesse contexto, ao refletir sobre a leitura, Turchi (2009, p.45) aponta que a mesma,

> [...] hoje, incorpora a concepção semiológica que considera toda forma de conhecimento humano como linguagem. 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 como todo esse universo e atribui-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.

Nas últimas décadas, o que observamos são muitas ações com o objetivo de ampliar as condições e qualidade da educação, bem como da leitura na sociedade e o desenvolvimento da capacidade leitora das crianças, jovens e adultos. Porém, como bem 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 conseguem compreender e interpretar informações pode se presumir que elas encontrarão dificuldades em ter garantidos os seus direitos básicos.

E 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”. Por esse viés, o debate sobre a importância da leitura não pode estar vinculada apenas aos discursos acadêmicos ou ao mercado editorial: “trata-se de

uma questão política, e é politicamente que se deve discuti-la" (p. 13), esclarece a autora. Além de que é importante que a temática da "Leitura" esteja sob o olhar do Estado e da sociedade, mas cabe ao Estado "garantir e definir uma política nacional de incentivo à leitura" (p. 13).

Ao explicar sobre o que se deve entender por uma política de leitura Psczol (2008, p. 13) explica que uma política é uma atuação contínua do Estado. Alerta para que a simples distribuição de livros não caracteriza uma política pública, como também não pode ser considerada política de Estado, bem como, ações semelhantes, realizadas de maneira fragmentadas e colocadas em prática por "ministérios, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, e demais organizações da sociedade" (p. 13).

Diversas são as ações e discussões sobre a leitura e a formação de leitores. Entretanto, as ações ou estratégias empreendidas, além de não serem contínuas são apoiadas por diversos recursos. Sobre esses aspectos, Pszczol (2008, p. 14) esclarece que:

> [...] uma política nacional de leitura é uma ação do Estado, isto é, uma ação mobilizadora e articuladora de experiências governamentais (em todos os níveis: federal, estadual e municipal) e privadas, que estabeleça prioridades, disponibilize recursos orçamentários, linhas de crédito e demais fontes de financiamento, e invista em programas coordenados capazes de multiplicar seus efeitos, a fim de possibilitar os benefícios dessas ações a toda população.

Na contemporaneidade, o que se observa é uma reivindicação contínua da sociedade em relação à necessidade de uma melhor qualidade do ensino e uma preocupação que sejam propostas mudanças no que os alunos aprendem e como devem ser ensinados. "Existe a expectativa de que os alunos apresentem desempenhos esperados e compatíveis com as diretrizes já propostas nas esferas estaduais, nacionais e mundiais" (PARISOTTO; PEREZ, 2012, p. 171).

Essas expectativas são traduzidas, por exemplo, nas avaliações institucionais as quais como explicam Gatti, Barretto e André (2011) que a introdução das avaliações de sistemas é um dos aspectos que vem favorecendo a centralização das políticas de currículo. Nessa perspectiva, tem-se como marco inicial em 1990 e com o intuito de valorizar o controle da educação nacional por parte do Estado, o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) criado pelo MEC com 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) o qual objetiva em fornecer informações, a partir de pesquisa por amostragem, dos sistemas de ensino para subsidiar as políticas públicas.

Gatti, Barretto e André (2011) constatam as efervescências das reformas educativas propostas nos anos de 1990, tendo como emergência políticas avaliativas que comprovassem o atingimento de suas metas. Na década de 2000, outras formas de avaliação foram criadas pelo MEC, enumeradas por Gatti, Barretto e André (2011, p. 39): o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Enade (Exame Nacional de Cursos) e o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) que é destinado para aplicação aos alunos concluintes dos cursos de licenciatura e pedagogia. Essas autoras ainda esclarecem que o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão do MEC e responsável por promover tais avaliações, "assume a importância crescente como agência de acompanhamento e avaliação das políticas de currículo da educação básica e superior, da formação docente e, em última instância, do próprio trabalho do(a) professor(a)" (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 39).

No decorrer das décadas iniciais dos anos 2000, a Política nacional de avaliação pressionada a apresentar melhorias na qualidade da Educação Básica, sofreu influências consideráveis que repercutiram nos currículos, na formação docente e na avaliação do desempenho docente em função dos resultados obtidos pelas pesquisas, como explicam Gatti, Barretto e André (2011).

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".

Em complementação a essas avaliações, em 2007, como indicam Gatti, Barretto e André (2011, p. 40), foi criado o Ideb (Índice Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), em 2007, pelo Governo 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". Tal 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" (p.41). Nesse sentido, elas explicam que as redes de ensino são desafiadas e têm a obrigação de "[...] se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede" (2011, p.41). Além do que o Ideb define

> [...] metas de rendimento e estipula 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 Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (PISA) (p. 41).

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

Por esse viés, as autoras (2011) 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" (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, p. 41).

Frente aos resultados obtidos por meio das avaliações, Parisotto e Perez, (2012, p. 171) ressaltam que "as práticas de leitura em sala de aula tornam-se essenciais para que o aluno perceba que faz parte de um mundo letrado, uma vez que a leitura não é apenas uma atividade escolar, mas também uma atividade social". Em contrapartida, Parisotto e Perez (2012, p. 171) em pesquisa sobre competência leitora do Brasil diante das quatro edições do PISA, relatam que "o Brasil ocupou as últimas colocações na lista de países avaliados, permanecendo no

nível ‘1a’ da escala de proficiência em Leitura, cujo nível mais elevado é 6” (grifo das autoras).

Tais resultados demonstram o cenário preocupante em relação à baixa qualidade da educação no país, bem como a dificuldade em mudar o quadro, sendo que, no decorrer dos últimos dez anos, o Brasil não apresentou desempenhos significativos e relevantes, no que se refere à competência leitora de seus estudantes (BRASIL, 2008).

3.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS

Por um viés histórico, Ens e Gisi (2011) apontam que 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, o que levou a sociedade civil a arcar com as responsabilidades do Estado e a difusão do capital internacional. Nesse cenário, as autoras (2011) esclarecem 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, mostraram significativamente seu interesse pela educação básica em países da América Latina e em especial o Brasil.

Sob esse olhar, Ens e Gisi (2011, p.28) ressaltam que “os organismos internacionais, 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 [...]”.

Com relação às organizações internacionais e regionais, Feldfeber (2009) explica que estas são veículos centrais na orientação de políticas de reforma, por créditos a serem obtidos pela assistência técnica e financeira, entre eles, o Banco Mundial que impulsionou a proposta de privatização que se vinculava à formação de mercados educativos. Tais reformas levaram a processos de mercantilização da educação. A autora (2009), ainda esclarece que os acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) ou tratados de livre-comércio (TLC) incluem a educação como um serviço comercializável que deve estar vinculado a condições de competição e as regras impostas pelo mercado.

Diante do contexto da globalização neoliberal, Feldfeber (2009) explicita que muito se discutiu sobre os processos de internacionalização da educação, dos

tratados de livre-comércio e a análise das políticas implantadas nos últimos anos. A autora explica que as políticas de reforma educativa destinadas a consolidar os sistemas educativos nas últimas décadas, foram consolidadas sobre novas bases, as quais, mediante as demandas do Consenso de Washington, basearam-se na abertura da economia, na privatização de empresas públicas, na desregulamentação dos mercados e serviços sociais, entre outros.

Os sistemas de internacionalização da educação enfrentam desafios desde a perspectiva do direito social a da educação compreendida como bem público. Feldfeber (2009, p. 163) alerta que "mesmo que alguns países não incluíram a educação como comércio nos processos de negociações da OMC, os sistemas de mercantilização da educação, estabelecem um dado considerável dos sistemas educativos".

Ao analisar as reformas educacionais brasileiras implantadas nesse período no país, Ens e Gisi (2011, p. 31) constatam que:

> [...] as reformas educacionais implantadas no Brasil estão envoltas por concepções e propostas muito similares àquelas que circulam no plano mundial, dentre as quais: descentralização, autonomia, participação da comunidade, envolvimento das famílias, além da ênfase no acesso e na avaliação, em busca da eficiência do sistema de escolarização [...].

E nesse viés, as autoras (2011, p. 29) explicam que o cenário educacional passou a ter como pano de fundo as políticas neoliberais que "atendem ao projeto de um Estado que busca redirecionar a educação para os interesses do mercado, fazendo com que a regulação assuma o caráter central". As reformas da educação caracterizaram-se pela regulação e o controle derivados da nova configuração e de um novo papel do Estado, que passou a restringir os recursos para as políticas sociais e assumiu uma postura de regulador e avaliador, passando a educação a não se configurar mais como um serviço exclusivo do Estado (ENS; GISI, 2011).

Diante dessa premissa, no contexto atual, Feldfeber (2009, p. 178) ressalta que "não existe sistema educativo público que não ofereça alguns serviços sobre a base de pagamento em competição com um provedor de educação privada". A educação a serviço da competitividade, conforme alerta a autora em 2011, apresenta como a estratégia central o direcionamento para as reformas principais que contribuíram nos últimos anos, para a formação de um cenário propício à mercantilização da educação. A tecnocracia levou adiante as reformas da década de

1990. A redução do eixo individual e a mercantilização da educação serviram como eixo central para a despolitização da educação o que se constitui um avanço tardio do Estado do bem-estar. Diante disso, a autora propõe a reflexão em que ressalta como necessária a discussão sobre a função da educação social no contexto atual e o "lugar da universidade como bem público o que não se localiza como eixo central nos âmbitos internacionais" (FELDFEBER, 2009, p. 180).

Ao tratar sobre as políticas educativas na atualidade, Oliveira (2009) ressalta que a escola tem assumido um protagonismo diante das atuais ações desenvolvidas no contexto brasileiro e que envolvem as distribuições de rendas e o desenvolvimento de programas sociais, como o programa Bolsa Família vinculado à distribuição de rendas e o ProJovem vinculado a elevação do grau de escolaridade dos jovens brasileiros, com o objetivo de promover na população condições para a conclusão do Ensino Fundamental.

Por esse viés, Oliveira (2009, p. 17) esclarece a escola tem enfrentado desafios frente às desconfianças sobre a competência de seu papel exercido como instituição educadora o "que vem sendo reforçado pelos baixos desempenhos obtidos pelos alunos nos resultados escolares aferidos por exames externos". A autora apoia-se em Lahire[7] (2008) para reforçar que:

> [...] a escola perdeu o monopólio da inculcação da cultura legítima (Lahire, 2008). Hoje ela é atravessada por uma gama de valores, línguas, culturas, que cada vez mais se veem autorizadas a falar, a se apresentar, mesmo na condição de minoria, dos que estão no 'entrelugar'. A diversidade invade a escola por meio de seus alunos; são eles os legítimos portadores das culturas que insistem em se apresentar (2009, p. 24, grifo da autora).

Em contrapartida, ao continuar a reflexão sobre a importância do papel da escola na atualidade, Oliveira (2009, p.23) ressalta que "a crise assistida entre os muros da escola é antes de tudo reflexo das mudanças que estão para além deles".

Ao referir-se sobre as políticas e programas direcionados a leitura e consequentemente, à formação de leitores, Fernandes (2010, p. 549) esclarece que "no Brasil, nos últimos 30 anos, foram criados programas, instituições, leis, congressos, movimentos e campanhas, com a finalidade de formar o leitor, bem como de difundir e melhorar a leitura da população". Diante disso, e para esse trabalho faz-se importante lançar-se um olhar, para um contexto macro, em que as

[7] Na obra LAHIRE, B. Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. In: TENTI FANFANI, E. *Nuevos temas em la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglovintiuno Editores, 2008.

principais políticas públicas, programas e projetos direcionados ao incentivo da leitura como Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Proler (Programa Nacional de Incentivo a Leitura) e o PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura), bem como, para um contexto micro, para as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba são produzidas em 2006, tomando como ponto de partida o reconhecimento das influências históricas e das ações governamentais que incidem na prática pedagógica exercida no contexto escolar e, consequentemente, que visem a melhor compreensão das análises da RS dos professores sobre a formação dos sujeitos leitores.

3.2.1 O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tem como responsabilidade a execução das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Criado em 1968, pelo Decreto – Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968 e com alteração em 15 de setembro de 1969, pelo Decreto – Lei nº 872, o FNDE procura garantir a melhoria, bem como uma educação de qualidade a todos, voltado para a educação básica da rede pública (BRASIL, 2009).

O FNDE tem como visão “ser referência na implementação de políticas públicas”, apresenta como missão “prestar assistência técnica e financeira e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos” e tem em seus valores “compromisso com a educação; ética e transparência; excelência na gestão; acessibilidade e inclusão social; cidadania e controle social; responsabilidade ambiental; inovação e empreendedorismo” (BRASIL, 2009).

O Fundo estabelece parcerias com os vinte e seis estados brasileiros e o Distrito Federal e expande para os municípios os repasses financeiros que são divididos em automáticos, constitucionais e de convênios e apresenta diversos projetos e programas como: Brasil Carinhoso, Brasil Profissionalizado, Caminho da Escola, Plano de Ação Articulada, Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Transporte Escolar, Plano Nacional Biblioteca na Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, Plano Nacional de Tecnologia Educacional.

Com o interesse da pesquisa em formação de leitores, dentre os diversos projetos e programas desenvolvidos pelo FNDE, a observação será para o

Programa Nacional do Livro Didático e o Plano Nacional Biblioteca da Escola, a fim de compreender as ações que lhe são destinadas, bem como se dá a seleção e a distribuição dos livros para as escolas.

3.2.1.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Mantido pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tem como objetivo possibilitar a distribuição dos livros didáticos, acervos contendo obras literárias, complementares e dicionários para as escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Executado a cada três anos alternados, o FNDE é responsável por adquirir e distribuir os livros para os alunos que são reutilizados em todas as etapas. Os livros de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia são reutilizáveis e os livros de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia são consumíveis (BRASIL, 2009).

Para a seleção e escolha dos livros, um edital é aberto pelo MEC com os critérios para a inscrição das obras realizada pelas editoras. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC que avalia os títulos inscritos e produz o Guia do Livro Didático, com as sínteses das obras aprovadas e na sequência é disponibilizado para as escolas participantes pelo FNDE. A escolha dos livros é feita de maneira democrática pelas escolas levando em consideração o planejamento pedagógico. Livros em formatos digitais e acessíveis em versões de áudio, Braille e MecDaisy (ferramenta tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível) são distribuídos com o intuito de garantir o atendimento a todos os alunos (BRASIL, 2009).

Além do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), outros programas são mantidos pelo FNDE como: o PNLEM (Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio), o PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos), o PNLD campo, o PNLD obras complementares, o PNLD alfabetização na idade certa e o PNLD dicionários.

Os livros destinados a ensino médio, o PNLEM (Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio), bem como ao 1º ao 9º ano do ensino fundamental são comprados integrais e em períodos alternados. Nos períodos de alternâncias, são

repostos e complementados, atendendo as demandas de matrículas e distribuídos anualmente pelo fundo.

Os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) são distribuídos para os jovens e adultos das redes de ensino da educação básica e para os alunos das entidades vinculadas ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (BRASIL, 2014).

O PNLD campo destina desde 2013 aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental que frequentam as escolas rurais, materiais específicos em formatos diferentes (multisseriada e seriada). As coleções de livros pretendem contemplar as especificidades do contexto em que os alunos estão inseridos (BRASIL, 2014).

As obras complementares são os acervos direcionados para as turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Distribuídas pelo PNLD, as obras tem o objetivo de promover melhor qualidade a aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Aquisições de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais para a Alfabetização na Idade Certa, Pacto Nacional instituído em 2012, como possibilidade em garantir a alfabetização das crianças em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Por meio do PNLD, é feita a aquisição e distribuição aos alunos da educação básica da rede pública de ensino, de dicionários da língua Portuguesa.

3.2.1.2 Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

Desenvolvido desde 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem o objetivo por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores (BRASIL, 2014). O programa realiza atendimentos em anos alternados em que contempla em um ano as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos e no ano subsequente as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Atualmente, o programa atende gratuitamente, a todas as escolas públicas de educação básica que estão cadastradas no Censo Escolar.

Com o objetivo de fornecer aos alunos e professores aporte de leitura variado a fim de promover o acesso tanto a leitura literária, como fonte de fruição, quanto à

leitura que visa a construção de conhecimentos e ressalta a ampliação e o aprimoramento das ações e práticas educativas entre os docentes (BRASIL, 2014).

Dividido em três ações, o programa apresenta: a avaliação e distribuição de obras literárias; o PNBE Periódicos faz a avaliação e distribuição de acervos periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que apresenta aporte para a prática pedagógica dos professores da educação básica e para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2014).

3.2.2 O Proler

O Proler foi instituído em 13 de maio de 1992, pelo Decreto nº. 519 mantendo-se como “o mais antigo programa de incentivo à leitura do governo federal ainda em atividade” (PROLER, 2009, p. 26). Esse programa pioneiro do governo federal voltado à leitura está vinculado à Fundação da Biblioteca Nacional/Ministério da Cultura. O Proler foi Instalado na Casa da Leitura, no bairro das Laranjeiras no Rio de Janeiro e tem como objetivo central “assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o indivíduo possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja individualmente, seja coletivamente” (PSZCZOL, 2008, p. 14).

O documento do Proler: concepções e diretrizes (2009), em suas linhas introdutórias afirma que:

> [...] formar leitores pressupõe, no entanto, que o texto escrito esteja acessível de maneira permanente. Para aproximar as pessoas dos livros, é imperioso constituir uma rede de bibliotecas – escolares, publicas e comunitárias – que torne os bens culturais disponíveis para livre consulta e fruição dos leitores. Diversos setores da sociedade, sobretudo no que concerne à organização de espaços comunitários de leitura, têm empreendido ações dessa natureza, mas essa iniciativa não dispensa a necessidade de dar prosseguimento às politicas públicas de expansão da rede de bibliotecas e promoção da leitura (PROLER, 2009, p. 10).

Sob esse aspecto, o documento ainda esclarece que se deve ter uma política pública de leitura que possa corresponder às necessidades sociais e possa envolver ações que correspondam à “formação continuada de leitores” que sejam também promotores e agentes de leitura (PROLER, 2009, p. 10).

O Programa Nacional de Incentivo a Leitura – o Proler – define diretrizes norteadoras para as suas ações, como apontadas por Pszczol (2008, p. 15):

> 1- reconhecimento da diversidade de ações e de modos de leitura manifestados: nas práticas de leitura promovidas, nas instituições e locais abrangidos, nos gêneros textuais considerados e nas atividades organizadas;
>
> 2- ênfase nas especificidades do ato de ler, entendendo-se que atos de leitura e suas linguagens exigem modos próprios e competências específicas;
>
> 3- articulação entre leitura e cultura, compreendendo leitura dentro do contexto social que expressa a riqueza da vida humana e suas produções;
>
> 4- canalização das ações, prioritariamente, para a esfera pública, por concentrar o domínio dos espaços que atendem à maioria da população e para a qualificação dos agentes de leitura, entendendo-se como irradiadores das práticas leitoras;
>
> 5- publicidade constante para o tema, enfatizando que a leitura precisa estar em foco, ou seja, deve ser uma demanda social; e
>
> 6- democratização do acesso à leitura por meio da disponibilização de material em bibliotecas escolares e públicas, em salas de aula e em salas de leitura em locais públicos.

Os objetivos gerais do Proler são:

> 1- promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita, considerando a sua importância para o fortalecimento da cidadania e democracia;
>
> 2- promover políticas públicas que garantam acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a institucionalização de uma Política Nacional de Leitura, por meio de legislação específica, que assegure sua aplicação e permanência (por exemplo, o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL);
>
> 3- articular ações de incentivo à leitura entre diferentes setores da sociedade, tais como: a escola, a família, universidades, ONGs, empresas públicas e privadas, meios de comunicação etc.
>
> 4- formar leitores permanentes e autônomos, capazes de participar ativamente do processo de produção e de se apropriar de um certo “capital cultural”; e
>
> 5- disseminar outras linguagens que, partindo do escrito, ampliem as possibilidades de expressão: é indispensável disponibilizar o acesso dos cidadãos às artes, à matemática, às ciências, à informática, ao cinema, à televisão, à música, à literatura (PSZCZOL, 2008, p. 15-16).

As ações propostas pelo Proler distribuem-se em quatro vertentes centrais as quais envolvem na primeira vertente a formação continuada de professores e bibliotecários com o intuito de levá-los a trocar de experiências e a reflexão constante de sua prática enquanto profissionais leitores possibilitadores de leitura. A segunda vertente aponta para "a promoção de ações estratégicas de articulação política e institucional", com o intuito de possibilitar a participação de sujeitos sociais que promovam o trabalho pela "valorização da leitura e da escrita junto às esferas de poder e pela consolidação de seu estatuto de prioridade nas políticas públicas de cultura e educação". A terceira vertente visa fomentar "à criação de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias", contemplando-as como centros de expansão de ideias e conhecimentos fundamentais para a formação de leitores. A quarta vertente considera "a produção de publicações impressas e gravações em meio digitais como material de apoio ao trabalho pedagógico de profissionais de leitura e escrita, e divulgação, em rede eletrônica, de reflexões e estudos e pesquisas desenvolvidas", voltadas à questões relacionadas à leitura e à escrita, com "o registro de informações e dados de projetos nessa área" (PROLER, 2009, p. 17-18).

Por meio de duas vias, diz Pszczol (2008, p. 16) acontecem as ações do Programa que se dispõem a cumprir as diretrizes e os objetivos:

> 1- as ações locais ou diretas: são aquelas que ocorrem na Casa da Leitura, sede nacional do Programa, situada no Rio de Janeiro; e
> 2- as ações nacionais: são aquelas que ocorrem por meio de Comitês – instituições conveniadas com a Fundação Biblioteca Nacional – FBN – instalados em todos em estados brasileiros[8].

As ações acima citadas são efetivadas pelos Comitês do Proler que se estruturaram por adesão, colaboram com suas concepções, serviços e recursos e são formados, em sua maioria, por parceiros como as Secretarias de Educação e de Cultura, municipais e estaduais, bibliotecas públicas, universidades, ONGs, livrarias, associações de classes os quais "desenvolvem trabalhos de promoção da leitura e que se juntam para somar e ampliar esforços em torno de objetivos comuns" (PSCZOL, 2008, p. 17). Algumas linhas fundamentais são definidas para que se estabeleçam as relações entre as parcerias e orientem as práticas como as apresentadas por Pszczol (2008, p.17-18):

[8] Na região Sul, no estado do Paraná, o comitê está localizado em Ponta Grossa (prefeitura municipal) sob a coordenação de Zelia Maira Marichi. http://www.bn.br/proler/comites.htm

> 1- formação permanente de profissionais que lidam com textos, já que formar leitores e escritores não é uma tarefa natural de quem sabe ler e escrever, por isso são privilegiados nessa formação os professores, bibliotecários e agentes de leitura, como profissionais indispensáveis a essa tarefa;
>
> 2- estímulo à ampliação e dinamização de acervos – mas a mera distribuição, sem que os livros sejam trabalhados, não conduz a uma leitura prazerosa;
>
> 3- valorização social da leitura, para que não seja tratada apenas como uma questão que concerne à escola ou ao mercado editorial; e
>
> 4- constituição de uma rede de informações sobre a leitura permanentemente alimentada.

Esse direcionamento procura colaborar para uma "política de leitura que aponte as possibilidades de emancipação da população brasileira", sem interferir nas práticas efetivas já existentes (PSZCZOL, 2008, p. 18). Nesse sentido, o PROLER procura manter as especificidades e compreender as características da realidade de cada lugar, considerando as experiências locais já vivenciadas e considera que um Programa Nacional de Incentivo à Leitura não pode cristalizar-se em moldes modelos prontos, porém deve estar aberto a conhecer novas realidades e a experienciar os modelos propostos que fazem parte do mundo a que se propõe conhecer (PSZCZOL, 2008).

Ressaltando a preocupação democrática em formar leitores, as linhas registradas no documento PROLER: Concepções e Diretrizes do Ministério da Cultura – Fundação Biblioteca Nacional – Programa Nacional de Incentivo à Leitura, indicam que "a construção de uma sociedade leitora é responsabilidade de todos e deve valer para todos os brasileiros, diferentes no modo como leem – neoleitores e leitores experientes – mas iguais nos seus direitos à leitura e à escrita" (PROLER, 2009, p. 24). O parágrafo ainda considera que por ser um projeto de todos, visa-se a importância de desenvolvê-lo por meio de ações democráticas que concebe discordâncias e procura harmonizá-las em um espaço comum, que promova parcerias em torno de um objetivo comum. "Por respeitar a diversidade, estimula o trabalho solidário, a composição de forças e mentalidades". Expondo: "por ser solidário, esse projeto deve voltar seguidamente os olhos sobre si mesmo, criticar-se, ler-se como os outros leem, e recriar a cada passo, com generosidade e coragem, as condições de sua realização" (PROLER, 2009, p. 24).

3.2.3 O Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL

O Plano Nacional de Livro e Leitura: Estado e Sociedade - o PNLL – tem o intuito de promover o acesso ao livro, a leitura, a literatura e as bibliotecas no Brasil, por um conjunto de políticas, programas, projetos e ações continuas que são executadas pelo Estado e Sociedade. O PNLL, regido pelo Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, foi instituído pela presidenta Dilma Roussef (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, 2012).

O PNLL delineia em sua introdução que:

> [...] as diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil (e, em particular, à biblioteca e à formação de mediadores,) apresentadas neste Plano, levam em conta o papel de destaque que essas instâncias assumem no desenvolvimento social e da cidadania e nas transformações necessárias da sociedade para a construção de um projeto de nação com uma organização social mais justa. Elas têm por base a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável (BRASIL, 2010, p. 21).

Complementando, estabelece que:

> [...] pretende-se conferir a este Plano a dimensão de uma Política de Estado, de natureza abrangente, que possa nortear, de forma orgânica, políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidos no âmbito de ministérios – em particular os da Cultura e da Educação -, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de voluntários em geral, procurando evitar o caráter por demais assistemático, fragmentário e pulverizado com que se têm implementado essas iniciativas em nosso país, desde, pelo menos, o início do século XIX (BRASIL, 2010, p. 21).

Nesse sentido, em sua introdução, o referido documento do PNLL ainda amplia suas explanações, expondo que está vinculado ao compromisso do governo federal em estabelecer políticas públicas e culturais alicerçadas em debates com a sociedade e outras esferas interessadas ao tema. Sob esse aspecto, vale ressaltar, como indicam os dados introdutórios, que entre dezembro de 2009 e fevereiro de 2010, foram realizadas vinte e quatro assembleias estaduais do livro e da leitura, em que gestores públicos, representantes de organizações da sociedade civil e

profissionais debateram, avaliaram e refletiram sobre as ações vinculadas à política nacional do livro e da leitura. Os resultados dos debates, embora não apontaram para nenhuma mudança significativa, ressaltaram a avaliação positiva do PNLL (BRASIL, 2010, p. 22).

O documento justifica-se com a premissa de que “o Brasil chega ao século XXI – momento em que a difusão do audiovisual assume imensas proporções – ainda com enorme déficit no que diz respeito às práticas leitoras dos textos escritos” (BRASIL, 2010, p.25). O documento ressalta ainda, o baixo índice de alfabetismo (*stricto* e *lato sensu*), bem como o consumo de livros, ao estabelecer comparações com países economicamente mais rentáveis ou países em desenvolvimento da América Latina e Ásia e apoia-se em Nelson Werneck Sodré para justificar que o país transitou de um período de oralidade para a cultura audiovisual, no decorrer do século XX, com a presença efetiva da indústria cultural, sem que se promovesse a mediação dos livros e experiências mediadas por livros e materiais de leitura, sendo que essa sempre esteve restrita a pequenos e pouco grupos sociais. Sendo assim, admite em seu texto que são visíveis “as consequências desse hiato” presentes até hoje, “com desdobramentos nefastos que se espraiam não apenas no âmbito da cultura e da educação, mas naturalmente, de nossa economia, de nossas práticas políticas e de nosso potencial de desenvolvimento” (BRASIL, 2010, p. 25).

Ainda sob o viés da justificativa, o documento indica que no contexto atual, a imprescindibilidade da leitura para “o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, no Brasil” (BRASIL, 2010, p. 27). As pesquisas indicam para a nevrálgica situação para a formação de um público leitor e revelam os imensos desafios para o sucesso das ações envolvidas na resolução do problema e esclarecem que:

> [...] se, por um lado, o sistema educacional brasileiro inclui os estudantes que estavam fora da escola, por outro essa inclusão não foi plena, do ponto de vista qualitativo, porque o desempenho dos alunos, revelado em instrumentos de avaliação como o SAEB[9] ou o PISA[10], tem sido baixo, demonstrando sérios problemas no domínio da leitura e da escrita e o aprofundamento das desigualdades (BRASIL, 2010, p. 27)

Nesse sentido, o documento aponta as pesquisas realizadas pelo SAEB indicaram para um nível inferior no que diz respeito ao desempenho em leitura no Brasil, em relação a outros países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais dados convergem como os resultados do PISA (BRASIL, 2010, p. 27).

Nessa perspectiva, o documento revela a preocupação com os índices insatisfatórios na competência de leitura os quais tem influências significativas não apenas na formação pessoal e profissional dos estudantes, como também favorece a ampliação do "gigantesco fosso social existente em países como o Brasil, promovendo mais exclusão e menos cidadania" (BRASIL, 2010, p. 28).

Os dados apresentados no documento tendem a oferecer elementos fundamentais para justificar "a proposição de um Plano como este, dada a gravidade da situação apontada e a premência de sua superação", porém para delinear a realidade em que se insere a Política de Estado defendida pelo PNLL, o documento aponta a necessidade de explicitar alguns pressupostos nos quais estão fundamentados o Plano Nacional do Livro e Leitura, que perpassam por fóruns de discussão que permeiam os tópicos: UNESCO, Práticas Sociais, Cidadania, Diversidade Cultural, Construção de Sentidos, o Verbal e não Verbal, Tecnologias e Informação, Biblioteca enquanto dínamo cultural, Literatura, EJA, Necessidades Especiais, Meios Educativos, Estado da Questão, Políticas Públicas, Integração, Autores, Editoras e Livrarias, A Leitura e o Livro, Avaliação Contínua (BRASIL, 2010).

---

[9] SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica está vinculado e é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC). Desde a década de 1990 avalia por meio de provas de Língua Portuguesa, nesse sentido, a leitura, e Matemática. As avaliações são feitas por amostragens em estudantes de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio e são aplicadas a cada dois anos, nas diversas regiões brasileiras, em instituições de ensino público e privado.

[10] PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment)*. Coordenado pela OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, está vinculado e coordenado pelo Inep, no Brasil.

Na busca de criar condições necessárias e indicar diretrizes a fim de promover ações continuadas em diferentes esferas, o documento delineia os objetivos que devem ser alcançados em curto, médio e longo prazos:

> - formar leitores, buscando de maneira continuada, substantivo aumento do índice nacional de leitura (número de livros lidos por habitante/ano) em todas as faixas etárias e do nível qualitativo das leituras realizadas;
>
> - implantação, modernização e qualificação de acervos, equipamentos e instalações de bibliotecas de acesso público nos municípios brasileiros;
>
> - fomentar a formação de mediadores e agentes de leitura;
>
> - incentivar programas de bolsas de criação, formação, intercâmbio, pesquisa e residências literárias;
>
> - realização bienal de pesquisa nacional sobre leitura;
>
> - implementação e fomento de núcleos voltados a pesquisas, estudos e indicadores nas áreas da leitura e do livro em universidades e outros centros;
>
> - concessão de prêmio anual de reconhecimento a projetos e ações de fomento e estímulo às práticas sociais de leitura;
>
> - expansão permanente do número de salas de leitura e ambientes diversificados voltados à leitura;
>
> - identificação e cadastro contínuos das ações de fomento à leitura em curso no país;
>
> - identificação e cadastro contínuos dos pontos de vendas de livros e outros materiais impressos não periódicos;
>
> - elevação significativa do índice de empréstimos de livro em biblioteca (sobre o total de livros lidos no país);
>
> - aumento do número de títulos editados e exemplares impressos no país;
>
> - aumento da exportação de livros; expansão do número de autores brasileiros traduzidos no exterior;
>
> - aumento do índice per capita de livros não didáticos adquiridos; ampliação do índice de pessoas acima de 14 anos, com o hábito de leitura e que possuam ao menos 10 livros em casa;
>
> - estimular continuamente a criação de planos estaduais e municipais de leitura;
>
> - apoiar o debate e utilização de copyrights não restritivos (copyleft e creative common), equilibrando o direito do autor com direitos de acesso à cultura escrita;

> - assegurar o acesso a pessoas com deficiência, conforme determinações da legislação brasileira e dos imperativos conceituais e objetivos expressos no amplo direito à leitura para todos os brasileiros contidos neste Plano (BRASIL, 2010, p. 37).

O documento esclarece que os eixos e as linhas de ação que propõe, não se tratam da explanação de "um conjunto de iniciativas e ações a serem efetivamente desenvolvidas pelo Governo Federal" (BRASIL, 2010, p. 38). Ou seja, o documento apresenta somente, o delineamento e sistematização das iniciativas e ações, de maneira que o conjunto dos eixos possa servir como referência clara para que as entidades e instituições sociais teçam seus planejamentos, a fim de implementarem suas ações. Tal proposta tem como fio central as prioridades que envolvem o setor, sem desperdiçar os recursos desprendidos para sua implantação.

Os eixos de ação indicados para o desenvolvimento do PNLL são quatro eixos: democratização do acesso, fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização institucional da leitura e seu valor simbólico, fomento à cadeia criativa e produtiva do livro (Quadro 2).

Quadro 2- Eixos de Ação – PNLL (2010).

Eixo – 1: Democratização do acesso	**Eixo – 2:** Fomento à leitura e à formação de mediadores
1.1 Implantação de novas bibliotecas. 1.2 Fortalecimento da rede atual de bibliotecas. 1.3.Conquista de novos espaços de leitura. 1.4 Distribuição de livros gratuitos. 1.5 Melhoria do acesso ao livro e outras formas de expressão da leitura. 1.6 Incorporação e uso de tecnologias de informação e comunicação.	2.1 Formação de Mediadores de leitura. 2.2 Projetos Sociais de leitura. 2.3 Estudos e fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura. 2.4 Sistemas de Informação nas áreas de bibliotecas, da bibliografia e do mercado editorial. 2.5 Prêmios e reconhecimento às ações de incentivos e fomento às práticas sociais de leitura.
Eixo – 3: Valorização Institucional da Leitura e de Seu Valor Simbólico	**Eixo – 4:** Fomento à Cadeia Criativa e à Cadeia Produtiva do Livro
3.1 Ações para converter o fomento às práticas sociais da leitura em Políticas de Estado. 3.2 Ações para criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura. 3.3 Publicações impressas e outras mídias dedicadas à valorização do livro e da leitura.	4.1 Desenvolvimento da cadeia produtiva do livro. 4.2 Fomento à distribuição, circulação e consumo de bens de leitura. 4.3 Apoio a cadeia criativa do livro. 4.4 Maior presença na exterior da produção nacional literária científica e cultural editada.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2014), com base no PNLL (2010).

Com vistas à estrutura da implementação, o documento aponta a lei nº. 10.753, de 30/10/2003, a qual é responsável por instituir a Política Nacional do Livro, como "[...] o instrumento legal que autoriza o Poder Executivo a criar projetos de incentivo à leitura e acesso ao livro" (BRASIL, 2010, p. 56). Prevendo que para ser

implementada essa lei, há que se garanta “a criação de instrumentos que facilitem a execução no art. 13 e suas alíneas, que incluem a articulação de diferentes instâncias e âmbitos governamentais e parcerias com o setor de criação e a cadeia produtiva do livro” (BRASIL, 2010, p. 56).

O documento do PNLL propõe em suas descrições sobre a regulamentação da Lei nº 10.753 que a mesma deverá “apresentar o Plano Nacional do Livro e Leitura e formas possíveis para sua organização e estrutura, capazes de formular, coordenar e executar ações dessa política setorial” e esclarece que “para sua implantação, os ministérios da Cultura e da Educação deram o passo inicial ao editarem a Portaria interministerial nº 1442 de 10/08/2006, garantindo o marco legal para essa fase do processo”, e indicando, ainda, a criação de um Conselho Diretivo, uma Coordenação Executiva e um Conselho Consultivo (BRASIL, 2010, p. 56). Nesse documento, estão previstas que após o início da implantação, finalizada depois dos três anos iniciais, novas ações poderão demandar novos instrumentos legais, bem como ajustes que se façam necessários na estrutura governamental.

No ano de dois mil e doze (2012), o Ministério da Cultura lançou o folder de apresentação orçamentária e investimentos de R$ 333, 7 milhões nos programas e projetos que compõem o PNLL Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) subdivididos em quatro eixos (Quadro 3).

Quadro 3 - Ações e investimentos do Ministério da Cultura do PNLL em 2012: R$ 333,7 milhões.

Eixo 1 - Democratização do Acesso- R$ 214,6 milhões.	Eixo 2 - Fomento à Leitura e à Formação de Mediadores - R$ 56,2 milhões
Eixo 3 - Valorização Institucional da Leitura e de Seu Valor Simbólico - R$ 8 milhões	Eixo 4 - Fomento à Cadeia Criativa e à Cadeia Produtiva do Livro - R$ 54,9 milhões

Fonte: **PNLL-** Diretoria do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas / Centro Internacional do Livro – Ministério da Cultura: Fundação Biblioteca Nacional (BRASIL, 2012).

Em linhas gerais as novas inserções da proposta são ações que visavam “promover o livro, a leitura, as bibliotecas e a criação e a difusão da literatura brasileira, sob a coordenação da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), a instituição vinculada ao Minc responsável pela gestão destas políticas públicas setoriais” (BRASIL, 2012).

As ações do Eixo 1, voltadas à Democratização do Acesso são:

> - implantação de 359 bibliotecas públicas com telecentros e pequenos auditórios nas Praças de Esportes e Cultura (PEC), mediante repasse de recursos do PAC para as prefeituras **(NOVO)**;

- obras de construção de 3 bibliotecas-parque e construção e/ou reforma de 4 bibliotecas de referência nos estados;

- implantação de 81 novas bibliotecas municipais pelo Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas para zerar déficit de cidades sem bibliotecas, juntamente com prefeituras e Sistemas Estaduais de Bibliotecas Públicas, mediante distribuição de acervos, mobiliários e computadores;

- implantação de 42 Bibliotecas Mais Cultura, com espaços para realização de diversas atividades culturais, mediante repasse de recursos a cidades de até 50 mil habitantes;

- revitalização e modernização de 434 bibliotecas públicas, mediante convênio com estados e prefeituras para repasse de recursos financeiros e distribuição de acervos, mobiliários e computadores;

- implantação de 30 pontos de leitura da Ancestralidade Africana em ex-quilombos e terreiros, mediante repasse de recursos financeiros e distribuição de acervos, mobiliários e computadores **(NOVO)**;

- programa de Ampliação e Atualização dos Acervos de Bibliotecas de Acesso Público, com distribuição de 3,7 milhões de livros para 2.700 bibliotecas municipais, estaduais, comunitárias, rurais e pontos de leitura de 1.711 municípios. **(NOVO)**.

As ações do Eixo 2, que correspondem ao fomento à leitura e à fomentação de mediadores são:

- ampliação do Programa Agentes de Leitura, com criação de 4.000 agentes, junto com o Ministério da Educação, para apoiar as bibliotecas escolares/comunitárias e a fomentar a leitura entre as famílias no campo. **(NOVO)** Com os novos convênios e desembolsos, serão, no total, 7.672 agentes atuando em 2012.;

- formação de 1.200 novos agentes mediadores de leitura em 40 encontros realizados pelos 74 comitês do Proler e, ainda, a implantação de 10 novos comitês em regiões ainda desassistidas;

- Projeto Cidadania & Leitura, com a formação de 400 agentes mediadores de leitura para atuar em bibliotecas comunitárias, pontos de leitura e promover em ações de leitura em comunidades atendidas por 20 comitês do Proler, dentro das comemorações de seus 20 anos de fundação **(NOVO)**;

- Prêmio Vivaleitura, para identificar, reconhecer e valorizar projetos sociais de leitura, bibliotecas públicas, comunitárias e escolares (com distribuição de prêmios em dinheiro para os melhores colocados), completando neste ano 14 mil ações catalogadas no país;

- implantação do Cadastro Nacional de Bibliotecas de Acesso Público, com cadastramento, em 2002, de um total de 75.000 bibliotecas municipais, estaduais, comunitárias, rurais e escolares **(NOVO)**;

- término da Implantação do Portal do Livro FBN, constituído pelo Cadastro Nacional de Livros de Baixo Preço (12.000 títulos inscritos),Cadastro

> Nacional de Editoras (400 editoras) e Cadastro Nacional de Pontos de Venda (700 pontos de venda e 40 distribuidoras), para apoiar as políticas de barateamento do livro **(NOVO)**;
>
> - implantação do novo sistema de administração do ISBN, com operações online para apoiar a expedição de registros, em 2012, de 90 mil obras, bem como 11.000 códigos de barras e 3 mil novos cadastros de editores corporativos e/ou independentes;
>
> - programa de Formação de Pessoal para Bibliotecas, com cursos presenciais e/ou à distância que vão atender 2.800 bibliotecários e gestores **(NOVO)**.Outros 1.100 profissionais participarão, em 2012, dos cursos, seminários, encontros e painéis para oferecer maior qualificação na área;
>
> - edital de Bolsas de Pesquisa da Fundação Biblioteca Nacional para estudos e pesquisas qualitativas sobre o comportamento leitor da população brasileira, a partir dos resultados da Retratos da Leitura no Brasil (10 bolsas em 2012) **(NOVO)**.

Para o Eixo 3, com relação à valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico, as ações são:

> - apoio à implantação de Planos Estaduais e Municipais de Livro e Leitura;
>
> - campanha de Leitura Leia Mais, Seja Mais, com ações para fomentar a leitura em 78 jornais e revistas, internet e emissoras de rádio e televisão em âmbito nacional **(NOVO).**

O Eixo 4 relacionado ao fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro tem como ações:

> - projeto Caravana de Escritores, com a realização de 175 caravanas que vão rodar o país, integradas por autores nacionais e de cada localidade, totalizando mais de 500 encontros e bate-papos com os escritores em festivais de literatura, escolas, bibliotecas e feiras de livro. Para fazer frente ao chamado Custo Amazônico, os estados da Amazônica Legal receberão 30% a mais **(NOVO);**
>
> - concessão de Prêmios de Literatura (como o Prêmio Camões, o principal da língua portuguesa, e o Prêmio Biblioteca Nacional de Literatura, que deve receber 1.000 inscrições em 8 categorias em 2012);
>
> - bolsa Biblioteca Nacional/Funarte de Criação Literária e Bolsa Biblioteca Nacional/Funarte de Circulação Literária, totalizando 50 bolsas para apoiar a criação literária e a circulação dos escritores das diversas regiões do país pelo território nacional;
>
> - apoio à literatura de Cordel, finalizando o repasse de recursos, mediante chamada pública, a 200 instituições e autores cordel;
>
> - implantação do novo sistema de registros de obras do Escritório de Direitos Autorais (EDA), com registro de 40 mil obras em 2012 **(NOVO)**;

> - organização do Calendário Nacional de Feiras de Livros, com 200 eventos em 2012, sendo a maioria com apoio do Ministério da Cultura (67 feiras e bienais do Circuito Nacional de Feiras de Livro apoiadas com repasse de recursos financeiros, 40 enquadradas na Lei de Incentivo à Cultura e outras, ainda, apoiadas com as Caravanas de Escritores) **(NOVO);**
>
> - projeto Livraria Popular, com a criação de 700 pontos de venda de livros de baixo preço e formação de 1.300 micros e pequenos varejistas do livro em cursos de educação à distância **(NOVO)**;
>
> - programa de Apoio às Livrarias Independentes, com repasse de recursos, mediante chamada pública, para 38 pequenas e médias livrarias para que possam investir em programação cultural e desenvolvimento de leitores;
>
> - programa de Internacionalização do Livro e da Literatura Brasileira, com ampliação do número de bolsas concedidas (150 novas em 2012, além de outras 70 em andamento), implantação, em 2012, do Colégio de Tradutores (seis residentes e 160 participantes de atividades), do intercâmbio de 40 autores nacionais no exterior para divulgar suas obras e publicação de revista internacional de literatura brasileira em inglês e espanhol. **(NOVO)**;
>
> -calendário de homenagens ao Brasil até 2020 (Bogotá/2012; Frankfurt/2013, Bolonha e Paris/2014) e ampliação da participação nas principais feiras de livros internacionais, para ampliar a presença da literatura brasileira no exterior, inclusive com realização de grandes exposições **(NOVO)**;
>
> - lançamento de Coleção de Clássicos Brasileiros no formato ebook, com a disponibilização para as bibliotecas digitais e leitores de ebooks de 100 obras de autores nacionais em domínio público **(NOVO)**;
>
> - apoio a projetos de bibliotecas, promoção da leitura, feiras de livros e literatura para utilização da Lei de Incentivo à Cultura, com pelo menos 750 projetos enquadrados e aptos para captação em 2012 **(NOVO)**.

Os valores citados indicam apenas aos pagamentos efetuados em 2012 com origens financeiras, (orçamentários, do Fundo Nacional de Cultura de renúncia fiscal e de parcerias com outras áreas de governo e instituições não governamentais). As explicações contidas no folder também ressaltam que estão vinculadas aos valores as metas físicas das ações já quitadas pelo Ministério da Cultura em exercícios anteriores que consequentemente, impactaram na sociedade em 2012.

3.2.4 No cenário local: as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba.

Em meados de janeiro de 2005, iniciou-se no município de Curitiba a revisão da Educação Municipal, a qual contou com a contribuição dos profissionais da educação que contribuíram por meio de entrevistas, reuniões com diretores e visitas às unidades educacionais para a percepção de necessidades significativas, entre

elas a reavaliação das Diretrizes Curriculares Municipais anteriores. Um Seminário Interno da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, foi realizado em março do mesmo ano, colaborou para a percepção e levantamento das lacunas presentes no documento Diretrizes Curriculares: o currículo em construção, que regulava o sistema municipal encontrava-se nas escolas desde dezembro de 2004. A partir das lacunas percebidas, iniciou-se com a participação de todos os profissionais da educação municipal, um processo de revisão, análise e reflexão com o intuito de melhor reorganização e aprimoramento das propostas curriculares para o município (CURITIBA, 2006).

Os documentos apresentados após as discussões e os debates apontavam para a necessidade de se ter "um referencial curricular básico, em que estejam registrados os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação comuns a toda a Rede" (CURITIBA, 2006, p.2). No entanto, no que difere de uma organização escolar formada por ciclos de aprendizagens, as escolas levaram como proposta uma organização anual referente aos conteúdos e objetivos. Porém, no documento resultante das Diretrizes Curriculares, os conteúdos, os objetivos e os critérios de avaliação foram dispostos em ciclos e não em etapas anuais ou séries, cabendo a cada escola a relevância da organização curricular (CURITIBA, 2006). Com relação aos conteúdos de cada ciclo, de acordo com o documento, estes

> [...] têm que ser adequados à prática pedagógica em função de vários fatores que se restringem a uma prescrição prévia. Tais fatores dizem respeito à condição de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, às configurações culturais específicas a cada estudante, grupo e escola, às condições estruturais disponíveis ao processo pedagógico, entre outros (CURITIBA, 2006, p. 2).

A partir das reflexões e análises realizadas, pode-se dizer que o documento objetiva nortear a prática pedagógica nas escolas e Centro Municipais de Educação Infantil que estão organizadas, como esclarece o texto II (O Ensino Fundamental de Nove Anos) das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006), em Ciclos de aprendizagem que se estruturam em dois segmentos:

> [...] o primeiro segmento composto por 05 (cinco) anos, o qual compreende o Ciclo I – Etapa Inicial, 1ª e 2ª etapas, em 03 (três) anos: o Ciclo II – 1ª e 2ª etapas, em 02 (dois) anos; e o segundo segmento composto por 04 (quatro) anos compreende o Ciclo III – 1ª e 2ª etapas (5ª e 6ª séries[11] , em dois anos, e o ciclo IV – 1ª e 2ª etapas (7ª e 8ª séries)[12], em dois anos. [...](CURITIBA, 2006, p. 4).

Em relação ao currículo, o texto IV (O Currículo e a Organização Curricular) das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006, p. 8) delineia-se sob a perspectiva de que "os enfoques de análise devem ser múltiplos, envolvendo a totalidade do conhecimento, com os diferentes focos das áreas do conhecimento articulados", instigando a leitura da realidade e as possíveis conexões estabelecidas "como uma rede de relações articuladas entre si com vistas à aprendizagem e à proposição de soluções para os problemas que se apresentam" (2010, p. 8).

Por esse viés, constata-se que o currículo da escola almejado para a rede municipal de ensino dever compreendido como "um processo dinâmico de construção de saberes, em que práticas e possibilidades se articulam e se complementam, numa interação dialógica de auto-organização e de permanente adaptação de práticas para que se efetivem a aprendizagem" (CURITIBA, 2006, p. 17).

Nesse sentido, o documento esclarece que existe a necessidade da escola organizar seus conteúdos curriculares de maneira ampla, de modo que além dos conteúdos de natureza conceitual, possam ser interligados à pratica pedagógica conteúdos procedimentais e atitudinais. Ao considerar tal abordagem, os conteúdos são categorizados em seus aspectos "conceituais (fatos e conceitos), procedimentais e atitudinais (valores e normas)" (CURITIBA, 2006, p. 9). Em consequência torna-se central planejar e desenvolver atividades que possibilitem o trabalho de maneira inter-relacionada (CURITIBA, 2006).

3.2.4.1 As Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba e a Língua Portuguesa.

Os fundamentos teóricos – metodológicos delineados para a área de Língua Portuguesa (CURITIBA, 2006, p. 197) apoiam-se, como descrito em sua introdução

[11] Com a implantação dos nove anos para o Ensino Fundamental, mudanças nas nomenclaturas fizeram-se necessárias, sendo que 5ª e 6ª séries nomeiam-se atualmente, 6º ano e 7º ano.
[12] A nomenclatura atual para 7ª e 8ª séries referem-se aos 8º e 9º anos.

quando a que “o domínio da língua portuguesa, falada e escrita, é condição para as aprendizagens escolares e para a sobrevivência digna dos cidadãos em uma sociedade letrada e informatizada”.

O documento indica que em relação à erradicação do analfabetismo e alfabetismo pleno, que “as políticas públicas e o esforço histórico desenvolvido pelos profissionais da educação no sentido de oportunizar a aquisição da língua materna a todos os cidadãos não têm sido suficientes” (CURITIBA, 2006, p. 197). No entanto, a erradicação do analfabetismo apresenta-se na escrita do documento, como uma das metas a ser alcançada no município, ressaltando a necessidade de projetos e ações específicas em todas as instâncias educacionais destacando “um esforço conjunto adicional é necessário para que a formação na área de língua portuguesa atinja padrões universais de alfabetismo funcional” (CURITIBA, 2006, p. 198). O documento esclarece que:

> [...] uma pessoa é alfabetizada funcional quando é capaz de utilizar a leitura e a escrita de forma independente para resolver problemas de seu contexto social e usar suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Analfabetismo funcional, por outro lado e indiretamente, refere-se aos resultados dos processos de ensino da língua portuguesa, isto é, dos resultados dos processos escolares (CURITIBA, 2006, p. 200).

Cabe ressaltar que nas últimas décadas observa-se que nas dinâmicas das salas de aulas mudanças consideráveis no que se relaciona à formação de leitores e escritores. Mudanças essas decorrentes da incorporação de novas linguagens, dos avanços tecnológicos entre outros aspectos que envolvem pesquisas relacionadas a como as crianças aprendem, bem como aos saberes linguísticos (CURITIBA, 2006, p. 202). Por esse caminho, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006, p.208) refere - se à leitura em seu subtítulo como “**Condição básica para a formação da cidadania**” e imprime em seu primeiro parágrafo a premissa que

> [...] por meio da leitura de diversos textos, constrói-se a compreensão de diferentes visões de mundo e de caminhos linguísticos para a expressão de ideias, propósitos, sentimentos e fazeres. Quanto mais se lê, mais se desenvolve a capacidade interpretativa. Por essa razão, a prática de leitura na escola precisa ser priorizada diariamente (CURITIBA, 2006, 208).

Em linhas gerais, os fundamentos teórico-metodológicos para a área de Língua Portuguesa reforçam que desde os primórdios do processo de alfabetização,

existe a necessidade de desenvolver com os alunos a consciência de que a leitura vai além da decodificação de palavras e domínios que envolvem ritmo, fluência e entonação. Ler significa ter a percepção das mensagens, implícitas e explícitas emitidas pelo autor e exigem lançar mão de processos que envolvem análise, síntese, compreensão e estabelecimentos de relações entre formas expressivas diversas, bem como ampliação da visão de mundo. Sendo assim, consideram-se leitores autônomos e competentes aqueles que “são capazes de interagir com os textos: emitem opiniões, fazem questionamentos, reveem suas ideias e valores prévios, ampliam suas visões de mundo” (CURITIBA, 2006, p. 209).

Tais proposições teórico-metodológicas ressaltam que para formar leitores existe como premissa a utilização de bons textos, tanto orais quanto os escritos. Textos estes significativos que encantem os leitores de formas diversas. “No ensino da leitura, bons textos são os que encantam pela leitura em si” (CURITIBA, 2006, p. 209). O texto aponta que em sua prática, o trabalho da leitura deve levar ao aluno a interação com o sentido do texto, ou seja, “a tomada de consciência do sentido do texto em um dado momento e situação, o que ocorre também em função de suas experiências sociais e linguísticas anteriores” (2006, p. 209). Esses fundamentos esclarecem a necessidade de levar o aluno a verificar as hipóteses que envolvem a interpretação, o que pode ser conduzido por meio de leituras consecutivas, pela interação com outros leitores que o instiguem a busca de outras leituras. Sendo assim, “a interferência do professor é necessária para que a aprendizagem de leitura se efetive e se construa como prática social consciente". Reforçam-se ainda, a necessidade de ampliação das práticas de leitura nas escolas, pois o contato que o sujeito tem com materiais escritos não garante a ele o aprendizado da leitura ou leve-o a desenvolver o hábito da mesma (CURITIBA, 2006, p. 209).

Sendo assim, sob as luzes desses fundamentos teórico - metodológicos, para uma melhor formação de leitores competentes é preciso:

> - disponibilizar coletâneas de textos com assuntos variados e retirados de várias fontes (textoteca);
>
> - oportunizar situações em que os estudantes selecionem e compartilhem leituras entre si;
>
> - promover a discussão sobre diferentes textos presentes em diferentes obras lidas e também sobre seus autores;

> - disponibilizar um acervo de livros, jornais e revistas para que os estudantes possam escolher entre vários o que desejam ler;
>
> - orientar registros sistemáticos sobre as obras lidas, tais como: nome do autor, título da obra, editora, data, comentários pessoais;
>
> - instigar visitas a bibliotecas e explicitar suas formas de organização;
>
> - ler muito para e com os estudantes, diariamente (CURITIBA, 2006, p. 210).

O documento sob análise ressalta que tais práticas contribuirão para uma melhor formação de leitores reflexivos e competentes, capazes de ler com a devida compreensão. Relacionados às práticas culturais, interesses individuais do leitor e à diversidade de textos, os fundamentos teórico-metodológicos (CURITIBA, 2006, p.211) explicam que as situações de leitura estão fundamentadas por seus motivos e objetivos e referem para seu aporte teórico Moraes, Branco e Marinho (2004) os quais observam que se lê para:

> - obter uma informação precisa (ex.: consulta ao dicionário);
>
> - seguir instruções (ex.: regras para um jogo);
>
> - obter uma informação de caráter geral (ex.: leitura somente de manchetes, lides ou chamadas em um jornal);
>
> - aprender (ex.: pesquisa ou estudo elaborando resumos);
>
> - revisar um escrito próprio (ex.: autocorreção das produções escritas);
>
> - comunicar um texto a um auditório (ex.: leitura de poesia em uma apresentação);
>
> - praticar a leitura em voz alta (com finalidade de incentivar os estudantes a lerem com clareza, rapidez, fluência);
>
> - verificar o que se compreende (verificar a compreensão do texto, respondendo a perguntas de entendimento).

Os fundamentos teórico-metodológicos apontam que as práticas terão melhor eficácia se estiverem embasadas na diversidade de gêneros textuais, que corroborará para que os leitores sejam mais eficientes na escolha do suporte mais significativo para suas expectativas sociocomunicativas, orais ou escritas, articulando-se com as práticas de linguagem oral e escrita (CURITIBA, 2006, p. 211).

Consideradas indispensáveis para a “construção de estruturas cognitivas necessárias à compreensão e composição textual”, o documento apresenta para as práticas orais, os seguintes gêneros (CURITIBA, 2006, p. 211-212):

> - contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
>
> - poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
>
> - saudações, instruções, relatos;
>
> - entrevistas, notícias, anúncios (via rádio, televisão e internet);
>
> - seminários, palestras.

Para as práticas de leitura e escrita, acrescentam-se a essa lista citada acima os seguintes itens:

> - receitas, instruções de uso, listas;
>
> - textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
>
> - cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de natal, etc.), convites, diários (pessoais, de classe, de viagem, entre outros);
>
> - quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, entre outros.
>
> - anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
>
> - parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas.
>
> - contos (de fadas, de assombração, entre outros) mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas.
>
> - textos teatrais.
>
> - relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, entre outros) (CURITIBA, 2006, p. 212).

Os fundamentos ainda apontam que se a sistematização das práticas citadas, “podem formar leitores competentes para realizar críticas e reflexões, que atribuam sentido ao que leem e articulam as informações dos textos com as que já possuem” (CURITIBA, 2006, p. 212). O documento ressalta que a escola não pode estar vinculada apenas a leitura acadêmica e expõe que a leitura literária é imprescindível

para a formação do leitor, visto que “ela auxilia no reconhecimento e no desenvolvimento de diferentes percepções sobre o mundo real e na projeção e/ou imaginação sobre os viver humano em diferentes tempos e espaços culturais” (CURITIBA, 2006, p. 212).

Em subtítulo específico, “a Literatura” em seu parágrafo introdutório, o documento define que “é da competência de todos fazer da leitura uma atividade prazerosa, quer seja por meio da narrativa ficcional, quer seja pela poesia, gêneros literários que trazem, por sua natureza lúdica, estreita vinculação com o imaginário” (CURITIBA, 2006, p.213).

O texto comenta sobre a importância da narrativa ficcional e ressalta a necessidade em levar em consideração alguns critérios que perpassam desde a escolha do livro e estende-se até os aspectos que dizem se relacionar as características específicas do texto narrativo ficcional. A poesia é tratada como “a premissa de leitura por prazer” (CURITIBA, 2006, p. 213) com especificidades temáticas que promovem a ludicidade.

O documento das Diretrizes Curriculares explica que o texto literário deve ser tratado pelo viés da “fruição, prazer, envolvimentos emocional” e completa que “é essa a sua função e os seus objetivos”, as quais devem ser “alcançados na escola pela leitura diária de textos literários, pelo professor, nos primeiros momentos escolares da criança e, gradativamente, pelos estudantes que se sintam à vontade em fazê-lo”.

O texto complementa que o trabalho constante com a leitura de diversas obras literárias, permite ao leitor fazer inferências diversas, antecipações que permitam melhor compreensão do que está senso lido ou ouvido, concluindo: “a leitura em si faz nascer e permanecer o gosto e a paixão pela literatura, fonte de prazer e de conhecimento, passaporte para uma nova dimensão de experiências sempre renovadas” (CURITIBA, 2006, p. 214).

3.3 OS FARÓIS DO SABER

Com o intuito de promover o acesso à leitura e aos bens culturais, os Faróis do Saber existem em vários bairros da capital paranaense. O nome refere-se ao Farol na antiga Biblioteca de Alexandria. O primeiro Farol do Saber foi inaugurado

em Curitiba no ano de 1994, no bairro Vista Alegre. Eles foram construídos com o intuito de funcionar como bibliotecas comunitárias.

Os Faróis têm como objetivo atender a comunidade promovendo o acesso a cultura e o saber, por meio de atividades que busquem o prazer pela leitura. As bibliotecas comunitárias buscam também, apoiar as escolas municipais de Curitiba e alguns dos Faróis localizam-se dentro de unidades escolares, sendo estes, especificamente, de responsabilidade da Equipe Pedagógica Administrativa. Outros Faróis do Saber estão localizados em praças da capital, estes estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação.

No total somam-se quarenta e cinco Faróis, tendo um acervo referencial de aproximadamente cinco mil livros e já contam com acesso gratuito a internet. Todas as unidades dos Faróis do Saber podem receber doações da comunidade, bem como de outros órgãos.

3.4 PROJETO LER E PENSAR

Ler e Pensar criado pelo Jornal Gazeta do Povo, em 1999, projeto este voltado ao incentivo à leitura e cidadania e que pelo viés da mídia jornal e da educação traz contribuições para a formação de educadores e educandos no Estado do Paraná, bem como as representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre sua prática docente cotidiana para formação de sujeitos leitores, reflexivos, críticos, criativos e solidários, inseridos nos contextos político, social, econômico e histórico.

O projeto utiliza o jornal como recurso pedagógico e desenvolve-se em três aspectos que perpassam pelo auxílio aos conteúdos e disciplinas nas escolas; compreensão da função midiática e a estrutura do jornalismo; a criação de jornais escolares expressos por meio das mídias.

O Ler e Pensar oferece um programa de formação continuada aos professores envolvidos, atividades pedagógicas, materiais didáticos e promove eventos culturais nas instituições participantes.

O projeto conta com o Boletim de Leitura Orientada (BOLO), com circulação quinzenal. O Boletim de Leitura Orientada é realizado com apoio acadêmico e dirigido aos professores que participam do Ler e Pensar. O Bolo, como é conhecido,

oferece ao professor auxílio para desenvolver o trabalho com o jornal e divulga as atividades pedagógicas realizadas na escola.

4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O presente capítulo delineará sobre a Teoria das Representações Sociais fundamentada por Moscovici na década de 1960, e que se constituirá por uma breve apresentação da linha história, prosseguindo com os conceitos centrais, funções das representações sociais e sua relevância para a Educação. Dentre as diferentes abordagens desenvolvidas a partir da Teoria de Moscovici, exploramos a Abordagem Estrutural, modelo que oportunizou a Abric propor a Teoria do Núcleo Central.

Para apresentar a Teoria das Representações Sociais, iniciaremos com a gênese da teoria e fundamentado sob a luz dos olhares de Jodelet (2001), Duveen (2011), Mazzotti (2008), Arruda (2002), Sousa e Novaes (2013), Castorina (2013). Seguiremos com o conceito das Representações Sociais fundamentados em Sá (1996), Jodelet (2001), Duveen (2011), Moscovici (2011), Alves-Mazzotti (2008). No contínuo exploraremos as relações do conceito das Representações Sociais com a Educação, fundamentadas em Jodelet (2001), Pimenta e Dias (2012), Gilly (2001), Alves-Mazzotti (2008).

E na sequência exploraremos a Abordagem Estrutural a partir da Teoria do Núcleo Central, proposta pro Jean Claude Abric, tendo por suporte Sá (1998), Abric (2001), Wachelke (2012).

4.1 A GÊNESE DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao delinear considerações sobre a Teoria das Representações Sociais, Moscovici (1978) esclarece que o primeiro autor a abordar a ideia de representações foi Durkhein que teve o protagonismo em apresentar o conceito de “representação coletiva”. Para Durkhein, tal expressão tinha como essência da representação coletiva a sua consonância no contexto social. Considerada como um evento de fundamental importância da Ciência Social na França, o conceito de representação coletiva persistiu por quase meio século. Duveen (2011) explica que para Durkhein, as representações coletivas são formas estanques de apreensão coletiva, com o poder de impor o que está em consonância para integrar a sociedade (DUVEEN, 2011, p. 15).

Em contrapartida, Moscovici mostrou desde seu início em 1961, seu interesse em pesquisar a mudança e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Tal diversidade é explicada pelo autor, ao apontar que a mesma apresenta a falta de homogeneidade das sociedades modernas, nas quais essas diferenças sinalizam uma distribuição uma divisão desigual de poder e resultam em uma heterogeneidade de representações (DUVEEN, 2011, p. 15). Surge então, em 1961, na França, a obra de Moscovici, *La Psychnalyse, son image, son public,* impactando os meios intelectuais por conter a matriz de uma teoria psicossocial diversa. No entanto, a obra de Moscovici não teve um contínuo em suas repercussões, sendo encerrada no Laboratório de Psicologia Social da École de Hautes Étudesnen Sciences Sociales, em Paris, e nos laboratórios de Flament e Abric, entre outros interessados de maneira dispersa na Europa. Jodelet (2001, p. 11) acrescenta que sob o impulso de Serge Moscovici, a Teoria das Representações Sociais tende a posicionar-se em um espaço central e significativo no campo das Ciências Humanas e Sociais. Com essa perspectiva, o movimento "vem encontrando um interesse crescente em diversos países, na Europa e além-mar" (JODELETE, 2001, p. 11). Como explica Alves-Mazzotti (2008, p.22),

> Moscovici inicia esse processo de elaboração teórica retomando o conceito de representação coletiva, proposta do Durkhein. Mostra que este se referia a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, englobando entre eles os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento. Além disso, a concepção de representação coletiva era bastante estática – o que correspondia à permanência dos fenômenos em cujo estudo se baseou – e, portanto, não adequada ao estudo das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos, e pela rapidez na circulação das representações. A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre o indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkhein e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época.

A TRS ganha força em sua reaparição no início dos anos de 1980, em que apresenta divergências em relação ao paradigma dominante na época, em Psicologia e nas Ciências Sociais que estava voltado ao Behaviorismo. Já a pesquisa de Moscovici traçava características que permeavam o subjetivo, o sujeito social, indicando que o seu estudo deve basear-se "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). Frente a isso, Alves-Mazzotti (2008, p. 22) esclarece que:

> [...] coerente com essa preocupação, Moscovici distingue inicialmente o conceito de representação social dos mitos, da ciência e da ideologia. Em seguida, coteja-o com conceitos de natureza psicológica que lhe são frequentemente associados, como os de opinião, atitude e imagem. Basicamente, afirma que esses conceitos (tal como eram tipicamente tratados à época) pressupunham a existência de um estímulo externo, dado ao qual o indivíduo responde. Já no caso das representações sociais, parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. Além disso, afirma que as representações sociais, tal como as opiniões e as atitudes são "uma preparação para a ação", mas, ao contrário dessas não o são apenas porque orientam o comportamento do sujeito, mas principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto.

Sob esse aspecto, ao considerar a subjetividade na obra moscoviciana, Sousa e Novaes (2013, p. 25) esclarecem que "a análise da concepção de sujeito social presente em Moscovici evidencia seu enfrentamento à noção cartesiana que tanto influenciou o nascimento da psicologia". As autoras ainda discorrem que "ao desenvolver a TRS, o autor oferece uma categoria teórica efetiva para a compreensão das simbolizações construídas socialmente". Ainda nessa perspectiva, Castorina (2013, p. 56) aponta que "a noção de subjetividade leva a tratar os processos que ocorrem em nível dos indivíduos, e pelos quais eles se apropriam das RS". Ao recorrer a Jodelet (2007), Castorina (2013) explica que a subjetividade na Teoria das Representações Sociais é considerada como um aspecto das Representações Sociais que se assemelham a maneira que operam em relação ao indivíduo, à qual se inserem a dimensão intersubjetiva, "referida à elaboração negociada, em comum, das RS, e finalmente, a dimensão transubjetiva, atinente ao espaço público onde se mobilizam as RS" (CASTORINA, 2013, p. 55). Por esse viés, a subjetividade se caracteriza na referência que se faz do indivíduo enquanto agente social inserido em um contexto social.

Porém, Alves-Mazzotti (2008, p. 27), referindo-se as 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 [...]" e formou a matriz conceitual sobre a qual se evoluíram

para outros aprofundamentos do conceito. Sob esse aspecto, Alves-Mazzotti (2008, p. 27 apud. MOSCOVICI, 1988) esclarece que Moscovici “sempre se recusou a apresentar uma formulação estrita da teoria, argumentando que, ao inaugurar um campo de pesquisa, não poderia determinar, de antemão, como este iria evoluir”, o que favoreceu a ampliação de sua aplicação em diversos campos de pesquisa expandindo-se para diversas áreas que transitam entre a saúde, a educação, entre outros campos que tiveram a contribuição de pesquisadores de contextos científicos diversos, que levaram ao desenvolvimento e aprofundamento de novas abordagens teóricas – Abordagens processual, societal, estrutural e dialógica[13].

4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O DELINEAR DO CONCEITO

O termo representações sociais, segundo 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”.

Para melhor sistematizar a teoria proposta por Moscovici, Jodelet, principal colaboradora desse autor, contribui para o melhor esclarecimento do conceito, bem como no aprofundamento teórico e os processos que resultam na formação das representações sociais. E em concordância com a comunidade cientifica, Jodelet (2001, p. 22) caracteriza as representações sociais como “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”. Apoiado nas ideias de Moscovici, Duveen (2011, p. 8-9) acrescenta que “o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos em estão nele implicados”. O autor (2011, p. 9) 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 [...]”. Sob esse olhar, Jodelet (2001, p. 22) ainda acrescenta a representação social é “igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico”, esclarecendo que o saber no

[13] 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 Marková. Entretanto, nos deteremos nesse capítulo, na abordagem estrutural que envolve a Teoria do Núcleo Central. Teoria essa desenvolvida em 1976, por Jean-Claude Abric, psicólogo francês.

senso comum que é um objeto de estudo tão legítimo quanto os saberes científicos, devido à sua significância na vida social, bem como poderem esclarecer os processos cognitivos e das interações sociais.

As representações sociais, segundo Jodelet (2001) são fenômenos caracterizados pela complexidade sempre conectados e em ação na vida social. Sob esse olhar, Moscovici (2011, p. 216) realimenta a dimensão de complexidade da RS, ao afirmar que:

> [...] isso significa que 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. Elas são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificados que são familiares e, consequentemente, aceitáveis. Esse processo de troca e composição de ideias é sobretudo necessário, pois ele responde às duplas exigências dos indivíduos e das coletividades. Por um lado, 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.

Nessa perspectiva, Jodelet (2001, p. 21) aponta que a especificidade como fenômeno, garante 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". A autora esclarece que o estudo das representações sociais deve estar associado a interação com "elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e adeativa sobre a qual elas têm de intervir" [...] (JODELET, 2001, p.26). Em suma, como diz (DUVEEN, 2011, p. 8) as representações apoiadas pelas influências sociais da comunicação configuram as realidades de nossas vidas cotidianas e servem com o eixo central para conectar as associações com as quais nós nos relacionamos uns aos outros. O autor (2011, p. 10), apoiado no conceito de Moscovici que descreve as representações como "entidades quase tangíveis", explica que "elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano".

Para Moscovici (2011, p. 21) "as representações são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a

qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desse processo de influência social". Nesse sentido, Jodelet (2001, p. 22) explica que "as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade" [...]. Consideradas como eixos centrais de toda e qualquer ação, as representações sociais, perpassam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos e ações produzidas, bem como as comunicações que se estabelecem (MOSCOVICI, 2011, p.10).

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". Ao analisar os processos responsáveis pela construção das representações, Alves-Mazzotti (2008, p. 28, apud JODELET, 1990) caracteriza e procura esclarecer como os mecanismos sociais interveem tanto no desenvolvimento psicológico que forma a representação, bem como o desenvolvimento psicológico interfere na interação social. Por esse viés, isso corresponde ao interesse em uma modalidade de pensamento social, quer seja em sua constituição enquanto produto, quer seja sob o aspecto constituinte, o que infere a análise dos processo que a iniciaram: a **objetivação** e a **ancoragem**.

Ao referir-se sobre a objetivação, Alves-Mazzotti (2008, p. 28) expõe que Jodelet (1990) define-a como "uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações". A autora apoiando-se em Ibáñez[14] (1988) recorre aos esclarecimentos de Jodelet (1990) para assinalar:

> [...] embora a objetivação tenha sido descrita por Moscovici com referencia à representação de uma teoria científica, o processo de construção seletiva/esquematização estruturante/naturalização parece generalizável à formação de qualquer representação. A generalidade da naturalização, sua importância em contextos sociais reais, tem sido amplamente demonstrada. A estabilidade do núcleo figurativo, bem como sua materialidade, conferem-lhe o estatuto de referente e de instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade. Tal fato tem importantes implicações para a intervenção social: qualquer ação que pretenda modificar uma representação só terá êxito se for dirigida prioritariamente ao núcleo figurativo, uma vez que este não apenas é a parte mais sólida e estável da representação, como dele depende o significado desta (p. 28).

[14] Alves-Mazzotti (2008) apoia-se na obra de IBAÑEZ, Garcia T. *Representaciones sociales*: teoria y método. Barcelona: Sendai, 1998.

Para melhor explicar, Alves-Mazzotti (2008) organiza em três fases distintas esse processo: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização. A **construção seletiva** corresponde à apropriação das informações e saberes de um determinado objeto, feita pelo sujeito que se apropria e retém alguns elementos da situação, fenômenos e ignora outros. Tais informações e saberes serão selecionados mediante à condicionantes culturais e critérios normativos. Durante **esquematização estruturante**, ocorre a reprodução estrutura imaginante de maneira clara, a estrutura conceitual a fim de constituir uma imagem coerente que exponha os elementos que compõem o objeto da representação, possibilitando ao sujeito a compreendê-lo individualmente e em suas relações. O **núcleo** ou **esquema figurativo** é o resultado desse processo organizacional que permite concretizar e ordenar os elementos.

A **ancoragem**, outro processo conceituado por Moscovici, para explicar que corresponde a fixação social da representação à incorporação cognitiva do objeto representado ao sistema de pensamento antecedente e às alterações e transformações que ocorrem em ambos. Trata-se de uma inserção de um pensamento constituído. Para melhor esclarecimento do conceito e apresentar que a intervenção social se configura na significação conferida pela representação, Alves-Mazzotti (2008, p. 29) recorre a Jodelet (1990) que ao propor a análise da ancoragem como significação, afirma que “a hierarquia de valores prevalente na sociedade e em seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objeto uma rede de significações na qual ele e inserido e avaliado como fato social”. Nesse processo, os elementos representados, além de expressar em relações sociais, constituem-nas. Ao propor-se como lente para a leitura da realidade, a estrutura imaginante, por generalização funcional torna-se referência para a compreensão da mesma, que possibilita a exercer a função mediadora entre o indivíduo e o contexto em que está inserido, bem como ao grupo ao qual pertence, reforçando assim, a identidade grupal e o sentimento de pertença do indivíduo.

Alves-Mazzotti (2008, p 29) aponta que a representação sempre se constitui sobre um pensamento já existente e a relação estabelecida com o novo, pode com a ancoragem, prevalecer ideias preestabelecidas, “utilizando de mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação”. E por esses mecanismos utilizados pressupõe sempre um conceito que apresenta algo da teoria que se tem do objeto classificado. As relações estabelecidas entre o objeto e as classificações das

pessoas, por meio das expectativas e coerções que se desenvolvem de forma a confirmar as características atribuídas ao objeto, num processo próximo ao que, em outro contexto teórico, Alves-Mazzotti (2008, p. 30) apresenta que ficou conhecido como “profecia autoconfirmável”. Em síntese, a autora explica que:

> Jodelet (1990) procura mostrar como processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação da novidade, a função de orientação das condutas e das relações sociais. Assim, esse processo permite compreender: (a) como a significação é conferida ao objeto representado; (b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; (c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram (JODELET, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 30-31).

Sob o olhar de Alves-Mazzotti (2008, p. 30) “a ancoragem fornece à objetivação seus elementos imaginados a título de pré-constructos, para servir à elaboração de novas representações”.

4.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM A EDUCAÇÃO.

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 que as representações sociais designam os pensamentos e ações. Nesse sentido, as representações fundamentam, por exemplo, as práticas e ações docentes, que se constroem tanto nos espaços formativos, como nas atividades e discursos do cotidiano (PIMENTA, DIAS 2012, p. 116).

Para evidenciar a importância dos estudos das representações sociais no contexto educativo, Gilly (2001, p. 322) ressalta que:

> [...] a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Na perspectiva de demonstrar a relevância da representação social para a compreensão de aspectos pertinentes à Educação, Gilly (2001, p. 321) aponta que tal opção tende a orientar "atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo significativo". O autor ainda recorre a Deschamps et al. (1982) para ressaltar que essa perspectiva possibilita um novo horizonte para a compreensão de mecanismos pelos quais os fatores sociais que interferem sobre o processo educativo influenciando assim os resultados e concomitantemente, favorecendo a conexão entre Psicossociologia e Sociologia da Educação. Por esse interim, Gilly (2001, p. 322) esclarece que a articulação entre as áreas citadas "refere-se também a níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes". Os trabalhos desenvolvidos na Educação colaboram de maneira significativa "para o estudo de questões gerais relativas à construção e às funções das representações sociais" (GILLY, 2001, p. 322). Frente aos riscos sociais enfrentados pelo sistema educacional e dos associados a ele advindos de grupos sociais[15] que ocupam posições distintas, mesmo que considerados como marcas parciais ou insuficientes, a área educacional é um campo privilegiado para observação de "como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação".

Sobre as análises de Gilly, a respeito das representações sociais na área educacional, Alves-Mazzotti (2008, p. 38) considera que o autor observa que mesmo considerando a importância em explorar o campo educacional, existem poucas pesquisas nas quais indicam um contexto central: "ou bem os autores não estudam senão alguns de seus aspectos ou manifestações, ou bem eles as evocam apenas enquanto fatores subjacentes, com estatuto de variáveis intervenientes, para explicar os resultados obtidos". Contudo, autora (2008, p.39) traz ao cenário que:

[15] Gilly (2001, p. 322) refere-se "aos discursos de políticos e dos administradores, discursos dos agentes institucionais dos diferentes níveis de hierarquia, discursos dos usuários" como as marcas que interferem em maior ou menor grau nas relações estabelecidas entre os grupos.

> [...] pesquisas atuais sobre a significação atribuída a situações, tarefas e parceiros sugerem articulações com o estudo das representações sociais propriamente ditas. Este é o caso de trabalhos sobre as significações atribuídas pelos alunos a situações escolares e às atividades propostas. A leitura pelos alunos de diferentes níveis de significação (a curto, médio e longo prazo) das aprendizagens propostas é, como seria de se esperar, tributária de sistemas mais gerais de representação da escola e de suas finalidades que caracterizam diferentes meios sociais e familiares.

Sob essa perspectiva, recentemente, outras linhas de pesquisa apontam para a aplicação da abordagem das representações sociais à situações escolares, como explica Alves-Mazzotti (2008), bem como se evidenciam estudos que visam investigar em que circunstâncias as representações sociais da criança sobre os momentos de comunicação com o adulto – "isto é, seu papel, as expectativas a seu respeito, o sentido de suas intervenções – determinam a maneira pela qual concebem seu próprio papel e como se comportam do ponto de vista cognitivo" (p. 39). Ainda sob esse viés, a autora (2008, p. 39) cita outra linha de pesquisa sob olhar de relevância apontada por Gilly (2001) que reporta "aos fenômenos de descontextualização e recontextualização" contínuos do conhecimento que acontecem a cada ciclo de sua comunicação social "(do saber erudito ao saber apresentado à criança) por processos de seleção e reorganização da informação". O contínuo dessas práticas sociais que envolvem os conteúdos escolares, as práticas pedagógicas e planejamentos dos professores realizam reconstruções de um novo objeto, "representações sociais sucessivas do saber científico inicial, finalizadas pelos objetivos mesmos das práticas sociais implicadas" (p. 39).

Como esclarece Gilly (2001, p. 331),

> [...] a priori, pode não parecer evidente que uma noção tão ampla quanto a de representações sociais – que remete a sistemas complexos de significações elaboradas por grupos sociais – tenha a ver com as práticas pedagógicas *in vivo.* É que, sem dúvida, o discurso científico sobre pedagogia nos habitou, em demasia, a fornecermos explicações exclusivamente técnicas (ou mecanicistas), relativas a procedimentos, fundadas em modelos locais de sujeitos (funcionamento cognitivo, ritmos biológicos dos alunos etc.; competências técnicas, qualidades relacionais dos professores etc.), ou ainda em modelos técnicos de aprendizagem (métodos, programa dos cursos etc.). A visão cientifica, relativamente recente, da turma como um sistema social interativo, cujo funcionamento deve ser compreendido em referência a um ambiente social mais amplo, orienta um certo número de correntes de trabalho para abordagens que conferem um lugar privilegiado às significações referentes às situações pedagógicas, para compreender o que se passa. Daí o fato de se fazerem articulações com as representações sociais, seja porque estas últimas apareçam diretamente envolvidas, seja porque as significações em questão têm com elas estreitas relações.

Sob a luz do olhar de Gilly (2001, p 337) as representações sociais, enquanto os sistemas autônomos de interpretações sociais são o resultado de fatores contraditórios sob a pressão “fatores ideológicos” e de sobreposições voltadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar, considerando que os indivíduos são diretamente influenciados pelas práticas cotidianas. Porém, Gilly (2001) esclarece que frente às pressões sofridas pelos sistemas educacionais, para que as representações se transformassem e se reorganizassem em torno de novos elementos, presentes nas representações atuais, “seria necessário provavelmente que as mudanças sociais forçassem mudanças funcionais mais radicais da instituição e das práticas profissionais”. Contudo, Gilly (p.337) aponta que as representações dos sistemas organizados, bem como suas significações, tornam-se importantes para a compreensão do contexto da sala de aula, no cenário educativo propriamente dito, “tanto do ponto de vista dos objetos de saber ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais, às vezes muito finos, em ação nas aprendizagens”. O autor (2001) ainda explica que o estudo das representações sociais não está voltado a si mesmo, à pesquisas e interesses de pesquisas, bem como as diferentes abordagens são significativas para a compreensão das representações e das situações em que se inserem as significações de contextos diversos.

4.4 ABORDAGEM ESTRUTURAL: A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DE JEAN CLAUDE ABRIC

Uma representação social, sob a óptica de Wachelke (2012, p. 2) é como um “constructo sociopsicológico que desempenha um papel simbólico, representando algo – um objeto – para alguém – uma pessoa ou grupo”. Nesse sentido, o autor (2012, p. 2) apoia-se em Abric (1994 [16]a) 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 ‘e’ o objeto”.

Com estudos publicados mundialmente, após cinquenta anos da introdução das representações sociais na Psicologia Social, diferentes abordagens foram propostas para explorar esse fenômeno. Uma dessas abordagens é a **abordagem**

[16] Em ABRIC, J. C. Praticas Sociales et Representations. Paris: PUF, 1994

estrutural das representações sociais, originada na França nos anos de 1970 e 1980. Como ressalta Wachelke (2012, p. 2),

> [...] é uma perspectiva marcada por um olhar experimental, que liga com o conhecimento socialmente compartilhado na forma de estruturas, isto é, sistemas formados por unidades interconectadas que tem seu funcionamento regulado por leis. No caso da representação social, a estrutura é formada com ideias simples, unidades cognitivas de significado básicas que são cognemas (Codol, 1969) ou elementos. Uma representação social é um conjunto de cognemas que se refere a um objeto e forma uma estrutura de conhecimento integrada compartilhada por um grupo.

A **Teoria do Núcleo Central**, desenvolvida pelo francês Jean-Claude Abric, em 1976, na Université de Provence, é uma vertente da abordagem estrutural e despontou com maior influência no campo das representações sociais a partir do início de 1990. Nesse sentido, ao referir-se sobre a Teoria do Núcleo Central proposta por Abric, Sá (1996, p. 21) explica que "é uma fonte mais próxima é, entretanto, a própria grande teoria de Moscovici com a importância genética que lhe confere, na explicação das representações sociais, à constituição de um núcleo figurativo [...]".

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". Sob a perspectiva de que "toda representação se organiza em torno de um núcleo central", Abric (2001, p. 162) expõe que esse núcleo é o componente essencial da representação, ou seja, 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 **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;
> uma função **organizadora**: é o núcleo central que determina a natureza dos vínculos que unem em si os elementos da representação. É, neste sentido, o elemento unificador e estabilizador da representação.

Abric (2001, p. 163) 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”.

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**.

O núcleo central (NC) como explica Wachelke (2012), abarca alguns elementos centrais que produzem o significado “global da representação e organizam toda a estrutura”. Sob o enfoque de Sá (1996, p. 22), o sistema central, ou seja, aquele que afere o núcleo central é aferido das características a seguir:

> [...] 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. [...]

É o NC que determina e distingue as RS, como esclarece Wachelke (2012, p. 4): duas RS diferem quando um elemento de seus núcleos não se correspondem.

O sistema periférico corresponde aos demais elementos da RS. Considerado por Wachelke (2012, p.4-5) como “a parte flexível da estrutura”, o autor expõe que uma de suas funções 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”. [...]. Sob o olhar de Sá (1998, p.22), o sistema periférico comporta as seguintes características: “1.permite a integração das experiências e histórias individuais; 2.suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3.é evolutivo e sensível ao contexto imediato”.

Por fundamentar suas funções em contextos atuais e cotidianos, o sistema periférico 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).

Sob a 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.

No entanto, “uma representação é suscetível de evoluir e de se transformar superficialmente por uma mudança do sentido ou da natureza se seus elementos periféricos”, (ABRIC, 2001, p 163) porém, ela só apresenta uma mudança significativa “quando o próprio núcleo central é posto em questão”. Esse autor recorre a Flament[17] (1987) para assinalar que “os elementos periféricos podem ser considerados como esquemas que desempenham um papel decisivo no funcionamento do sistema de representação”.

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

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresentará a metodologia trilhada para esta pesquisa e pela explicitação da escolha pela abordagem qualitativa fundamentada em Minayo (2012), as etapas da pesquisa, o contexto da pesquisa e os participantes envolvidos no processo sob a luz do olhar de Parisotto e Perez (2012).

Seguida pela descrição dos instrumentos de coletas de dados para a análise prototípica das Representações Sociais para a qual se optou pela utilização da técnica de associação livre de palavras e processamento dos dados a partir do *software* Evoc (2000) fundamentados em Bardin (2011), Franco (2008), Wachelke (2009), Wachelke e Wolter (2011), Alves-Mazzotti e Maia (2012).

Esta 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 “Políticas de formação de professores: representações sociais sobre inserção, trabalho docente e profissionalização no espaço escolar” submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), a qual obteve sua aprovação pelo Parecer n. 554.921, em 12 de março de 2014 (CEP/PUCPR).

5.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa foi fundamentada em uma abordagem qualitativa, sob a perspectiva interpretativa, por considerá-la mais adequada para se entender os fenômenos humanos e sociais, os quais como explica Minayo (1998, p. 21-22) correspondem 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. Tais conjuntos de fenômenos podem ser apreendidos como um eixo da realidade social em que o ser humano se diferencia não apenas por suas ações, mas por refletir sobre o que faz e por analisar o que faz “dentro e a partir da realidade vivida” e compartilhada com seus congêneres (MINAYO, 2012, p. 21).

O processo de um trabalho da pesquisa qualitativa pode ser realizado em três etapas como expõe Minayo (2012, p. 26-27):

1. A fase exploratória que envolve a produção do projeto de pesquisa e a preparação para o trabalho de campo, bem como levantamentos de hipóteses, seleção de instrumentos para a realização do trabalho, organização de cronograma e escolha de espaços para a exploração.
2. O trabalho de campo que consiste em por 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.
3. A terceira fase é a de análise e tratamento do material empírico e documental, ou seja, congrega articula o conjunto de procedimentos utilizados, a compreensão e a interpretação dos dados empíricos, com a fundamentação teórica que compôs o projeto.

A relação estabelecida entre o pesquisador e os agentes da pesquisa é de fundamental importância para a pesquisa qualitativa. Ademais, como explica Minayo (2012, p. 63) "o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais". Desse modo, observa-se que a pesquisa qualitativa promove uma aproximação entre indivíduo e objeto o que favorece a realização de estudos no campo das representações sociais. Sob essa perspectiva, reforça Wachelke e Camargo (2007, p.380):

> [...] a teoria das representações sociais constitui-se tendo como pano de fundo a ideia de que o indivíduo extrai categorias de pensamento da sociedade. O conhecimento do senso comum não é uma versão primitiva e falha do conhecimento científico (Moscovici, 2003): essas formas de conhecimento possuem lógicas que operam com regras distintas (Grize, 2001; Rateau, 1995). É importante apontar que, de modo mais preciso, a teoria das representações sociais é um desenvolvimento da corrente sociopsicológica denominada pensamento social.

Diante dessa premissa, Jodelet (2011, p. 21) vem colaborar acrescentando que "a teoria das representações sociais propõe um novo olhar psicossocial sobre a relação, no mundo midiatizado, com o outro." A autora ao considerar o caráter situado e dialógico dessa posição teórica, ainda acrescenta que "considerando os

contextos em que se inscrevem a prática e a ação, ela reintroduz, na análise dos fenômenos representativos, a ordem da cultura e da história" (p. 21).

5.2 AS ETAPAS DA PESQUISA

O caminho trilhado ao longo da investigação que envolveu as cinco etapas gerais:

- Análise documental das políticas educacionais, já delineada no capítulo três;
- Descrição do contexto da pesquisa;
- Elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados;
-Análise prototípica para identificação da estrutura e conteúdo das representações sociais pela ordem média de evocação (OME) e pela ordem média de importância (OMI);
- Análise das relações estabelecidas entre as representações sociais e a políticas educacionais.

5.3 O CONTEXTO DA PESQUISA, SEUS PARTICIPANTES E O TRABALHO DE CAMPO.

Para ressaltar a escolha do campo empírico escolhido para a pesquisa, lançamos mão das palavras de Parisotto e Perez (2012, p.153) que justificam 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. Para muitos, a escola e, principalmente, a escola pública é o local onde terão acesso aos livros e poderão compartilhar vivências de leitura.

Em consonância com as palavras de Parisotto e Perez (2012), as escolas da rede pública Municipal de Ensino de Curitiba, no estado do Paraná foram os campos de pesquisa selecionados para a investigação.

Comungamos com a ideia de que as experiências de leitura devem ser promovidas para a formação de leitores desde a primeira infância e estendem-se por toda a trajetória educacional. Como apontam Parisotto e Perez (2012, p.154) apoiando-se em Bamberger (2008, p.31) "o que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim, várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual". E diante

disso, para a formação de um leitor crítico, entra em cenário, o protagonismo do professor, bem como suas concepções e saberes gerais e específicos sobre leitura.

Na presente pesquisa, optou-se por selecionar professores envolvidos na primeira fase do Ensino Fundamental, isto é, que atuam do 1º ano ao 5º ano. Frente as opções selecionadas para a pesquisa, o passo inicial foi estabelecer contato com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, momento em que foi apresentada a proposta de pesquisa e solicitado a autorização para sua realização. A Secretaria de Educação forneceu uma lista de escolas municipais e dentre estas, foram selecionadas para o estudo duas instituições. Num segundo contato, a SME concedeu a autorização (ANEXO A) para a realização da pesquisa nas escolas do município. Em posse dessa autorização, foram estabelecidos os contatos com as diretoras e pedagogas das instituições, solicitando autorização para a realização efetiva da pesquisa na escola.

Dentre as escolas gerenciadas pelos nove núcleos de ensino da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, nas duas escolas de Ensino Fundamental selecionadas, contou-se com a atenção e colaboração das pedagogas para a motivação dos professores em participar da pesquisa.

A Tabela 2 apresenta uma síntese do campo empírico constituinte de escolas da Rede Municipal de Curitiba, selecionadas dentre os 09 núcleos regionais de educação selecionados, na qual se detalha a quantidade de escolas por núcleo e situam-se os sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Tabela 2 - Identificação dos núcleos regionais de educação, número de escolas e de sujeitos participantes da pesquisa – 2014.

Núcleos Regionais – selecionados, do (município de Curitiba/PR)	**Total de escolas por núcleo**	**Participantes**	
		Total de escolas pesquisadas	**Convites aceitos (sujeitos da pesquisa)**
1. Bairro Novo	18	-	-
2. Boqueirão	20	-	-
3. Boa Vista	07	-	-
4. Cajuru	20	1	22
5. CIC	21	-	-
6. Matriz	05	-	-
7. Pinheirinho	26	-	-
8. Portão	22	1	18
9. Santa Felicidade	18	-	-
TOTAL	**157**	**2**	**40**

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2014.

.

Com o intuito de preservar a identidade das instituições de ensino, a primeira será denominada por **escola A**, localizada em região periférica de Curitiba e a segunda por **escola B,** a qual se situa um em bairro melhor estruturado em relação a comércios e residências, com proximidade do centro da capital.

A escola **A** oferta os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais, ou seja, 1.º ao 5.º ano), Educação de Jovens e Adultos e, atende Educação Especial. Para a presente pesquisa, optou-se pela seleção dos professores que compõem o quadro do Ensino fundamental 1. Conforme dados aproximados apresentados na sua Proposta Pedagógica, a escola conta com aproximadamente cinquenta (50) profissionais, os quais exercem atividades de docência, de suporte técnico e assistência pedagógica. Caracteriza-se como uma escola de difícil acesso, sendo que a proposta aponta para uma rotatividade de profissionais.

A instituição **A** está localizada em região periférica do Município de Curitiba, considerada pela coordenação da escola, uma região de vulnerabilidade social. Os alunos residentes próximos à escola e são procedentes de famílias de baixa renda, muitas delas residem em locais irregulares (em situações de invasão). A escola atende a demanda em suas proximidades, da Vila Jardim Centauro, Audi União, Icaraí, Vila Torres e Jardim Alvorada.

A **escola B** oferta os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais, ou seja, 1º ao 5º ano e anos finais, que compõem do 6º ao 9º ano), além de Educação de Jovens e Adultos. Para a pesquisa, optou-se pela na seleção dos professores do Ensino Fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano). Atendem a essa fase do Ensino Fundamental, a escola é composta por quarenta e dois (42) professores e duas pedagogas, conforme informações da diretora. Diferentemente da **escola A,** o acesso à proposta pedagógica não foi disponível.

A instituição **B** localiza-se em uma região bem estruturada da capital, com grandes avenidas e vias rápidas de acesso. Observa-se também a concentração de grandes centros comerciais, *shoppings centers*, agências bancárias e condomínios residenciais de médio e grande porte. A escola atende a uma demanda significativa de alunos, porém enfrenta algumas situações de evasão escolar, mas a procura por matrículas e a permanência dos alunos na instituição, é considerada como bastante positivo, de acordo com as informações da pedagoga. A instituição conta com um Farol do Saber nos seus espaços. É um espaço pequeno, porém, bem organizado e conta com as doações da comunidade para manter seu acervo. Os alunos tem

acesso aos livros do Farol, para empréstimos e leituras no local. Semanalmente, as professoras conduzem os alunos ao Farol com o intuito de promover momentos de leitura.

A pesquisa teve início no final do mês de março/2014 e se estendeu até o mês de maio/2014, com visitas nas escolas entre duas e três vezes nas semanas que se seguiram. Nas duas instituições, fui recebida pela direção e pedagogas, momento em que apresentei o tema da pesquisa e justifiquei o interesse que me motivou a desenvolvê-la. Tanto as diretoras como as pedagogas demonstraram interesse e mostraram-se solícitas para a colaboração, informando que os momentos oportunos para contato e a realização da pesquisa com as professoras fossem os momentos de permanências[18] e os intervalos (recreios).

Como explica Minayo (2012, 63) usando a metáfora de Malinowski (1984, p.37) "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"* (grifo do autor).

Sob essa perspectiva, no primeiro contato com as professoras participantes, as pedagogas faziam a apresentação, bem como explicavam a natureza da pesquisa. As professoras com intenção em participar, prontamente demonstravam o interesse, porém as professoras não interessadas, de imediato problematizam sua participação questionando o número de páginas que deveriam escrever/responder e o tempo que levariam para tal.

Muitas das professoras, ao negar a participação, justificavam falta de tempo em suas permanências, devido à demanda de correções de atividades e os planejamentos pedagógicos que tinham de realizar. Quando proposto o horário de recreio, algumas das professoras negavam-se em participar, justificando ser este, o único momento de descanso. Porém, é importante destacar, o incentivo das pedagogas para que as professoras participassem da pesquisa, ressaltando a importância de pesquisas desenvolvidas na área educacional, a relevância de ser uma colega de profissão (no caso eu enquanto pesquisadora) que enfrenta os mesmos desafios em relação ao tempo real dedicado às ações de docência, planejamentos e correções e mesmo com o acúmulo de tarefas, estava dedicando-

[18] Na rede municipal de ensino de Curitiba-PR, os professores possuem permanência de 7h/a semanais, uma conquista a partir de 2013. Anteriormente era de 4 h/a.

se em desenvolver uma pesquisa com vistas à preocupações relacionadas aos saberes e ações educacionais.

A Tabela 3 apresenta um mapeamento do total de professoras por instituição e o número de professoras participantes.

Tabela 3 - Número total de professoras e de participantes da pesquisa.

Instituições	Número de Professores do Ensino Fundamental 1	Número de Professores Participantes na Pesquisa
Escola A	50	22
Escola B	42	18
Total	92	40

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Das professoras interessadas em participar da pesquisa, vinte e uma preferem realizá-la nos momentos de permanência, porém encontrou-se um grupo significativo com dezenove professoras que preferiu realizá-la nos intervalos (recreio). Em ambos desses momentos, foi possível o encontro com duas ou três professoras. Antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, explicou-se a importância do anonimato dos participantes e o objetivo da pesquisa. Na sequência, houve a explanação sobre o questionário de perfil e sobre o Teste de Evocação Livre de Palavras a partir da expressão indutora Formação de Leitores.

Para melhor contextualizar as representações dos participantes da pesquisa, o questionário de perfil (APÊNDICE A) foi o instrumento utilizado para elencar informações. As participantes receberam individualmente o questionário que se compunha, incialmente por itens referentes a dados pessoais (nome, sexo, idade, estado civil), seguidos por dados profissionais em formação acadêmica (com as opções – Letras, Pedagogia, Outros, Especialização, Mestrado, Doutorado), indicando o exercício de função em outra instituição (pública e privada), o tempo que exerce a profissão (subdivididos em: Até 1 ano - 1 a 5 anos - 5 a 10 anos - Mais de 10 anos), a série em que atuava como professora (com as opções de 1º ao 5º ano) e concluindo com o item sobre o nível de formação escolar dos pais.

Na sequência foi apresentado às professoras, individualmente, uma folha impressa que constou o Teste de Evocação Livre de Palavras (APÊNDICE B), 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 essas já delineadas em capítulo anterior. Tendo por termo indutor: “Formação de Leitores”. Sobre o este de associação explica Bardin (2011, p. 58) que “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 das participantes, foi solicitado que inicialmente ouvissem ao termo indutor e na sequência registrassem nos quadros, as cinco primeiras palavras que lhes viessem à mente ao ouvi-lo. Em seguida, elas deveriam ordenar e numerar as palavras registradas em sequência, de modo que para a primeira palavra fosse usado 1 e 2,3,4 e 5 para as outras quatro palavras sucessivamente. Num segundo momento, as participantes foram solicitadas a escrever a justificativa da sua escolha sobre a palavra de maior importância, e, por último iriam produzir uma frase que estabelecesse relações entre o termo indutor e a palavra elencada com maior importância.

Pode-se observar durante e após a realização do teste, com os diferentes grupos de professoras, um clima favorável, com boa empatia e descontraído das participantes que teciam comentários e diálogos que perpassaram sobre a profissão, sobre a importância da pesquisa, entre outros, permitindo-me uma identificação de colegas de profissão desconhecidas, em primeiro momento, porém com ações e utopias próximas em relação a educação. Tal observação vai ao encontro das palavras 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”.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E OS CAMINHOS PARA ANÁLISE PROTOTÍPICA DAS REPRESENTAÇOES SOCIAIS

Sob a luz do olhar de Minayo (2012, p. 16) que compreende a pesquisa como “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” e, que acrescenta “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). Por esse viés, optamos por uma pesquisa qualitativa tendo por aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Sérge Moscovici.

A pesquisa de natureza qualitativa procura responder a questões peculiares. No que difere da arte e poesia que tem como eixo a inspiração, e como bem define Minayo, (2012, p. 26) "a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas [...]". Sob essa perspectiva, após a leitura e análise documental, sob o viés de um contexto macro, do Plano Nacional de Educação (PNLL), do Programa Nacional e Incentivo a Leitura (Proler), e no contexto micro das Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba, no recorte que se refere à Língua Portuguesa, foram delimitados os instrumentos que comporiam a coleta de dados.

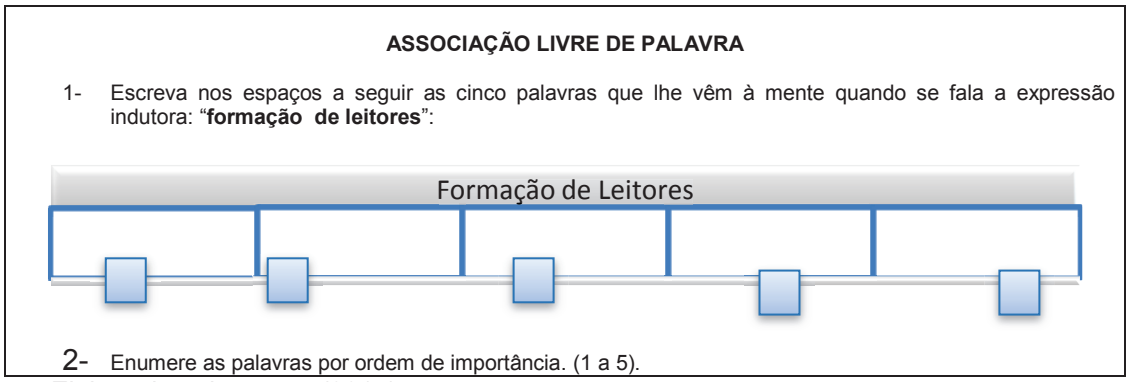
Para a coleta de dados da presente pesquisa, foram utilizados o questionário de perfil demográfico (APÊNDICE A) e o Teste de Associação Livre de Palavras (APÊNDICE B). O primeiro, estruturado a fim de obter informações de âmbito pessoal e profissional dos participantes. Haja vistas, que se torna indispensável considerar o contexto, bem como as situações socioculturais em que os sujeitos da pesquisa estão envolvidos, pois a análise da realidade contribui para a compreensão de como "se elabora e se desenvolve as representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação" (FRANCO, 2008, p. 13). O segundo utilizado como instrumento de coleta de dados para apreensão das representações sociais dos professores.

5.4.1 A técnica de Associação Livre de Palavras

Como instrumento de coleta professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, optou-se pela utilização do Teste de Associação Livre de Palavras (Figura 1). O termo indutor proposto foi "Formação de Leitores".

O teste proposto consistiu em solicitar aos sujeitos da pesquisa que registrassem cinco palavras que lhes viessem à mente com o termo indutor, na sequência orientou para que ordenassem hierarquicamente de acordo com a importância.

Figura 1 - Teste de Evocação Livre de Palavras.



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

No passo seguinte, solicitava aos sujeitos da pesquisa que justificassem a escolha da palavra de maior significância e produzissem uma de frase. As justificativas registradas pelos sujeitos foram tratadas sob a luz da análise de conteúdo de Bardin (2011) considerado como "um método muito empírico, dependente do tipo da "fala" a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo" (BARDIN, 2011, p. 36).

Para Bardin (2011, p. 41) "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). A autora 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" (2011, p. 38). Nesse sentido, a autora comunga com as palavras de Moscovici e Henry[19] (2011, p. 38) ao citar que "[...] tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo".

Pretendeu-se com as respostas do Teste de Associação Livre de Palavras caracterizar o possível núcleo central e a apreensão dos elementos do sistema periférico, que compõem as representações sociais dos participantes da pesquisa e dialogam com a proposta de Língua Portuguesa da Diretrizes Curriculares de Curitiba, documentos do Plano Nacional do Livro e Leitura, do Proler e os dados da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil.

Com o intuito das análises das representações sociais sob o viés da abordagem estrutural da Teoria do Núcleo Central proposta por Jean-Claude Abric

[19] P. Henry e S. Moscovici, "Probleme de l´analyses de contenu", *Language*, Setembro 1968, n II. In: Bardin, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

em 1976, ao desenvolver seus estudos de Doutorado, optou-se 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 palavras evocadas e registradas em tabela foram transportadas para planilhas do *Excel.* Apontadas na primeira coluna da tabela, as palavras consideradas por ordem média de evocações (OME).

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. O procedimento, também foi utilizado para compor as palavras classificadas conforme a sua importância, ou seja, a ordem média de importância (OMI).

As palavras evocadas foram categorizadas seguindo o critério lexical (Quadro 4) estabelecendo relações dos sentidos, ou seja, "com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos", como explica Franco (2008, p. 59).

Quadro 4 - Exemplo de lematização de palavras evocadas.

Palavras Evocadas	**Lematização**	**Quantidade**
Criatividade	Criatividade	7
Criatividade		
Criatividade		
Criatividade		
Criatividade		
Criatividade		
Criatividade		
Crítica	Criticidade	9
Crítica		
Criticidade		
Criticidade		
Criticidade		
Criticidade		
Criticidade		
Criticidade		
Crítico		

Fonte: Organizada pela autora (2014).

Após a lematização, esses elementos na ordem conferida pelas participantes foram transportados para o *Excel* compondo um corpus léxico que possibilitou a viabilidade de processar os dados no *software* EVOC para a obtenção dos resultados em um *quadro de quatro casas* os quais compõem os elementos do provável núcleo central, bem como do sistema periférico da RS.

5.4.2 Processamento dos dados pelo *software* EVOC (2000)

Com base nos aportes teóricos das representações sociais, como já apontado anteriormente, o material foi submetido ao processo de análise pelo *software* EVOC, criado por Pierre Vergè. Wachelke e Wolter (2011, p. 521) esclarecem:

> Vergès (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 co-ocorrências.

O EVOC calcula a frequência média (f), bem como a ordem média de evocações. O cálculo da frequência é realizado por meio da soma de suas frequências obtidas por uma determinada evocação.

Como explicam Alves-Mazzotti e Maia (2012, p. 75):

> A frequência de (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.

Os dados processados pelo EVOC, além de possibilitarem a leitura dos resultados, colaboram para cálculos de base estatística. O mesmo contribui para a construção de dados simultâneos. Esses dados servem de referência tanto para a elaboração do quadro de quatro casas, quanto para a análise de similitude (OLIVEIRA, et al. 2005, p. 583).

Sob esse aspecto, os dados são processados seguindo as indicações citadas no Quadro 5, que correspondem às explicações sobre as informações para o relato de análise prototípica de Wachelke e Wolter (2011, p. 524).

Quadro 5 - Informações essenciais para relato de análise prototípica.

Informações essenciais para relato de análise prototípica.
Lematização (redução ao radical), categorização por conteúdo, ou outra possibilidade.
Informações referentes à distribuição de palavras
Tamanho da amostra Total de evocações Frequência média de evocações Frequência mínima das evocações para inclusão no quadro (ex.: proporção do total de participantes; corte de frequência pré-estipulado...)
Informações referentes aos 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 *corpus*...) 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)

A partir da sequência explicitada com base nas informações de Wachelke e Wolter (2011), a análise prototípica informa a distribuição dos elementos em um quadro de quatro casas (Quadro 6), sendo que cada um dos quadrantes desempenha uma função específica.

Quadro 6 - Funções específicas do quadro de quatro casas.

1.º QUADRANTE	2.º QUADRANTE
Compõem as palavras evocadas com maior frequência ou prontamente evocadas. Correspondem aos elementos que pertencem ao possível núcleo central.	Correspondem a primeira periferia. São os elementos periféricos com maior frequência e maior ordem em evocações de palavras, consideradas significativas por um número pequeno de participantes.
3.º QUADRANTE	**4.º QUADRANTE**
Considerada a zona de contraste, correspondem aos elementos com baixa frequência de evocações, porém não diminui sua importância, sendo essas consideradas significativas por um número pequeno de participantes.	Compõem os elementos da segunda periferia. Elementos esses com um número pequeno de frequência de evocações ou elementos evocados tardiamente e considerados de com pouca importância para o campo de representações.

Fonte: Elaborado por Pereira (2005, p. 40), conforme Stiegler (2013, p.136).

Nesse sentido, Wachelke e Wolter (2011, p.522), ainda esclarecem que "conforme os valores de suas coordenadas, 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 [...]".

Os autores complementam que:

> [...] serão discutidos aspectos técnicos acerca da determinação do valor do ponto de corte [...]. 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. 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 (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 522).

A composição do quadro de quatro casas que promoveu a possível identificação dos elementos que constituem o provável núcleo central e o sistema periférico, assim representados e analisados a luz dos referenciais da análise de conteúdos de Bardin (2011).

6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS LEITORES

Para melhor apresentação, análise e discussão dos dados, o presente capítulo inicia-se com a caracterização do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, e seguidas da análise prototípica para apreensão da estrutura e conteúdo das representações sociais dos participantes sobre a formação dos sujeitos leitores. Finaliza estabelecendo relações entre as representações sociais dos participantes com as políticas educacionais.

A análise e interpretação das representações sociais, a respeito do objeto abordado na pesquisa iniciará pela apresentação dos resultados da análise prototípica das evocações por ordem média de evocações (OME) dispostas no quadro de quatro casas, as quais contribuirão para interpretações do o núcleo central e sistemas periféricos. Subsequente, serão analisadas as respostas por ordem média de importância (OMI) a fim de tecer comparações com a ordem média de evocações (OME). Por último, relacionar as representações sociais dos professores a respeito da “formação de leitores” e as articulações com as políticas educacionais.

Para tanto, essas análises foram realizadas principalmente, a partir das luzes dos olhares de Gatti e Barretto (2009), Wachelke e Wolter (2011), Pszczol (2008), Pullin e Marchese (2012).

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para melhor caracterização dos professores participantes na pesquisa, cabe delinear algumas considerações sobre a profissão docente. Considerados por Gatti e Barretto (2009, p. 15) como protagonistas de um ponto de vista político e cultural, o trabalho docente apresenta significativa importância no cenário econômico. Haja visto que “o ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua expandindo”. Sob essa perspectiva, as autoras (2009, p. 15) ainda recorrem a Tardif e Lessard (2005) para afirmar que “os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham um dos

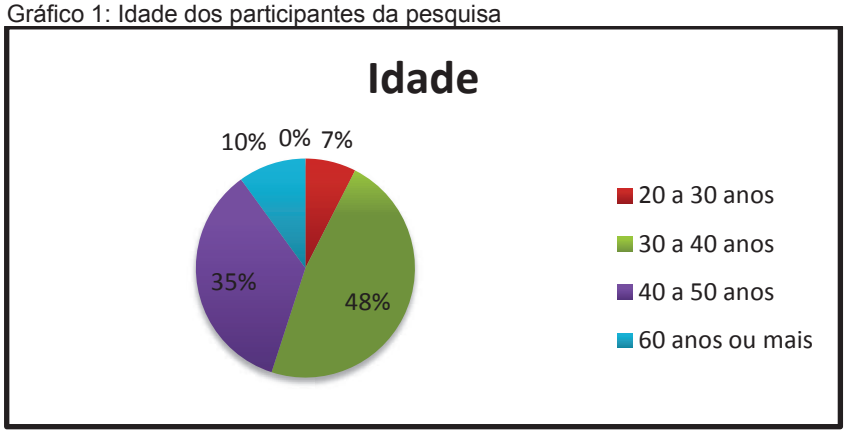
mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas".

Sob esse aspecto, ao considerar a significativa importância da profissão docente, bem como o cenário em que atuam e suas especificidades, o questionário de perfil demográfico aplicado ao grupo de participantes da pesquisa elencou os seguintes dados: sexo, idade, estado civil, formação acadêmica, trabalho, série em que atua, tempo de profissão, nível de formação dos pais, a fim de elencar e analisar as características dos quarenta sujeitos participantes da pesquisa na Tabela 2.

O primeiro dado refere-se ao sexo. Observou-se que 100% dos sujeitos participantes eram do sexo feminino.

No que se refere à idade (Gráfico 1), foram delimitados quatro intervalos para fins de análise entre vinte a trinta anos (20 a 30 anos), trinta a cinquenta anos (30 a 40 anos), quarenta a cinquenta anos (40 a 50 anos) e sessenta anos ou mais (60 anos ou mais):

Gráfico 1: Idade dos participantes da pesquisa

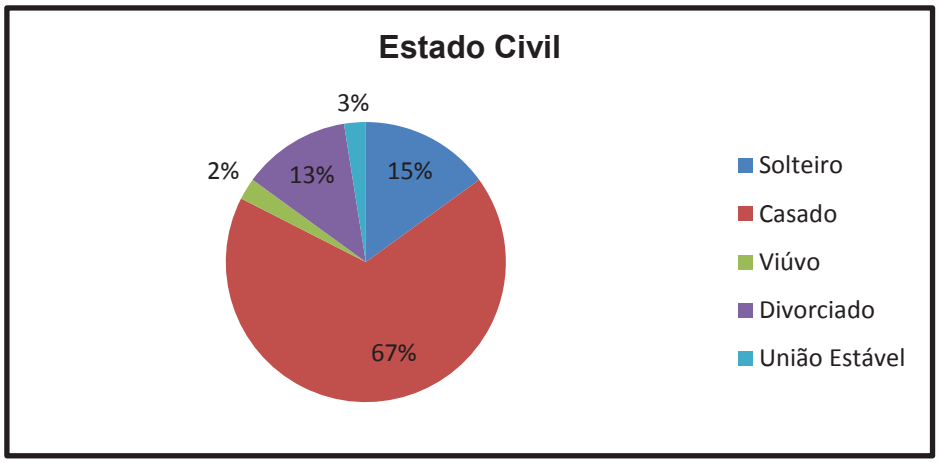


Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Observa-se que das 40 professoras que participaram da pesquisa, apenas sete por cento (7%) delas tinham entre vinte e trinta anos, quarenta e oito por cento (48%) contavam com idades entre trinta e quarenta anos, 35% das professoras estavam com idade entre quarenta e cinquenta anos e 10% delas estavam em idade de sessenta ou mais anos.

Em relação ao estado civil (Gráfico 2), a maioria das professoras envolvidas em nossa pesquisa declararam ser casadas 67% representados no gráfico, 16% declararam solteiras e divorciadas), 13% divorciadas, 3% solteiras e 2% declararam-se viúvas.

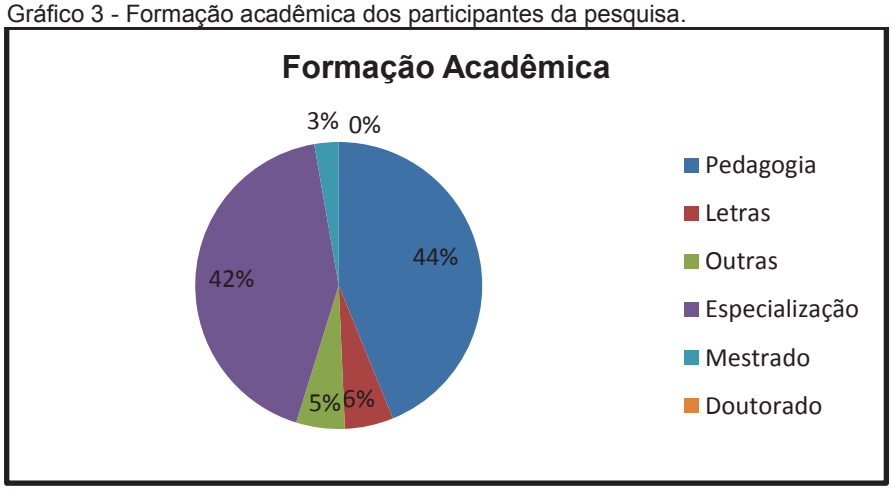
Gráfico 2: Estado Civil dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Em relação à formação acadêmica (Gráfico 3), as professoras participantes na pesquisa, atestam um nível de formação superior significativo, (100% delas já tinham concluído o Ensino Superior), bem como um número expressivo envolvido em cursos de especialização 42%. Sendo que 44% tinham formação acadêmica em Pedagogia e 11% (5% e 6%) dessas professoras com formação em Letras ou outras licenciaturas. Quanto ao mestrado, contavam com 3% das participantes já haviam concluído. Não houve referência quanto ao doutorado.

Gráfico 3 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa.



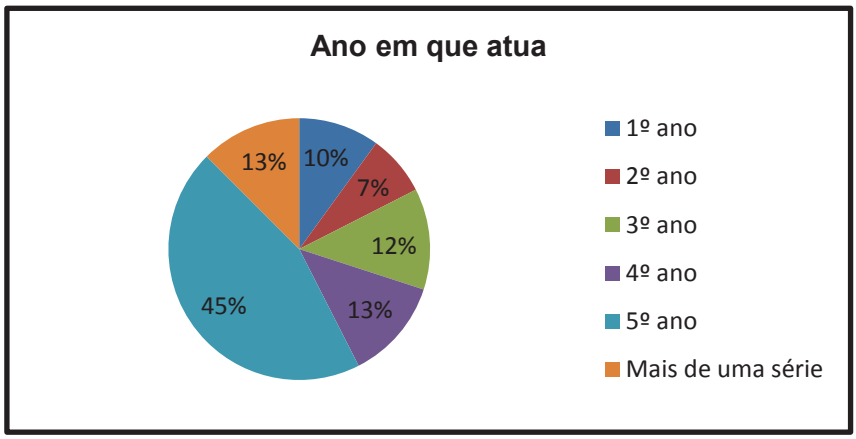
Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Em relação ao trabalho constatou-se que do total das participantes da pesquisa, 75% declararam exercer suas funções somente na rede pública, porém, 25%, ou seja, um quarto (¼) dessas professoras, além de exercerem a sua função na rede pública, atuam também na rede privada de ensino,

geralmente, declararam ser no mesmo nível ou série em que atuam na rede pública.

Quanto à série em que atuam, as professores participantes da nossa pesquisa, observou-se a participação mais acentuada junto aos profissionais que atuam nos anos finais da primeira fase do Ensino Fundamental (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Ano em que atuam os participantes da pesquisa.



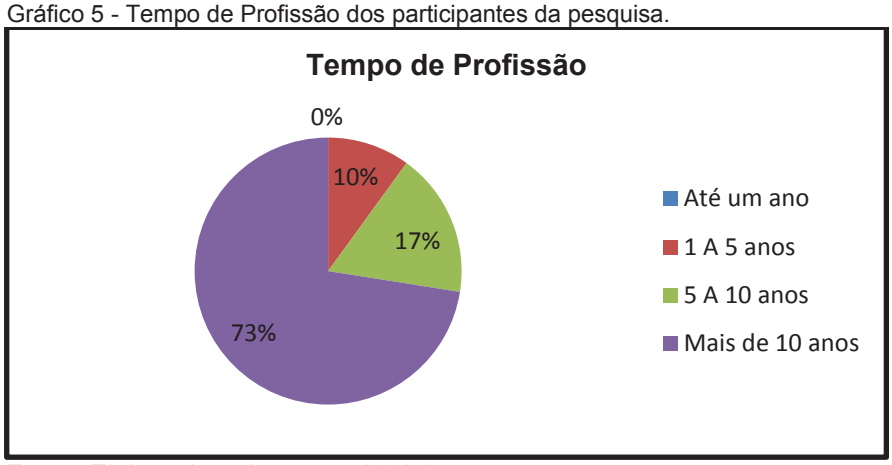
Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Das 40 professoras entrevistadas, 45% ministram aulas no 5º ano, 13% atuam no 4º ano e em mais de uma série, 26%) das participantes atuam em mais de uma série, 12% no 3º ano, 7% no segundo e 10% delas atuam no 1º ano.

Sobre o tempo de profissão, uma parte significativa dos professores participantes da pesquisa informou ter mais de cinco anos de exercício, e alguns tinham mais de dez anos na carreira docente. Observou-se, ainda, durante a pesquisa, uma preocupação mais significativa desse grupo em relação ao processo de formação continuada, às praticas do contexto e as pesquisas destinadas a propor uma reflexão sobre os saberes do conhecimento.

Na leitura do Gráfico 5, ao analisar o tempo de profissão das professoras, evidencia-se a incidência dos professores participantes da pesquisa com mais de cinco ou dez anos de profissão. Sendo que 73% dessas declararam ter mais de dez anos de profissão, 17% declararam ter entre cinco e dez anos e apenas 10% delas atuavam na carreira docente entre um a cinco anos.

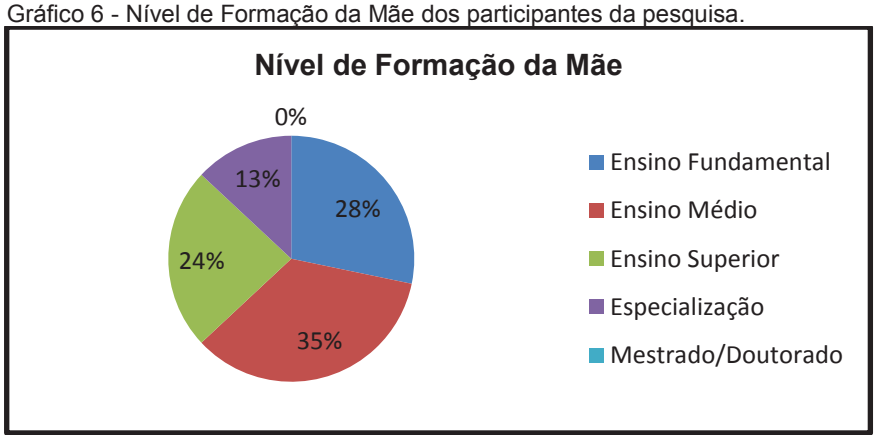
Gráfico 5 - Tempo de Profissão dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

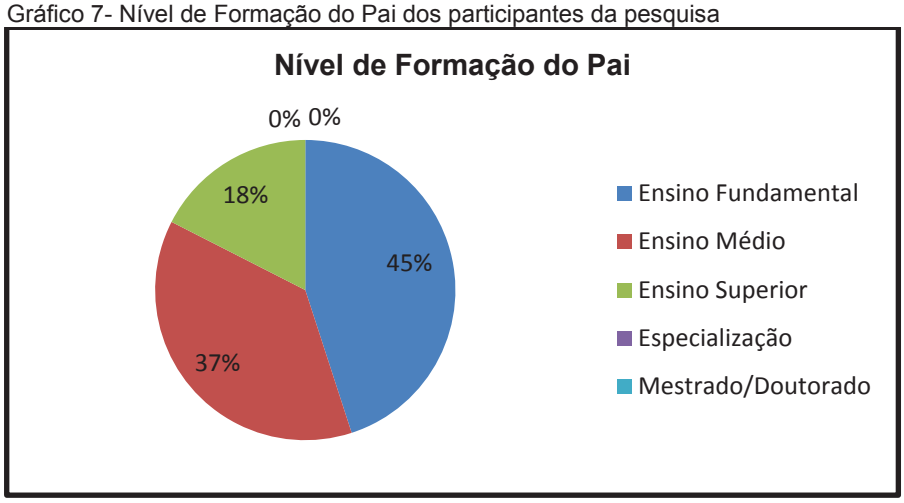
Para analisar o nível de formação escolar familiar, separamos as análises da mãe (Gráfico 6) e do pai (Gráfico 7). Pela análise dos Gráfico 6 e Gráfico 7, o sexo feminino apresenta maior índice de nível de formação. Sendo que 35% das mães apresentavam estudos até o ensino médio, 24% declararam que as mães tinham nível superior de ensino, 28% informaram que suas mães tinham apenas o ensino fundamental 13% indicaram que as mães eram especialistas. Em comparação ao nível de estudos dos pais, observou-se que apenas 18% deles tinham o nível superior de ensino, percebendo-se uma diferença de aproximadamente 50% em relação ao das mães. As professoras declararam que 45% dos pais apresentavam formação até o Ensino Fundamental, trinta e sete por cento (37%) tinham formação até o ensino médio e não houve declarações que relacionassem a formação dos pais no nível de especializações.

Gráfico 6 - Nível de Formação da Mãe dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Gráfico 7- Nível de Formação do Pai dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

As análises realizadas sobre a caracterização e o perfil dos participantes da pesquisa estão em consonância com as análises realizadas por Gatti e Barretto (2009) registradas no livro: **Professores do Brasil:** impasses e desafios (2009) e serão apresentadas abaixo.

Constata-se que os professores em sua totalidade são do sexo feminino, isso se justifica de acordo com Gatti e Barretto (2009, p. 24), que já é de conhecimento que a categoria de professores é composta por um grupo majoritário de mulheres. Diante desse cenário, autoras (2009, p. 16) ainda ressaltam que "a docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para mulheres" [...].

Em relação à idade dos participantes da pesquisa, o maior número apresentado que somam quarenta e oito por cento (48%), vai de encontro com as pesquisas de Gatti e Barretto (2009, p.26) nas quais indicam que em relação a faixa etária, "no ensino fundamental mostram-se mais equilibradas". No caso da pesquisa realizada por Gatti e Barretto (2009), vale ressaltar que as autoras usaram como base as médias de idades que correspondem de trinta a trinta e sete anos e trinta e oito a quarenta anos e somam um total de aproximadamente quarenta e oito por cento (48,7 %)[20].

[20] Gatti e Barreto apontam para a faixa etária de 30 a 37 anos o percentual para os professores de ensino fundamental 24,7% e para a faixa etária que corresponde a 38 a 45 anos, o percentual de professores é de 24% (GATTI; BARRETO, 2009, p. 27).

Ao observar a formação acadêmica das professoras, os dados estão em consonância com Gatti e Barretto (2009, p 18) que apontam ser elevado o nível de formação da maioria dos professores. Elas esclarecem que:

> [...] os professores são uma categoria profissional mais homogênea quanto ao nível de escolaridade, um dos requisitos que, ao lado da grande regulamentação que cerca o exercício da profissão docente, contribui para a sua organização legal e corporativa e lhes concede um estatuto reconhecido socialmente.

Diante dessas constatações, as autoras (2009, p. 33) ainda ressaltam que em vista as suas pesquisas realizadas em 2009, que "[...] a maioria dos professores brasileiros possuía formação adequada do ponto de vista do grau de escolaridade exigido para os níveis de ensino em que trabalhavam [...]". Tais observações estabelecem relações com os dados elencados em quarenta e quatro por cento dos professores do ensino fundamental da primeira fase, em que se deu o lócus da pesquisa, apresentaram formação superior em Pedagogia, curso este que incluem em sua grade de conteúdos o currículo da Educação Básica e saberes relacionados a didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino que envolvem a educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, e onze por cento (11%) dos professores incluídos em outras licenciaturas.

Sob a perspectiva do trabalho, Gatti e Barretto (2009, p. 22) analisam que "os professores de ensino fundamental tendem a ter um segundo emprego nesse mesmo nível [...]". As autoras (2009, p. 21) esclarecem que para os professores "a docência não é entendida, portanto, como um trabalho complementar, para ser exercido junto com outra ocupação profissional, "um bico" ou uma atividade que permita aumentar os rendimentos familiares [...]". Gatti e Barretto (2009) ainda constatam que os professores que "têm um trabalho secundário como professor tendem a ministrar aulas no mesmo nível de ensino do seu trabalho principal".

Em relação ao contexto familiar Gatti e Barretto (2009, p. 27) esclarecem que, "a condição da família é um dos indicadores que ajudam a desvendar a posição socioeconômica dos indivíduos". As autoras (2009 p.166) ainda explicam que a "escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes".

6.2 FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES: A ANÁLISE PROTOTÍPICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES

Para análise e interpretações dos elementos evocados e hierarquizados pelos quarenta sujeitos participantes da pesquisa, coletados no Teste de Associação Livre de Palavras sujeitas a análise prototípica, que submetidos ao *software* EVOC, resultou no quadro de quatro casas, desenvolvido por Vergès requer explicitar algumas considerações no que se refere ao quadrante. O primeiro quadro refere-se ao possível núcleo central que "compreende palavras com alta frequência e baixa ordem de evocação: ou seja, respostas fornecidas por grande número de participantes e evocadas prontamente" (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 522).

Já os outros quadros correspondem aos elementos do sistema periféricos. Os elementos da primeira periferia correspondem "as respostas com alta frequência e alta ordem de evocação. São respostas com saliência, mas que indicam elementos secundários da representação" (ABRIC, 2003 *apud* WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 522), 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. Como explicam Wachelke e Wolter (2011, p. 523) apoiados em ABRIC[21] (2000) "são 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 elementos distintos da maioria, talvez até mesmo com um núcleo central diferente".

Cabe ressaltar ainda, segundo Wachelke e Wolter (2011, p. 522) que "as palavras ou expressões são então classificadas em "alto" ou "baixo", conforme um valor de corte de referência, diferente para cada uma das duas

[21] 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).

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" Wachelke e Wolter (2011, p. 522).

Em relação ao ponto de corte, Wacheke e Wolter (2011, p. 523) indicam que 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". 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 serem cinco (Tabela 4).

Tabela 4 - Elementos do provável Núcleo Central e o Sistema Periférico na situação de evocação inicial.

Palavras Evocadas a partir da expressão indutora Formação de Leitores: Frequência e Ordem.					
Elementos do Provável Núcleo Central			**Elementos da 1ª Periferia**		
Palavras prontamente evocadas.	***f* ≥ 4**	**OME < 3,00**	**Palavras prontamente evocadas.**	***f* ≥ 4**	**OME ≥ 3,00**
Conhecimento	23	2,217	Criação	4	4,750
Hábito	9	2,778	Criatividade	7	4,000
Leitura	8	1,750	Criticidade	9	3,000
Livros	5	2,800	Cultura	7	3,143
Prazer	16	2,188	Gosto	4	3,000
			Imaginação	10	3,100
			Informação	7	3,286
			Interesse	4	3,250
			Vocabulário	5	3,000
Elementos da Zona de Contraste			**Elementos da 2ª Periferia**		
Palavras prontamente evocadas.	***f* < 4**	**OME < 3,00**	**Palavras prontamente evocadas.**	***f* < 4**	**OME ≥ 3,00**
Compreensão	3	2,333	Aprendizado	2	3,000
Formação	2	1,500	Criança	2	3,000
Interpretação	2	2,500	Descoberta	2	3,000
Motivação	2	2,000	Emoção	2	4,000
Viajar	3	2,667	Lazer	2	4,500
Vontade	2	1,000	Reflexão	2	4,500

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados gerados pelo EVOC – 2014.

6.2.1 Evocação Inicial: análise dos elementos do provável núcleo central da RS à Formação de Leitores

Ao contemplar os resultados que compõem o provável núcleo central da OME e representados no primeiro quadrante foram identificadas as seguintes

palavras: **conhecimento, hábito, leitura, livros, prazer**. Palavras essas 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 de evocação relativamente à (2,217), foi evocada por 23 sujeitos participantes da pesquisa que apresentaram como as justificativas:

> A leitura permite relacionar novos conhecimentos e contribui significativamente para a formação de leitores (P.07).
>
> Através da formação de leitores constatamos que um bom leitor terá sempre um melhor conhecimento (P.23)
>
> A formação de leitores permite um maior conhecimento da realidade (de mundo) (P.25)
>
> 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).

A palavra “conhecimento” como elemento da representação social do termo indutor “Formação de Leitores” socialmente está intimamente ligada à leitura. Ao se estabelecer relações com o documento que compõem as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, verifica-se que nesse documento a leitura está vinculada a fonte de “conhecimento, passaporte para uma nova dimensão de experiências sempre renovadas” (CURITIBA, 2006, p. 214). As ações propostas pelo Proler, também assim consideram em sua terceira vertente, ao apontar ser imprescindível a criação de bibliotecas e que as mesmas reforçam a expansão de ideias e conhecimentos fundamentais para a formação de leitores.

No entanto, a representação da palavra “conhecimento” pode estar associada à ação do professor que representa o compromisso com a construção do mesmo. 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 [...]”.

Ao comparar esses resultados com os da pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil[22]” realizada com a intenção de identificar ações efetivas na formação de leitores, pode-se constatar a consonância entre os resultados da pesquisa e a forte presença da palavra “conhecimento”, pois nos itens da pesquisa nacional referentes ao “o que a leitura significa” e “motivações para ler um livro”, a indicação a respeito da palavra é significativa nas três opções elencadas, sendo que 64% dos participantes 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 a escola/faculdade, como podemos observar nas Figura 2 e Figura 3 os de leitura no Brasil (2011).

Figura 2 - O que a leitura significa.

Fonte: Retratos de Leitura no Brasil (2011).

Figura 3: Motivações para ler um livro.

Fonte: Retratos de Leitura no Brasil (2011).

[22] Pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro para coletar dados quantitativos a fim de caracterizar o perfil do leitor brasileiro, bem como “medir intensidade, forma, motivação e condição de leitura da população brasileira”.

A palavra “prazer”, com frequência de evocações de 16 professoras, e uma OME de 2,116, apresentou estar para elas, diretamente ligada a formação de leitores. Nas justificativas que as participantes apresentaram para a escolha da palavra “prazer” como a mais importante observa-se a preocupação das professoras em despertar nos alunos, o interesse, o desejo para ler, por meio de experiências positivas e agradáveis. Entre as justificativas, selecionamos as seguintes:

> Acredito que para se entender, compreender a leitura é necessário que se tenha prazer em ler. (P. 01)
>
> Para que possamos formar leitores precisamos mostrar a importância de ler desenvolvendo em nossos alunos o prazer pela leitura.(P. 22)
>
> Torno-me leitor quando tenho prazer em ler, boa leitura desperta desejos. (P.29)
>
> Para a formação de leitores o prazer com a leitura é fundamental. (P.35)

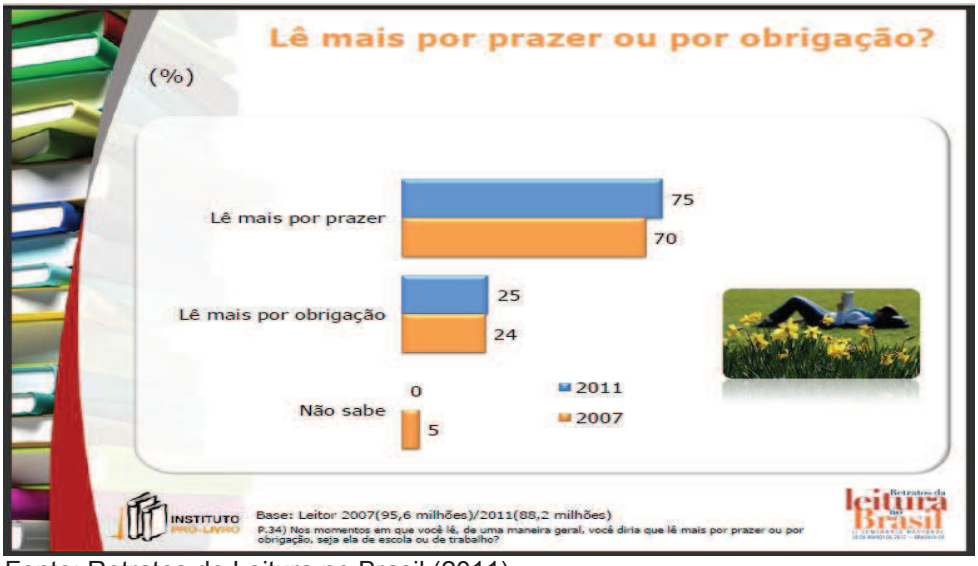
Segundo Wiezzel e Manzoni (2012, p. 50) “a criança deve descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler convencionalmente. Nessa descoberta, constata-se a importância do ambiente familiar na formação de leitura”.

Nas representações sociais de “Formação de Leitores” dos participantes da pesquisa, a palavra “prazer” como elemento do NC pode ser relacionada à preocupação evidenciada no documento das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, que em já em seu parágrafo introdutório sobre a leitura literária expõe que “é da competência de todos fazer da leitura uma atividade prazerosa, quer seja por meio da narrativa ficcional, quer seja pela poesia, gêneros literários que trazem, por sua natureza lúdica, estreita vinculação com o imaginário” (CURITIBA, 2006, p.213).

Ao estabelecer a comparação com os resultados da pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil” (2011), registra-se que nesta, 75% dos entrevistados informaram do que os move para realizar a leitura no item “lê mais por prazer ou por obrigação”, consideraram que estabelecem um vínculo com a leitura,

quando leem, e observou-se ainda, um aumento de 5% neste item, se comparar com os dados de 2007 (Figura 4).

Figura 4: Lê mais por prazer ou por obrigação?



Fonte: Retratos de Leitura no Brasil (2011).

Registrou-se, inclusive que 49% dos participantes em 2011 consideraram que “prazer, gosto ou necessidade espontânea” representaram a “motivações para ler um livro como observou-se na Figura 4.

A palavra “hábito” apresentou uma ordem média de 2, 778 tendo sido evocada por oito dos professores participantes. Percebe-se a forte conexão que se estabeleceu entre a representação “hábito” e formação de leitores no que se concebe a ideia de prática e desenvolvimento do comportamento leitor. Percebe-se frente às justificativas das professoras que desenvolver o hábito não está vinculado a promover experiências de leitura. Conforme indicam as justificativas abaixo:

> Para termos bons leitores, precisamos fazer com que tenham o hábito da leitura precisamos que pratiquem a leitura. (P.11)
>
> É imprescindível para a criança um hábito de leitura, para depois propiciar novos caminhos. (P. 15)
>
> Sem praticar a leitura, você não encontra o prazer, o conhecimento... Portanto, é questão inicial de hábito. (P. 19)
>
> Desde muito cedo, a criança precisa ter disponíveis livros, revistas, notebooks para desenvolver a curiosidade e necessidade a partir do hábito e prazer para tornar-se um leitor proficiente. (P. 32)

Ao se procurar estabelecer relações com projetos nacionais voltados para a leitura e formação de leitores, o documento que refere ao PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura) (BRASIL, 2011) sob o Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, indica em um de seus objetivos que tem o intuito de serem alcançados no curto, médio e longo prazos e que se relacionam a ampliação do número de leitores com o hábito de leitura ao seguinte exposto: “aumento do índice per capita de livros não didáticos adquiridos; ampliação do índice de pessoas acima de 14 anos, com o hábito de leitura e que possuam ao menos 10 livros em casa” (Grifos nossos).

Em consonância com os documentos referente às Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, percebe-se a preocupação em reforçar a necessidade de ampliação das práticas de leitura na escola para a formação do sujeito leitor a fim de que possa levá-lo a desenvolver o hábito da mesma (CURITIBA, 2006).

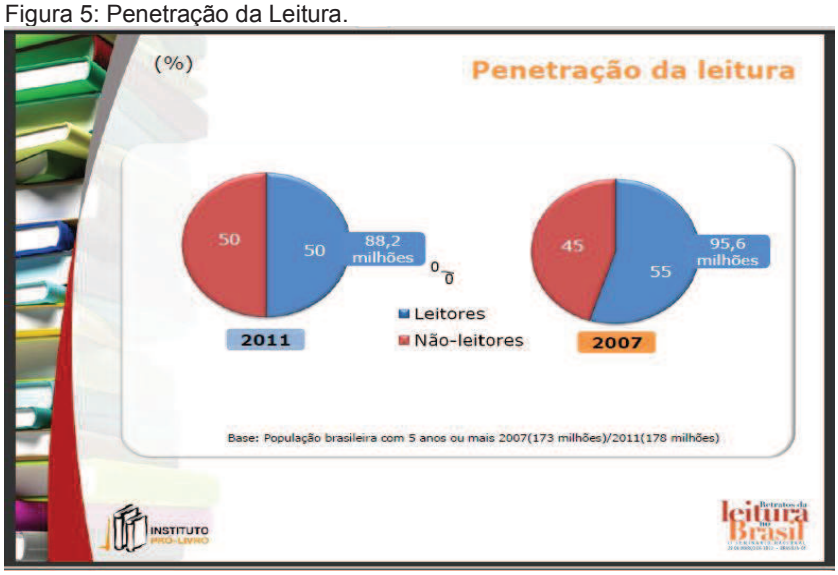
A palavra “leitura” teve uma OME 1,750, ao comparar com o limite de ponto de corte previsto, foi a menor. Porém, o que revela indícios de fragilidades por parte das professoras em desenvolver estratégias de leitura que promovam a formação do leitor. Como esclarece Larossa (2002, p. 133) “Pensar a formação como leitura implica pensá-la como um tipo particular de relação”. Apresentando a frequência de oito professoras e considerada como eixo central para a formação de leitores e sob as perspectivas das professoras participantes da pesquisa, a escolha da palavra “leitura” como mais importante é justificada como segue:

> A leitura estimula a imaginação. (P.4)
>
> Através da leitura realizada com prazer, é possível desenvolver a imaginação, desenvolver a escuta lenta, enriquecendo o vocabulário, envolvendo linguagens diferenciadas e até sentir que está inserida na sociedade com sua maneira de pensar. (P. 6)
>
> A leitura deve ser incentivada com estímulos de modo que o aluno sinta o prazer de ler e compreender o que leu. (P.12)
>
> 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. Mesmo em que ainda a criança não domine o sistema de leitura e escrita, mas que se tenha o gosto pela contação de história como um momento mágico. (P. 15)

Ao se procurar estabelecer relações entre “leitura” e as indicações nos documentos do Proler, observou-se que a responsabilidade de formar uma sociedade leitora é de todos os brasileiros, e independente da maneira como vinculam as diversas maneiras como leem, os leitores principiantes e os leitores experientes, contudo torna essencial para que sejam garantidos os direitos à leitura e à escrita (PROLER, 2009). Já o PNLL, sob o viés da importância da leitura, indica a significativa importância da leitura na atualidade e fundamental para “o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, no Brasil” (BRASIL, 2010). Ao dialogar com os documentos referentes às Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006, p.208), observou-se a leitura é considerada no subtítulo como “Condição básica para a formação da cidadania”. O documento expõe ainda, a importância em priorizar práticas de leitura na escola que possibilitem a compreensão de diferentes visões de mundo, o desenvolvimento de habilidade interpretativas que direcionem à caminhos linguísticos, construção de ideias, propósitos, sentimentos e fazeres.

Observou nos dados da pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil”, uma diminuição da prática de leitura no país em 2011, comparado aos índices de 2007, no qual se constatou que 55% de leitores no universo pesquisado (95,6 milhões). Já em 2011, observou-se a diminuição de 5% dos leitores nos 88,2 milhões que foram entrevistados (Figura 5).

Figura 5: Penetração da Leitura.



Fonte: Retratos de Leitura no Brasil (2011).

A palavra “livros” foi evocada por cinco professores em suas evocações com a OME de 2,800, ou seja, muito próxima do limite de ponto de corte previsto. Ao analisar a frequência baixa relacionada à palavra, observou-se um aspecto relevante nessa representação que socialmente, o livro não tem sido considerado mais o único objeto ou material de acesso à leitura ou vinculado à formação de leitores, devido às relações que se estabelecem com as variações de textos, de temas, de gêneros, de suportes, informações disponíveis na atualidade. Observa-se, porém, nas justificativas das professoras citadas a seguir, uma preocupação acentuada quanto à compreensão do leitor a respeito do que se lê:

> Pois para mim, formar leitores vai além da escrita e leitura de palavras, mas sim está ligado a compreender o que lê e escreve. (P.24)

> Ler é o meio pelo qual compreendemos as ideias do mundo. É a apropriação do conhecimento se estabelece pela multiciplicidade de gêneros, ler é ir além do que está escrito. A leitura se constrói por meio da informação, poesia (prazer), literatura (imaginação) e da cultura de um povo. Ler é também produzir conhecimento e o tecer redes de significados. (P. 3)

Já nas Concepções e Diretrizes (2009), do documento do Proler aponta em sua introdução que para formar leitores subentende-se, que haja a acessibilidade ao texto escrito de maneira permanente e para melhor promover a aproximação das pessoas e dos livros é fundamental que se forme uma rede de bibliotecas – escolares, publicas e comunitárias a fim de que possibilite o acesso aos bens culturais a fruição dos leitores.

Em relação à importância do livro, Girotto, Lima e Chaves (2012, p. 100) esclarecem que “a escola, desde o início, tem feito do livro um meio, um objeto de motivação para aprendizagens consideradas de importância superior”. As autoras (p. 111) indicam que cabe ao professor promover espaços 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 que se busca é a formação de um indivíduo consciente [...]”.

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 direcionadas à leitura necessárias

ao estímulo, à ampliação e dinamização de acervos, porém, a autora ressalta que “a mera distribuição, sem que os livros sejam trabalhados, não conduz a uma leitura prazerosa”.

O PNLL aponta em sua justificativa que (BRASIL, 2010, p. 22) que “o Brasil chega ao século XXI – momento em que a difusão do audiovisual assume imensas proporções – ainda com enorme déficit no que diz respeito às práticas leitoras dos textos escritos” (BRASIL, 2010). A partir de tal justificativa, pode-se inferir que existe a promoção oficial de uma dinâmica que se volta para a cultura audiovisual e as multimídias.

O arcabouço das palavras que compõem o primeiro quadrante, que corresponde ao provável núcleo central, pode-se concluir que em relação ao termo indutor, os elementos estão intimamente conectados à “Formação de Leitores”.

6.2.2 A análise dos elementos que compõem o sistema periférico na situação de Evocação inicial

Como esclarece Wachelke (2012, p.4, apud, ABRIC, 1994 a, 1994b) “o sistema periférico é a parte flexível da estrutura. Não é necessariamente compartilhado pelo grupo; integra informações particulares à estrutura, ligando-a a práticas e modulações ambientais”.

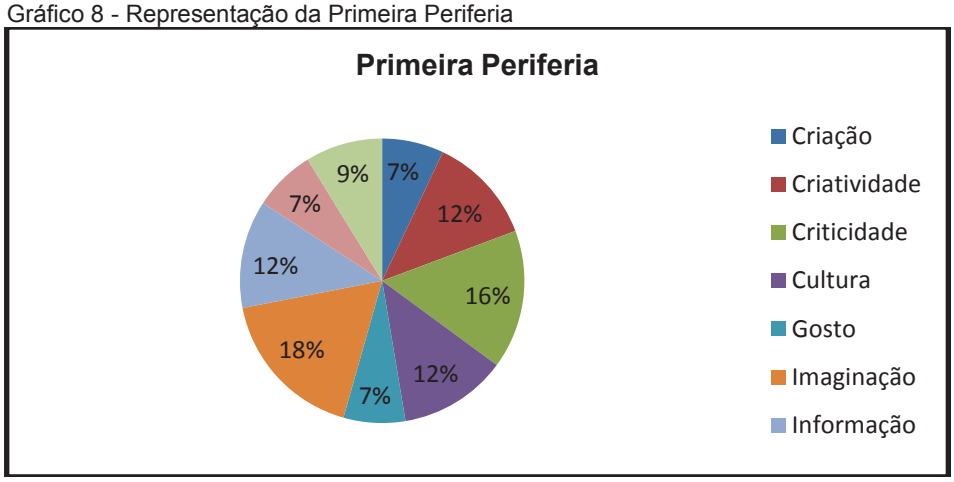
O segundo quadrante relaciona-se à primeira periferia (Gráfico 8) corresponde aos elementos que embora evocados tardiamente, tiveram alta frequência de evocação. As palavras que compõem a segunda periferia são: **criação, criatividade, criticidade, cultura, gosto, imaginação, informação, interesse, vocabulário**.

Observou-se, no entanto, ao comparar os elementos da primeira periferia que os mesmos 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 “imaginação”, com OME de (3,100) com frequência relativa de (18%) dos participantes, seguido da palavra “criticidade” com OME de (3,000) representando 16% dos participantes.

Na sequência encontram – se as palavras “criatividade”, “cultura” e “informação” que correspondem individualmente a 12% e somam 36% dos

participantes, seguidas da palavra “vocabulário” que representa 9% dos participantes e se encerram com as palavras “criação”, “gosto” e “interesse” que apresentam ser individualmente 7% e somam um total de 21% dos participantes.

Gráfico 8 - Representação da Primeira Periferia



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados rodados pelo EVOC (2014).

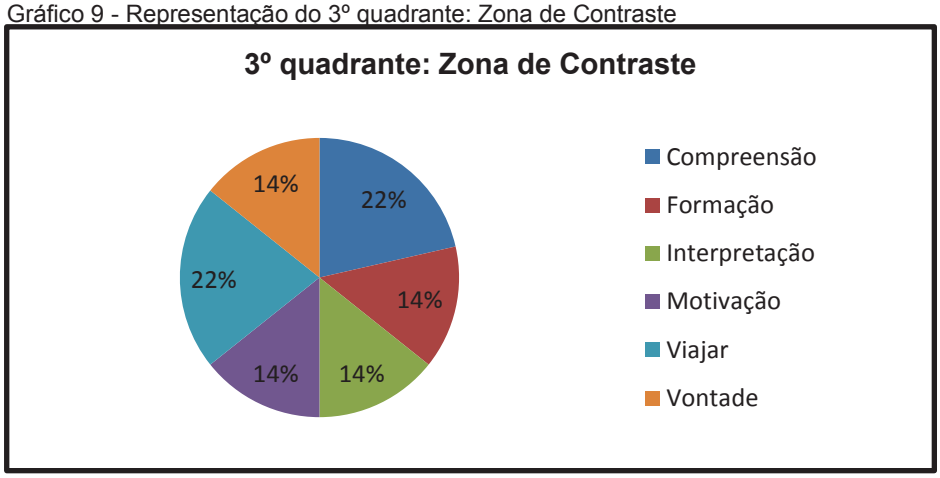
Ao observar as justificativas das participantes da pesquisa, percebeu-se a tessitura entre o leitor e a leitura como ressaltam as citações das falas a seguir:

> Ao despertar a imaginação consequentemente o leitor terá gosto pela leitura. (P. 4).
>
> Creio que através da “formação de leitores” criamos um olhar mais crítico no meio que vivemos. (P. 21)
>
> A leitura amplia os conhecimentos a diversas situações, culturas, produzindo novos aprendizados. (P.7)
>
> Ler é o meio pelo qual compreendemos as ideias do mundo. É a apropriação do conhecimento se estabelece pela multiciplicidade de gêneros, ler é ir além do que está escrito. A leitura se constrói por meio da informação, poesia (prazer), literatura (imaginação) e da cultura de um povo. Ler é também produzir conhecimento e o tecer redes de significados. (P.3)
>
> É muito bom participar da formação de leitores, pois é possível colaborar com o enriquecimento do seu vocabulário. (P. 30)
>
> A formação de leitores desenvolver vocabulário facilitando tanto em uma redação quanto na comunicação das pessoas. (P. 40)

> A criação de ideias forma leitores com vontade de descortinar o mundo. (P.20)

As palavras evocadas com frequências baixas, porém prontamente evocadas, correspondem a zona de contraste (Gráfico 9) e correspondem ao terceiro quadrante e podem a vir a compor o provável núcleo central futuramente, devido ao valor simbólico significativo que do as correspondem. De acordo com as evocações das participantes da pesquisa são elas: “compreensão”, “formação”, “interpretação”, “motivação”, “viajar”, “vontade”. As palavras “compreensão” com OME de (2,333) e “viajar”, com OME de (2,667) somam 44% das participantes. As palavras “interpretação” com OME de (2,500) e “motivação” com OME de (2,000), correspondem a 14% das participantes. Já as palavras “formação” com OME em (1,500) e “vontade” com OME de (1,000) representam também (14%) das participantes, porém ao ressaltar sua baixa frequência apontam para um alto valor simbólico.

Gráfico 9 - Representação do 3º quadrante: Zona de Contraste



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados rodados pelo EVOC (2014).

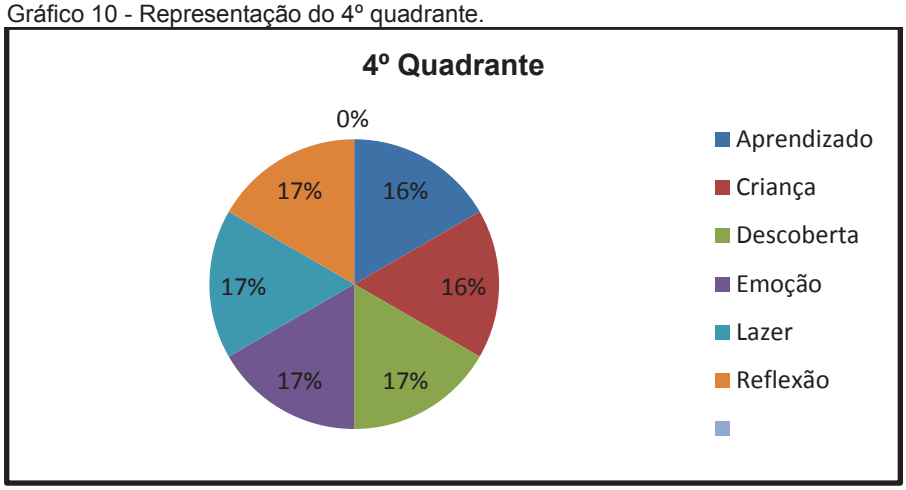
Tais elementos se justificam sendo que para a “Formação de Leitores”, faz-se se necessário à formação contínua do sujeito leitor, bem como a vontade para a construção do conhecimento, o que se justifica pela fala das professoras ao referirem-se à “formação” em apontar que: “Fica fácil formar leitores que tenham vontade, visto que todas as outras são importantes e se desenvolverão através do estímulo” (P.31).

E ao referir-se à “vontade”, justifica que: “ Esse é o papel da escola e da sociedade como um todo” (P.14).

O último quadrante (Gráfico 10) corresponde às palavras evocadas tardiamente e que se constituem por uma baixa frequência de evocações. São elas: aprendizado, criança, descoberta, emoção, lazer, reflexão.

Embora essas palavras caracterizem a "Formação do Leitor" foram evocadas por um número pequeno de participantes da pesquisa.

Gráfico 10 - Representação do 4º quadrante.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados rodados pelo EVOC (2014).

Vale ressaltar, como aponta Wachelke (2012, p. 04 *apud* KATERELOS, 1993, FLAMENT, 1994, 1994a) "os elementos periféricos funcionam como roteiros de ações adaptando as diretrizes do núcleo central a situações concretas e ocorrências específicas do objeto social". O autor ainda esclarece que "devido a sua flexibilidade, uma de suas funções é defender os conteúdos do núcleo central de contradições [...]".

6.2.3 Estabelecendo comparações entre a ordem média de evocações (OME) e a ordem média de importância (OMI)

Para esse estudo pretendeu-se um olhar sobre a análise prototípica que, nesse sentido, pretende-se estabelecer comparações entre a ordem média de evocações (OME) que considera as palavras prontamente evocadas e a ordem média de importância (OMI) que considera a importância atribuída às palavras inicialmente evocadas, pelos participantes da pesquisa a respeito da expressão "Formação de leitores".

Sob os olhares de Pullin e Marchese (2012, p. 10)

> Esse procedimento utilizado para análise dos dados [...permite] duas vantagens: a de dispor dos termos mais acessíveis à consciência dos participantes, pela evocação livre e a de obter o resultado do trabalho cognitivo dos participantes sobre as palavras que evocou, por decorrência da análise, comparação e hierarquização que tiveram que realizar sobre os seus registros.

Nessa situação, isto é, da hierarquização das próprias respostas registradas inicialmente, os sujeitos da pesquisa classificaram que cada uma das palavras evocadas conferindo-lhes um valor de 1 a 5, sendo o número 1 para a palavra mais importante e os outros valores subsequentes. Os dados coletados e tratados foram processados pelo *software* EVOC (Quadro 7).

Quadro 7– Situação OMI: estrutura e organização da RS.

Formação de Leitores: Ordem Média de Importância					
Prováveis elementos do Núcleo Central			**Elementos da 1ª Periferia**		
Palavras prontamente evocadas.	***f* ≥ 4**	**OME < 3,00**	**Palavras prontamente evocadas.**	***f* ≥ 4**	**OME ≥ 3,00**
Compreensão	4	2,750	Criatividade	7	3,143
Conhecimento	23	2,957	Cultura	6	3,500
Criticidade	9	2,889	Gosto	4	3,500
Hábito	9	2,889	Imaginação	11	3,000
Leitura	8	1,500	Informação	7	3,000
Livros	5	2,600	Interesse	4	3,500
Prazer	16	2,688	Vocabulário	5	3,600
Elementos da Zona de Contraste			**Elementos da 2ª Periferia**		
Palavras prontamente evocadas.	***f* < 4**	**OME < 3,00**	**Palavras prontamente evocadas.**	***f* < 4**	**OME ≥ 3,00**
Interpretação	2	1,500	Aprendizado	2	3,000
Lazer	2	2,500	Criação	3	3,000
Motivação	2	1,000	Criança	2	4,500
Vontade	2	1,500	Descoberta	2	3,000
			Emoção	2	4,500
			Formação	2	4,000
			Reflexão	2	4,000
			Viajar	3	4,000

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados desenvolvidos pelo EVOC – 2014.

.

Quadro 8 ilustra a comparação entre os elementos que compõem a ordem média de evocações (OME) e a ordem média de importância (OMI) acerca da expressão “Formação de leitores”.

Quadro 8 - Comparação entre OME e OMI.

Ordem Média de Evocações – OME		Ordem Média de Importância – OMI	
Prováveis elementos do Núcleo Central	**Elementos da 1ª Periferia**	**Prováveis elementos do Núcleo Central**	**Elementos da 1ª Periferia**
Conhecimento Hábito Leitura Livros Prazer	Criação Criatividade Criticidade Cultura Gosto Imaginação Informação Interesse Vocabulário	Compreensão Conhecimento Criticidade Hábito Leitura Livros Prazer	Criatividade Cultura Gosto Imaginação Informação Interesse Vocabulário
Elementos da Zona de Contraste	**Elementos da 2ª Periferia**	**Elementos da Zona de Contraste**	**Elementos da 2ª Periferia**
Compreensão Formação Interpretação Motivação Viajar Vontade	Aprendizado Criança Descoberta Emoção Lazer Reflexão	Interpretação Lazer Motivação Vontade	Aprendizado Criação Criança Descoberta Emoção Formação Reflexão Viajar

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do EVOC (2014).

Ao se estabelecerem comparações entre os elementos que compõem a estrutura e organização dos elementos na situação OME e OMI, pode-se observar no primeiro quadrante uma maior permanência das palavras no que se refere ao possível núcleo central que se conferem as palavras: conhecimento, hábito, leitura, livros e prazer, porém observa-se o acréscimo de duas palavras como elementos na situação OMI (“compreensão” que corresponde aos elementos que formam a zona de contraste na OME e “criticidade” que compõe um dos elementos que formam a primeira periferia na OME).

Quanto aos elementos que compõem a segunda periferia no quadro de quatro casas da OME e OMI, observa-se um equilíbrio na comparação dos elementos, com exceção das palavras “criação” e “criticidade” que não aparecem no quadro da OMI. Sendo que a primeira situa-se na segunda periferia da OMI e a segunda palavra, passou a constituir-se como um dos elementos do provável núcleo central da OMI.

Em relação à Zona de Contraste (3º quadrante), mantém-se as palavras “interpretação”, “motivação” e “vontade” da OME na OMI. No entanto, observa-se que as palavras “formação” e “viajar” que compõem esse quadrante na OME deslocaram-se para a segunda periferia da OMI, e a palavra “compreensão”

localizada na Zona de Contraste na situação OME passa a compor o provável núcleo central na situação OMI.

As palavras “aprendizado”, “criança”, “descoberta”, “emoção” e “reflexão”, que compõem a segunda periferia da OME, mantém-se na situação OMI, porém a palavra “lazer” passou da segunda periferia em que se localizava na OME para a zona de contraste na OMI.

Por meio das comparações estabelecidas a partir da OME e OMI, observou-se a permanência dos elementos que compõem o provável núcleo central que colaboram para a representação social do grupo investigado.

Nesse sentido, entendo que os desafios e perspectivas para a formação de sujeitos leitores dentro do contexto da prática e ação docente podem fornecer elementos para a compreensão do modo em que se apresentam as práticas pedagógicas no trabalho com a leitura dentro do cenário educacional, bem como auxiliam a examinar a efetividade das políticas públicas voltadas para a leitura, consequentemente, para a formação dos sujeitos leitores no espaço escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é de fundamental importância para a formação de cidadãos críticos, criativos e solidários, principalmente frente aos desafios apresentados no contexto atual. Refletir sobre seu protagonismo exige que se perceba sua contingência a uma realidade no caso o cenário escolar brasileiro, que tem como um de seus eixos centrais a formação de sujeitos leitores. Ao abordar a leitura como uma fonte de apropriação de significados e atribuição de sentidos para melhor percepção e leitura de mundo, cabe ressaltar a importância da formação de leitores a qual lhes possibilita sua inserção com uma formação intelectual, cultural, social e de tornarem-se sujeitos sociais que possam exercer seu papel enquanto cidadãos (SOUZA; LIMA, 2012).

O estudo das práticas e das representações da leitura tem sido abordado dentro de diferentes enfoques teórico-metodológicos. As primeiras investigações sobre as práticas de leitura foram realizadas no início do século XX e se centralizam em métodos embasados na observação e no registro de dados que envolviam os empréstimos de livros, frequência de leitores nas bibliotecas, a quantidade de livros lidos, que serviram como base de sustentação para analisar e comparar os leitores daquela época. Aos resultados obtidos nas pesquisas do século XX, novas formas de estudo das práticas leitoras foram incorporadas, a partir de planejamentos teórico-metodológicos que abriram a possibilidade de integrar diversas disciplinas, para estudar o comportamento leitor por uma vertente multidisciplinar (VALENCIA, 2009).

A presente pesquisa teve como problema investigar em escolas municipais de Curitiba, 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 a formação de leitores? E para responder ao problema proposto definido 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.

Diante das palavras evocadas no Teste de Evocação, presente no possível Núcleo Central, **conhecimento, hábito, leitura, livros, prazer,** foi possível verificar que algumas delas estão em consonância com os programas, projetos sobre leitura e formação de leitores no Brasil, bem como aos documentos e diretrizes propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, e aos dados conferidos pela pesquisa “Retratos de Leitura do Brasil” (2011), do que em relação às políticas educacionais que contemplam a escola básica.

Ficou evidente nas representações das professoras a importância da formação de leitores críticos para o exercício da cidadania, porém observou-se a fragilidade no que concerne às ações para tal efetividade. A partir da análise dos documentos referentes às Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, constatou-se a preocupação em reforçar a necessidade de ampliação das práticas de leitura na escola para a formação do leitor a fim de que possa levá-lo a desenvolver o hábito de ler (CURITIBA, 2006).

Como explica Paiva (2010, p.519), acreditamos que "as práticas de leitura sempre podem se tornar mais inteligíveis, através do nosso esforço de compreensão destas ações", nesse sentido, consideramos o professor como protagonista e agente central no processo de formação de leitores.

Verifica-se que a formação de sujeitos leitores e de cidadãos reflexivos, críticos, criativos e solidários esbarra no contexto social, econômico e cultural brasileiro frente aos desafios relacionados à alfabetização e às práticas leitoras no Brasil, que nas últimas décadas têm sido debatidos, porém, com pouca efetividade como demonstram, por exemplo, os censos nacionais; as pesquisas e avaliações educacionais, entre elas Retratos de Leitura do Brasil (2011); os desempenhos insatisfatórios dos alunos, revelados tanto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) quanto pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), os quais apontam uma dramática realidade em termos da prática leitora e a precária formação de um público leitor brasileiro. Aspectos esses, que têm contribuído para culpabilizar os professores pelos resultados sem uma efetiva análise, proposta e ação que lhe dê condições de atuar, enquanto protagonistas do processo educativo, pois eles não são *superprofessores*.

Aspectos esses corroborados pelas representações das professoras participantes da pesquisa, ao evocarem a palavra “livro” como uma das mais evocadas, apresentando uma OME de 2,800 constatou-se frente à análise dos documentos referentes aos programas e projetos voltados à leitura uma acentuada preocupação em dinamizar a distribuição e promover o acesso aos livros e acervos. O que 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 [...]”. Porém, a autora ressalta que tais políticas precisam estar articuladas com outras ações, principalmente a qualificação dos professores e profissionais da educação.

Sob esse aspecto, Paiva (2010) explica a escassez das ações governamentais que visam ultrapassar a simples distribuição de livros e acervos. A autora ainda expõe a baixa frequência de “[...] ações que viabilizam a formação de professores e de profissionais que atuam nas bibliotecas escolares para o reconhecimento do potencial do material disponibilizado e suas possibilidades educativas no cotidiano escolar, em especial, na sala de aula e na biblioteca” (PAIVA, 2010, p. 513).

Sob tais aspectos, as representações sociais analisadas neste estudo, no que se referem à formação de leitores nos aspectos explorados, desde as contribuições, fragilidades e os avanços priorizam a necessidade de melhorias a fim de promover reflexões e aproximar políticas educacionais efetivas em relação à formação de leitores. Isso implica em adotar medidas que envolvem “priorizar e investir na valorização e na qualificação do docente para o trabalho com a formação de leitores”, promover reflexões e um processo de formação continuada que vise a melhoria da formação do leitor, qualificação de estratégias de leitura, melhor distribuição dos livros e acervos, além de “[...] envolver a sociedade civil nas ações das políticas públicas de leitura patrocinadas pelas diversas instâncias governamentais” (FERNANDES, 2010, p.567), estabelecendo assim, parcerias com os professores.

Ao comungar com as palavras de Paulo Freire (1984, p.22) que encantadoramente escreve que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘re-escrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”

(Grifos do autor). Leva-nos a refletir sobre a questão: Que leitores queremos formar? Leitores circunstanciais, desvinculados do contexto e sem envolvimento ou queremos formar efetivamente leitores de mundo? Tais reflexões deveriam estar presentes nos cenários escolares e em evidência na sociedade e nas políticas educacionais.

Muitos são os dilemas para a formação de leitores críticos, criativos e reflexivos, mesmo com os desafios enfrentados pela realidade do contexto escolar, social, econômico e cultural, percebe-se um aumento em promover pesquisas, ações e experiências que possibilitem uma melhor garantia e efetividade para com o trabalho com a leitura, na busca da formação de leitores. Porém, tais discussões deveriam estar mais em evidência nos espaços acadêmicos, nos palcos das políticas educacionais para que houvesse a efetividade de ações educativas na Educação Básica para a leitura e formação dos sujeitos leitores. Frente a essas reflexões, penso que esta pesquisa não finda-se com as reflexões acerca das representações dos professores, cabe levá-las aos espaços acadêmicos e escolares a fim de promover um outro olhar frente a realidade que envolve a formação de leitores.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍM, Mabel; Trad. Ernani Rosa. **A leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimen**to.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALMEIDA, Angela M. de Oliviera. CUNHA, Gleicimar G. Representações Sociais do Desenvolvimento Humano. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, v.16, n.1, p. 147-155, 2003.

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.

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

AMORIM, Galeno (Org). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/rl1.pdf. >Acesso em: 10 fev. 2014.

ASSUMÇÃO, Jéferson. Leitura cultural**,** crítica ou utilitária. In: AMORIM, Galeno (Org). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008. p. 83-94. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/rl1.pdf . >Acesso em: 10 fev. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 34, 2009.

BENASSI, Vera Lúcia Mazur. **Um olhar sobre as práticas de Leitura nas aulas de língua Portuguesa em 5ª e 8ª séries**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=134941 . >Acesso em: 05 dez. 2013.

BORDIGNON, Josiane Tomasella. A **prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro). Disponível em: http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/90054. >Acesso em: 05 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >Acesso em: 18 mar. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais**.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 02. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf >Acesso em: 20 ago. 2012.

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. 2012.

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 mai 2013.

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: 12 mai 2014.

BRASIL. **Banco de teses** da CAPES. Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br/ .>Acesso em: 20 dez. 2013.

CASTORINA, José Antônio. A Teoria das Representações Sociais e a Psicologia de Vygotsky: o significado de uma análise comparativa. In: ENS, Romilda T.; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S.; BEHRENS, Marilda Ap. (Orgs.). **Representações Sociais:** fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba**:** Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 37-64.

CHARTIER, Roger. Prefácio. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura.** Trad. 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**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 77-106.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura:** arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peiropolis, 2000.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna**. Ensinar a ler, ensinar a escrever**. São Paulo: Artmed, 1996.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Vol. 3. 2ª Ed. 2006. Disponível em: < http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3010/download3010.pdf. >Acesso em: 20 jan. 2014.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Faróis do Saber**. Disponível em: < www.escola-curitiba.com/**farois**.htm >Acesso em : 09 jul. 2014.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: **IPEA - Para a década de 90:** prioridades e perspectivas de políticas públicas - políticas sociais e organização do trabalho. Brasília, DF: IPEA/IPLAN, 1990. v. 4, p. 1-66.

DUARTE, Sônia Maria Xavier. **Que leitor se pretende formar no ensino médio**? 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras. Recife, 2010. Disponível em: http://www.pgletras.com.br/autores/diss2010-Sonia-Maria-Xavier-Duarte.html >Acesso em: 05 dez. 2013.

DUVEEN, Gerard**.** Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7-28.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Políticas de formação do professor**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-49.

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.

ENS, Romilda T. BEHRENS, Marilda Aparecida. Representações Sociais e a Visão Complexa: interfaces e fronteiras entre as proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin. In: ENS, Romilda T.; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S.; BEHRENS, Marilda Ap. (Orgs.). **Representações Sociais:** fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba**:** Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 89-108.

ESPÍNDOLA, Ana L. Leitura e Cidadania: O avesso do avesso. In: SOUZA, Renata Junqueira; LIMA, Elieuza Aparecida de. **Leitura e cidadania**: ações colaborativas e processos formativos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 13-37.

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: Autentica Editora, 2009. p.161 – 182.

FERNANDES, Patrícia Verônica Nascimento Dias. **Políticas Públicas de Incentivo à Leitura: o caso do PROLER.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras. Cachoeira, BA, 2012. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co. >Acesso em: 05 dez. 2013.

FERNANDES. Célia Regina D. Convergências e tensões nas políticas públicas de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade [et. al.]. (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 509 – 522.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf >Acesso em: 01 jul.2012.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais.** Trad. de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 321-342.

GIROTTO, Cyntia G. G. Simões. LIMA, Elieuza, Aparecida de. CHAVES, Marta. Eventos de Letramento Literário na Infância: o que as caixas contam... In: SOUZA, Renata Junqueira; LIMA, Elieuza Aparecida de. **Leitura e cidadania**: ações colaborativas e processos formativos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p.91-124.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.

INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por. >Acesso em: 05 ago. 2013.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO: **Retratos de leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: IPL, 2012. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf >Acesso em: 07 jul. 2012.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 17- 44.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história e histórias. São Paulo: Série Fundamentos, 1985.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Literatura:** leitores e literatura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2ed. Rio de Janeiro, 2002. p. 133 – 160.

LUCKESI, Cipriano (et. al.). **Fazer Universidade: Uma proposta metodológica** – 6ª ed.– São Paulo: Cortez, 1991

GAZETA DO POVO. **Projeto Ler e Pensar.** http://www.institutogrpcom.org.br/projetos/ler-e-pensar >Acesso em: 24 de out. 2014.

LIMA. Claudia Maria et al. Representação social sobre o trabalho docente: um estudo através do procedimento de classificação múltipla e da análise de similitude. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, v. 18, n. 32, p. 105-118, jul./dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432009000200011&lng=pt&nrm=iso >Acesso em: 16 ago. 2014.

LIMA, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas. **Nas malhas da leitura:** perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador-Jaborandi-Bahia. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) **-** Universidade do Estado da Bahia.

Salvador, BA, 2008. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2008/rita_de_cassia_breda_mascarenhas_lima.pdf. >Acesso em: 05 dez. 2013.

MAGNANI, Maria do Rosário Martatti. **Leitura, literatura e escola.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCHESE, Rosana Saliner Acosta; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Representação social do ensinar de professores de uma rede municipal. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul - IX ANPED SUL, 2012 - A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. **Anais...** Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php? link=grupos .> Acesso em 12 jul. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **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; Brasilia, DF: UNESCO, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigação em psicologia social. Trad. 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**,** António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Denize Cristina et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede et al. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa – PB: UFPB/Ed. Universitária. 2005. p. 573-803.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educativa, crise da escola e promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi. OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009. p. 17 – 32.

PAIVA, Aparecida. Reflexões sobre políticas públicas brasileiras de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade [et. al.]. (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 509 – 522.

PAIVA, Jane. De políticas públicas à formação de leitores: caminho suave?. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade [et. al.]. (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 509 – 522.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica**: língua portuguesa. Curitiba: SEED/PR, 2008. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/.../**diretrizes**/dce_port.pdf >. Acesso em: 20 ago. 2012.

PARISSOTTO, Ana Luiza Videira; PEREZ, Maria de Lourdes Zizi Trevizan. Formação Docente e Ensino de Leitura na Educação Fundamental. In: SOUZA, Renata Junqueira; LIMA, Elieuza Aparecida de. **Leitura e cidadania**: ações colaborativas e processos formativos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p.153-184.

PECORA, Ana Rafaela (et. al.). O envelhecimento como processo social. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 55-73, jan./abr. 2010. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/extensao/unati/arqs/UNATI_11.pdf. >Acesso em: 12 ago. 2014.

PÉCORA, Ana Rosa; SÁ, Celso Pereira de. Memórias e representações sociais da cidade de Cuiabá, ao longo de Três Gerações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 21, n. 2, p. 319-325, 2008. Disponível em: www.scielo.br/prc . >Acesso em: 12 ago. 2014.

POLIDO, Nágila Euclides da Silva. **Salas de leitura da rede municipal de ensino do estado de São Paulo**: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06092012-140437/pt-br.php. >Acesso em: 05 dez. 2013.

PSZCZOL, Eliane. O Papel do Proler em uma Política Nacional de Leitura. In: SILVA, Ezequiel (Org.). **Leitura na Escola.** São Paulo: Global, 2008. p. 11-32.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Leitura: fenômeno pertinente para investigação no campo das representações sociais? In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Sbjetividade 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. 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O Livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO. Janson; CÓNDINI, Paulo. **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23-24.

RIBAS, Maciele S. **Ser Professor na Educação de Jovens e Adultos:** Interfaces entre as Representações de Professores que atuam nessa modalidade de ensino na Rede Municipal de Curitiba e as Políticas Educacionais. Dissertação Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Bibliografia: f. 176-186.

RIVERO. Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio. **A formação de professores na sociedade do conhecimento.** Bauru, SP: Edusc, 2004.

SANCHES NETO, Miguel. Altos e baixos da educação. **Jornal da manhã,** Ponta Grossa, Pr., 29 jan. 2012.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**: século XX. 4. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011. v. 3, p. 27-51.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na Educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Democratização da leitura: uma forma de despertar leitores. In: SILVA, Ezequiel Theodoro. **Conferências sobre leitura:** trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 15-38.

SILVA, Ezequiel Theodoro. A formação do leitor no Brasil: o novo/velho desafio. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.) **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 48-52. Disponível em: http://www.leiabrasil.org.br/pdf/material_apoio/ezequiel.pdf. / http://groups.google.com/group/digitalsource . >Acesso em: 01 mai. 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura e realidade brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

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. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Clarilza P. NOVAES, Adelina de Oliveira. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, Romilda T.; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S.; BEHRENS, Marilda Ap. (Orgs.) **Representações Sociais fronteiras, interfaces e conceitos.** Curitiba**:** Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 21-36.

SOUZA, Renata Junqueira; LIMA, Elieuza Aparecida de. **Leitura e cidadania**: ações colaborativas e processos formativos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

TURCHI, Maria Zaira. A formação do leitor literário. In: GOMES, Carlos Magno (Org.) **Língua e literatura:** propostas de ensino. São Cristóvão: Ed. UFS, 2009.

VALENÇA, Ariel Gutièrrez. El estudio de las práticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte**. Anales de Documentacion**, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, n. 12, p. 53-67, 2009.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações sociais, representações individuais, comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psycology**. 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:20 jul. de 2012.

WACHELKE, J. F. R. (2009). **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*, *22*(1), 102-110.

WACHELKE, João; 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**.** Social representations: a review of theory and research from the structural approach. **Universitas Psychologica**, Bogotá, Colombia, n.11, p. 729-741, 2012.

WIEZZEL, Andréia Cristiane Silva; MANZONI, Rosa Maria. A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem da leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira; LIMA, Elieuza Aparecida de. **Leitura e cidadania**: ações colaborativas e processos formativos. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 39-65.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

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 - Formação acadêmica:

( ) Graduação, Ensino Superior. ( ) Pedagogia ( ) Letras ( ) Outra.
Qual?_____

( ) Especialização (Pós Graduação)

( ) Mestrado

( ) Doutorado

5 – Trabalha em outra instituição educacional?

( ) Pública ( ) Privada

Comente:
_____
_____

6 - Há quanto tempo exerce a profissão docente?

( ) Até 1 ano ( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos

7- Em que série/ano atua no ensino fundamental nessa escola como professora atualmente:

( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano

8 – Nível de Formação acadêmica dos Pais:

Mãe	Pai
( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado	( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Agradeço sua colaboração.

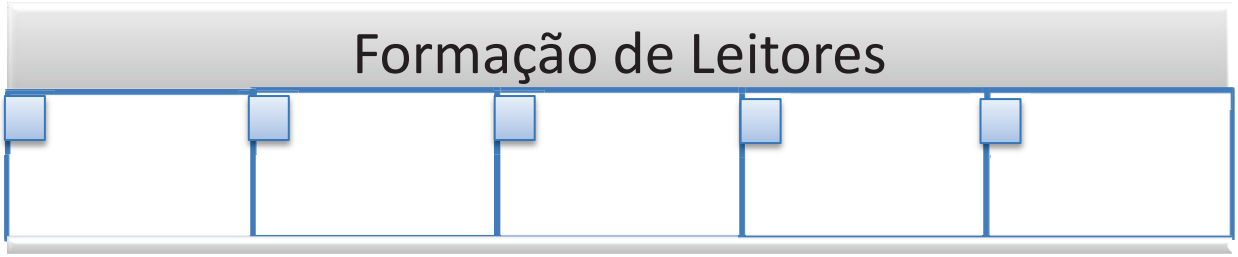
APÊNDICE B – TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Participante _____

Responda de maneira reflexiva as 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**":



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* FINAL - OME

Part.	Palavra 1	Palavra 2	Palavra 3	Palavra 4	Palavra 5
001	Prazer	Compreensao	Leitura	Mediacao	Emocao
002	Criticidade	Conhecimento	Imaginacao	Emocao	Autoconhecimento
003	Informacao	Conhecimento	Cultura	Prazer	Imaginação
004	Interesse	Criacao	Prazer	Imaginacao	Conhecimento
005	Motivacao	Incentivo	Conhecimento	Prazer	Realizacao
006	Conhecimento	Criatividade	Cultura	Vocabulario	ExpressaoOral
007	Criticidade	Conhecimento	Imaginacao	Compreensao	Criatividade
008	Imaginacao	Conhecimento	Criatividade	Habito	Informacao
009	Prazer	Imaginacao	Entretenimento	Informacao	Magia
010	Conhecimento	Leitura	Dedicacao	Paciencia	Persistencia
011	Conhecimento	Informacao	Cultura	Criatividade	Habito
012	Conhecimento	Criatividade	Compreensao	Informacao	Aprendizado
013	Prazer	Cultura	Conhecimento	Vocabulario	Diversao
014	Pensamento	Criticidade	Cidadania	Formacao	Conhecimento
015	Leitura	Prazer	Conhecimento	Informacao	Habito
016	Informacao	Interpretacao	Criticidade	Reflexao	Prazer
017	Acervo	Livros	Interesse	Crianca	Fantasia
018	Harmonia	Conscientizacao	Jogodecintura	Formacao	Ampliar
019	Habito	Prazer	Descoberta	Novoshorizontes	Conhecimento
020	Prazer	Criação	Descoberta	Viajar	Conhecimento
021	Aprendizado	Leitura	Habito	Reflexao	Criticidade
022	Conhecimento	Imaginacao	Prazer	Criacao	Interesse
023	Livros	Aventura	Prazer	Conhecimento	Cultura
024	Leitura	Compreensao	Diferentestextos	Palavras	Crianca
025	Conhecimento	Criticidade	Interacao	Criatividade	Interesse
026	Professor	Livros	Criticidade	Gosto	Cultura
027	Leitura	Vontade	Imaginacao	Livros	Crescimento
028	Autonomia	Liberdade	Poder	Conhecimento	Participacao
029	Habito	Desejo	Prazer	Vocabulario	Criticidade
030	Melhoraraescrita	Melhoraraleitura	Conhecimento	Gosto	Vocabulario
031	Vontade	Criatividade	Viajar	Imaginacao	Gosto
032	Ambienteleitor	Materialdisponível	Habito	Prazer	Continuidade
033	Letrado	Habito	Prazer	Conhecimento	Imaginacao
034	Motivacao	Material	Dinamica	Espacofisico	Conhecimento
035	Gosto	Satisfacao	Prazer	Livros	Entendimento
036	Essencia	Alicerce	Fundamental	Base	Importante
037	Leitura	Comprometimento	Valores	Ordem	dias
038	Interpretacao	Imaginacao	Criacao	Navegar	Viajar
039	Leitura	Lazer	Novaspalavras	Imaginacao	Conhecimento
040	Vocabulario	Habito	Lazer	Criticidade	Organizacao

APÊNDICE D – *CORPUS* FINAL – OMI

001	Leitura	Prazer	Compreensao	Mediacao	Emocao
002	Criticidade	Autoconhecimento	Emocao	Conhecimento	Imaginação
003	Conhecimento	Informacao	Cultura	Prazer	Imaginação
004	Imaginacao	Conhecimento	Prazer	Interesse	Criacao
005	Incentivo	Motivacao	Prazer	Conhecimento	Realizacao
006	Conhecimento	Criatividade	Cultura	Vocabulario	Expressaooral
007	Conhecimento	Criticidade	Compreensao	Imaginacao	Criatividade
008	Conhecimento	Imaginacao	Informacao	Habito	Criatividade
009	Prazer	Imaginacao	Entretenimento	Informacao	Magia
010	Conhecimento	Leitura	Dedicacao	Paciencia	Persistencia
011	Habito	Conhecimento	Informacao	Cultura	Criatividade
012	Conhecimento	Cultura	Aprendizado	Informacao	Criatividade
013	Prazer	Cultura	Conhecimento	Diversao	Vocabulario
014	Cidadania	Formacao	Conhecimento	Pensamento	Criticidade
015	Habito	Leitura	Prazer	Informacao	Conhecimento
016	Prazer	Interpretacao	Informacao	Reflexao	Criticidade
017	Crianca	Interesse	Livros	Fantasia	Acervo
018	Formacao	Harmonia	Conscientizacao	Amplia	Jogodecintura
019	Habito	Prazer	Descoberta	Novoshorizontes	Conhecimento
020	Prazer	Conhecimento	Descoberta	Viajar	Criacao
021	Criticidade	Leitura	Aprendizado	Habito	Reflexao
022	Prazer	Interesse	Conhecimento	Imaginacao	Criacao
023	Livros	Conhecimento	Cultura	Prazer	Aventura
024	Compreensao	Leitura	Diferentestextos	Palavras	Crianca
025	Conhecimento	Interacao	Criticidade	Criatividade	Interesse
026	Professor	Livros	Criticidade	Gosto	Cultura
027	Vontade	Leitura	Imaginacao	Livros	Crescimento
028	Conhecimento	Autonomia	Liberdade	Poder	Participacao
029	Prazer	Desejo	Vocabulario	Habito	Criticidade
030	Gosto	Vocabulario	Conhecimento	Melhoraraleitura	Melhoraraescrita
031	Vontade	Criatividade	Viajar	Imaginacao	Gosto
032	Ambienteleitor	Materialdisponível	Habito	Prazer	Continuidade
033	Letrado	Conhecimento	Prazer	Habito	Imaginacao
034	Conhecimento	Motivacao	Material	Dinamica	Espacofisico
035	Prazer	Gosto	Satisfacao	Livros	Entendimento
036	Alicerce	Base	Essencia	Fundamental	Importante
037	Comprometimento	Leitura	Ordem	Valores	dias
038	Viajar	Imaginacao	Interpretacao	Criacao	Navegar
039	Leitura	Conhecimento	Novaspalavras	Imaginacao	Lazer
040	Vocabulario	Criticidade	Habito	Lazer	Organizacao

APÊNDICE E – PALAVRAS LEMATIZADAS

PALAVRA	LEMATIZAÇÃO	
Acervo		1
Acessoacultura		1
Alicerce		1
Ambiente Leitor		1
Ampliar		1
Aprendizado	Aprendizado	2
Aprendizado		
Autoconhecimento		1
Autonomia		1
Aventura		1
Base		1
Cidadania		1
Compreensão	Compreensao	4
Compreensão		
Compreensão		
Compreensão/cultura		
Comprometimento		1
Conhecimento	Conhecimento	23
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
Conhecimento		
AdquaçãoConhecimento		
Conscientização		1
Continuidade		1
Crescimento		1
Criação	Criacao	4
Criação		
Criação		
Criação		
Criança	Crianca	2
Crianças		
Criatividade	Criatividade	7
Criatividade		
Criatividade		
Criatividade		
Criatividade		
Criatividade		
Criatividade		
Crítica	Criticidade	9
Crítica		
Criticidade		
Criticidade		

Criticidade		
Criticidade		
Criticidade		
Criticidade		
Crítico		
Cultura	Cultura	5
Cultura		
Cultura		
Cultura		
Cultura		
Dedicação		1
Descoberta	Descoberta	2
Descobrir		
Desejo		1
Dias		1
Diferentestextos		1
Dinâmica		1
Diversão		1
Emoção	Emocao	2
Emoção		
Entendimento		1
Entretenimento		1
Espaçofísico		1
Essência		1
Expressão Oral		1
Fantasia		1
Formação	Formacao	2
Formação Continuada		
Fundamental		1
Gostar	Gosto	4
Gosto		
Gosto		
Gosto		
Hábito	Habito	9
Hábito		
Hábito		
Hábito		
Hábito		
Hábito		
Hábito		
Hábito		
Hábito		
Harmonia		1
Imaginação	Imaginacao	12
Imaginação		
Imaginação		
Imaginação		
Imaginação		
Imaginação		
Imaginação		
Imaginação		
Imaginação		
Imaginação		
Imaginação		
Imaginação		
Importante		1
Incentivo		1
Informação	Informacao	7
Informação		
Informação		
Informação		
Informação		
Informação		
Informações		

Interação		1
Interesse	Interesse	4
Interesse		
Interesse		
Interesse		
Interpretação	Interpretacao	2
Interpretação		
Jogodecintura		1
Lazer	Lazer	2
Lazer		
Leitura	Leitura	8
Leitura		
Leitura		
Leitura		
Leitura		
Leitura		
Leitura		
Leitura		
Letrado		1
Liberdade		1
Livro	Livros	5
Livro		
Livros		
Livros		
Livros		
Magia		1
Material	Material	2
Materialdisponível		
Mediação		1
Melhoraraescrita		1
Melhoraraleitura		1
Motivação	Motivacao	2
Motivação		
Navegar		1
Novaspalavras		1
NovosHorizontes		1
Ordem		1
Organização		1
Paciência		1
Palavras		1
Participação		1
Pensamento		1
Persistência		1
Poder		1
Prazer	Prazer	16
Prazer		
Prazer		
Prazer		
Prazer		
Prazer		
Prazer		
Prazer		
Prazer		
Prazer		
Prazer		
Prazer		
Prazer		
Prazer		
Prazer		
Prazeroso		
Professor		1
Realização		1
Reflexão	Reflexao	2
Reflexão		

Satisfação		1
Valores		1
Viagem	Viajar	3
Viajar		
Viajarnaleitura		
Vocabulário	Vocabulario	5
Vocabulário		
Vocabulário		
Vocabulário		
Enriquecerovocabulário		
Vontade	Vontade	2
Vontade		

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA CONCEDIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DA PREFEITURA DE CURITIBA/PR

CURITIBA

EDUCAÇÃO

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Gerência Pedagógica
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 16 de março de 2014.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora Flávia Brito Dias, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-PR, orientada pela professora Dra. Romilda Teodora Ens está autorizada a realizar pesquisa sobre "Políticas Educacionais e Leitura no Ensino Fundamental nas Representações Sociais de Professores na Educação Básica".

O objetivo é identificar as representações sociais de professores de Ensino Fundamental de uma escola municipal de Curitiba sobre programas e/ou projetos de incentivo à leitura para a formação de sujeitos leitores (críticos).

A pesquisadora pretende coletar dados referentes ao tema de estudo com Entrevistas com os professores, pedagogos, diretores das escolas municipais: E.M. Profª Maria Marli Piovezan e E. M. Papa João Paulo XXIII.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá à direção das escolas envolvidas.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá entregar **uma cópia dos resultados da investigação para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental** – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

Andresa Cristina Pisa
Gerente Pedagógica
Departamento de Ensino Fundamental

Andresa Cristina Pisa
Mat. 53315
Gerente Pedagógica

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,_____
_____nacionalidade,_____,idade_____anos,estado civil_____residente_____
_____à_____
_____, documento de identidade (RG) sob o nº_____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: **"Políticas Educacionais, a Leitura e a formação do sujeito leitor no ensino fundamental nas Representações Sociais dos professores da Educação Básica"**, cujo objetivo geral **é** "Analisar as representações sociais de professores de Ensino Fundamental de uma escola municipal de Curitiba sobre programas e/ou projetos de incentivo à leitura para a formação de sujeitos leitores".

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário sobre meu perfil, participar de um teste de associação livre de palavras e/ou expressões elaboradas pelos pesquisadores. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: ter acesso às considerações finais contidas na dissertação ou qualquer outra informação relativa ao processo de desenvolvimento da presente pesquisa*.* Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato. Assim, ao integrar esse estudo, estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado (a) 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.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Romilda Teodora Ens da PUCPR, orientadora da pesquisa e Flávia Brito Dias, Mestranda da PUCPR e, com quem poderei manter contato pelos telefones: (41) 9126 5519. 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, **tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.**

Enfim, tendo sido orientado (a) 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. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.

Curitiba, _____de_____ de 2014.

_____
Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

_____ _____
Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens **Flávia Brito Dias**
Pesquisadora Responsável - Orientadora **Aluna Mestranda - PUCPR**
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR