PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAELA BORTOLIN PINHEIRO

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROJETO LER E PENSAR

CURITIBA
2012

RAFAELA BORTOLIN PINHEIRO

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROJETO LER E PENSAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), como requisito à conclusão do Mestrado em Educação.

Orientadora: Profª Drª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

CURITIBA

2012

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades

PUCPR
GRUPO MARISTA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 685
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Rafaela Bortolin Pinheiro

Aos vinte e dois dias do mês de junho do ano de dois mil e doze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Prof.ª Dr.ª Elsa Maria Mendes Pessoa Pulin e Prof. Dr. Peri Mesquida para examinar a Dissertação da candidata **Rafaela Bortolin Pinheiro**, ano de ingresso 2010, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROJETO LER E PENSAR", que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12h18. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca sugere que sejam publicados artigos referentes ao trabalho de pesquisa realizado e a continuação dos estudos em nível de doutorado.

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau _____

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Elsa Maria Mendes Pessoa Pulin _____

Convidado Interno:
Prof. Dr. Peri Mesquida _____

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

À minha mãe, Neuza,
pelo amor incondicional que me trouxe até aqui,
e ao meu irmão,
Rafael, pelas lições de coragem que
me incentivam a ir muito mais longe.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, meu agradecimento e todo o meu carinho a minha mãe e meu irmão pelo amor que me dedicaram em todos esses anos, pelo apoio incondicional, por me mostrarem – quando nem eu mesma acreditava – que eu era capaz. Principalmente, por aguentarem todo o nervosismo desse momento com muita paciência, aceitarem fazer parte deste sonho e por me mostrarem que posso ir mais longe. É até difícil resumir em palavras como me sinto grata pela presença dessas duas pessoas iluminadas em minha vida. Por isso, a eles, hoje e sempre, meu amor e meu muito obrigada de todo o coração.

Ao meu pai, inspiração para meus dias de luta e esforço, que, mesmo de longe, acompanhou meu caminho até aqui e sempre fez questão de torcer e mostrar seu orgulho por minhas conquistas.

À professora doutora Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, por ter sido mais que uma orientadora. Sempre paciente e entusiasmada, encaminhou meus passos durante a pesquisa de maneira segura e competente.

Aos professores doutores Peri Mesquida e Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, que participaram da banca de avaliação desta pesquisa, pela disposição em contribuir para este estudo com suas considerações.

A todos os professores que me deram oportunidade de traçar meus caminhos e despertaram meu interesse pela leitura, pela pesquisa e pela busca inquieta pelo conhecimento. Das professoras do Pré-Escolar, que me mostraram as primeiras letras ainda em Brasília, aos docentes do curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo da PUCPR, que me incentivaram a desenvolver meu talento na profissão que escolhi seguir, só posso agradecer pela paciência e confiança no meu potencial. Igualmente, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, com destaque aos professores doutores Peri Mesquida e Lindomar Boneti, por verem nesta jovem Fernanda uma pesquisadora.

Aos meus poucos, mas bons amigos. A todos aqueles que ficaram em Brasília e a quem não vejo com frequência, mas sempre relembro com saudades. À Jaqueline, minha primeira – e inesquecível – amiga em Curitiba. À Miriam e à Géssica, duas pessoas iluminadas que dividiram comigo as dores e amores da vida de mestranda.

Aos meus colegas de trabalho na Gazeta do Povo, por me ajudarem na difícil tarefa de conciliar o mestrado e a rotina no jornal. Especialmente, meu agradecimento à Marcela e ao Adriano, pelos conselhos e longas discussões sobre a educação que ajudaram na elaboração de algumas considerações dessa pesquisa.

Aos profissionais do Instituto GRPCom e todos os sujeitos que participaram da coleta de dados, pela disponibilidade em contribuir para o desenvolvimento do estudo.

Enfim, a todos os que passaram pela minha vida nestes 25 anos, pois cada um, a seu modo e a seu tempo, fez parte da minha história e contribuiu para que eu fosse o que sou e me sentisse capaz de trilhar o caminho que construí até hoje. A todos, obrigada!

“A pé e tranquilo, me entrego à estrada aberta,
Saudável, livre, o mundo à minha frente,
A longa trilha de terra à minha frente levando aonde eu escolher.

Doravante não peço boa-sorte, eu sou a boa-sorte,
Doravante não mais pranteio, não mais adio, nada necessito,
Acabaram-se as queixas internas, bibliotecas, críticas quérulas,
Forte e contente percorro a estrada aberta.”

(Walt Whitman - Canção da Estrada Aberta)

RESUMO

Apesar de parecerem iniciativas recentes, os projetos de cooperação entre empresas de publicação de jornais e instituições de ensino já são desenvolvidos há décadas em diversos países. No Brasil, o projeto Ler e Pensar, desenvolvido pelo Instituto GRPCom é um destes projetos que com métodos peculiares têm o objetivo de incentivar – ou mesmo ampliar – o hábito da leitura em crianças e jovens a partir da utilização de matérias, fotos e recursos jornalísticos como materiais de complementação das aulas. Este projeto oferece uma capacitação para docentes de escolas do Paraná quanto ao uso de jornais em sala de aula. O objetivo da presente pesquisa foi investigar quais as representações sociais do projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores. A investigação faz um estudo sobre as representações sociais, a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS) com Moscovici (1978, 2001, 2009), Jodelet (2001) e Marková (2006). As obras de Freire (1986, 1988), Soares (1999, 2002), Martín-Barbero (1997, 2002), Freinet (1974, 1977), Gadotti (2007) e Cavalcante (1999) fundamentam o estudo sobre a Educomunicação e o uso de jornais em sala de aula. A coleta de dados foi realizada em duas fases. Na primeira, de caráter exploratório, foi realizada a observação participante de três reuniões e duas palestras ligadas ao Ler e Pensar, com o objetivo de obter mais informações sobre o objeto de estudo e compor os instrumentos de coleta de dados mais adequados para atingir os objetivos propostos no início da investigação. A segunda fase foi dividida em duas etapas, tendo como instrumentos de pesquisa a observação participante e a aplicação de questionários, formados por questões abertas, fechadas e um teste de associação de palavras. A análise dos dados foi realizada a partir da perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). Entre os resultados, a investigação verificou que as representações sociais dos sujeitos vinculados ao Projeto Ler e Pensar associam a leitura com conhecimento e prazer, enquanto *bom leitor* é aquele lê vários livros e tem prazer com a leitura. Quanto aos jornais, as representações sociais têm um aspecto positivo e a mídia impressa é representada como fonte de informação, leitura, análise e conhecimento. Em relação ao Ler e Pensar, as representações estão focadas no projeto como uma iniciativa de incentivo à leitura, à cidadania e à aprendizagem. Entre os profissionais que compõem o Ler e Pensar, a avaliação do projeto é positiva e são ressaltados seus benefícios como forma de conhecerem mais sobre a Educomunicação, trocarem experiências com outros docentes e potencializarem o processo de ensino-aprendizagem durante as aulas.

Palavras-chave: Representações Sociais. Ler e Pensar. Educomunicação. Jornal na escola. Formação de professores.

ABSTRACT

Although seem recent initiatives, the cooperation projects between companies that publish newspapers and institutions of education are already developed in several countries for decades. In Brazil, the project Ler e Pensar, developed by the Instituto GRPCom is one of these projects that use peculiar methods to to encourage - or even expand - the habit of reading between children and teenagers using texts, photos and journalistic resources like materials that can complement classes in school. This project offers a training course for teachers of schools of Paraná about the use of newspapers in classes. The objective of this research was to investigate the social representations of Ler e Pensar project and its relation to teacher education. This research is a study of social representations, using the Social Representations Theory (SRT), according to Moscovici (1978, 2001, 2009), Jodelet (2001) and Markova (2006). The texts of Freire (1986, 1988), Soares (1999, 2002), Martin-Barbero (1997, 2002), Freinet (1974, 1977), Gadotti (2007) and Cavalcante (1999) are used to substantiate the study about Educommunication and the use of newspapers in the classroom. The data collection was conducted in two phases. In the first, exploratory, was made an participant observation in three meetings and two lectures related to Ler e Pensar, in order to obtain more information about the object of this study and thus compose the best data collection instruments in order to achieve the proposed goals of this investigation. The second phase was divided into two phases, using as research tools the participant observation and four types of questionnaires, all of these having open questions, closed questions and a test of word association. The data analysis was made in the perspective of content analysis, according to the studies of Bardin (2010). Among the results, the research verified that the social representations of the members of Ler e Pensar project associate reading with pleasure and knowledge, while a good reader is a person who reads several books and enjoy it. About the newspapers, the social representations have a positive aspect and printed media is represented as a source of information, reading, analysis and knowledge. Regarding Ler e Pensar, representations are focused on the project as an initiative to encourage reading, citizenship and learning. Among the professionals who compose the project Ler e Pensar, the evaluation of the project was positive and its benefits are highlighted as a way to learn more about the Educommunication, exchange experiences with other teachers and potentiate the teaching-learning process during the course.

Keywords: Social Representations. Ler e Pensar. Educommunication. Newspapers in Education. Teacher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Contribuições teóricas para a formulação da TRS 44
Figura 2 - Os estudos brasileiros em Educação usando a TRS 93
Figura 3 - Desenhos de estudos multi-métodos 121
Figura 4 - Relatos de experiências positivas com o jornal na escola 178
Figura 5 - As representações sociais sobre a leitura 183
Figura 6 - As representações das professoras sobre o *bom leitor* 184
Figura 7 - As representações sociais sobre o *bom leitor* 185
Figura 8 - As representações sociais sobre o jornal 188
Figura 9 - As representações sobre a Gazeta do Povo 191
Figura 10 - As representações sobre o Projeto Ler e Pensar 194
Figura 11 - As definições apresentadas pelas professoras para Educomunicação 196
Figura 12 - Resultados associados ao Ler e Pensar 200
Figura 13 - Mudanças associadas à prática docente com a participação no Ler e Pensar 201

Gráfico 1 - Motivos para escolha dos livros 159
Gráfico 2 - Livros preferidos para leitura - ECPE 160
Gráfico 3 - Critérios de escolha de livros entre as professoras 161
Gráfico 4 - Assuntos preferidos pelas professoras 162
Gráfico 5 - Frequência de leitura de jornais dos participantes do ECPE 164
Gráfico 6 - Assuntos preferidos pelos participantes nos jornais 166
Gráfico 7 - Assuntos preferidos nos jornais pelas professoras 170
Gráfico 8 - Incentivadores de leitura entre os participantes do ECPE 172
Gráfico 9 - Incentivadores de leitura entre as professoras 173
Gráfico 10 - Experiências das professoras com o uso do jornal 177
Gráfico 11 - A avaliação do Projeto Ler e Pensar 197

Quadro 1 - As abordagens da TRS 67
Quadro 2 - Delimitação da Pesquisa 124
Quadro 3 - Etapa exploratória 128
Quadro 4 - Eixos de perguntas dos questionários e seus objetivos 133
Quadro 5 - As etapas da coleta de dados 138
Quadro 6 - Códigos de análise 140

Quadro 7 - Perfil da equipe de coordenação.....145
Quadro 8 - Perfil dos participantes do ECPE 146
Quadro 9 - Perfil dos professores cadastrados 149
Quadro 10 - O perfil dos grupos em relação à leitura de livros 162
Quadro 11 - O perfil dos grupos em relação à leitura de jornais 170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alceste	- Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte
BOLO	- Boletim de Leitura Orientadora
DSC	- Discurso do Sujeito Coletivo
ECPE	- Curso Ler e Pensar em Educação, Comunicação e Práticas de Ensino
Evoc	- Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations
GRPCom	- Grupo Paranaense de Comunicação
IGRPCom	- Instituto Grupo Paranaense de Comunicação
MSA	- Análise Escalonar Multidimensional
NC	- Núcleo Central
PCM	- Procedimento de Classificações Múltiplas
RS	- Representações Sociais
SSA	- Análise de Menores Espaços
TNC	- Teoria do Núcleo Central
TRS	- Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO 17
1.2 JUSTIFICATIVA 20
1.3 OBJETIVOS 23
1.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PESQUISADORA SOBRE O OBJETO DE ESTUDO 25
1.4.1 O percurso de construção das representações da pesquisadora 27
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO 32
2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 34
2.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA TEORIA 34
2.2 CONCEITUANDO A REPRESENTAÇÃO SOCIAL 45
2.3 O PAPEL DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO 51
2.4 OS PROCESSOS DE ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO 56
2.4.1 A ancoragem 58
2.4.2 A objetivação 60
2.4.3 A interligação entre os processos 61
2.5 NOVOS OLHARES SOBRE A TRS: AS DIFERENTES ABORDAGENS 63
3 O USO DA TRS EM PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO 70
3.1 O ESPAÇO DE PESQUISA DAS TRS E SEU ALINHAMENTO COM A EDUCAÇÃO 70
3.2 A PESQUISA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES NO BRASIL 76
4 EDUCOMINICAÇÃO E O USO DE JORNAIS EM SALA DE AULA 95
4.1 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM CAMINHO DE INTEGRAÇÃO 95
4.2 A EDUCOMUNICAÇÃO E SUAS DEFINIÇÕES 100
4.3 O JORNAL IMPRESSO NA ESCOLA 104
4.4 FREINET E O JORNAL ESCOLAR 111
4.5 PROJETOS BRASILEIROS DE USO DE JORNAL NA ESCOLA 114
5 METODOLOGIA 120
5.1 QUESTÃO E SUBQUESTÕES DE PESQUISA 123
5.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA 123
5.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO 125

5.4 RELATO DA COLETA DE DADOS 126
5.4.1 Incursão preliminar: a observação das reuniões do ECPE 127
5.4.2 A primeira etapa: uma nova observação das reuniões do curso ECPE 129
5.4.3 A segunda etapa: a aplicação dos questionários 132
5.5 RELATO DA ANÁLISE DE DADOS 139
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 144
6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 144
6.1.1 Equipe de coordenação 145
6.1.2 Participantes do ECPE 146
6.1.3 Professores cadastrados 149
6.2 CARACTERIZAÇÃO DAS REUNIÕES 151
6.3 DINÂMICA DE TRABALHO NAS REUNIÕES 154
6.4 LEITURA DE LIVROS: PERFIL DOS PARTICIPANTES 157
6.5 LEITURA DE JORNAIS: PERFIL DOS PARTICIPANTES 163
6.6 A HISTÓRIA DE LEITURA DOS SUJEITOS 170
6.7 EXPERIÊNCIA PRÉVIA COM O USO DE JORNAIS 174
6.8 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS A RESPEITO DA LEITURA 179
6.9 REPRESENTAÇÕES SOBRE O *BOM LEITOR* 183
6.10 REPRESENTAÇÕES SOBRE O JORNAL 186
6.11 REPRESENTAÇÕES SOBRE A GAZETA DO POVO 189
6.12 REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROJETO LER E PENSAR 191
6.13 REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCOMUNICAÇÃO 194
6.14 AVALIAÇÃO DO PROJETO 197
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 202
7.1 LIMITES E POSSIBILIDADES 206
7.2 A RELAÇÃO DO ESTUDO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PESQUISADORA 207
REFERÊNCIAS 209
APÊNDICES 222
ANEXOS 263

1 INTRODUÇÃO

Apesar de parecerem iniciativas recentes, os projetos de cooperação entre empresas de publicação de jornais e instituições de ensino já são desenvolvidos há décadas, principalmente em países como Estados Unidos, Inglaterra e França. Como exemplo, pode-se citar o caso do americano The New York Times, que desde 1932 desenvolve projetos a partir do envio regular de exemplares do periódico para escolas previamente cadastradas (VIANA; SILVA, 2000).

Com métodos peculiares, os projetos têm o objetivo de incentivar – ou mesmo ampliar – o hábito da leitura em crianças e jovens a partir da utilização de matérias, fotos e recursos jornalísticos como materiais de complementação das aulas. Nessa perspectiva, para Molina (1992, p. 21), é dever da escola “capacitar o aluno a ir além, buscar o conhecimento por seus próprios meios. E, para isso, a leitura é fundamental”.

Assim, as iniciativas patrocinadas pelas empresas jornalísticas passam a ser compreendidas não só por possibilitarem aos alunos contato com uma linguagem diferente daquela encontrada nos livros didáticos, mas por incentivarem esses estudantes, a partir da leitura do jornal, a procurar por mais informações sobre os assuntos, contextualizar seus conhecimentos e desenvolver uma leitura crítica das informações publicadas.

A atuação dos professores não pode ser ignorada nessa dinâmica apresentada pelos projetos de leitura, já que esses profissionais têm a capacidade de catalisar e potencializar os resultados dessas atividades entre os alunos. Como comenta Molina (1992), ao se incentivar a leitura entre os estudantes, outros objetivos são diretamente atingidos, como a melhora da condição de leitor do próprio professor na medida de sua necessidade de se preparar e acompanhar seus alunos, mudando a relação professor-aluno de uma tendência unilateral para uma ação compartilhada na busca pelo conhecimento.

É preciso considerar a importância dos projetos desenvolvidos em parceria entre escolas e empresas jornalísticas devido às – muitas vezes – novas possibilidades de ação que elas proporcionam aos docentes. Como apontam Viana e Silva (2000, p. 89), “o jornal apresenta a dinâmica social, expõe a vida acontecendo e como tal nos aproxima dos assuntos do momento. Ignorar essa explosão cotidiana de atualidades, especialmente na escola de 1º grau, é optar por

uma estratégia temerária". A inclusão de atividades pedagógicas durante as aulas a partir das matérias e fotos provenientes de publicações jornalísticas é um desafio cada vez mais presente no cotidiano dos docentes, especialmente daqueles que trabalham em escolas que já estão cadastradas em projetos desse tipo, como forma de trazer alternativas que variem e potencializem o processo de ensino-aprendizagem entre alunos e professores.

Neste aspecto, Molina (1992) ressalta a importância da criatividade do professor – embasada numa sólida base de conhecimentos pedagógicos – ao produzir seu próprio planejamento de atividades a partir das ações propostas pelos jornais. Com isso, os projetos fazem parte do dia a dia dos docentes como pontos de partida para variar suas práticas e não como a única possibilidade de aproveitamento do material. Ou seja, nesta perspectiva, as empresas jornalísticas podem definir *o que fazer*, mas o *como fazer* depende do trabalho de cada docente (MOLINA, 1992).

Com foco na Educomunicação e no uso de jornais impressos em sala de aula, a presente pesquisa aborda as representações sociais sobre leitura, jornal, educomunicação e o Projeto Ler e Pensar dos professores participantes e profissionais da equipe de coordenação[1] deste Projeto, desenvolvido pelo Instituto GRPCom (IGRPCom) e mantido pelo Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCom), utilizando o jornal Gazeta do Povo. O estudo também envolve os participantes do curso Ler e Pensar em Educação, Comunicação e Práticas de Ensino (ECPE), promovido pelo IGRPCom com foco na capacitação de licenciandos e docentes sobre educomunicação, leitura crítica dos meios de comunicação e uso do jornal em sala de aula.

Iniciado em 1999, o Ler e Pensar tem como objetivo tornar o jornal um recurso pedagógico complementar que incentive a leitura e a expressão da linguagem escrita e oral, possibilitando a "construção do conhecimento e a formação de crianças e jovens para o exercício da cidadania" (GAZETA DO POVO, 2010).

---

[1] A equipe responsável pelas ações do projeto Ler e Pensar é formada por profissionais contratados pelo Instituto Grupo Paranaense Comunicação (IGRPCom). Nesta pesquisa, o foco será em quatro pessoas que se ocupam da parte de coordenação e assistência pedagógica, chamados ao longo do estudo de *equipe de coordenação*. De maneira integrada a este grupo, também participam recém-formados ou graduandos no último ano de cursos de licenciatura em universidades de Curitiba devidamente inscritos no ECPE, um curso de extensão oferecido pelo instituto para produzir uma parte dos informativos disponibilizados para os professores (no primeiro semestre de 2011, foram 34 selecionados para esse trabalho).

Outra expectativa é que, a partir do contato com as produções jornalísticas, tanto alunos quanto professores possam desenvolver (ou mesmo ampliar) sua capacidade de leitura, interpretação e crítica. Em 2011, o Ler e Pensar estava presente em 31 municípios paranaenses, envolvendo 2.400 mil professores e mais 60 mil alunos em 441 escolas (GAZETA DO POVO, 2011, p. 7).

Em agosto de 2011, depois de concorrer com mais de 80 iniciativas do mundo todo, o Ler e Pensar conquistou o Prêmio Mundial de Jovens Leitores, oferecido pela Associação Mundial de Jornais (WAN), na categoria Jornal e Educação. Em novembro do mesmo ano, o projeto também obteve menção honrosa no Prêmio VIVALEITURA, que premia ações nacionais de destaque no incentivo à leitura.

O processo de cooperação é desenvolvido a partir do envio regular de exemplares da Gazeta do Povo para escolas municipais, estaduais e particulares de ensino fundamental e médio previamente cadastradas e localizadas em cidades do Paraná. O foco é a ação conjunta entre o IGRPCom e as escolas beneficiadas: as instituições de ensino se comprometem a utilizar os jornais encaminhados e, em contrapartida, seus professores podem participar de eventos promovidos pelo instituto, como “capacitações e cursos sobre temas como o uso do jornal em sala de aula, leitura, produção textual, mídia e educação, alfabetização e letramento, leitura crítica, entre outros” (GAZETA DO POVO, 2011, p. 7). O projeto ainda oferece workshops com jornalistas desse jornal e visitas monitoradas pela redação.

Além das edições da Gazeta do Povo, as instituições de ensino também recebem quinzenalmente um informativo com sugestões de atividades que podem ser realizadas em sala de aula a partir dos temas e textos apresentados, chamado de Boletim Orientador de Leitura (BOLO), um boletim que contem “dicas e informações sobre formas criativas e inovadoras de associar currículo escolar aos fatos e notícias que mobilizam a sociedade” (GAZETA DO POVO, 2011, p. 7).

Produzido em parceria pelos profissionais que formam a equipe de coordenação do Ler e Pensar e os participantes do ECPE, o BOLO consiste em um informativo jornalístico, em formato tabloide de 12 páginas, com impressão colorida e diagramação alinhada ao projeto gráfico da Gazeta do Povo, que apresenta uma síntese de notícias selecionadas, propostas de abordagens e orientações de práticas e atividades para o professor desenvolver com seus alunos, em várias séries do Ensino Fundamental, a partir dos recursos apresentados pelo jornal (textos, fotos, charges, tiras de humor e infográficos, principalmente).

Assim como o Projeto Ler e Pensar, no Paraná, atualmente há várias iniciativas promovidas em outros Estados por grandes empresas de comunicação, como O Estado de São Paulo, O Globo e Correio Braziliense, desenvolvidas em parceria com escolas e, em alguns casos, órgãos governamentais, que visam ao fomento e ampliação do uso de jornais em sala de aula. Com cada vez mais destaque, esses projetos geram resultados reconhecidamente positivos quando bem aplicados (PROGRAMA..., 2008), uma característica importante no atual panorama de ampliação da discussão sobre a importância da Educomunicação.

Nesta perspectiva, se torna necessário discutir características que precisam ser inerentes a essas iniciativas, como a exigência de uma equipe e ações de trabalho especialmente qualificadas para esse tipo de trabalho e a elaboração de propostas alinhadas não só às representações das empresas jornalísticas que as produzem, mas às representações das escolas que as recebem (PROGRAMA..., 2008). A partir dessa conciliação, será possível que projetos como o Ler e Pensar sejam desenvolvidos de maneira a trazer benefícios para os sujeitos envolvidos (em especial, as escolas representadas por seus professores e alunos), cumprindo sua função social como incentivador da leitura.

Por isso, nesta investigação, vê-se como uma possibilidade a realização de um estudo para compreender até que ponto as representações da empresa responsável pela coordenação (no caso, a Gazeta do Povo) em relação a essa iniciativa condizem com as representações de quem utiliza esse recurso nas escolas cadastradas.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

De acordo com Dalla Costa (2008, p. 96), pesquisas no sentido de elucidar as relações entre a escola – representada pelos professores – e os meios de comunicação vêm ganhando força e importância no Brasil porque

> vivemos em uma sociedade determinada pela presença desses meios e tecnologias, que ditam opiniões, costumes, necessidades de consumo e modelos de felicidade e prazer. À escola – que prepara os indivíduos para serem autônomos e sujeitos ativos dessa sociedade – cabe inserir a discussão desses meios no seu cotidiano, que também é caracterizado pela maneira como alunos e professores recebem e interpretam as mensagens midiáticas.

Nesta perspectiva, Faria (2003, p. 13) alerta que nas últimas décadas “setores da educação têm recomendado que os professores utilizem o jornal na sala de aula, sem, entretanto, lhes apontar instrumentos pedagógicos eficazes para que possam ter êxito em seu dia a dia profissional”.

É importante que os projetos de estímulo ao uso do jornal na escola trabalhem com propostas consolidadas de como as atividades podem ser desenvolvidas. Além disso, é preciso que os docentes se sintam incentivados pela equipe de coordenação e direção da escola onde atuam, de maneira que notem uma valorização de seu trabalho utilizando o jornal como um diferencial bem-vindo em sua atuação em sala de aula.

Outro ponto importante é que as empresas que fornecem os jornais para utilização nas atividades na escola consigam oferecer eventos de capacitação e discussão dos planos de trabalho com o jornal, que possibilitem maior segurança aos professores em relação ao modo como podem usar esse recurso em sala de aula, informem quais potencialidades e limites desse trabalho e de que maneira eles podem obter resultados positivos com essas ações, principalmente em relação ao incentivo da leitura crítica, ao uso eficiente de uma nova plataforma de leitura dentro da escola e ao estímulo à participação cidadã e transformadora de alunos e docentes na comunidade na qual estão inseridas.

Qualquer tipo de capacitação oferecida aos professores para o uso do jornal em sala de aula precisa necessariamente passar por uma valorização da leitura e um despertar, entre os professores, do gosto pelos livros, jornais, revistas e outros suportes. Como alerta Gadotti (2007, p. 9), o docente “não pode oferecer o que não tem para ele mesmo. É preciso criar condições para que ele leia mais e tenha acesso a esses recursos para ter o que oferecer aos seus alunos”.

Um ponto a ser observado é o de que o docente só conseguirá formar alunos que gostem de ler se efetivamente for um leitor. Mais que comentar sobre a importância da leitura, o professor precisa servir como exemplo para os estudantes, mostrando na prática do dia a dia como os livros, revistas e jornais podem ser ferramentas válidas para a ampliação de suas experiências e construção de seu conhecimento. Freire (2003, p. 95) reforça essa importância quando afirma: “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”.

É necessário refletir sobre a maneira como esses professores se preparam para essas aulas com jornais e se, a partir dos projetos desenvolvidos pelas empresas de comunicação, esses docentes passaram a ter – ou ampliaram – o gosto por ler jornais, revistas e livros periodicamente, se também se propõem a fazer exercícios de reflexão sobre os assuntos e se consideram que esse trabalho com notícias é uma forma de desconstruir e reconstruir seus conhecimentos e, assim como os alunos, aprender a cada nova atividade.

Como nem todas as crianças têm experiência de leitura em casa ou acesso a meios de comunicação, Gadotti (2007) destaca a importância dos professores estarem preparados para formar leitores entre seus alunos. De acordo com Freire (1995), esse estímulo é imprescindível para que a escola se torne um ambiente de diálogo e a educação, um processo de libertação dos sujeitos, além de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, tornando-os adultos capazes de se expressar de maneira segura a partir da produção de textos.

> Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto de leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever (FREIRE, 1995, p. 37).

Magalhães (2005), em sua tese de doutorado sobre as transformações das representações sociais acerca de texto, leitura e seu ensino de duas professoras, conclui que as concepções prévias dos docentes sobre leitura e escrita têm influência decisiva em sua prática em sala de aula e, “muitas vezes, as novas maneiras de trabalhar a leitura e a escrita não são fáceis de serem instituídas devido à história de leitura/escrita desse professor, sua formação, as condições de trabalho e as concepções teóricas escolhidas” (MAGALHÃES, 2005, p. 51).

Partindo dessa perspectiva, se torna imprescindível pesquisar até que ponto o projeto Ler e Pensar é capaz de contemplar as diferenças entre os professores participantes e propor materiais para leitura que atendam às expectativas desses profissionais. Também se faz necessário compreender se os docentes realmente se sentem motivados a participar das atividades de capacitação oferecidas pelo IGRPCom.

Neste aspecto, Rafaeli (2009, p. 134-135) explica que

> os processos de formação continuada constituídos ao longo do tempo no cenário da educação brasileira pouco levaram em consideração as representações sociais dos professores. Muitas vezes, esses processos foram desenvolvidos sem considerar os saberes individuais ou os saberes coletivos do grupo, gerando momentos de formação estanques e descontextualizados.

Pesquisar a respeito das representações sociais e, especificamente, daquelas sobre leitura, jornal, Educomunicação e o Projeto Ler e Pensar, relativas aos profissionais responsáveis pela coordenação do projeto (emissores dos materiais de comunicação) e dos professores que trabalham com turmas do ensino fundamental em escolas públicas de Curitiba (os receptores dessas atividades), é essencial para se compreender até que ponto esse projeto atinge ou não os objetivos a que se propõe, isto é, incentivar o hábito da leitura e de interpretação de textos entre os alunos.

Neste sentido, é proposta a seguinte questão de investigação: quais as representações sociais do projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores?

1.2 JUSTIFICATIVA

Como pontua Moscovici (1978), o estudo das representações sociais funciona em uma via com dois sentidos que se complementam. Estudar as representações sociais sobre um determinado objeto implica estudar o grupo social e, ao mesmo, como ele se representa perante este objeto. Dessa forma, as pesquisas se tornam reveladoras não só no sentido de apontar as opiniões, conceitos e ideais que os sujeitos associam a determinados fatos e objetos, mas como essas pessoas se veem em relação a eles.

Ao pesquisar as representações sociais, o projeto deve visar investigar e compreender como se desenvolve o processo de construção da identidade de um determinado grupo (podendo ser profissional, cultural ou social) com as imagens projetadas pelos demais grupos em relação a essa classe e, em contrapartida, as representações que esse agrupamento tem de si mesmo. É a partir dessa reflexão sobre a aceitação e interiorização das propostas, ações, conceitos e definições delimitadas dentro e fora do grupo observado que se pode analisar até que ponto (e se) esses sujeitos se sentem realmente contemplados por essas considerações.

No caso do presente estudo, que se propõe estudar as representações sociais do projeto Ler e Pensar, a pesquisa se desenvolveu com dois focos que se complementam: além de verificar quais as representações que os participantes fazem do projeto, o estudo ainda permitiu revelar como estes sujeitos se representam diante do projeto e como se percebem inseridos dentro do processo de desenvolvimento das ações do Ler e Pensar.

Madeira e Silva (2009, p. 109) explicam que existem grupos sociais com maior influência na construção e transformação das representações sociais. Os professores estão entre estes grupos, assim como cientistas sociais, médicos, políticos e outros profissionais de difusão de conhecimentos científicos e artísticos.

A presente pesquisa segue a associação entre o estudo da formação de professores e o uso da TRS, defendida por Aguiar (2010). Em seu estudo, a autora discute a formação permanente de professores a partir das sugestões e impressões dos docentes sobre o tema. Entre as conclusões, Aguiar (2010, p. 302) assinala que

> as representações sociais são, pois, um misto das ideias e crenças que os professores acumularam sobre o trabalho que desenvolvem e a formação permanente que buscam e que recebem, associam-se ao sentimento e à consciência de pertencerem a um grupo, de serem profissionais que interagem com o meio e os outros. Este estudo vem, portanto, confirmar a relevância da teoria das representações sociais como ferramenta apropriada para compreender os objetos educacionais como um todo e a formação dos professores, em particular.

Assim, é evidenciada a relevância da opção do presente estudo em pesquisar sobre a formação de professores a partir das representações sociais desses sujeitos, levando em conta que esta pode ser uma maneira do investigador se aproximar das impressões, ideias, comentários, críticas, sugestões e percepções desses profissionais sobre o tema, de forma a identificar o impacto dessa formação não de maneira quantitativa e limitada aos resultados em sala de aula, mas sob uma perspectiva qualitativa de aproximação das representações dos sujeitos com o tema.

Rafaeli (2009, p. 126), ao estudar as representações sociais de professores alfabetizadores sobre a formação continuada, adverte que tentar identificar e compreender as representações sociais de docentes a respeito de iniciativas de capacitação exige que o pesquisador se disponha a procurar entender quais os “elementos da representação que possibilitam, ou não, um ‘reconstruir’ dos referidos processos. Através da representação social pode ser possível compreender condutas, encaminhamentos, ações, posicionamentos políticos, avanços e rupturas”.

Nesta perspectiva, Madeira e Silva (2009, p. 107), argumentam que “as pesquisas em representações sociais podem contribuir no levantamento de problemáticas educacionais comuns, inclusive em processos de formação de professores, visto ser a educação um campo aberto a tais discussões”.

Como reforça Cândido (2007, p. 27),

> conhecer as dimensões das representações possibilita ao pesquisador observar as peculiaridades existentes em cada grupo. Ao aproximar-se dos conteúdos das RS e de seus sentidos, percebe-se, no comportamento dos sujeitos, quanto são influenciados por tais conhecimentos.

Fundamentar o estudo na compreensão das representações sociais dos sujeitos a respeito da leitura e do uso de jornais em sala de aula é uma forma de identificar a aproximação desses sujeitos com as propostas do projeto Ler e Pensar, tornando os objetivos de professores, participantes do ECPE e profissionais da equipe de coordenação do projeto mais alinhados, ampliando a relevância e a capacidade de gerar resultados positivos das ações apresentadas pela proposta desse projeto.

Uma das dimensões relevantes de pesquisar as representações sociais dos professores sobre o Ler e Pensar decorre dos efeitos potenciais de interação com as representações de outros grupos, como diretores, alunos e familiares, de maneira a influenciá-las e, em um processo de longo prazo, até modificá-las. É a partir da ação do professor que o Ler e Pensar entra na sala de aula e pode passar a fazer parte da rotina das aulas. Por conseguinte, as representações desses profissionais quanto ao projeto, seus usos, possibilidades e limites são fundamentais no sentido de influenciar as representações dos demais sujeitos que integram o processo de sua implementação nas escolas.

É justamente levando em conta este foco da pesquisa que a presente investigação buscou nas representações sociais, segundo proposto pelo teórico francês Serge Moscovici em sua Teoria das Representações Sociais (TRS), uma alternativa de compreensão e interpretação deste processo. Afinal, é com uma reflexão abrangente sobre as representações sociais dos professores, englobando suas opiniões, expectativas, limitações, ideias e como se identificam como grupo, que será possível compreender até que ponto o projeto Ler e Pensar se alinha a essas representações, se seus integrantes percebem o jornal como um recurso com possibilidades de resultados que consideram satisfatórios na escola, quais as suas

percepções sobre a leitura e quais suas representações quanto aos resultados obtidos a partir do contato com o Ler e Pensar.

É a partir dessa compreensão a respeito das representações sociais dos professores e profissionais envolvidos no Ler e Pensar será possível propor e desenvolver ações e atividades que sejam mais adequadas ao perfil, representações, expectativas e opiniões dos docentes, tornando a proposta dessa iniciativa ainda mais alinhada ao plano de atuação e seus objetivos, o que deve consolidar resultados ainda mais profícuos.

1.3 OBJETIVOS

Com base na problematização apresentada e a justificativa desenvolvida para a presente investigação, foi proposto que o objetivo geral desta pesquisa é: investigar quais as representações sociais do projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores.

Para que este objetivo geral fosse alcançado, foram propostos os seguintes objetivos específicos, que serão contemplados ao longo do estudo:

a) descrever as reuniões do curso ECPE, quando são produzidas as edições do BOLO;
b) investigar a avaliação que os professores e os participantes do ECPE fazem da participação no projeto;
c) resgatar a história dos sujeitos em relação à leitura e ao contato com o jornal durante a vida;
d) identificar o perfil de leitura dos participantes do curso ECPE, dos professores e da equipe de coordenação do Ler e Pensar;
e) verificar o alinhamento e possíveis semelhanças e diferenças entre as representações sociais dos professores, dos participantes e da equipe de coordenação do projeto sobre o uso do jornal, a leitura, a Educomunicação e o Ler e Pensar.

Cabe destacar que, entre os objetivos deste trabalho, não está avaliar o projeto Ler e Pensar sobre uma perspectiva de resultados ou impactos para a empresa que o promove – sejam financeiros, de marketing, na formação de público-leitor-consumidor ou nas vendas absolutas de jornais.

Devido ao recorte escolhido para a pesquisa, optou-se por definir que os objetivos do presente estudo se limitariam a analisar as representações sociais dos sujeitos envolvidos no projeto (professores de quatro escolas da rede municipal de Curitiba, participantes do curso de formação oferecido pelo IGRPCom e profissionais que formam a equipe de coordenação do projeto) e, a partir disso, definir o alinhamento entre as representações sociais destes três grupos, de maneira a apontar semelhanças e divergências.

Obviamente, o programa tem impactos que se desdobram muito além do recorte proposto nesta pesquisa e, inclusive, se estendem por questões como ampliação do público que compra e lê o jornal, divulgação mais ampla da marca GRPCom e, possivelmente, aumento dos lucros diretos (com mais verbas) e indiretos (com mais parcerias com outras empresas, maior espaço de marketing e valorização da marca GRPCom por sua associação com um projeto de leitura). Porém, como nenhum desses fatores tem uma relação estreita com as representações sociais dos sujeitos ou a formação oferecida a eles durante o período de participação no projeto, determinou-se que o presente estudo não os incluiria e restringiria a investigação aos fatores associados aos objetivos descritos anteriormente.

Em sua justificativa para uma pesquisa sobre os elementos que constituem a representação social sobre Física dos professores de Ensino Médio, Silva e Mazzotti (2009, p. 517) aponta que, levando em conta a perspectiva da TRS, os docentes são os agentes dentro da dinâmica escolar que "apresentam 'novidades' aos grupos sociais de alunos — classe ou turma —, os quais buscam assimilar estas 'novidades' em suas redes de significações" [grifo das autoras].

Justamente por não ter a intenção de avaliar o projeto ou quantificar seus resultados, optou-se por não incluir os alunos das escolas municipais que participam do Ler e Pensar entre os sujeitos de pesquisa. Desta forma, o foco se voltou principalmente para compreender os docentes como porta-vozes do projeto nas escolas e a ponte fundamental para que as ações propostas pelo Ler e Pensar sejam implementadas nas instituições de ensino. "As enunciações dos professores sobre temas que povoam seu cotidiano possibilitam, assim, entender as mediações entre os professores e seus alunos, bem como suas formas de sentir, agir e pensar com relação a esses objetos" (LOPES *et al*, 2009, p. 276-277).

Da mesma forma, a pesquisa também não tem a intenção de verificar mudanças nas representações sociais dos sujeitos que fizeram parte das etapas de coleta de dados ao longo do estudo, já que o período de contato com esses participantes foi relativamente curto – apenas um semestre entre o início e o fim do período de observação e mais alguns dias para a aplicação dos questionários –, o que inviabiliza um processo mais contínuo e longo de contato entre a pesquisadora e os sujeitos. Como destacam Madeira e Silva (2009, p. 107), "uma mudança de representação supõe apropriação de novas informações, desestabilização de imagens e readaptação de modelos de valor, o que supõe um trabalho lento, claro, negociado e continuado".

O foco da pesquisa se voltou para a identificação e a descrição das representações sociais dos sujeitos sobre temas relativos ao projeto Ler e Pensar (leitura, jornal e Educomunicação), além de seus perfis de leitura e suas experiências prévias com o jornal antes da participação no projeto.

Com isso, a pesquisa se propõe, a partir do contato com as representações sociais dos sujeitos, apontar as características das representações pertinentes aos participantes, divididos entre os grupos do ECPE, da equipe de coordenação do projeto Ler e Pensar e dos professores participantes, comparando as representações apresentadas pelos membros dentro de cada grupo e do conjunto de representações dos grupos comparados entre si.

1.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PESQUISADORA SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

Ao se propor a estudar as representações sociais do Projeto Ler e Pensar, a pesquisadora se confrontou com uma dúvida: como pesquisar as representações de professores, profissionais da equipe do IGRPCOM e participantes do curso ECPE sobre o projeto sem deixar que suas próprias representações sobre esse tema influenciassem – ou até distorcessem – sua escolha dos instrumentos de coleta de dados, no encaminhamento da análise de dados e a elaboração dos resultados e conclusões do estudo.

Como pontua Souza (2009, p. 44), ao se propor a produzir uma pesquisa envolvendo a TRS,

> a tarefa do pesquisador é descrever e escutar atento para não se deixar impor e nem aceitar como verdadeiro tudo o que ouve e observa. É também sua tarefa interrogar-se como os que ele ouve e observa, bem como ele mesmo, organiza e categoriza o mundo.

Tendo como base o que Pricken (2009) elaborou em sua dissertação de mestrado sobre a dinâmica das representações sociais da Matemática reveladas na práxis de professores dos anos iniciais, esta pesquisadora optou por dedicar uma parte de seu estudo à historicidade de seu objeto de estudo, de maneira a explicitar suas próprias representações sociais sobre os temas que pesquisaria, deixando claras suas imagens, opiniões, experiências prévias e representações sobre eles.

No caso de Pricken (2009), o objetivo desta parte da dissertação foi descrever seu caminho até a escolha de seu objeto de pesquisa e todas as suas experiências prévias com o tema. Como a autora era – assim como seus sujeitos de pesquisa – uma professora, considerou relevante relatar seu envolvimento com a Matemática, sua dificuldade em lecionar essa disciplina para crianças por sua falta de intimidade com os assuntos, a forma como conduzia suas aulas e sua insatisfação por não conseguir utilizar técnicas mais inovadoras em sala de aula e despertar nos alunos o interesse pela Matemática. Sua pesquisa, enfim, seria uma forma de desenvolver um novo caminho em sua relação com a Matemática, re-significar seus conhecimentos sobre a disciplina e ajudar seus alunos a terem um percurso menos conturbado e uma relação mais tranquila com a disciplina.

Foi a partir da preocupação de ter conhecimento sobre suas próprias representações para elaborar um estudo o mais próximo possível das representações dos sujeitos pesquisados – e com o mínimo de interferências de suas próprias imagens e opiniões –, que a pesquisadora optou por, antes do início da investigação, identificar seu próprio processo histórico de construção das representações que tem sobre a leitura, o Ler e Pensar, a Educomunicação e o uso de jornais em sala de aula, de maneira a perceber quais são as imagens, opiniões e representações que fazem parte de seu repertório de conhecimentos sobre esses temas.

Pretendeu-se que, ao ter contato com suas próprias percepções sobre os assuntos tratados durante o estudo, a pesquisadora conseguisse definir de maneira mais clara até que ponto está analisando as representações sociais dos sujeitos e em que momentos passa a projetar suas próprias representações nos apontamentos

feitos pelos participantes que fizeram parte das etapas de coleta de dados para elaboração da presente dissertação de mestrado.

Porém, a pesquisadora não tem a ilusão de que suas representações sociais, de alguma forma, não influenciaram no processo de elaboração do presente estudo. A respeito disso, a pesquisadora acompanha o pensamento de Grize (2001, p. 132), que aponta que cada pessoa que se propõe a realizar uma pesquisa usando a TRS "tem suas próprias representações e que é por meio delas que ele vai compreender o que lhe é dito. É evidentemente impossível para ele livrar-se delas, de sorte que a única atitude razoável é tomar consciência suficiente para explicitá-las".

Mesmo tentando permanecer isenta, a pesquisadora tem consciência de que o próprio processo de coleta e análise dos dados é influenciado por suas representações sobre o tema. Porém, ao identificar suas ideias, impressões, opiniões e representações sobre os assuntos, foi possível tornar essa influência a mesmo impactante possível.

1.4.1 O percurso de construção das representações da pesquisadora

O desafio de elaborar uma investigação científica e escrever uma dissertação de mestrado me pareceu muito menos complicado quando me deparei com a tela do notebook em branco e a proposta de descrever, nesta parte da pesquisa, minhas próprias representações sociais sobre os temas que propus investigar. Sem poder citar outros autores, realizar uma revisão bibliográfica ou recorrer aos percursos de outros pesquisadores para poder justificar minhas próprias representações, me vi colocada em contato com minha história, minhas escolhas, meu cotidiano, minhas motivações e fui me questionando sobre como explicar meu percurso de vida, de maneira a explicitar como foram se formando minhas representações sociais sobre o jornal, a leitura, a Educomunicação e o Projeto Ler e Pensar. Não foi fácil me confrontar com todas essas representações, mas assumo que o exercício foi bastante instigante.

Minhas primeiras lembranças associadas à leitura são de quando ainda nem sabia ler. O motivo é simples: minha mãe sempre foi uma leitora daquelas vorazes, que parece ver na leitura não uma obrigação, mas um hobby exercido com prazer nas horas vagas. Desde muito nova, via minha mãe lendo revistas e livros na sala

de casa e isso me motivava a querer conhecer todas aquelas *coisas* que chamavam tanto a sua atenção.

Não demorou muito para começarem meus primeiros contatos com os livros. Quando comecei a frequentar a escola, na fase de aprender a ler e escrever, tinha o hábito de acompanhar minha mãe nas compras, no fim de semana. Para me recompensar, ela propunha que eu fosse até a seção de livros infantis da loja e escolhesse uma obra para levar para casa. Claro que nessa época minha escolha era motivada pelo tamanho das figuras ou o colorido da capa e não raramente eu preferia os livros de colorir, que tinha poucas frases e muitos desenhos para exercitar minha criatividade na hora de colori-los. Mas me recordo que logo fui apurando meu grau de exigência e passei a ficar longos minutos comparando resumos, tentando identificar assuntos que me interessavam mais e orientando meu irmão mais novo – que, nessa época, também passava a se interessar pelos livros – na hora de escolher que obra ele levaria para casa. Naquela época, minhas obras preferidas eram as fábulas – até hoje tenho a imagem mental da capa da edição de "A Raposa e as Uvas" que escolhi em um desses fins de semana.

Na escola, tenho lembranças do meu primeiro livro paradidático, ainda na 1ª série do Ensino Fundamental: *Filhote de Vento*, que contava a história de um filhote de vendaval que se perde da família e acaba assustando duas crianças que estão dormindo e os brinquedos que também descansavam no quarto – e garanto que não precisei recorrer à Internet para resumir a história, quase 20 anos depois de lê-la pela primeira vez.

Em casa, mantinha o hábito de ler os livros que comprava com minha mãe e tinha a assinatura de uma revista infantil, a *Nosso Amiguinho*. Com ela, fui desenvolvendo a leitura de tipos de textos diferentes daqueles trazidos pelos livros, que eram formados predominantemente por frases curtas e muitas figuras. Com textos mais longos e recursos como histórias em quadrinhos, jogos e pequenas palavras-cruzadas, a revistinha foi me fazendo ter vontade de ampliar minhas fontes de leitura.

Como todas as crianças, todos os anos eu esperava ansiosa pelas férias da escola, mas o motivo não era a possibilidade de brincar ou passear. Nos períodos de recesso, minha família costumava viajar para a casa dos meus avós, no interior do Paraná, e eu passava todo o tempo lendo. Na casa dos meus avós paternos, havia uma grande coleção de livros e revistas e eu devorava todos. De almanaques

a histórias em quadrinhos até edições da *Revista Placar* da década de 1970, fazia questão de ler tudo que estava guardado nos armários.

Com o tempo, descobri que a escola onde estudava – o Colégio Marista Champagnat, em Taguatinga, no Distrito Federal – tinha uma biblioteca específica para crianças até a 4ª série, com obras voltadas para alunos até os 10 anos. Foi o suficiente para fazer minha carteirinha e ir todas as semanas ver as novidades que haviam chegado ao acervo. Cada criança tinha um limite de três livros para empréstimo por vez e, confesso, não foram poucas as vezes que convenci meus amigos a me emprestarem suas cotas para que eu pudesse levar um número maior de obras para casa de uma vez só. Nessa época, identifiquei os assuntos que me atraíam: curiosidades, cotidiano, história, comportamento e biografias. Não por acaso até hoje esses são os temas que mais me atraem quando vou a uma livraria.

Hoje, raramente não leio pelo menos um livro por semana e sou do tipo que carrega sempre um livro na bolsa para ler no ônibus ou no tempo de espera no consultório médico. Também sou assumidamente *rata de biblioteca* e sou capaz de ficar horas passeando pela biblioteca da PUCPR até escolher o livro que mais me interessa. Mesmo assim, prefiro ler em casa, antes de dormir, quando o ambiente fica silencioso e posso me concentrar na leitura. Aliás, na sala de casa, eu e minha mãe montamos uma pequena biblioteca, com pelo menos 200 livros. Ainda não li todos e, a cada mês, é comum que novos títulos sejam adicionados à coleção sem que eu consiga lê-los, mas a meta é botar a leitura em dia nos próximos meses.

Para mim, leitura sempre foi associada a prazer, diversão e ter contato com novos conhecimentos e não tinha ligação com as obras impostas pela escola – confesso que não li os livros exigidos pelo vestibular, em 2004, por puro desinteresse diante da *obrigação* de lê-los e só me senti à vontade para fazer as leituras quando já havia feito as provas e o contato com as obras havia deixado de ser obrigatório. Passei a gostar tanto de ler que, hoje, raramente algum amigo me dá um presente que não seja um livro. Muitos me dizem que é a receita certa para não errar: basta me dar um bom livro, que a satisfação com o presente é garantida.

Quanto ao jornal impresso, meu contato é um pouco mais recente, mas não menos importante. Quando era criança, meu pai era assinante do Correio Braziliense, jornal impresso de maior circulação em Brasília, onde morávamos, e tinha o hábito de ler o jornal todos os dias de manhã. Com o tempo, desenvolvi o mesmo hábito, mas preferia aproveitar o intervalo após a hora do almoço e antes do

começo do meu horário de estudo (às 14h) para ler o jornal, fazer as palavras cruzadas e comentar os assuntos com minha família.

Na escola, tenho lembranças de participar de aulas utilizando o jornal, durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Apesar de terem sido experiências pontuais, foram importantes para me habituar ao trabalho com o texto de jornal e contextualizar as aulas, principalmente de Redação e Geografia. Da mesma forma como acontecia com os livros, o meu processo de leitura do jornal sempre estava ligado ao prazer de ler as matérias e não a uma imposição.

Além do jornal, durante minha infância, minha família tinha várias assinaturas de revistas, como Veja, Placar, Quatro Rodas, Manequim, Nova Escola e Galileu. Por isso, ter contato com a mídia impressa e ler revistas e jornais, para mim, era um hábito comum e eu costumava ler todas as publicações – mesmo as que não eram relativas a assuntos pelos quais me interessasse, como a Quatro Rodas. Hoje, vejo essa variedade ajudou a me tornar uma leitora interessada em tipos diversos de textos e temas.

Para mim, o jornal sempre foi uma forma de ler sobre assuntos atuais e me informar sobre temas variados de maneira contextualizada, de notícias sobre a minha cidade até análises sobre os fatos que aconteceram no mundo. Mesmo antes de fazer a faculdade, sempre mantive uma leitura crítica dos jornais e revistas. Gostava de ler as matérias, colunas e textos opinativos, mas não me limitar a isso e sempre fazer a interpretação dos textos e formar minha própria opinião sobre os assuntos. Nunca vi os meios de comunicação como recursos finalizados ou ponto de chegada para minhas conclusões, mas o caminho pelo qual reuniria informações para formar minha própria visão dos temas.

É fácil concluir que o contato com o jornal desde cedo, somado com meu gosto pela leitura e pela escrita, foi decisivo para fazer minha escolha profissional. Depois de meses de dúvidas, optei por prestar vestibular para Jornalismo e a paixão pelo curso foi instantânea. Hoje, sou repórter de Saúde da Gazeta do Povo, jornal de maior circulação no Paraná.

Por isso, para mim, a leitura do jornal deixou de ser um hobby que botava em prática nos horários vagos entre o almoço e a hora de estudar. Agora, jornal virou *coisa séria* e preciso ler as edições, todos os dias, para me manter informada e conseguir desempenhar meu trabalho de maneira cada vez melhor. Como os funcionários da Gazeta do Povo têm à disposição na redação edições do jornal,

tenho o hábito de chegar pela manhã, ler a edição do dia e, somente a partir disso, começar meu dia de trabalho. Mesmo sendo quase uma obrigação essa leitura, sinto que a leitura de jornal, para mim, continua sendo um prazer e mesmo nos fins de semana, quando não trabalho, faço questão de comprar o jornal e lê-lo em casa.

Além do contato com a versão impressa, passo os dias conectada à internet, lendo notícias pelo computador, seja em casa ou no trabalho, mas acho esse processo de leitura incompleto e não me acostumo com essa dinâmica diferente. Sempre sinto falta do contato com o papel, da possibilidade de mexer nas páginas, dobrá-las e destacar para guardar as matérias que acho mais interessantes e até das mãos sujas com a tinta depois da leitura.

Antes de ser contratada pela Gazeta do Povo, não conhecia, nem havia trabalhado com projetos de uso de jornal em sala de aula. Mesmo durante a graduação em Jornalismo, não tive contato com esse tipo de iniciativa e conhecia a proposta de uso do jornal na escola de maneira superficial, mais por leituras sobre o tema feitas por lazer, por ter afinidade com os temas relativos à Comunicação e Educação e ter interesse por Educomunicação. Para mim, Educomunicaçao é uma forma de aproveitar a sinergia entre educação e comunicação e gerar conhecimento contextualizado e a leitura crítica dos fatos.

Durante a graduação, também não tive aulas sobre como utilizar o jornal em sala de aula. Essa falta de contato com iniciativas de uso do jornal na escola, principalmente na faculdade, é uma pena, principalmente porque fiz faculdade no Paraná e não havia escutado falar do Ler e Pensar, um projeto paranaense reconhecido mundialmente por suas atividades envolvendo o jornal na escola. Isso também me chamou a atenção para uma questão importante: como despertar o interesse pela Educomunicação entre os acadêmicos e na sociedade em geral? Se fazendo faculdade na área e me interessando pelo tema, eu já tinha poucas informações sobre essas ações, fico imaginando como é para as pessoas que não têm uma relação tão estreita com o Jornalismo.

Para mim, os projetos de uso do jornal na escola são formas de conciliar educação, leitura e conhecimentos contextualizados, fazendo com que alunos e professores ampliem seus conhecimentos, tenham contato com temas atualizados e se informem sobre o mundo que os cerca, tudo a partir do uso de um recurso diferente do habitual (o jornal) durante as aulas. Por isso, seria importante que todos os profissionais envolvidos tanto na área de Educação quanto na Comunicação

conhecessem essas possibilidades, as formas de aplicação e os limites e exigências para que o trabalho seja proveitoso.

A partir desse resumo de minhas experiências prévias e representações sociais em relação ao jornal, a leitura, a Educomunicação e o Projeto Ler e Pensar, foi possível relembrar meu percurso de contato com esses temas e a forma como fui desenvolvendo minhas opiniões, percepções e imagens sobre esses assuntos. Consciente de minhas próprias representações sobre o objeto de estudo da presente dissertação de mestrado, percebo que se tornou mais fácil elaborar os instrumentos de coleta de dados e realizar, de maneira mais isenta, a análise dos dados para ter contato com as representações sociais dos sujeitos de pesquisa.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para atingir os objetivos geral e específicos propostos nesta pesquisa, o encaminhamento da presente investigação foi dividido em capítulos, para tornar o percurso do estudo mais compreensível.

O primeiro capítulo é formado pela Introdução da pesquisa, na qual é feita a contextualização dos aspectos referentes ao Projeto Ler e Pensar e são apresentados a problematização, a justificativa, as representações sociais da pesquisadora sobre os objetos de estudo e os objetivos da investigação.

No Capítulo 2, é realizado um estudo sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) com o intuito de identificar sua história, quais suas características, como se desenvolve o processo que leva à construção de uma determinada representação por parte de um indivíduo ou grupo e sua relação com a linguagem e a comunicação.

O terceiro capítulo se propõe a verificar como a TRS é utilizada em produções científicas (principalmente dissertações de mestrado e teses de doutorado), qual a sua relação com as pesquisas em Educação e de que maneira pode ser usada especificamente no caso de investigações envolvendo, entre seus sujeitos, professores da Educação Básica no Brasil. Para identificar como a teoria é usada em produções científicas, foi realizada uma investigação, tomando o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como base de dados, para verificar o panorama da produção associando o uso da TRS aos estudos tendo os professores como sujeitos de pesquisa.

No quarto capítulo, são pesquisadas as possibilidades de conciliação entre educação e comunicação, tomando a perspectiva da Educomunicação, as possibilidades de utilização do jornal em sala de aula, o papel do educador francês Célestin Freinet como precursor destas ações e os projetos brasileiros envolvendo o uso de jornais nas escolas.

O estudo segue, no quinto capítulo, com a descrição da metodologia da pesquisa, na qual é feita a delimitação do objeto de estudo, citadas as questões que nortearam a investigação, apresentados e descritos os participantes, os instrumentos e o relato da coleta de dados, além de relatar o modo como foi realizada a análise dos dados provenientes da observação participante realizada nas reuniões do ECPE e os questionários aplicados aos sujeitos.

No sexto capítulo, o foco se volta para a análise dos dados e apresentação dos resultados da pesquisa. Por fim, no sétimo capítulo, são apresentadas as conclusões do estudo.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste segundo capítulo, é realizado um estudo sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) com o intuito de compreender a origem deste tipo de estudo, quais suas características e ainda como se desenvolve o processo que leva à construção de uma determinada representação por parte de um indivíduo ou um grupo e sua relação com a linguagem e a comunicação.

Fundamentamos este estudo a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores Moscovici (1978, 2001, 2009), Jodelet (2001), Deschamps e Moliner (2009), Marková (2006), Abric (2001), Jovchelovitch (1999), Sá (1996) e Spink (1993).

2.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA TEORIA

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surge na década de 1960 a partir dos estudos do teórico francês Serge Moscovici. Trabalhando com a interação de conceitos da Psicologia e da Sociologia, o autor desenvolve uma pesquisa sobre as representações sociais da Psicanálise, se utilizando de um estudo de caso envolvendo questionários aplicados a sujeitos que não eram psicanalistas e análise de conteúdo de jornais franceses da época, de maneira a identificar e analisar as imagens, ideias e opiniões associadas a esta área do conhecimento entre a população francesa.

As bases teóricas, o encaminhamento da pesquisa e os resultados deste estudo pioneiro, que lançou os primeiros conceitos ligados às representações sociais, estão reunidos no livro *La Psycanalyse: son image et son public,* de Moscovici, publicado em 1961.

A partir deste estudo, Moscovici (1978, p. 26) conceitua representação social como sendo “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. O autor explica que as representações são sociais por se caracterizarem como

> um fato psicológico, de três maneiras: elas possuem um aspecto impessoal, no sentido de pertencer a todos; elas são a representação de outros, pertencente a outras pessoas ou a outro grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego (MOSCOVICI, 2009, p. 211).

Em suas pesquisas, Moscovici centra suas análises em como o conhecimento científico, produzido a partir de pesquisas, estudos e amparados por teorias, pode ser transformado em conhecimento espontâneo e de senso comum, gerando as representações sociais. Basicamente, o objetivo foi o de verificar o impacto da popularização e a funcionalidade da ciência e das descobertas científicas na organização da sociedade.

As representações sociais, tal como propostas por Moscovici, surgem a partir de um desenvolvimento do conceito de *representações coletivas*, apresentado pelo sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) no fim do século XIX. Para Durkheim (2006, p. XXIII),

> o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo está constituído de maneira diferente do indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas.

Marková (2006) relaciona que as representações sociais têm uma raiz um pouco mais antiga, já que Durkheim teria sido influenciado de maneira decisiva pelas considerações do filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804) a respeito das representações. De acordo com Marková (2006, p. 174), para Kant, “a constituição da mente torna as representações, a priori, possíveis, mas elas só podem ser construídas através da experiência”.

A abordagem de Kant levantou uma série de debates a respeito dos limites entre o caráter individual e a perspectiva social, de conhecimento compartilhado, que essas representações podem assumir. A partir disso, ainda segundo Marková (2006, p. 174), o filósofo francês Charles Renouvier (1815-1903) vai além e rejeita a ideia kantiana de que

> seja possível que não tenhamos conhecimento dos objetos e do Eu, como realmente existem, e que só podemos adquirir o conhecimento das aparências. Ele [Renouvier] argumentou que o consenso do conceito da representação kantiana só era possível pelo fato das representações serem socialmente compartilhadas.

Para Marková (2006), por lançar essa nova perspectiva sobre as representações, dando a elas um caráter que vai além do individual e está centrado no caráter social da construção das representações, Renouvier tem influência nas

conclusões de Durkheim e lança uma contribuição importante para o desenvolvimento da TRS como proposta por Moscovici.

Em seus estudos, Durkheim (2006) diferencia o pensamento social do pensamento individual, ressaltando suas peculiaridades e demonstrando que a representação coletiva, formada por um grupo social, não se resume à soma das representações individuais, mas inclui um conjunto de figuras, imagens, opiniões e expressões formadas e desenvolvidas dentro desta sociedade.

As representações coletivas de uma sociedade quanto a si mesma e ao mundo que a cerca não poderiam ser analisadas somente como o conjunto de representações individuais produzidas pelos sujeitos de maneira isolada, mas como representações formadas pela própria sociedade, vista aqui como conjunto social, abrangendo a ciência, o mito e a ideologia. Com isso, as representações coletivas não seriam uma reunião dos conhecimentos individuais e variados que fazem parte de cada um dos sujeitos, mas elementos únicos que difeririam, essencialmente, da soma de percepções dos grupos.

Em suas análises, como pontua Marková (2006), Durkheim diferencia as representações individuais das coletivas. Para ele, as representações individuais não estavam relacionadas com o conhecimento e seriam “o resultado da natureza física e biológica do indivíduo e, portanto, são variáveis e pessoais” (MARKOVÁ, 2006, p. 176). Por sua vez, as representações coletivas, relacionadas com as imagens, crenças, símbolos e conceitos, surgiriam

> diretamente das estruturas sociais. Elas incluem todos os fenômenos socialmente produzidos que circulam e são compartilhados na sociedade, como religiões, mitos, ciência e linguagem. [...] Elas são consideradas externas para os indivíduos que não contribuem com sua formação, impondo neles uma pressão irresistível. E, cedendo à sua coerção, os indivíduos internalizam e perpetuam essas formas sociais de ação, de pensamento e de sentimentos (MARKOVÁ, 2006, p. 177).

Dessa forma, as representações coletivas são conceituadas como elementos homogêneos, passados de geração em geração com pouca ou nenhuma modificação, que fazem parte do repertório de conhecimentos de todos os membros do grupo e apresentam um caráter coercitivo para que estes sujeitos mantenham um vínculo capaz de fazê-los pensar e agir de maneira uniforme (MOSCOVICI, 2001).

Deschamps e Moliner (2009, p. 101) destacam que Durkheim concebe o conceito das representações coletivas

> para designar um conjunto de saberes que são produzidos por uma sociedade em sua globalidade. [...] As representações coletivas são obra de uma comunidade onde se reúnem precisamente todas as inteligências individuais. Neste sentido, as representações coletivas estão localizadas na sociedade e não nos indivíduos.

As representações coletivas, para Durkheim, estão acima das individuais e do próprio sujeito e são capazes de gerar novas representações, mesmo que esse processo de mudança seja altamente complexo, visto que as representações coletivas são estáveis e cada modificação demanda muito tempo – e enfrenta muita resistência – até ser efetivada.

Por serem estáticas, as representações coletivas não eram vistas como fenômenos a serem explicados, mas entidades irredutíveis que gerariam variados focos de análise. Partindo disto, nota-se uma diferença marcante entre o conceito lançado por Durkheim e aquele elaborado por Moscovici: enquanto as representações sociais são definidas como produto e processo e sua análise se centra na construção e possível estabilização de opiniões, percepções e conceitos, as representações coletivas se baseiam em um conhecimento instituído e estático, que dá origem a uma multiplicidade de outros conhecimentos.

Guareschi (1999) vai além e assinala que a diferença de conceito entre as representações coletivas, de Durkheim, e de representações sociais, de Moscovici, está na abrangência e rapidez com que a representação se fixa e permanece entre a população. Enquanto as representações coletivas tendem a um perfil cristalizado, de mudanças sutis e demoradas, as sociais se espalham rapidamente, têm tendência a mudanças mais drásticas e cada uma tem vida curta, sendo continuamente substituída por outra.

> Moscovici tinha consciência que o modelo de sociedade de Durkheim era estático e tradicional, pensado para tempos em que a mudança se processava lentamente. As sociedades modernas, porém, são dinâmicas e fluidas. Por isso o conceito de “coletivo” apropriava-se melhor àquele tipo de sociedade, de dimensões mais cristalizadas e estruturadas. Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito “coletivo”, de conotação mais cultural, estática e positivista, com o de “social”: daí o conceito de Representações Sociais (GUARESCHI, 1999, p. 196).

Ao contrário da teoria de Durkheim, a TRS não exclui o fator individual, mas o renova, tornando-o parte da compreensão da representação do grupo no qual ele está inserido. Se ambas as teorias se apóiam na diferenciação do individual e do coletivo, defendendo que a representação do grupo não passa meramente por uma

soma das representações individuais, se afastam no sentido de que a TRS agrega um sentido psicológico ao fator sociológico: se as representações individuais não são o único fator que forma a representação do grupo, são mecanismos de suma importância para que se compreenda e seja possível se aproximar das representações sociais.

Como assinala o próprio Moscovici (2009, p. 49), a grande diferença entre sua proposição da TRS e a de Durkheim sobre as representações coletivas é a de que as representações sociais são fenômenos que abrem espaço para descrições e explicações, além de serem processos específicos "que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo *social* em vez de *coletivo*".

Como pontuam Deschamps e Moliner (2009) a respeito da TRS cabe notar que a sociedade é formada por uma multiplicidade de representações sobre um determinado objeto social, que variam conforme os grupos analisados, devido a inúmeros fatores que tornam cada representação social única, inserida dentro de um conjunto de sujeitos a quem esta representação diz respeito. É por isso que as representações sociais não são unânimes na sociedade e "se inscrevem num jogo complexo de relações intergrupos onde cada um mantém sua própria visão de mundo" (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 125).

Neste aspecto, o conceito das representações sociais apresentado por Moscovici se afasta das representações coletivas propostas por Durkheim, por levar em conta que as impressões, opiniões e conceitos que cada grupo forma sobre um objeto, fato ou mesmo outro grupo nem são unânimes e não são expressões generalistas de uma sociedade, mas únicos e definidos a partir das peculiaridades de cada grupo nessa sociedade.

Uma semelhança marcante entre as representações para os dois autores (Durkheim e Moscovici) é a valorização da linguagem como uma forma autêntica e de importância fundamental para o desenvolvimento e disseminação das representações na sociedade. Para Durkheim, a linguagem compõe "o ambiente social do indivíduo, impondo nele ou nela uma pressão irresistível. As palavras sempre influenciam as formas através das quais os fenômenos são classificados e observados, elas afetam também as representações coletivas" (MARKOVÁ, 2006, p. 180).

As representações sociais podem ser vistas como um conceito derivado do que foi estabelecido por Durkheim, mas com uma proposta que se assemelha às características da sociedade nas últimas décadas do século XX, como a dinamicidade, a rapidez na troca das informações e a produção de mudanças em cada vez menos tempo. Como pontua Farr (1999, p. 44-45), “as sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas”.

As representações sociais se baseiam no estabelecimento de um conceito fluido e dinâmico que seja capaz de se inserir e ter pertinência para explicar as relações entre os sujeitos, a sociedade, os fatos e os objetos de maneira mais próxima à realidade desses tempos.

Além do conceito das representações coletivas, proveniente da Sociologia, outras contribuições das áreas da Antropologia e da Psicologia podem ser relacionadas entre as contribuições teóricas que influenciaram a teoria formulada por Serge Moscovici.

Sobre isto, Moscovici (2001) apresenta as contribuições de três pesquisadores que, reunidas aos pressupostos lançados por Durkheim, foram fundamentais para que ele desenvolvesse a TRS. Um deles é o filósofo e sociólogo francês Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939), reconhecido por seus estudos na área da Antropologia. Influenciado por Durkheim, Lévy-Bruhl também defendia que as representações coletivas são fatos sociais e “acima de tudo, possuem um poder institucional e coercitivo. Elas, as representações, têm um efeito repressor no pensamento e nos significados da linguagem” (MARKOVÁ, 2006, p. 187).

Moscovici (2001, p. 49) explica que, segundo o pensamento de Lévy-Bruhl,

> o indivíduo sofre pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos. Essas representações diferem de acordo com a sociedade em que nascem e são moldadas. Portanto, cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias.

Lévy-Bruhl inspira Moscovici no sentido deste aprofundar a relação entre as representações individuais e as coletivas, deixando de lado o antagonismo entre ambas – defendido por Durkheim –, e levando em conta o processo de complementação entre as duas.

Moscovici (2009, p. 183-185) resume o que Lévy-Bruhl abordou principalmente quatro aspectos das representações que foram relevantes para a formulação da TRS:

a) não há fragmentação: não é possível atribuir uma crença ou categoria a um indivíduo ou grupo de maneira isolada e é preciso um grande número de expressões para se formar uma representação total;
b) podem ser reunidas por sua conexão com a sociedade: ao invés de classificar as representações por seu caráter intelectual ou cognitivo, pode-se reuni-las de acordo com sua conexão e aderência a uma sociedade ou cultura;
c) exigem aprofundamento: estudar as representações exige aprofundamento nos aspectos mais triviais da linguagem ou comportamento e atenção especial com a interpretação dos aspectos mais obscuros e das expressões dos sujeitos até chegar a seu sentido;
d) não são distintas em seu valor: todas as representações possuem a mesma coerência e valor.

Para Lévy-Bruhl, as representações se tornam formas de interpretar os fatos e diferenciam cada tipo de sociedade por estarem fundamentadas em características que são peculiares àquele grupo social. “Eis por que os diferentes tipos de sociedade, que se representam diferentemente o mundo, vivem em mundos diferentes” (MOSCOVICI, 2001, p. 51). É essa simbolização única e pertinente apenas àquela sociedade – seja de si mesma ou de outros grupos, fatos e do mundo exterior – que torna essa sociedade única em suas características, manifestações e formas de expressão. Da mesma forma, a peculiaridade de uma sociedade se expressa e é expressada pelas representações distintas e próprias que tem.

Destaca-se que, tanto Durkheim, quanto Lévy-Bruhl não levavam em conta os processos de comunicação como relevantes para a construção e disseminação das representações. Por isso, Moscovici (2009, p. 2009) pontua que há uma separação importante entre sua proposição – a TRS – e as elaboradas por Durkheim e Lévy-Bruhl, visto que estes autores consideram que “as representações são formadas em relação à realidade e não em relação à comunicação com outros, algo que eles julgam ser secundário, mas que é essencial para nós”.

Além de Durkheim e Lévy-Bruhl, o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) também é apontado entre os teóricos que contribuíram para a TRS, especialmente

por seu trabalho sobre a representação a partir da perspectiva de estudo com crianças ao estabelecer a especificidade das representações em termos psíquicos. De acordo com Moscovici (2001, p. 54), Piaget

> inicialmente, esboça as grandes formas que assumem os modos de raciocínio (classificar, explicar, etc.), para associar entre eles as diferentes atividades do real. Em seguida, busca a especificidade que, aquém do conceito e além da participação, assegura a coerência da visão do mundo na criança. Ele a determina por meio de um modelo de pensamento que se traduz por operações concretas, formadoras de um conjunto.

De acordo com Marková (2006), Piaget, a partir de seus estudos sobre o pensamento infantil, é responsável por apresentar uma noção das representações que não leva em consideração somente os processos históricos e culturais e inverte a direção do impacto proposta por Durkheim. Se para Durkheim as representações vão do pensamento para a ação, para Piaget, a ação é o mecanismo fundamental para o desenvolvimento de representações que sejam estáveis e socialmente compartilhadas e é preciso estudar as estruturas da sociedade para se identificar essas representações.

Para isso, Piaget recorre aos mecanismos da acomodação e da assimilação para explicar como “os elementos existentes nas estruturas sincrônicas são reorganizados, e através deles, também, o equilíbrio no processo de desenvolvimento é atingido” (MARKOVÁ, 2006, p. 181).

Com isso, as representações passam a ser vistas sob uma perspectiva de contradição e cooperação e assumem um caráter amplamente homogêneo. A grande contribuição de Piaget para o caminho que gerou a TRS foi sua análise dos mecanismos psíquicos, que possibilitou o aprofundamento de uma compreensão das representações sociais não somente por seus traços sociológicos, como eram abordadas as representações nos estudos de Durkheim e Lévy-Bruhl, mas por suas características individuais e subjetivas, pondo o sujeito igualmente como agente de produção e disseminação dessas representações.

Segundo Marková (2006), foi a contribuição de Piaget sobre o conhecimento de senso comum nas crianças que levou Moscovici a dirigir sua atenção para o conhecimento do senso comum nos adultos e propor “um conceito transformado da representação social baseada no pensamento de senso comum, no conhecimento e na comunicação” (MARKOVÁ, 2006, p. 188).

A terceira contribuição apontada por Moscovici (2001, p. 58) em sua formulação da TRS vem do psicanalista austríaco Sigmund Freud (1856-1939), que

> desvela o trabalho de interiorização que transforma o resultado coletivo em dado individual e marca o caráter da pessoa. Em outras palavras, mostra-nos por qual processo, ignorado até então, as representações passam da vida de todos para a de cada um, do nível consciente para o inconsciente.

A contribuição de Freud está justamente por abordar as representações a partir de uma perspectiva de conflitos psíquicos e trocas sociais, ressaltando como essas representações funcionam como maneiras de tornar o desconhecido, familiar, um conceito que, posteriormente, passou a fazer parte da TRS.

A partir das contribuições dos quatro teóricos citados – Durkheim, Lévy-Bruhl, Piaget e Freud – a respeito das representações e somando suas próprias análises de seus estudos na área de Psicologia Social, Moscovici (1978) desenvolve a TRS e descreve que o conceito da representação passa por uma perspectiva ativa, pois se caracteriza como uma forma tanto de indivíduos e quanto de grupos modelarem o mundo ao seu redor, levando em conta que cada sujeito e cada grupo se relacionam com objetos e situações presentes e resultantes de um conjunto vasto e variado de interações sociais.

“Reconhecendo-se que as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, tira-se-lhes esse lado preestabelecido, estático, que as caracterizava na visão clássica. Não são os substratos, mas as interações que contam” (MOSCOVICI, 2001, p. 62). Assim, ressalta-se a importância das relações sociais e da comunicação para a construção e constante reformulação das representações sociais.

De acordo com Moscovici (1978, p. 28), a representação social pode ser conceituada como um “corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação”.

A partir dessa abordagem, as representações sociais são proposições derivadas do senso comum e dos inúmeros saberes populares que são produzidas e utilizadas coletivamente como formas do indivíduo e do grupo construir e interpretar sua realidade. Diferente dos saberes formais – constituídos a partir de teses e

teorias provenientes de pesquisas científicas –, elas são formadas a partir do saber popular, de maneira informal, a partir de experiências variadas do dia a dia.

Na perspectiva moscoviciana, as representações sociais derivam diretamente das interações entre os indivíduos que formam um determinado grupo com características que os conciliam, seja esse agrupamento uma classe social ou um grupo profissional, por exemplo, que configuram maneiras de conciliar o coletivo e o individual, aproximando o indivíduo daquilo que não lhe é próximo.

Mesmo que involuntariamente, todos estão envolvidos nessa enorme rede de troca de informações e é a partir desses estímulos, novas informações e a necessidade de abstrair para se apropriar do conhecimento – e formar o seu próprio – que ocorrem as mudanças na visão de mundo peculiar aos indivíduos e, por conseqüência, de todo um grupo. Como conceitua Moscovici (1978, p. 59), as representações sociais são conjuntos dinâmicos que “fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser”.

É notória a importância dos processos de comunicação – sejam os formais, provenientes dos meios de comunicação de massa e das novas tecnologias de informação, como os informais, derivados dos contatos pessoais entre os indivíduos – na constituição e legitimação das representações sociais pela profusão de idéias, informações, conceitos e novidades que trazem para o cotidiano dos indivíduos.

A partir das contribuições de cada teórico para a elaboração da TRS e o resultado apresentado por Moscovici, foi possível sistematizar esse percurso na Figura 1.

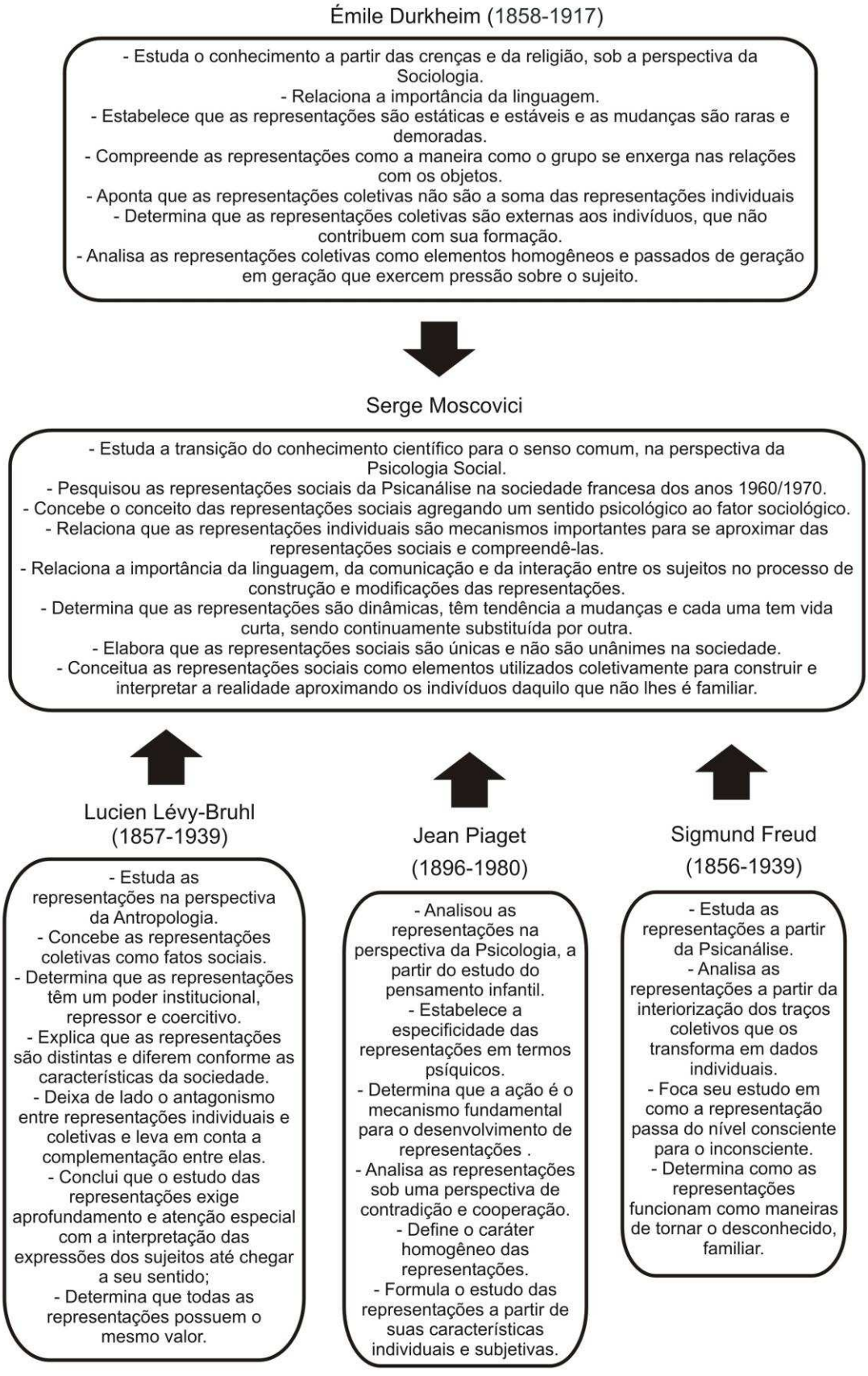


Figura 1 - Contribuições teóricas para a formulação da TRS
Fonte: a autora, 2012.

2.2 CONCEITUANDO A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Moscovici (1978) explica que, apesar de as representações sociais serem facilmente percebidas no cotidiano, a apreensão de seu conceito não é tão simples, devido a uma série de fatores históricos – que o autor se isenta de abordar e deixa a cargo dos historiadores –, e ao fato de sua definição estar envolta tanto em aspectos sociológicos quanto psicológicos. “Do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma ‘rede’ de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias” (MOSCOVICI, 2009, p. 210).

Mesmo com essa fluidez do conceito, Moscovici (1978, p. 41) conceitua que

> as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados.

Jodelet (2001, p. 22) conceitua que a representação social “é 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”.

Sobre a relevância do papel das representações sociais, Jodelet (2001, p. 17) explica que elas são importantes porque “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”.

As representações sociais são uma forma de tornar o distante, próximo, e o insólito, familiar. É uma maneira de o sujeito se apropriar da realidade, se relacionar com os objetos e o mundo exterior e reconstituí-los, a partir de um processo de torná-los familiares e atribuir a eles suas próprias impressões, a partir do repertório de representações já disponíveis, de maneira a interiorizar os conhecimentos e gerar novas representações a partir deles.

Como conceitua Jovchelovitch (1999, p. 81),

> as representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. [...] Dessa forma, elas não apenas surgem através de mediações sociais, mas tornam-se, elas próprias, mediações sociais.

A pessoa forma seu juízo sobre o objeto e, somente depois desse jogo de criação e reconfiguração constante das representações, é feita a análise do que gerou a representação. Mesmo sem perceber, o sujeito interioriza, julga, cria e recria suas representações e, a partir disso, analisa fatos, objetos e estímulos, tendo ou não qualquer critério de experimentação. É uma maneira de reformular a realidade, interpretando-a e atribuindo novos conceitos, ideias, imagens e opiniões a partir do contato constante com o mundo externo.

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. 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 local.

As representações sociais transformam os sujeitos em *sábios amadores*, como pontua Moscovici (1978), porque, mesmo não tendo conhecimento aprofundado sobre o assunto ou mesmo vivenciado um processo de experimentação e verificação dos fatos, fenômenos, objetos e de tudo que forma o mundo exterior, os indivíduos criam imagens, opiniões e representações sobre tudo aquilo com o que têm contato, de maneira a dar sentido a si mesmo, à sociedade e ao universo onde estão inseridos.

As representações têm função decisiva no cotidiano do sujeito, sendo o mecanismo pelo qual ele pode reagir diante dos fatos e objetos que despertam sensações como medo, receio, surpresa, alegria ou satisfação, definir como compreendê-los e elaborar a melhor forma de se relacionar com eles. Da mesma forma, as representações têm influência direta na relação de cada pessoa com o grupo e com o mundo e acabam orientando o comportamento dos sujeitos diante das mais variadas situações, tendo papel fundamental nas formas de expressão utilizadas pelo sujeito. “As representações sociais emergem desse modo como processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade” (JOVCHELOVITCH, 1999, p. 82).

Para se compreender a abrangência das representações sociais, deve-se reconhecer a importância fundamental do conhecimento gerado a partir do senso comum na sociedade.

> O senso comum está continuamente sendo criado e re-criado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado. Seu conteúdo, as imagens simbólicas derivadas da ciência em que ele está baseado e que, enraizadas no olho da mente, conformam a linguagem e o comportamento usual, estão constantemente sendo retocadas. No processo, a estocagem de representações sociais, sem a qual a sociedade não pode se comunicar ou se relacionar e definir a realidade, é realimentada (MOSCOVICI, 2009, p. 95).

É importante ressaltar que, para Moscovici (2009), o conhecimento científico e aquele do senso comum não se anulam, mas interagem e são formas de o sujeito compreender o mundo e se relacionar com ele. Assim, um não substitui o outro, mas o conhecimento que forma e é formado pelo senso comum tem caráter mais dinâmico e vem de inúmeras fontes, podendo ser desde conhecimento científico adaptado pelas interações dos indivíduos, grupos sociais e meios de comunicação até conhecimento baseado em experiências da pessoa, conversas informais, observações da rotina diária, percepções do ambiente onde vive e outros elementos que, reunidos, vão modificando o repertório de conhecimentos do sujeito. “Representação social, em síntese, é esse sentido que construímos e atribuímos às coisas, nas relações sociais, tendo em vista nossas pertenças e nossas referências” (MADEIRA; SILVA, 2009, p. 102).

A construção das representações sociais é um processo contínuo, que marca a vida do sujeito desde seu início. Dos exemplos vistos em casa às informações obtidas a partir dos ensinamentos dos pais passando pelo que é veiculado pelos meios de comunicação, as atitudes de outros sujeitos e as representações sociais vigente no grupo onde esse sujeito está inserido, há uma série de fatores que influenciam nesse processo e formam o sentido das coisas para aquele grupo.

Como conceitua Spink (1993, p. 8),

> as representações são essencialmente dinâmicas; são produtos de determinações tanto históricas como do aqui-e-agora e construções que têm uma função de orientação: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social.

Representar não é um processo passivo, mas uma elaboração ativa de cada sujeito e de cada grupo, de maneira a construir e reconstruir, continuamente, sua realidade. Como explica Leme (1993, p. 48), “não se trata de meras opiniões, atitudes, mas de ‘teorias’ internalizadas que serviriam para organizar a realidade”.

Moscovici (1978) também ressalta que há diferenças latentes entre os conceitos de imagens, opiniões, atitudes e as representações sociais. Mesmo estando ligados, esses conceitos se diferenciam a partir do momento que a opinião e a atitude estão diretamente atreladas a uma resposta e são analisadas como formas de preparação à ação, pois, "segundo o que um indivíduo diz, pode-se deduzir o que ele vai fazer" (MOSCOVICI, 1978, p. 47). No caso das imagens, elas "desempenham o papel de uma tela seletiva que serve para receber novas mensagens, e controlam frequentemente a percepção e a interpretação daquelas mensagens que não forem inteiramente ignoradas, rejeitadas ou recalcadas" (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

Ao mesmo tempo individual e coletiva, a representação social não se limita às imagens, opiniões e atitudes e perpassa todas essas esferas, sendo um conceito amplo, dinâmico, mutável e em constante retroalimentação com o mundo externo. Essa não é uma mera reprodução de comportamentos e relações, mas uma produção contínua de novos sentidos, imagens, atitudes e opiniões. Não se trata de uma reação a um estímulo exterior, mas uma ação, que, ao mesmo tempo, é criada por um determinado objeto e o gera.

As representações sociais se tornam refúgios onde o sujeito está próximo do que lhe é familiar, encontra um espaço para corroborar suas representações e se distancia e se protege dos riscos, contradições e conflitos gerados por tudo aquilo que lhe é estranho.

> O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma [...]. O ato de re-apresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. A transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida (MOSCOVICI, 2009, p. 56-57).

A construção das representações sociais passa por um questionamento, mesmo que não-intencional, das opiniões, atitudes, significados e saberes que este sujeito – e, primeiramente, o grupo – tinha. Representar, neste caso, pertence a um processo de instabilidade e modificação daquilo que, à primeira vista, era estável, mas só se desenvolve neste contexto de constante desconstrução e reconstrução. Sobre isso, Madeira e Silva (2009, p. 104) pontuam que "novos conhecimentos são

gerados mediante situações de instabilidade, que põem à prova todo conhecimento já dominado".

Abric[2] (1994 apud SÁ, 1996, p. 43) classifica as finalidades das representações sociais em quatro divisões principais:

a) funções de saber: permitem compreender e explicar a realidade. Estão estreitamente ligadas à comunicação social, já que permitem as trocas sociais, a transmissão e a difusão dos saberes;
b) funções identitárias: definem a identidade e permitem a proteção da especificidade do grupo. Define a forma como o grupo como se vê, que representações têm dos outros grupos e como essas representações influenciam na visão da sociedade e nas relações sociais dos indivíduos;
c) funções de orientação: guiam os comportamentos e práticas, funcionando como filtros de informação, geradoras de interpretações e direcionando esses comportamentos e práticas de maneira a definir o que pode e o que não pode ser feito ou falado em um contexto social;
d) funções justificatórias: justificam as tomadas de posição e comportamentos.

As representações se fundamentam numa produção de significado e não em uma reprodução. Assim, não são reações isoladas a estímulos exteriores, mas partes de um processo complexo de *escolha*, interpretação, apropriação, categorização e elaboração do real. Antes de serem uma forma de ter contato e se relacionar com objetos e sujeitos, são fruto de um processo de modificação, em que as partes envolvidas se aproximam, identificam suas semelhanças e atribuem significados que vão moldar as formas de se inserirem no mundo. "A vivência e a convivência com o outro e com nossas próprias marcas promove a apreensão de novas informações, levando-nos a construir o sentido das coisas" (MADEIRA; SILVA, 2009, p. 106).

Como apontam Mesquita e Almeida (2009, p. 38), esse movimento de construção, desconstrução e reconstrução das representações sociais é contínuo e se fundamenta principalmente na dinâmica de interações dos sujeitos, porque "as representações são criadas no coletivo, obtendo vida própria, em correntes que se

---

[2] Abric, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994

encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações são extirpadas".

Não é possível falar em uma única representação social, mas múltiplas, que determinam a forma como aquele indivíduo e o grupo no qual está inserido vêem o mundo. A representação, nesta perspectiva, é a lente pela qual esses sujeitos compreendem o espaço social que ocupam, definem suas relações sociais e determinam a forma como se relacionar com outros grupos.

Não basta identificar as representações, mas é preciso compreender todo o entorno de sua construção e estabilização entre o grupo social analisado, levando em conta que uma representação social só é válida envolta em seu contexto. Também não é possível compreender as representações sem levar em conta as práticas sociais e, a partir da observação dessas práticas, chegar ao conjunto de ideias, comportamentos, objetivos, expressões e outras manifestações que, em conjunto, formam as representações sociais do sujeito e seu grupo social.

Tudo que é recebido "é submetido a um trabalho de transformação, de evolução, para se converter num conhecimento que a maioria das pessoas utiliza em sua vida cotidiana" (MOSCOVICI, 1978, p. 50). E é a partir disso que cada indivíduo forma o conjunto de representações que correspondem ao que cada um considera a realidade. As representações sociais são as lentes de aumento que aproximam o objeto e o sujeito, de maneira a fazer com que "o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser" (MOSCOVICI, 1978, p. 59).

Compreender as representações sociais é identificar que traços são importantes para tornar aquele grupo social – e, numa perspectiva ainda mais específica, aquele sujeito – único em suas opiniões, percepções e conhecimentos. Dessa forma, pode-se ter contato com aquilo que une aqueles sujeitos em torno do grupo e quais os diferenciais deles com outros grupos. Como pontuam Deschamps e Moliner (2009, p. 133), "a representação vai exprimir a semelhança intragrupo (pensamos as mesmas coisas), exprimindo ao mesmo tempo a diferença intergrupo (não temos as mesmas opiniões que eles)".

Por depender deste fator coletivo, a representação social é produzida coletivamente, é influenciada de maneira decisiva pelas relações sociais definidas dentro deste grupo reconhecido – seja dos sujeitos entre si, consigo mesmos e com o coletivo –, e diferencia um grupo de outro. Com isso, "uma representação social

condensa uma reflexão coletiva bastante direta, diversificada e difusa, sendo cada um dos participantes, até certo ponto, um autodidata" (MOSCOVICI, 1978, p. 79).

Em suma, as representações sociais podem ser analisadas como mecanismos de aproximação do sujeito e do grupo com a realidade, tornando próximo e familiar aquilo que lhe era, até então, alheio e estranho. Esse processo é dinâmico e está impregnado no dia a dia dos sujeitos, de maneira que a elaboração das RS está em constante construção e, ao longo do processo, é comum que antigas representações sejam reelaboradas, desconstruídas, modificadas, enriquecidas, reduzidas, ampliadas e renovadas a partir do contato da pessoa e do grupo com novos objetos e fatos sociais.

Nesta perspectiva, as RS perdem o caráter estático e se tornam conceitos fluidos, móveis e que estão em constante processo de modificação, com *velhas* representações gerando e continuamente dando lugar a *novas* representações sobre o mundo exterior ao sujeito a partir de confirmações, contradições, oposições e novos conhecimentos com os quais esta pessoa tem contato ao longo de seu cotidiano. É a partir dessa interação entre o que sabia e as novas informações que o sujeito recebe em seu dia a dia que ele é capaz de representar a realidade, mantendo desde conhecimentos muito simples, como a forma correta de se sentar para assistir a uma aula, até aspectos mais complexos, como os princípios básicos que regem uma lei de Física Quântica.

De maneira geral, é esse repertório variado de conhecimentos que, de maneira organizada por semelhanças e contradições com o que já era conhecido, move o sujeito à ação, interagindo com o mundo externo. Neste ponto, para que o processo de elaboração e constante reelaboração das representações aconteça, o uso da linguagem e a troca de informações a partir da comunicação se tornam mecanismos importantes para que o sujeito tenha contato com novos objetos, fatos e situações que sejam estranhos, renovem suas representações e gerem novas representações.

2.3 O PAPEL DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO

A partir do estudo do conceito da TRS, é possível verificar como os aspectos sociais, a comunicação e a linguagem têm papel fundamental no processo de

construção das representações sociais por parte dos indivíduos e os grupos onde estão inseridos.

Moscovici (1978) assinala a importância da linguagem para o desenvolvimento e consolidação de uma representação social, pois o estudo das RS passa, entre outras características, pela penetração de uma linguagem – ou, pelo menos, traços de uma linguagem – própria, vinculada à ciência, fato ou objeto que gerou a representação entre os sujeitos.

> As representações sociais têm como finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente não-problemática e reduzir o 'vago' através de certo grau de consenso entre seus membros. [...] Elas são formadas através de influências no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos (MOSCOVICI, 2009, p. 208). [Grifo do autor]

É a partir das representações sociais que os membros de um grupo passam a contar com formas de linguagem peculiares e acessíveis a todos e de um repertório comum de opiniões e interpretações que são aplicadas no dia a dia diante das variadas situações com as quais estas pessoas terão contato no seu dia a dia.

Em sua pesquisa inaugural envolvendo as representações sociais, Moscovici (1978) aponta a relação do seu estudo sobre a Psicanálise com o estudo das comunicações. Segundo ele, neste aspecto, vale uma observação, porque

> concebeu-se muitas vezes essa difusão dos conhecimentos como uma 'disseminação' de cima para baixo ou como 'imitação' da elite dos que sabem pela massa dos que ignoram. Estamos mais perto da verdade quando aí enxergamos uma troca, graças à qual experiências e teorias se modificam qualitativamente, tanto em seu alcance como em seu conteúdo. Essas modificações são determinadas tanto pelos meios de comunicação (jornais, rádio, conversações, etc.) como pela organização social dos que comunicam (Igreja, Partido, etc.). A comunicação jamais se reduz à transmissão das mensagens de origem ou ao transporte de informações inalteradas. Ela diferencia, traduz, interpreta e combina, assim como os grupos inventam, diferenciam ou interpretam os objetos sociais ou as representações de outros grupos (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

As representações sociais dificilmente serão analisadas sem se levar em conta o uso da linguagem ou a expressão linguística (seja falada ou escrita) dos sujeitos. De acordo com Moscovici (1978, p. 234), "isso é ainda mais verdadeiro no que tange à sociedade: conhecer socialmente uma coisa é falá-la". E é nesse processo de comentar, falar, escrever, se manifestar e trocar informações que o sujeito explicita suas representações sobre o objeto em questão e acaba

incorporando ao seu vocabulário palavras e expressões relativas a esse objeto e que fazem parte do repertório de quem compartilha de suas representações sociais.

É a partir dessa dinâmica de produção e utilização de jargões para designar tudo que é relativo ao objeto que marcam o acesso dos sujeitos a um saber que não faz parte do repertório da coletividade, mas que é de pleno conhecimento dos participantes de um grupo específico. As representações sociais estão estreitamente ligadas à comunicação e, de maneira mais específica, às múltiplas formas de troca de informação utilizadas pelos sujeitos para expressar suas impressões, opiniões, ideias e representações para os integrantes do seu grupo e de toda a sociedade.

Diante de um objeto, uma informação, um fato ou um grupo diferente daquilo que o sujeito e seu grupo consideram o habitual, o repertório prévio de experiências, conceitos, opiniões e representações é acionado e

> os indivíduos vão tentar preencher o déficit de informação com o qual se acham confrontados. Para fazer isto, cada um vai buscar informação em suas discussões, na mídia, em suas leituras, etc. Mas, como essa informação se encontra dispersa, é difícil distinguir o que depende da crença, da opinião ou do conhecimento averiguado (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 126).

Cada representação social é envolta em uma complexa rede de conhecimentos que se configura, desconstrói e se reconfigura continuamente, de maneira a formar a representação que aquele sujeito e seu grupo têm do objeto ou fato que, até então, era novo e, a partir da apropriação, passa a fazer parte do conjunto de conhecimentos e será acionado em outras oportunidades para igualmente conceituar novas experiências até então inéditas.

Como pontua Jovchelovitch (1999, p. 78-81), as representações sociais dependem do âmbito social e podem ser vistas como fenômenos de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Geradas pelas mediações sociais, como a comunicação, as representações sociais não existiriam em um mundo composto por indivíduos isolados. Elas precisam desse espaço comum, que vai além do espaço individual de cada pessoa, para existir, se construir e se re-construir continuamente, sendo uma expressão do processo contínuo de interpretação, entendimento e construção do mundo por parte deste indivíduo.

Hoje, os meios de comunicação têm papel-chave no sentido de ampliar as redes de disseminação das informações.

> Um importante papel é desempenhado, nesse processo de transferência e transformação dos conhecimentos, pelos divulgadores científicos de todos os tipos – jornalistas, cientistas amadores, professores, animadores culturais, pessoal de marketing – e pela crescente ampliação e sofisticação dos meios de comunicação de massa (SÁ, 1993, p. 30).

Chiodini (2009), ao realizar um estudo sobre as representações sociais de um grupo de professores da rede municipal em cidades de Santa Catarina sobre o financiamento da educação básica, pontua a importância dos meios de comunicação para a construção e disseminação das representações sociais. Segundo a autora, "a comunicação social assume papel relevante no estudo deste tema [representações sociais] e parece ser determinante na formação do pensamento e da representação social dos docentes" (CHIODINI, 2009, p. 53).

Durveen (2009) ressalta como a comunicação tem papel imprescindível na construção e disseminação das representações sociais e como elas se tornam parte da sociedade a ponto de fazer parte do senso comum. "Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos" (DURVEEN, 2009, p. 8).

O caminho entre a comunicação e as representações sociais é construído em uma via de mão-dupla: a comunicação expressa as representações dos sujeitos e dos grupos que eles formam e, ao mesmo tempo, só é possível graças a essas representações. As representações expressam e são expressas pela comunicação, de maneira que os dois processos se interconectam e não podem ser estudados de maneira separada. "Nós mesmos vemos as representações sociais se construindo por assim dizer diante de nossos olhos, na mídia, nos lugares públicos, através desse processo de comunicação que nunca acontece sem alguma transformação" (MOSCOVICI, 2009, p. 205).

Neste aspecto, as representações sociais reforçam seu caráter de recursos dinâmicos, que se formam em um processo complexo e dinâmico e que diferem conforme as experiências prévias e representações anteriormente formadas pelos variados grupos. Também são pontos de início de novas representações e dependem diretamente dos múltiplos estímulos de informação que cercam o sujeito e seu grupo.

Desde conversas informais, aulas, programas de TV, livros, e-mails trocados com pessoas conhecidas, textos lidos em um jornal impresso, um filme visto no cinema, enfim, há uma variedade de fontes de informação às quais o sujeito está

exposto ao longo de um único dia e todas elas, de maneira mais sutil ou intensa, têm influência na formação das representações, da mesma maneira que têm papel-chave nas modificações que essas representações podem sofrer.

Os sujeitos não são somente receptores de uma representação aparentemente determinada pelo grupo, mas divulgadores de suas próprias representações, de maneira a influenciar o seu grupo e os demais, atuando como agentes ativos das constantes modificações identificadas em suas representações e nos demais sujeitos com quem ele se relaciona.

> O conhecimento social é o conhecimento em comunicação e o conhecimento em ação. Não pode haver conhecimento social a menos que seja formado, mantido, difundido e transformado dentro da sociedade, entre indivíduos ou entre indivíduos e grupos, subgrupos e culturas. O conhecimento social se refere às dinâmicas da estabilidade (MARKOVÁ, 2006, p. 27).

Justamente por isso, as representações sociais trafegam por um caminho que pode levar à confirmação, valorização e legitimação de ideias, opiniões, impressões e percepções. As representações podem ser observadas tanto como mecanismos de expressão como formas de transmitir ao mundo as impressões que cada sujeito (e seu grupo) tem sobre os fatos e objetos sociais. Além de serem maneiras de cada pessoa e cada grupo compreenderem o mundo, as representações se destacam como formas de influenciar os demais sujeitos e transmitir uma determinada visão de mundo em detrimento de outra, estabelecendo que esta forma de gerar sentidos deve ser utilizada ao invés de outra forma.

Como pode-se notar, assim como a comunicação, esse processo de elaboração das representações sociais não é neutro. Pelo contrário, ele é cheio de sentidos, valores, impressões e opiniões que são passadas de um sujeito para o outro – e de um grupo para os demais –, de maneira a disseminar as representações, contrapor visões de mundo e formar novas representações.

Neste sentido, Durveen (2009, p. 28) destaca que “sempre que um conhecimento é expresso, é por determinada razão; ele nunca é desprovido de interesse”. No caso das representações sociais, esse processo fica nítido ao se levar em conta que, ao expressá-las, o sujeito se liga aos demais componentes de seu grupo – que dividem representações muito semelhantes – e se afasta dos demais, alheios a esse agrupamento, na medida em que eles têm representações diferentes ou até contrárias às suas.

As representações sociais “fornecem, sobretudo, pontos de referência pelos quais uma pessoa se comunica com outra, permitindo-lhe situar-se e situar seu mundo. Basta uma simples palavra ou frase, como a pergunta inicial, para mobilizar uma representação social” (SEMIN, 2001, p. 208-209).

Além disso, ao expressar suas representações e expor sua própria visão de mundo, a pessoa, mesmo não tendo essa intenção, acaba influenciando os demais sujeitos à sua volta, em um encontro de ideias e opiniões que tem grandes chances de modificar as representações dos envolvidos, seja consolidando uma representação majoritária ou, em alguns casos, abrindo espaço para uma representação até então menos influente. Em suma, se nenhuma troca de conhecimentos é neutra, igualmente as próprias representações sociais não são isentas de interesses e, seja de forma proposital ou despretensiosa, a troca de conhecimentos leva a uma alteração das representações dos sujeitos, em um processo contínuo de formulações e reformulações dessas representações.

Por ter uma relação tão próxima e dependerem da comunicação, as representações sociais igualmente são fatores importantes para se compreender como se definem e se mantêm as inter-relações com os demais sujeitos e grupos. Por serem parte relevante da compreensão de ideias e opiniões sobre os objetos e fatos sociais, as representações têm influência decisiva na forma como nos relacionamos com os outros e com o mundo, como julgamos tudo que nos é estranho e de que maneira construímos nossos valores. Isso, de maneira mais ou menos intensa, acaba sendo imprescindível para compreender como o sujeito se insere no mundo e como interage com tudo que o cerca.

Com a intenção de compreender esse processo, Moscovici (1978) propõe uma diferenciação entre os processos de ancoragem e objetivação, decisivos para a constituição e constante reformulação das representações sociais.

2.4 OS PROCESSOS DE ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO

Comentando sobre a relação entre representações e ideologia, Guareschi (1999) destaca como as representações sociais não são neutras e incorrem sempre em uma generalização, uma classificação e um posicionamento diante do mundo.

> A dimensão valorativa, ética, jamais pode ser separada das ações, e por isso, de uma maneira ou de outra, ela está presente tanto no processo de construção das RS, como em sua estrutura. Perder a dimensão de não-neutralidade dos processos e representações é empobrecer e mistificar tanto a uns como a outras. [...] Ao classificar, decidimos se há semelhança entre o que queremos classificar e o protótipo, e depois generalizamos. E tal decisão *nunca é neutra* (GUARESCHI, 1999, p. 200-201). [Grifos do autor]

As representações se desenham a partir de um jogo constante de contato com o mundo externo, no qual as pessoas resumem, recortam, criam enfoques, definem, classificam, selecionam, criam filtros e formam as representações a partir de experiências indiretas, percepções ou observações daquilo que lhe é distante, ausente ou estranho. “Uma pessoa se informa e representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada” (MOSCOVICI, 1978, p. 74).

Outro ponto importante dentro da TRS é que cada objeto só pode passar a ter uma representação para o sujeito se, anteriormente, já tinha uma representação para o grupo no qual esta pessoa está inserida ou toma como referência. “Quando atraído para uma novidade, o sujeito já leva as marcas das suas vivências, bem como de suas pertenças e referências grupais, então mobilizadas pela própria atração” (MADEIRA; SILVA, 2009, p. 104).

Moscovici (1978, p. 110) sistematiza essa dinâmica de desenvolvimento das representações sociais ao afirmar que elas são elaboradas a partir de dois processos diferentes, porém estreitamente ligados[3]: a objetivação e a ancoragem (ou amarração)[4].

Para Moscovici (1978, p. 176), os dois processos se diferenciam porque “se a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma realidade social, a amarração permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprimem”.

Sobre as diferenças entre a objetivação e a ancoragem, Sá (1993, p. 34) resume que o processo de “duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a

---

[3] Vale ressaltar que os processos de ancoragem e objetivação não acontecem de maneira isolada ou alheia um ao outro. A representação social não é formada por um *ou* outro, mas pelos dois agindo de forma sinérgica e integrada. Também não há uma hierarquia ou uma ordem estabelecida para que eles aconteçam. Por isso, separá-los, diferenciar suas características e delinear a complementariedade de seus resultados é uma forma didática de explicar de maneira mais clara e detalhada o processo de elaboração de uma representação social.

[4] Na versão original, em francês, o autor utiliza o termo *ancrage* que, na versão da obra em português, na 1ª edição (1978), foi traduzido por *amarração* ou *ancoragem*.

um objeto abstrato, *naturalizá-lo*, foi chamada de *objetivar*. A função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi chamada de *ancorar*" [grifos do autor].

2.4.1 A ancoragem

Moscovici (2009, p. 61) define a ancoragem como "um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada". Ancorar é uma forma dar nome e tornar familiar aquilo que, até aquele momento, era estranho e ameaçador ao nosso repertório de conhecimentos.

> O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido. No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo – mesmo vagamente, como quando nós dizemos de alguém que ele é "inibido" – então nós podemos representar o não-usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar (MOSCOVICI, 2009, p. 62). [Grifo do autor]

Esse processo depende fundamentalmente da memória, pois, para que essa classificação possa ser realizada, o sujeito precisa lançar mão das representações, opiniões, imagens e conhecimentos armazenados em sua memória e definir relações – podendo ser tanto de caráter positivo quanto envoltas em uma carga negativa – com o objeto. Essas relações são definidas a partir de uma comparação com os modelos que cada sujeito tem como normal ou anormal, aceitável ou não-aceitável, relevante ou irrelevante, entre outras categorias.

Para Sá (1993, p. 38), a ancoragem se baseia em um jogo de comparação "generalizadora ou particularizadora, pelas quais se decreta que o objeto se inclui ou se afasta da categoria, com base na coincidência/divergência em relação a um único ou poucos aspectos salientes que definem o protótipo". Mediante esse processo, "a sociedade converte o objeto social num instrumento de que ela pode dispor, e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes" (MOSCOVICI, 1978, p. 173).

Ancorar está relacionado a classificar e localizar, entre as representações, ideias, experiências, conceitos e conhecimentos já existentes, aquele que mais se aproxima do estímulo novo que ainda não foi classificado. Assim, se torna uma

forma de reconhecer e tornar familiar aquilo que ainda não fazia parte do repertório do sujeito e ir se apropriando das características deste objeto ao categorizá-lo e lhe atribuir significados. É a partir desse processo que o sujeito é capaz de interpretar o contexto social e se inserir na trama de relações travadas cotidianamente.

Segundo Moscovici (2009, p. 67), suas observações mostraram que as consequências de

> dar nome a uma pessoa ou coisa é precipitá-la [...] e que as consequências daí resultantes são tríplices: a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc.; b) a pessoa, ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos, através dessas características e tendências; c) a pessoa ou coisa torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção.

Neste processo, é importante observar que, mesmo quando um fato, objeto ou pessoa não se adéqua às categorias estabelecidas previamente, ele é classificado para ser compreendido e decodificado. Por isso, é comum que os sujeitos estabeleçam relações de semelhança entre o foco que gerou a representação e seu repertório prévio, fazendo esse objeto assumir uma forma que possa encaixá-lo nas categorias já disponíveis e assumindo características idênticas – ou, pelo menos, muito próximas – das representações que essa pessoa já tinha.

A representação social tem uma ligação importante com as experiências, impressões e representações anteriormente formadas pelo sujeito, estabelecendo elos com as imagens prévias que o sujeito tem sobre os objetos, fatos e pessoas. Uma representação nova só pode construída a partir da interação com uma representação formada anteriormente e resulta da desconstrução dessa imagem mais antiga para a produção de uma mais recente. Não se trata, portanto, de abandonar velhas representações, mas utilizá-las como pontes que, confrontadas com um novo objeto, levam a uma representação renovada.

Ancorar é, antes de tudo, comparar e, a partir dessa comparação, classificar e rotular para tornar familiar e aceitável aquilo que era desconhecido. Dessa forma, incorporamos ao nosso repertório ideias e conceitos que são semelhantes àquilo que já tínhamos integrado e nos era familiar.

2.4.2 A objetivação

Quanto à objetivação, Moscovici (1978, p. 110) explica que esse processo "faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material [...]. Objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito)".

Esse processo passa por uma maneira de identificar ideias que refletem um fato ou objeto relativo ao mundo exterior. Ao objetivar um determinado tema, o indivíduo e o grupo social se apropriam do conteúdo que forma este tema, mas se afastam do enfoque dos especialistas e tomam a liberdade de se concentrarem numa forma de explicá-lo a partir de seu próprio processo de escolha do que é mais relevante, tratando-o da maneira que acha mais apropriada.

Moscovici (2009, p. 71-72) propõe que a objetivação

> está na fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra. [...] Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem.

Dentro deste processo se destacam dois esforços que, complementando-se, levam à objetivação de um tema, fato ou objeto. São eles, segundo Moscovici (1978, p. 113):

a) a naturalização, quando se "transporta os elementos objetivos para o meio cognitivo e prepara para eles uma mudança fundamental de status e função"; e
b) a classificação, que "organiza as partes do meio ambiente e, mediante seus cortes, introduz uma ordem que se adapta à ordem preexistente, atenuando assim o choque de toda e qualquer nova concepção". Este processo se torna importante no sentido de potencializar a transposição de ideias, sua atualização perante o meio ambiente de cada um e a padronização de suas várias partes. A partir dessas classes, passa-se do espaço do não-observado para o do observável, de maneira a diminuir drasticamente a chance de erros, devido ao fato que essas classificações são compartilhadas por todos e a possibilidade de incorrer em alguma falha que possa ser desmentida se torna mínima.

Moscovici (1978) ressalta que um momento importante da objetivação é quando se constitui o modelo figurado (ou esquema), no qual se revela um ponto comum entre a teoria científica e a representação social correspondente a essa teoria. Neste ponto, o abstrato se torna tradução do real e o distante, cada vez mais próximo e familiar.

> Classificar significa fazer escolhas entre os diversos sistemas de categorias. A partir de um contexto, os interlocutores definem caracteres comuns para, daí, estabelecerem diferenças ou semelhanças distintas no objeto. Os grupos incluem e retiram pessoas, objetos, fatos, aos quais qualificam de acordo com um modelo incluso em sua rede de significados ao considerarem os diferentes elementos do real. Assim, os fenômenos ganham nomes, são personificados, às vezes são associados às entidades, enfim, a realidade toma um ar simbólico (OLIVEIRA, 2009, p. 63).

A objetivação parte da formação de imagens e é marcada pela passagem de uma noção abstrata para algo concreto. É a partir dela que o sujeito se familiariza com o objeto e transforma-o em uma imagem, dando origem a um novo objeto, diferente do que despertou a ancoragem, como foi modificado por esse processo de reconhecimento e apropriação feito pelo sujeito – e, em nível macro, pelo grupo social. “A objetivação é o processo que os indivíduos vão utilizar para tentar reduzir a distância entre o conhecimento do objeto social que eles constroem e a percepção que eles têm deste objeto” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 127).

2.4.3 A interligação entre os processos

A TRS leva em conta a apreensão do mundo concreto e reformulação própria do indivíduo, definindo que não há uma ruptura clara entre eles. Não há um processo linear, no qual o objeto ou o estímulo levam à formação de uma representação social, mas uma retroalimentação de conceitos: a representação forma o objeto, a partir do momento em que determina o *recorte* a partir do qual este objeto terá contato com o sujeito, e, simultaneamente, o objeto forma esta representação, já que suas características exigem uma remodelação da representação até então vigente. É um processo de influência mútua e contínua, que reforça o vínculo das representações com o mundo exterior visto a partir das representações que este indivíduo ou grupo possuía.

Ao levar em conta a experiência pessoal do autor da definição e atitude do sujeito frente ao estímulo, a TRS é capaz de levar em conta o repertório de imagens

e experiências de cada pessoa acumuladas ao longo do tempo e a capacidade que essa pessoa tem de combinar os conteúdos armazenados neste *reservatório*, de maneira a criar novas combinações, que são continuamente confrontadas com novos estímulos, rendendo contínuas reconfigurações.

> A solidez da memória impede de sofrer modificações súbitas, de um lado e de outro, fornece-lhes certa dose de independência dos acontecimentos atuais – exatamente como uma riqueza acumulada nos protege de uma situação de penúria. [...] Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um topo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2009, p. 78).

Ao aproximar a ciência do cotidiano, a representação social se vale de um processo chamado por Moscovici (1978) de investimento. Em um primeiro momento, isso leva a uma busca, sem um direcionamento claro, a partir da qual o sujeito vai se aproximando e contornando o objeto, de maneira a se familiarizar e identificar nele o que há de insólito ou estranho a ponto de não romper com os conceitos e ideias até então estabelecidas, de maneira intempestiva, mas de manter contato com esse objeto antes de rejeitá-lo ou se habituar com suas características.

Após esse primeiro contato, “o objeto é associado a formas conhecidas e reconsiderado através delas” (MOSCOVICI, 1978, p. 174). O sujeito realiza uma comparação entre todo o repertório de conhecimentos, ideias e representações que já possuía e o novo conceito que lhe foi apresentado. A partir dos resultados dessa comparação, ele passa a ser capaz de rejeitar a nova informação ou se apropriar dela. Com isso, o que lhe era estranho, passa a ser familiar e logo se torna parte de sua história, influencia em suas decisões, forma seu novo repertório e molda suas representações sobre variados temas.

> É desnecessário dizer que, tanto de uma perspectiva conceitual como de uma perspectiva genética, não há possibilidade para a construção simbólica fora de uma rede de significados já constituídos. É sobre e dentro dessa rede que se dão os trabalhos do sujeito de re-criar o que já está lá. O sujeito psíquico, portanto, não está nem abstraído da realidade social, nem meramente condenado a reproduzi-la. Sua tarefa é elaborar a permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito (JOVCHELOVITCH, 1999, p. 78).

Vale ressaltar que não se trata de criar um novo objeto social. O objeto, em si, é o mesmo, independentemente do grupo social que tem contato com ele. A representação social se torna uma maneira do indivíduo se aproximar do objeto, introduzi-lo em seu repertório de conhecimentos, ideias, opiniões e representações até o momento e torná-lo parte desse conjunto. Esse processo gera uma apropriação que é singular e tem resultados variáveis conforme o grupo analisado e rende representações que são únicas e inerentes àquele grupo, não necessariamente se parecem e não serão iguais às representações desenvolvidas por outros grupos sociais. Como pontua Moscovici (1978, p. 176) em seu estudo sobre as representações sociais da Psicanálise, “se cada grupo não tem a ‘sua’ Psicanálise, ‘a’ Psicanálise pertence-lhe por algum lado” [grifos do autor].

Grupos separados por idade, profissão, classe social e outras características que influenciem sua aproximação ao objeto, não serão capazes de, eles próprios, criarem seu próprio objeto social, diferente daquele objeto com o qual o grupo teve seu primeiro contato. Contudo, serão capazes de desenvolver uma representação social própria, a partir das semelhanças do objeto com seu repertório anterior, o que vai influenciar seus contatos futuros com objetos, sejam eles semelhantes ou diferentes do anterior.

A partir dessa perspectiva, a TRS se desdobra em diferentes abordagens para investigar como se dá essa relação entre os sujeitos e os grupos com os objetos que geram as representações, para explicarem qual a estrutura dessas representações e de que maneira os fatores sociais influenciam para que um determinado grupo tenha uma representação dos objetos e fatos que o cercam.

2.5 NOVOS OLHARES SOBRE A TRS: AS DIFERENTES ABORDAGENS

Ao analisar o desenvolvimento da TRS, Sá (1998) aponta que a teoria, elaborada a partir dos estudos de Moscovici, foi desenvolvida em três vertentes, que não chegam a ser incompatíveis, mas apresentam peculiaridades importantes para se entender as diferenças de análises e leituras da teoria:

a) a primeira, desenvolvida pela pesquisadora francesa Denise Jodelet, é a mais fiel aos pressupostos da teoria original. Vai além ao sistematizar e trazer mais objetividade aos estudos de Moscovici. No Brasil, é a que

ganhou mais espaço, devido ao contato mais frequente da pesquisadora com núcleos de estudos brasileiros;

b) a segunda, liderada pelo belga Willem Doise na Suíça, relaciona representações sociais e o senso comum, tendo um caráter mais sociológico que as demais e voltada principalmente para as condições de produção e circulação das representações;
c) a terceira, cujo expoente é Jean Claude Abric, no sul da França, está centrada na Teoria do Núcleo Central. Segundo ela, as representações se organizam em torno de um núcleo central – tendo manifestações periféricas.

Sobre os três modelos teóricos de abordagem da TRS, Deschamps e Moliner (2009, p. 125) apontam que “o primeiro [de Jodelet] coloca o acento nos processos de construção dessas representações sociais. O segundo [de Abric] limita-se a descrever sua estrutura interna, enquanto o terceiro [de Doise] se concentra em suas relações com as inserções sociais dos indivíduos”.

Ao se analisarem as características destas três abordagens, é importante perceber que nenhuma delas contradiz a TRS como foi proposta por Moscovici na década de 1960, mas a complementam, de maneira a detalhar mecanismos de funcionamento, desenvolvimentos e características compatíveis com a teoria geral, mas que não haviam sido explorados de maneira ampla por ela. Nesse caso, não se tratam de elaborações que confrontam a TRS, mas a desenvolvem a partir de perspectivas diferentes e ampliam suas possíveis aplicações.

Como citado, no caso da primeira abordagem, desenvolvida por Denise Jodelet, o traço principal é a semelhança com os pressupostos lançados por Moscovici, mas tendo uma preocupação maior com a sistematização das definições da teoria, seus limites e sua aplicação em pesquisas que tivessem como objetivo identificar o processo de construção das representações sociais de um grupo de sujeitos a respeito de um determinado fato ou objeto social.

Para Jodelet (2001), as representações sociais expressam os sujeitos e grupos que as formam e formam as definições que marcam a especificidade do objeto representado. “Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas” (JODELET, 2001, p. 21).

As representações sociais nessa primeira abordagem são fruto da sinergia entre aspectos individuais e grupais que, reunidos, formam as representações dos sujeitos e dos grupos a respeito do mundo. Em seus estudos, há uma valorização de instrumentos de pesquisa que privilegiem o contato do pesquisador com os sujeitos, como entrevistas e questionários, além de possibilidades de aplicação da análise documental como forma de verificar os discursos registrados em documentos oficiais e divulgados pelos meios de comunicação.

Na segunda vertente, liderada por Willem Doise, o foco sai dessa interação entre os aspectos individuais e sociais na construção das representações sociais e volta-se para a influência – vista como decisiva – da posição que o sujeito ocupa na sociedade e das regras e valores apresentados pelo grupo social. Nesta perspectiva da teoria,

> sobressai o aspecto sociológico, o interesse pelas condições sociais que produzem e fazem circular as representações, as influências que o social exerce sobre a cognição individual. Para esta vertente, mais que o consenso nos discursos, o que realmente importa são os princípios geradores que esclarecem por que, diante de problemas semelhantes, as pessoas de um mesmo grupo pensam de formas diferentes (SILVA, 2009, p. 18).

A abordagem societal também estuda as representações sociais como formas organizadoras da comunicação, sendo formadas pela posição social do sujeito e definidoras das relações sociais desta pessoa. Mais que as semelhanças e consensos das representações dos indivíduos dentro do grupo, como defende a primeira perspectiva da TRS, esta vertente analisa por qual razão membros de um mesmo grupo, com uma série de características iguais, podem pensar de forma diferente ou até oposta.

A terceira abordagem, lançada por Jean-Claude Abric, apresenta o conceito de Núcleo Central (NC), um espaço estático, estável e resistente a mudanças que reuniria os elementos principais da representação de um grupo, dando consistência às representações sociais.

Segundo Abric (2001, p. 162-163), o “núcleo central é o elemento fundamental da representação, pois é ele que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização”. Esse núcleo tem duas funções essenciais: ser gerador (por criar e transformar a significação dos outros elementos que formam a

representação) e ser organizador (o fator que unifica e estabiliza as demais partes que compõem a representação).

Além do NC, segundo esta abordagem, todas as representações sociais são formadas por um sistema periférico, que gira em torno do núcleo e tem função de protegê-lo de mudanças bruscas, sendo uma parte mais dinâmica da representação e que concentraria as percepções, opiniões e conhecimentos próprios de cada sujeito. Como apontam Martins *et al* (2009, p. 295), as partes periféricas da representação determinam seu conteúdo e "garantem a adaptação à realidade. São estes, que por serem mais objetivos, dão individualidade, flexibilidade e mobilidade que, no fundo, são características das representações sociais.

A Teoria do Núcleo Central lança uma nova abordagem das RS ao apresentar a idéia de que as representações se baseiam em um núcleo estável determinante para se compreender o conjunto de representações de um sujeito ou seu grupo. Neste caso, não se levam em conta aspectos históricos ou sociais, mas o estudo a partir dos elementos que formam o NC e a importância desse núcleo é tão grande para se atingir as RS que

> só podemos afirmar que dois ou mais grupos têm a mesma representação de um objeto se estes partilharem o mesmo NC; não basta que as representações apresentem os mesmos elementos; se os NCs forem diferentes, elas serão diferentes (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 582).

A principal contribuição da Teoria do Núcleo Central da TRS é o papel atribuído à experimentação, já que a teoria geral determina o uso de metodologias que rendam contato do pesquisador com a expressão verbal dos sujeitos – seja a partir de entrevistas, questionários, documentos oficiais e meios de comunicação –, e a observação das práticas dos grupos, enquanto a abordagem estrutural de Abric se baseia nos testes de enunciação ou de associação de palavras para definir as características do NC.

A quarta abordagem, mais recente, se destaca nas obras de Ivana Marková e se baseia em uma conjunção entre a TRS, segundo Moscovici a propôs, e a noção de dialogicidade. Segundo esta perspectiva, a dialogicidade

> é a condição sine qua non da mente humana. A dialogicidade é a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais em termos do "Alter". [...] Nós podemos usar a hipótese de que o pensamento humano e a linguagem são gerados a partir da dialogicidade (MARKOVÁ, 2006, p. 15).

Nesta perspectiva, a comunicação novamente assume papel central na formação e modificação das representações sociais, pois “pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que os tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem na comunicação” (MARKOVÁ, 2006, p. 15).

As representações sociais são apresentadas a partir de um modelo muito mais dinâmico, que pode ser modificado nas interações comunicacionais dos sujeitos, seja em situações de rotina, como conversas informais, até o contato com informações divulgadas pelos meios de comunicação. Por isso, a abordagem dialógica também inova ao investigar o papel dos meios de comunicação e relacionar o impacto que eles têm nas representações sociais dos sujeitos e seus grupos e na modificação de seu repertório de conhecimentos da vida cotidiana.

A partir das características de cada uma das quatro principais abordagens desenvolvidas a partir da TRS nos últimos 50 anos, é possível sintetizar as contribuições, peculiaridades e limitações de cada uma delas da seguinte forma, como organizado no Quadro 1.

Quadro 1 - As abordagens da TRS

Abordagem processual	**Abordagem societal**	**Abordagem estrutural**	**Abordagem dialógica**
Precursor: Denise Jodelet País: França Peculiaridades: estuda as representações em função do lugar que o grupo social analisado ocupa na sociedade e trabalha fundamentalmente com os conceitos de ancoragem e objetivação que levam à elaboração das representações por um sujeito e seu grupo. Entre todas as abordagens, é a mais fiel à teoria original lançada por Moscovici na década de 1960. No Brasil, notadamente é a que ganhou mais espaço	Precursor: Willem Doise Outros autores importantes: Gabriel Mugny, Claude Deschamps e Anne-Nelly Perret-Clermont País: Suíça Peculiaridades: tendo uma perspectiva mais sociológica, inova ao trazer a noção de que a representação social é determinada pela posição que o sujeito ocupa na sociedade e sofre total influência das regras e valores do grupo social. Também trabalha com um conceito de via de mão-dupla: ao mesmo tempo em que organiza a	Precursor: Jean-Claude Abric Outros autores importantes: Pascal Moliner, Claude Flament e Pierre Vergès País: França Peculiaridades: voltada para o caráter cognitivo, apresenta o conceito de Núcleo Central, um espaço estático, estável e resistente a mudanças que reuniria os elementos principais da representação, dando consistência, significação e organização às representações sociais. Em torno dele e com função de	Precursor: Ivana Marková Outros autores importantes: Sandra Jovchelovitch, Robert Farr e Gerard Duveen País: Inglaterra Peculiaridades: concilia a TRS, segundo Moscovici a propôs, e a dialogicidade. Por defender o papel central da comunicação na formação e modificação das representações sociais, fixa suas análises na interação comunicacional dos sujeitos e concebe as representações a partir de um modelo mais

nos estudos desenvolvidos utilizando a TRS, devido ao contato mais frequente de Jodelet com núcleos de estudos brasileiros. Limitações: estrutura suas análises a partir da construção das representações sociais, mas não estende sua investigação para o ponto em que elas estão estabilizadas ou define de maneira clara como elas afetam e são afetadas pela posição social dos sujeitos e as relações sociais entre os grupos.	comunicação e se constrói a partir da posição social do sujeito, a representação social também influencia nas relações sociais desta pessoa. Inclui na análise as diferenças entre grupos e culturas e leva em conta as influências do social na cognição individual. Mais que as semelhanças e consensos das representações dos indivíduos dentro do grupo, essa vertente analisa porque membros de um mesmo grupo pensam de forma diferente. Limitações: por ter seu foco nas divergências entre as representações sociais dos sujeitos – indo na direção oposta à tendência das demais abordagens que consideram as semelhanças e consensos –, demonstra dificuldade em relacionar o processo de construção das representações e os pontos que unem os grupos em torno dessas representações.	protegê-lo de mudanças bruscas, haveria um sistema periférico, de natureza mais dinâmica, que *concentraria* as percepções, opiniões e conhecimentos próprios de cada sujeito, que estariam fora da representação principal (núcleo) e se diferenciariam, de pessoa para pessoa, oferecendo individualidade e flexibilidade às representações. A periferia seria o espaço responsável pela atualização e contextualização das representações a partir das experiências cotidianas, promovendo a adaptação dos sujeitos à realidade. Limitações: trabalha com representações já estabilizadas. Não se interessa pelo aspecto social ou pela formação das representações e é criticada por dar importância à experimentação e abrir mão do uso de metodologias como entrevistas, questionários, análise documental e observação participante para se basear nos testes de enunciação ou de associação de palavras.	dinâmico que as demais. Foca seus estudos na noção do Eu em contato com o Outro e como essa relação tem influência nas representações sociais dos sujeitos e seus grupos. Sai da análise até então vigente nas pesquisas com a TRS, relacionando as representações a um movimento de interação entre o sujeito e o objeto, e pontua que as representações se originam a partir de uma triangulação: o sujeito, o objeto e os processos de interação com os outros sujeitos. Limitações: relativamente recente, ainda tenta se firmar como uma perspectiva válida para fundamentar pesquisas envolvendo a TRS em múltiplas áreas do conhecimento.

Fonte: A autora, 2012 - produzido a partir de Deschamps e Moliner (2009); Sá (2001); Ribeiro e Jutras (2006); Alves-Mazzotti (1994, 2007); Machado e Aniceto (2010); Silva (2009); Abric (2001); Almeida (2009).

Finalizado o estudo sobre a TRS, sua história e suas características, como foi proposto no início deste capítulo da investigação, foi possível definir as bases da teoria utilizada para fundamentar a presente pesquisa, apontar o processo de

construção das representações sociais pelos grupos e sua relação com a linguagem e a comunicação.

Tomando como ponto de partida essa aproximação com a TRS, verificou-se que seria necessário aprofundar a investigação, com o objetivo de compreender como esta teoria é utilizada em produções científicas brasileiras da área de Educação, principalmente no caso de estudos envolvendo professores da Educação Básica, sujeitos que fazem parte do grupo de participantes selecionados para compor a etapa de coleta de dados da presente pesquisa. Os resultados deste aprofundamento sobre o uso da TRS em publicações brasileiras são apresentados no próximo capítulo.

3 O USO DA TRS EM PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Após o estudo realizado sobre a TRS no segundo capítulo, identificando sua história, suas características, o processo que leva à construção de uma determinada representação por parte de um indivíduo ou de um grupo e sua relação com a linguagem e a comunicação, este terceiro capítulo se propõe a verificar como a TRS é utilizada em produções científicas (principalmente dissertações de mestrado e teses de doutorado), qual a sua relação com as pesquisas em Educação e de que maneira pode ser usada especificamente no caso de investigações envolvendo, entre seus sujeitos, professores da Educação Básica no Brasil.

Sobre a relação entre a TRS e os estudos em Educação, o aporte teórico se baseia em Jodelet (2001) e Gilly (2001). O presente estudo também tomou como referência outros trabalhos que utilizaram este recurso para igualmente formular um panorama das produções a respeito desse assunto, como Arruda (2005), Menin e Shimizu (2005), Silva (2009) e Menin, Shimizu e Lima (2009).

Para identificar como a TRS tem sido usada em dissertações e teses, foi realizada uma investigação, tomando o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como base de dados, para verificar o panorama dessa produção tendo os professores como sujeitos de pesquisa.

3.1 O ESPAÇO DE PESQUISA DAS TRS E SEU ALINHAMENTO COM A EDUCAÇÃO

Apresentada pela primeira vez por Serge Moscovici, na década de 1960, a TRS se desenvolve como uma forma de investigar as formas de os sujeitos e os grupos sociais manterem contato e compreenderem a realidade, conciliando aspectos sociológicos e as características psicológicas que são inerentes ao processo de elaboração e constante reelaboração das representações sociais.

Produzida a partir de uma pesquisa de Moscovici sobre as representações sociais da Psicanálise na sociedade francesa, a TRS nas últimas décadas vem ampliando seus usos e as áreas de conhecimento em que pode ser aplicada. De pesquisas sobre as representações sociais de pequenos grupos sobre assuntos cotidianos até estudos envolvendo grupos profissionais ou populações inteiras sobre

temas polêmicos ou que geram discordância, a teoria completou cinco décadas de sua proposição tendo demonstrado sua abrangência e servido como gatilho para uma diversidade de investigações em áreas e com focos variados.

Sobre os estudos utilizando a TRS, Jodelet (2001, p. 41) resume que há

> um espaço de pesquisa que se vem ampliando há vinte anos, com: uma multiplicação dos objetos de representação tomados como temas de pesquisa; abordagens metodológicas que se vão diversificando e fazem um recorte de setores de estudo específicos; problemáticas que visam a delimitar melhor certos aspectos dos fenômenos representativos; a emergência de teorias parciais que explicam estados e processos definidos; paradigmas que se propõem a elucidar, sob certos ângulos, a dinâmica representacional.

A TRS, nos últimos anos, é marcada pela versatilidade de suas possibilidades de aplicação, sendo responsável por embasar e sustentar o encaminhamento metodológico e as análises de pesquisas como objetos de estudo variados, gerando abordagens metodológicas que vão se adaptando às exigências de cada área de conhecimento e às características de seus objetos de pesquisa. A ampliação dos usos da TRS, ao longo das décadas, foi marcada por contribuições que trouxeram avanços e diversificaram as possibilidades de compreensão da própria teoria (JODELET, 2001).

Arruda (2005) comprova essa diversidade de usos e características da teoria ao fazer um levantamento das produções sobre representações sociais apresentadas na III Jornada Internacional sobre Representações Sociais (JIRS), em setembro de 2003. Ao todo, foram analisados 124 textos que afirmavam aplicar ou trabalhar com a TRS.

Entre as áreas de conhecimento às quais pertenciam as produções, foi possível verificar que Saúde e Educação reuniam a maior parte das publicações, com 42 textos cada uma. Entre os autores mais citados, estavam Moscovici e Jodelet – o que foi considerado natural durante a análise da autora do estudo, levando em conta que esses dois pesquisadores são os dois principais representantes dos estudos envolvendo representações sociais.

Quanto ao número de participantes, mais de 30% dos estudos envolviam entre 101 e 500 sujeitos, enquanto 18% tiveram a participação de até 20 pessoas. Entre os instrumentos de coleta de dados, 30% dos estudos utilizaram a entrevista, 24% preferiram as evocações ou associações livres e 23% lançaram mão de questionários. Quando se consideraram somente os estudos da área de Educação,

a ordem dos instrumentos de pesquisa sofre uma modificação: 26% usaram entrevistas, 25% questionários e 21% evocações ou associações livres.

A análise de Arruda (2005) mostra ainda que um número expressivo de textos (metade entre os analisados) utilizou mais de um procedimento de coleta de dados no desenvolvimento de sua pesquisa. Para a análise dos dados, a preferência foi pela análise de conteúdo.

Porém, essa diversificação exige atenção, devido à característica que o trabalho com a TRS não é simples e exige aprofundamento para que renda resultados satisfatórios. Como pontua Pereira (2009, p. 8-9), não é fácil pensar com e a partir da teoria por dois motivos principais:

> as fronteiras da teoria das Representações Sociais são muito imprecisas – talvez nisso resida um dos seus trunfos – e isso solicita do estudioso uma atenção constante horizontal e múltipla, para diversos ramos do conhecimento (Pedagogia, Psicologia Social, Sociologia, Antropologia e por aí vai). [...] Além disso, as ferramentas metodológicas disponíveis são de criação muito recente e, sob vários pontos de vista, ainda são experimentais, quer dizer, estão sendo criadas e submetidas à validação do campo científico.

O uso da TRS exige dos pesquisadores, independentemente da área de conhecimento na qual o estudo está inserido, um amplo e profundo conhecimento de múltiplas áreas para chegar, de maneira sólida e validada, às representações sociais de um determinado grupo. Da mesma forma, ao seu propor a realizar um estudo com a TRS, o pesquisador precisa se dispor a criar novidades, definir novos caminhos, agregar visões inovadoras e dizer o que ainda não foi dito.

Pereira (2009) aponta que este ainda é um desafio para os pesquisadores que se propõem a fazer investigações na área de Educação utilizando a TRS, pois "os estudos dos fenômenos educativos a partir da teoria das Representações Sociais são recentes e ainda escassos no Brasil".

Sobre o uso da TRS nos estudos em Educação, Alves-Mazzotti (1994) aponta que há uma confluência e um alinhamento entre as exigências das pesquisas em Educação e as possibilidades de investigação apontadas pela TRS, definindo que

> por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60-61).

Gilly (2001, p. 322) confirma essa tendência ao afirmar que a Educação é uma área privilegiada “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”.

Para Purim (2009, p. 166), em sua pesquisa sobre as representações sociais sobre o currículo no contexto da ampliação do ensino fundamental, uma das conclusões do estudo é que “o campo educativo é um espaço privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais”.

Essa contribuição acontece numa via de mão dupla e a TRS é importante para se estudar o campo da Educação, compreender a ação dos vários sujeitos envolvidos no contexto educacional e trazer avanços para as pesquisas que têm a escola e todos os seus agentes como foco.

Em contrapartida, a produção de estudos que envolvem a Educação também contribui diretamente para uma variedade de abordagens da TRS, porque seus contextos se baseiam em relações profundas, formadas por uma rede de sujeitos com papéis variados, ideais para que se observem as influências das representações sociais nas configurações do trabalho desenvolvido no espaço escolar, nas relações dentro da instituição de ensino e como os sujeitos se relacionam e formam suas representações a respeito dos objetos, fatos e grupos sociais.

No campo da Educação, a TRS é usada para compreender

> fenômenos macroscópicos, como as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel, etc. Refere-se também a níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes (GILLY, 2001, p. 322).

Dessa forma, ao optar pela conciliação entre a TRS e um objeto de estudo da área de Educação, o pesquisador passa a trabalhar com um campo amplo e que tende a gerar estudos com múltiplas possibilidades de enfoque. Mesmo assim, é preciso atenção para que a diversidade de assuntos e a proximidade entre o tema e a teoria não tornem a pesquisa ampla demais ou rasa de conteúdo. É importante que a associação entre a TRS e a Educação seja uma forma de aprofundar os

estudos sobre a escola, a dinâmica dos sujeitos envolvidos e as representações desses participantes de maneira a contribuir para as duas áreas de conhecimento.

Silva (2009) demarca um alinhamento entre as pesquisas em Educação e a Teoria das Representações Sociais. Uma das principais vantagens dessa conciliação está na possibilidade de desenvolver estudos mais alinhados com a realidade das salas de aulas e escolas. Com isso, vai se reduzindo a distância entre o acadêmico e o social e do cotidiano para o institucionalizado de maneira que, conhecendo os sujeitos, seu jeito de se inserir no mundo, suas ideias, vontades e formas de expressão, é possível realizar mudanças significativas, modificar práticas, tornar os sujeitos parte significativa do processo e definir uma Educação que mobiliza e é mobilizada pelos participantes.

Como ressalta Silva (2009, p. 18), tendo objetos de pesquisa variados, as pesquisas usando a TRS

> atuam na construção de fundamentos sobre as instituições educativas, os processos, as políticas, as organizações, os sujeitos e o conhecimento em sua totalidade. Desenvolvem-se pautas na compreensão do real enquanto totalidade social e buscar, por meio das representações sociais como sistemas de referências, compreender o real de sujeitos concretos no âmago de suas relações. No tratamento da problemática psicológica e social que permeia a prática educativa, as pesquisas também organizam estratégias orientadoras da construção teórica. Esse caráter, ao mesmo tempo aplicado e de fundamentação, atesta amplitude e fecundidade conceitual, pertinência e maturidade científica no campo das representações sociais.

Rodrigues (2006) explica que o estudo de fenômenos da área da Educação a partir do contato com as representações sociais dos sujeitos envolvidos no campo educativo tem um resultado importante: a partir da TRS, mostra-se possível compreender a organização de pensamentos, crenças, opiniões e informações por parte dos sujeitos selecionados para fazer parte da amostra do estudo. Com isto, surge “um novo olhar para os processos educativos que ocorrem no cotidiano dos espaços escolares” (RODRIGUES, 2006, p. 32).

A partir de uma pesquisa estado da arte sobre a produção utilizando a TRS, Silva (2009) explica que a teoria é usada em estudos na área da Educação principalmente como forma de o pesquisador se aproximar de fatos e explicitar comportamentos dos sujeitos para contribuir para a compreensão de mecanismos que influenciam no processo educativo e em seus resultados. Quanto aos objetos de estudo, eles se revelam os mais variados, ainda segundo Silva (2009), desde um

nível macro, com considerações sobre a identidade cultural, até estudos sobre o microcosmos da sala de aula.

Menin e Shimizu (2005) analisam as características principais das produções sobre representações sociais na área de Educação entre 2000 e 2003. Para isso, são usados anais e textos de congressos em Educação no Brasil, duas conferências internacionais e uma revista científica. Foram analisados 138 trabalhos e observou-se uma variedade grande entre os objetos de estudos.

Grande parte das pesquisas enfocava as representações de uma outra ciência ou disciplina escolar, mas também houve uma ocorrência significativa de representações sobre funções escolares (como professor, educador e diretor) e o processo de ensino e aprendizagem. Quanto à abordagem das representações sociais, o estudo identificou que a maioria das pesquisas selecionadas (104 delas) focou na identificação, descrição e classificação das representações e apenas 32 se voltaram para a análise estrutural das representações, com identificação do núcleo central e elementos periféricos.

Quanto à escolha dos sujeitos, algumas pesquisas foram desenvolvidas a partir da comparação entre grupos diferentes de participantes (professores e diretores, por exemplo, ou alunos e docentes), estabelecendo comparações entre as suas representações. O número de participantes também variou bastante entre os estudos, mas a maior parte reuniu entre 100 e 200 sujeitos.

Menin e Shimizu (2005) apontam que poucos estudos se focaram na mudança de representação social dos sujeitos e menos ainda são os que se preocuparam em efetivamente gerar transformações nas representações dos participantes. Também observaram um número reduzido de estudos que discutiam as práticas sociais e as representações e ainda menor foi o índice de pesquisas que investigavam os meios de divulgação das representações sociais.

Em contrapartida, a maioria das publicações combinava dois ou mais instrumentos de coleta de dados. Entre os estudos, 75% utilizavam entrevistas e/ou questionários e 28% preferiram a técnica de associação livre, mas há referências a observações participantes, análise documental e desenhos, entre outros tipos de instrumentos. Quanto à análise dos dados, a maior parte é quali-quantitativa, com utilização de recursos da análise de conteúdo e com o uso frequente de softwares para ajudar na seleção e classificação dos dados.

Entre as conclusões, Menin e Shimizu (2005) destacam que poucos estudos procuram identificar a origem das representações sociais ou estabelecer comparações entre os conhecimentos escolares apresentados a partir das representações sociais (ligados principalmente ao senso comum) e aqueles de cunho mais científico. Em um estudo posterior, Menin, Shimizu e Lima (2009, p. 550) afirmam que, mesmo o campo das representações sociais sendo promissor em sua conciliação com a Educação, "a quantidade da produção não é acompanhada obrigatoriamente de profundidade ou rigor metodológico".

A aplicação da TRS para investigar as representações sociais no campo da Educação desponta como uma possibilidade para se compreender as representações dos agentes que fazem parte do contexto escolar, mas ainda precisa de aprimoramento e maior preocupação com o fortalecimento da metodologia utilizada e do aprofundamento necessário nas análises para que desenvolver toda a potencialidade de discussões oferecida pela TRS.

Mesmo com um número significativo de produções e sendo reconhecido como um campo de pesquisa que cresce nas últimas décadas, o uso da TRS em pesquisas na área da Educação demanda uma série de aprimoramentos para que o alinhamento entre a teoria e as propostas de investigação renda contribuições tanto para o desenvolvimento de pesquisas aprofundadas na Educação quanto para o desenvolvimento de novas metodologias e aplicações da TRS.

3.2 A PESQUISA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES NO BRASIL

Na última década, dentro da área de Educação, ganham destaque os estudos utilizando a TRS como forma de não só se compreender as representações sociais dos professores em relação a determinados fatos ou objetos sociais, mas como utilizar esse conhecimento para basear ações de formação inicial ou continuada, de modo que sejam mais alinhadas com as representações desses profissionais.

Como explica Dotta[5] (2006, p. 7 apud ONO, 2007, p. 59),

---

[5] DOTTA, Leanete T. **Representações sociais do ser professor.** Campinas, SP: Editora Aliena, 2006.

> as representações sociais dos professores são construídas a partir da apropriação que eles fazem da prática das suas relações e dos saberes históricos e sociais. O estudo dessas representações possibilita a organização e ampliação dos conhecimentos da Educação, em especial no que diz respeito ao desvelamento da identidade profissional dos professores, e produz subsídios para atender necessidades profissionais destes, especialmente no que se refere à sua formação inicial ou continuada.

Sobre essa relação entre os estudos sobre a formação de professores e o uso da TRS, Rafaeli (2009, p. 126) aponta que as ações de formação de docentes são resultados de construções e interações sociais, “espaços estes nos quais as representações sociais atuam. Por este viés, o professor torna-se um profissional reflexivo que, melhorando o seu trabalho em sala de aula, recria constantemente sua prática”.

Pesquisar sobre a formação de professores a partir da TRS se revela uma forma de lançar uma perspectiva de compreensão das expectativas, ideias e exigências dos sujeitos em relação a eventos de capacitação, tornando a estruturação dessas atividades mais próxima do que os participantes acham necessário, validando as formas escolhidas de trazer conhecimentos para os sujeitos e tornando os resultados das formações mais alinhadas com a prática e os saberes dos docentes envolvidos.

Para verificar o panorama do uso da TRS em pesquisas envolvendo professores e o perfil dessas investigações, Menin, Shimizu e Lima (2009) realizaram um estudo no qual analisaram 27 produções, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, defendidas no ano de 2004 em programas de Pós-Graduação em Educação de universidades brasileiras, que utilizaram a TRS para estudar representações de ou sobre os professores.

Entre os estudos envolvendo especificamente as representações sociais de professores, Menin, Shimizu e Lima (2009) apontam que, quanto ao número de sujeitos contemplados pela amostra de pesquisa, os estudos lançam mão de grupos com tamanhos bem variados e, na maioria dos casos, as produções contam com amostras formadas por até 20 sujeitos ou por mais de 40 e menos de 100.

Ao analisar os instrumentos de coleta de dados mais usados, as autoras (2009) verificaram que a maior parte dos estudos usou entrevistas (em 22 teses e dissertações), seguidos de questionários (em 16) e, dentro deles, as questões de associações livres, adotadas em onze estudos, com palavras indutoras, chamando a

atenção o fato de vários estudos terem combinado mais de um procedimento de coleta. Quanto à análise dos dados, com questões abertas, despontam os métodos qualitativos ou análises de conteúdo e onze estudos citaram o uso de softwares para colaborar no encaminhamento da análise.

Entre as constatações desse estudo, Menin, Shimizu e Lima (2009, p. 558) consideram que “são poucas as pesquisas comparativas que trabalham com representações de diferentes grupos sobre o mesmo objeto, embora muitas delas componham seus universos com variáveis diversas”.

A partir dos apontamentos feitos pelos autores consultados e, principalmente, dos resultados da pesquisa de Menin, Shimizu e Lima (2009), indicando uma falta de rigor metodológico e aprofundamento dos estudos utilizando a TRS nas investigações envolvendo professores, nesta revisão da literatura optamos por realizar uma investigação das pesquisas desenvolvidas no Brasil tendo como foco a investigação das representações sociais de docentes, para escolher de maneira segura e criteriosa os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta investigação.

A iniciativa do presente estudo se baseou em Costa (2010), que realizou uma investigação contemplando as pesquisas desenvolvidas sobre imaginário – o objeto de estudo de sua dissertação de mestrado –, de maneira a “estabelecer um perfil em que fossem relacionados o autor da pesquisa, o número de participantes, bem como a fonte de dados, os instrumentos de coleta de dados, as categorias de análise e a técnica de análise utilizada” (COSTA, 2010, p. 2010).

Nesta etapa da pesquisa, foi realizado um levantamento da produção sobre o tema em bancos de dados, de maneira que fosse possível indicar as tendências investigativas sobre as representações sociais de professores, verificar como esses estudos são desenvolvidos em publicações científicas nacionais e identificar quais são seus objetivos, objetos de pesquisa, participantes selecionados e instrumentos de coleta de dados destes estudos.

Foram selecionadas 48 produções, sendo 42 dissertações de mestrado e seis teses de doutorado, publicadas no ano de 2009 e defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação de universidades brasileiras. A base de dados escolhida para localizar as produções foi o banco de teses de doutorado e dissertações de mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A análise foi feita a partir da leitura dos resumos das pesquisas, publicados no site da Capes.

Bastante citado entre os estudos, um dos objetos de pesquisa que mais vezes apareceram foi a associação entre as representações sociais e o ensino ou aprendizagem de Matemática. Nesta linha, Melo (2009) analisa as representações sociais de professores e estudantes sobre a profissão professor de matemática, tomando como referências teórico-metodológicas a TRS, desenvolvida por Serge Moscovici, e a Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean-Claude Abric.

Segundo a autora, o estudo permitiu a identificação e análise das representações sociais de 669 sujeitos, 362 professores de matemática, 146 professores não formados nesta disciplina e 161 estudantes de licenciatura em matemática. Para a coleta de dados, utilizou o questionário de associação livre e, na análise desses dados, o software estatístico Trideux, um software francês que aponta a frequência com que palavras e expressões aparecem em um ou mais textos, para análise dos dados provenientes das associações de palavras.

Com um enfoque semelhante, Pricken (2009) aborda a dinâmica das Representações Sociais da Matemática na práxis dos professores dos anos iniciais, tendo como campo de pesquisa uma escola pública da região central de Brasília que participava de um Projeto de Formação Continuada em Serviço em parceria com a Universidade de Brasília (UnB). A autora aponta que, como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a observação participante na sala de aula de três professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental, além do grupo de discussão e entrevistas narrativas. No entanto, ela não explicita como foi realizada a análise dos dados.

Com uma abordagem diferente, mas ainda tendo como participantes docentes de Matemática, Brito (2009) teve como objetivo analisar as representações sociais do professor de Matemática do Ensino Fundamental acerca do aluno da escola pública, a fim de estabelecer um paralelo entre essas representações e as práticas dos professores. Com uma metodologia quanti-qualitativa de natureza exploratória descritiva, a autora aplicou entrevistas semi-estruturadas aos professores e analisou os dados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin.

No caso de Oliveira (2009), o objetivo de seu trabalho foi verificar quais os saberes sobre sexualidade que sustentam as representações sociais de Educação Sexual no cotidiano de 56 professores de escolas públicas de Cuiabá, no Mato Grosso, a partir da articulação entre Teoria das Representações Sociais (segundo Serge Moscovici e Denise Jodelet) e Michel Foucault. Para isso, descreve a autora, foram selecionados materiais discursivos, inicialmente processados pelo software

*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte (*Alceste), e, depois, a partir da análise de conteúdo, somente para os dados de sexualidade.

Souza (2009), por sua vez, comparou as práticas e representações sociais de Meio Ambiente dos professores e alunos do ensino fundamental das escolas públicas das áreas urbana e rural do município de Teófilo Otoni, em Minas Gerais. Segundo o autor, sua pesquisa foi quali-quantitativa, na qual aplicou questionários semi-estruturados a alunos do 9º ano do ensino fundamental e seus professores.

Com o objetivo de investigar a representação social sobre educação inclusiva para os professores atuantes nas redes de ensino regular públicas de Cruzeiro do Sul, no Acre, Costa (2009) fez uso do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) como abordagem metodológica, desenvolvendo seu estudo em duas fases. Na primeira, 60 participantes responderam à Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Na segunda, o PCM foi aplicado a 50 docentes. Segundo a autora, os dados passaram por análises multidimensionais e de conteúdo, mas não esclarece a partir de que referenciais teóricos essas análises foram elaboradas.

Vale esclarecer que o PCM é um tipo de procedimento de pesquisa utilizado principalmente na Psicologia. De acordo com Roazzi, Federicci e Carvalho (2002), ele “pressupõe que o indivíduo já possua um conhecimento estruturado do mundo em que se encontra: deste modo, o que caracteriza cada estrutura ou categoria é a relação conceitual entre os elementos pertencentes a esta estrutura”. Segundo os autores, a partir da identificação dessas categorias e da maneira como os sujeitos as utilizam no dia a dia para interagir com o mundo é possível verificar como eles concebem e conceituam os objetos com os quais se relacionam.

Roazzi, Federicci e Carvalho (2002) explicam que este instrumento é que ele dá liberdade para o sujeito expressar seus pensamentos, ideias e opiniões com uma interferência mínima – ou nenhuma – do pesquisador, pois

> na pesquisa com classificações livres, este procedimento requer do entrevistado que indique categorias a certos objetos de acordo com características que acha que possuam. Poucas são as limitações e nenhuma exigência é feita quanto à maneira de processar a classificação. No caso de classificações dirigidas, sugere-se somente o critério, mas o número de elementos em cada grupo, o número de grupos etc., são decisões do sujeito e não do pesquisador. Assim, uma outra vantagem deste procedimento é não limitar o sujeito na sua tarefa de formar categorias a partir dos elementos apresentados, podendo o sujeito lançar mão de diferentes critérios formulados por ele mesmo ou sugeridos pelo pesquisador.

Por oferecer essa autonomia para o participante se expressar e definir a forma que acha mais adequada de relatar suas experiências, opiniões e ideias, pesquisas que utilizam o PCM facilitam a coleta de um conjunto de dados consistente, por ser formado pelo que o próprio sujeito considerou relevante e motivado a relacionar como as representações que atribuía a cada objeto.

Neste caso, o PCM exige que o pesquisador se mantenha atento no sentido de não interferir na expressão do sujeito e para perceber pequenas nuances de comportamentos, gestos, pausas ou silêncios que possam igualmente indicar características associadas a suas representações sociais.

Com foco diferente de Costa (2009), Oliveira (2009) buscou discutir a história da educação dos surdos para buscar as representações sociais que o professor ouvinte tem sobre sua formação, na tentativa de estabelecer uma possível relação entre o prazer e o desprazer por ele vividos em sala de aula. Caracterizado como uma pesquisa do tipo qualitativa, este é um estudo de caso e teve como sujeitos dez participantes. A coleta de dados foi feita por meio de observação, entrevista e desenho. A análise foi realizada a partir da análise do discurso de vertente francesa (a autora, no entanto, não especifica baseada em que autor).

Souza (2009) teve como objetivo analisar como os professores de uma escola pública de Belém, no estado do Pará constroem suas representações sociais sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem com alunos com necessidades educacionais especiais. O local escolhido foi uma escola da rede regular de ensino e os sujeitos eram os professores da escola, graduados na área da educação ou com formação em Magistério.

A autora descreve que a coleta de dados foi feita a partir de encontros informais com os educadores, entrevistas semi-estruturadas e observação in loco. Para a interpretação dos dados, foram utilizadas algumas técnicas da análise de conteúdo, entre as quais a análise temática.

Com o objetivo de identificar as representações sociais existentes no contexto educacional acerca da Inclusão Educacional, Almeida (2009), em seu estudo, contou com 120 professores da rede regular de ensino do município de Mendes, no Rio de Janeiro, e 100 alunos do curso de magistério.

De acordo com a autora, os dados foram obtidos a partir de um grupo focal e de entrevistas com os professores e alunos. As entrevistas foram analisadas em termos quantitativos e qualitativos a partir de uma categorização inicial das

respostas dos dois grupos de participantes. Para a análise dos dados do grupo focal e das respostas à entrevista, a autora realizou análises temáticas de conteúdo, como sugeridas por Laurence Bardin. As questões de evocação livre foram submetidas a uma análise quali-quantitativa com auxílio do software *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC).

A partir do referencial da TRS, Santos (2009) teve o objetivo de investigar as ideias de senso comum a respeito do autismo infantil que circulam entre professores, mapeando os saberes que as apóiam (ancoragem) e as imagens que as concretizam (objetivação). Em seu estudo, contou com 16 professores divididos em dois grupos: nove professoras que possuíam experiência na educação de crianças chamadas autistas e sete professores sem experiência de trabalho com essas crianças. Para a coleta de dados, foi utilizado o desenho-estória com tema e entrevistas não-estruturadas.

Outro foco de pesquisa constatado entre as pesquisas analisadas foi o de utilizarem as representações sociais como forma de identificar a avaliação que os docentes fazem de seu trabalho e dos resultados obtidos por seus alunos. Na pesquisa de Cardoso (2009), o objetivo foi de investigar as representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre recuperação na escola. Foram participantes dez professores do Ensino Fundamental de uma escola estadual do interior de São Paulo.

Com metodologia qualitativa, o estudo demonstra o uso da técnica da entrevista reflexiva, realizada em grupo e incluiu algumas etapas: contato inicial, apresentação da questão geradora que foi planejada com antecedência, expressões de compreensão do pesquisador e de suas sínteses, devolução dos dados pré-analisados aos participantes, para que possam comentar e aprofundar. Para isso, foram realizados dois encontros com o grupo e o material foi analisado com base na análise de conteúdo temática. A primeira entrevista permitiu à pesquisadora a inferência de quatro temas-chave articulados, que foram posteriormente discutidos com o grupo na segunda entrevista.

Voltado para a disciplina de Educação Física, Santos (2009) visou identificar e interpretar as representações sociais presentes nos discursos e práticas de docentes sobre o jogo enquanto conteúdo programático na Educação Física Escolar. Para isso, o autor observou as aulas de Educação Física na escola e recolheu

relatos sobre essas aulas a partir de entrevistas – no entanto, o autor não cita como realizou a análise dos dados.

Com foco semelhante, Nasário (2009) visou compreender a representação social de professores de Educação Física Escolar sobre competição. A pesquisa se desenvolve com um grupo de professores de Educação Física de Rio do Sul, em Santa Catarina, mas o autor não cita quais foram os instrumentos de coleta de dados e o encaminhamento da análise desses dados.

Além de Matemática e Educação Física, outras disciplinas também foram abordadas nos estudos selecionados. No caso de Braz (2009), o objetivo foi acessar e compreender as representações sociais sobre Física e Química em grupos de licenciandos destes cursos, como também suas representações sociais sobre o processo de ensinar.

A autora utilizou para a coleta de dados a Técnica de Associação Livre e o Procedimento de Classificação Múltipla (PCM), propostos respectivamente por Jean-Claude Abric e Antonio Roazzi. O tratamento de análise do material coletado na Associação Livre foi feita pela proposição de Jean-Blaise Grize, Pierre Vergès e Ahmed Silem – a autora, no entanto, não cita o nome da técnica utilizada. Os dados do PCM foram submetidos a análises multidimensionais Análise Escalonar Multidimensional (MSA) e a Análise de Menores Espaços (SSA), sendo estas últimas associadas ao uso da Teoria das Facetas, segundo Wolfgang Bilsky. As manifestações discursivas dos licenciandos produzidas nos momentos das explicações dos agrupamentos dos PCM foram submetidas à Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin e explicada por Maria Laura Barbosa Franco.

Com foco no ensino e aprendizagem de língua francesa, Vergueiro (2009) discutiu as representações de professores de Francês atuando em escolas da rede pública municipal de Porto Alegre sobre a língua e a cultura francesa, suas identidades como professores de Francês como língua estrangeira (FLE) e sobre os objetivos de ensino de Francês na escola. A autora informou que foram entrevistadas três professoras de Francês da rede pública municipal de Porto Alegre, que tiveram suas aulas observadas durante aproximadamente três meses cada uma. A análise de seus depoimentos e as anotações feitas a partir da observação de suas aulas formam o corpus do estudo.

Interessado em investigar sobre a profissão docente, Grande (2009) se utilizou da observação participante com professores do turno vespertino de uma

escola pública do Distrito Federal para pesquisar sobre o prazer e sofrimento na profissão docente. Fundamentada na Psicodinâmica do Trabalho de Christophe Dejours, nos estudos de Serge Moscovici sobre representações sociais e na aplicação no lócus de pesquisa da metodologia do sociodrama pedagógico, a autora buscou identificar quais fatores originam estes sentimentos, ao mesmo tempo em que analisou a utilização de mecanismos de enfrentamento da realidade cotidiana da organização do trabalho no contexto observado.

Costa (2009) teve como objetivo investigar as representações sociais sobre violência expressas por um grupo de professores de uma escola municipal do Ensino Fundamental. Caracterizada pela autora como uma pesquisa qualitativa com inspiração na etnografia, a pesquisa se fundamentou em dados coletados por meio da observação do ambiente e das relações dos participantes, registrados em um diário de campo.

Também foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas com oito professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (da 1ª a 5ª série), acompanhadas de questões para caracterização sócio-profissional, e análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Todos os dados foram analisados segundo a análise de conteúdo temática.

Pesquisando sobre saúde, Carvalho (2009) investigou as representações sociais de acidentes na infância produzidas por educadoras que trabalhavam com crianças em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na região do município de Ribeirão Preto, em São Paulo. A pesquisa teve abordagem qualitativa. A coleta dos dados foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas. A análise de dados foi realizada de acordo com o método proposto por Maria Cecília de Souza Minayo.

Gomes (2009) pretendeu identificar as representações sociais, bem como as e as funções que professores atribuem à leitura. O lócus da pesquisa foi uma escola pública de Londrina, no Paraná, com 14 professores, responsáveis pela oferta das disciplinas relacionadas ao Ensino Médio e ao Magistério. Com uma abordagem qualitativa e quantitativa, o estudo se utilizou do Teste de Associação Livre de Palavras e da Escala de Funções de Leitura como instrumentos de coleta de dados.

Também pesquisando a respeito do processo de leitura e escrita, Silva (2009) analisou as representações sociais do ensino da língua escrita de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Na primeira etapa, foi aplicado o Teste de

Associação Livre de Palavras a 62 professores das séries iniciais que participavam de uma formação continuada na área de ensino da língua materna nas séries iniciais. Por meio dos dados coletados, o autor explica que foi mapeado o campo semântico das representações sobre o ensino da língua escrita. Na segunda etapa, foram selecionadas dez professoras e realizado um processo de hierarquização de palavras e entrevistas.

Delimitando sua pesquisa a um tipo específico de texto, Silva (2009) teve como propósito conhecer e analisar as representações sociais de 42 alunos e 14 professores do curso de Letras da Fundação Universidade do Tocantins sobre o texto poético, identificando o papel que eles conferem ao texto poético na prática pedagógica do professor e na formação dos alunos. Foram utilizados dois instrumentos metodológicos: questionários com questões abertas e fechadas e entrevistas semi-estruturadas. A interpretação dos dados se baseou na análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Com uma pesquisa voltada para a relação entre docentes e estudantes, Lima (2009) teve como objetivo analisar as representações sociais do *bom aluno* de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Recife, em Pernambuco. Com natureza qualitativa, o estudo teve duas fases, sendo a segunda dividida em duas etapas.

Na primeira fase, 200 professoras participaram e foi utilizada a Associação Livre de Palavras. Para análise, usou-se o quadro de quatro casas com o auxílio do software de análise de dados EVOC. Na segunda fase, 20 professoras participaram de uma entrevista semi-estruturada e o material foi trabalhado com o suporte da Análise de Conteúdo Categorial. A seguir, foi feito o Teste do Núcleo Central, cuja análise se fez com o cálculo de frequências e análise de conteúdo.

Tendo como tema a tecnologia, Borges (2009) buscou investigar as representações sociais sobre inclusão digital de docentes do ensino fundamental do 6º ao 9º ano das escolas da rede pública do município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. Segundo a autora, foram aplicados questionários a 82 professores e a análise de dados foi feita por meio de análise de conteúdo do discurso.

No caso de Gadelha (2009), o objeto de estudo foram as representações sociais de formação continuada de professores do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisá-las comparativamente em relação às participantes das redes estadual e municipal de Natal, no Rio Grande do Norte. A autora cita que foram

participantes do estudo 158 professoras e o corpus obtido com as evocações em torno de formação continuada e as justificativas das docentes foram submetidas aos programas Evoc e Alceste, respectivamente.

Gentile (2009) teve como objetivo investigar as representações sociais que 34 alunos do curso de Pedagogia (dez de uma universidade privada e 24 de uma universidade pública do município do Rio de Janeiro) construíam sobre saberes da prática. Primeiro, os participantes responderam questões fechadas sobre dados pessoais e sócio-profissionais. Em seguida, foram realizados grupos focais. Como recurso para provocar discussões, foi utilizado um texto. O material foi analisado segundo a análise de conteúdo temática proposta por Laurence Bardin.

Feitoza (2009) analisou a representação social de formação de um grupo de professores e formadores de Manaus. Porém, a autora não cita quais foram os instrumentos de coleta de dados e o encaminhamento da análise dos dados.

Ramos (2009) teve como objetivo investigar as representações sociais de um grupo de pedagogos docentes nos cursos de Pedagogia a respeito de sua identidade profissional. Os dados foram coletados por meio de um questionário semidiretivo e analisados com o auxílio dos softwares Alceste, para análise lexical, e Evoc, para evocação livre das palavras.

Com um objetivo semelhante, Silveira (2009) visou compreender o processo de construção da identidade docente de 161 sujeitos, sendo 41 da Educação Superior, 46 estudantes de Pós-Graduação e 74 docentes da Educação Básica, que compunham o Instituto de Bioquímica Médica (IBqM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Para a coleta de dados, utilizou-se a Associação Livre de Palavras, entrevistas e a observação participante. O método biográfico e a análise de conteúdo foram usados para a análise das histórias escolares e as entrevistas foram analisadas a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

A respeito da metodologia utilizada por Silveira (2009), vale explicar que, segundo Lefevre e Lefevre (2006), o DSC é uma proposta metodológica qualiquantitativa voltada principalmente para utilização em pesquisas de opinião ou a respeito das representações sociais, sendo capaz de elencar e articular

> uma série de operações sobre a matéria-prima de depoimentos coletados em pesquisas empíricas de opinião por meio de questões abertas, operações que redundam, ao final do processo, em depoimentos coletivos confeccionados com extratos de diferentes depoimentos individuais cada um desses depoimentos coletivos veiculando uma determinada e distinta opinião ou posicionamento, sendo tais depoimentos redigidos na primeira pessoa do singular, com vistas a produzir, no receptor, o efeito de uma opinião coletiva, expressando-se, diretamente, como fato empírico, pela "boca" de um único sujeito de discurso.

O objetivo dessa metodologia é identificar não apenas traços individuais das representações dos sujeitos, mas o discurso do sujeito-coletivo que está embutido nas manifestações desses participantes. Ao contrário do que possa parecer, esse discurso não se limita a verificar quantas vezes o sujeito expressa frases usando pronomes na primeira pessoa do plural (nós ou nossos), mas estrutura o discurso a partir da primeira pessoa, articulando em suas expressões as referências mais usadas durante as respostas (numa perspectiva quantitativa) e que mais estreitamente se relacionavam com o conteúdo das perguntas e da investigação (assumindo sua vertente qualitativa). O DSC é uma forma de chegar ao ponto mais relevante do discurso dos participantes e, a partir dessas ideias centrais, apresenta-as na forma de um discurso de um sujeito-coletivo, o que enriquece e valida a análise prévia dos dados.

Outro estudo analisado foi Azevedo (2009), cujo objeto era a representação social de identidade docente construída por professores das primeiras séries do ensino fundamental de uma escola privada do Rio de Janeiro, buscando verificar em que medida diferenças nas condições de trabalho e remuneração dos professores, quando comparados aos da rede pública, interferem no sentido conferido ao *ser professor*.

Segundo a autora, participaram do estudo 32 professores, sendo 24 que trabalhavam exclusivamente na instituição pesquisada, e oito na rede pública. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados o teste de livre evocação de palavras com hierarquizações e justificativas e grupos focais. O tratamento dos dados das evocações passou pelo software Evoc.

Com abordagem qualitativa, Guerra (2009) teve como objetivo analisar as representações sociais de avaliação processual construídas por professoras do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Recife, em Pernambuco. A pesquisa foi realizada com vinte professoras em duas fases. Na primeira, foram observadas as práticas avaliativas de apenas duas docentes. Na segunda, optou-se pelo uso da

entrevista com todas elas. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin.

Buss (2009) identificou as representações sociais de um grupo de docentes do Ensino Fundamental sobre gestão escolar, para levantar indicadores que favorecessem a compreensão de determinantes necessários ao processo de gestão da escola pública. Os participantes eram professores da rede pública de Pomerode, em Santa Catarina, e os dados foram obtidos com questionários.

Focado em um tipo específico de programa de educação, Dantas (2009) pretendeu apreender as representações sociais de *Escola Ativa* por professores. A autora descreve que o estudo contemplou 112 docentes, que há mais de um ano atuavam no programa nos seis municípios da microrregião de Mossoró, no Rio Grande do Norte. O estudo utilizou a técnica de Associação Livre de Palavras a partir do termo indutor *Escola Ativa é*. As respostas foram analisadas com auxílio do programa *Evoc*. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com questões para traçar o perfil sócio-demográfico dos participantes e perguntas sobre o objeto de estudo.

Trabalhando com a forma como a questão racial influencia no trabalho dentro da escola, Santos (2009) analisou as representações sociais de professores sobre as relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados, lançou-se mão de documentos oficiais, questionário e grupo focal, do qual participaram seis professores que lecionavam no Ensino Fundamental.

Com uma abordagem semelhante, Silva (2009) visou perscrutar as representações sociais de acadêmicos em Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) sobre as mudanças na Educação. A pesquisa foi realizada em duas fases. Na primeira, com caráter exploratório, a autora utilizou um questionário a respeito de mudanças na escola e no curso de Pedagogia. Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de análise categorial, segundo a análise de conteúdo de Laurence Bardin, e levaram à construção do roteiro de entrevista semi-estruturada, aplicada a 40 sujeitos na segunda fase. Os dados foram analisados com o uso do software Alceste.

Baseada na comparação entre representações sociais, Lassala (2009) analisou e comparou as representações de professor construídas por alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia em universidades do Rio de Janeiro. Os dados foram reunidos com questionários aplicados na pesquisa *Representações Sociais de*

alunos de pedagogia e licenciatura sobre o trabalho docente, desenvolvida pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), além de entrevistas semi-estruturadas em grupo com professores.

Giglio (2009) visou investigar as representações sociais de 16 alunos do curso de Pedagogia de uma universidade particular de São Paulo sobre práticas curativas. Para isso, foram empregados entrevista individual semi-estruturada e um questionário de perfil sociocultural. As entrevistas foram analisadas a partir da análise de enunciação.

Rangel (2009) pretendeu encontrar e compreender as representações sociais compartilhadas pelos alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia das Séries Iniciais da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) sobre suas escolhas, principalmente em relação ao seu futuro.

O estudo foi desenvolvido em duas fases, que contaram com 312 sujeitos. Na primeira etapa, foi aplicado um questionário com quatro questões para a indução de narrativas. As respostas foram analisadas segundo a análise de conteúdo de Laurence Bardin. A segunda fase foi feita com entrevistas semi-estruturadas. Os dados foram processados com o auxílio do programa Alceste.

Pasquali (2009) analisou as representações sociais de professores sobre a escola de tempo integral, porém não cita explicitamente quais foram os instrumentos de coleta de dados e qual foi o encaminhamento da análise destes dados.

Rau (2009) estudou o conhecimento cotidiano de 120 mães e 120 professoras sobre infância e os estilos de práticas educativas adotadas com crianças de 0 a 6 anos de idade. Na primeira etapa do estudo, foram feitas entrevistas em profundidade não-diretivas e, na segunda, questionários semi-estruturados. Os dados das entrevistas foram analisados por meio do software Alceste. Para os questionários, foi utilizada a análise quantitativa, por meio da análise lexical das palavras (usando o software Evoc) e estrutural (a partir da similitude). A identificação dos estilos de práticas educativas foi feita com a análise estatística descritiva e inferencial, utilizando o software SPSS.

Melo (2009) focou seu estudo em identificar as representações sociais do ato de ensinar, construídas por professores do Ensino Fundamental da rede pública de Natal, no Rio Grande do Norte. Quanto à metodologia, foi utilizada a pesquisa documental, o PCM e a observação em sala de aula. Os dados quantitativos foram

analisados pela Escala Multidimensional (MDS) e por técnicas estatísticas não-paramétricas – não especificadas pelo autor. Os demais dados, de caráter qualitativo, foram submetidos à análise categorial de conteúdo.

Para compreender as representações sociais de futuros pedagogos da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) sobre o tema *conhecimento*, Santos (2009) realizou a coleta de dados em duas fases: a primeira, a partir da indução de metáforas para o termo *conhecimento* para 145 sujeitos, analisadas segundo a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin; a segunda, com entrevistas semi-estruturadas com 40 sujeitos, processadas com auxílio do programa Alceste.

Para conhecer as representações sociais do trabalho pedagógico dos professores da rede municipal de Manaus, Torres (2009) se utilizou da Associação Livre de Palavras e do PCM, com observação direta em parte das escolas dos professores envolvidos. Os dados foram analisados com o SSA e a Teoria das Facetas.

Com o objetivo de analisar as representações sociais dos ciclos de aprendizagem de professores da rede municipal de ensino do Recife, Mello (2009) realiza entrevistas com as professoras participantes e analisa os dados segundo a análise categorial.

Com uma pesquisa-ação participativa, França (2009) teve como objeto de estudo o conceito de gênero apresentado por professores de 5ª e 6ª séries de uma escola pública da cidade de Sarandi, no Paraná, com o objetivo de investigar as representações sociais de gênero destes docentes. Para isso, foram realizadas entrevistas e uma intervenção pedagógica com discussões em grupo, levando em conta as verbalizações dos professores antes, durante e depois desse processo.

Alberti (2009) analisou as representações sociais dos professoras sobre seus alunos, sendo sete profissionais atuantes em escolas públicas e cinco em escolas particulares. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação, entrevista e depoimento das docentes.

Também com foco no Ensino Fundamental, Duarte (2009) visou compreender como 40 professores dos primeiros anos da rede estadual de Cuiabá vêem a dificuldade de aprendizagem dos alunos. O instrumento de coleta de dados foi a evocação livre e a análise foi descritiva dos dados, por meio da técnica de análise de conteúdo e auxílio dos programas Evoc e Alceste.

Pretendendo construir os DSC que expressam as representações sociais de professores sobre a implantação de programas de controle do tabagismo nas escolas, Elmôr (2009) buscou propor ações que poderiam servir de apoio a esta proposta. Para isso, o autor se baseou na análise dos depoimentos e montagem dos DSC. Participaram do estudo 39 professores pertencentes a duas escolas públicas estaduais do município de São Paulo.

Para finalizar, Albuquerque (2009) teve por objetivo analisar as representações sociais da autoridade docente. A pesquisa foi realizada com 42 professores vinculados à rede de ensino (fundamental e médio) do estado de Pernambuco e os instrumentos de coleta de dados foram entrevista semi-estruturada e associação livre de palavras. As análises foram feitas segundo Bardin (no caso das entrevistas) e a partir da disposição em relação à evocação das palavras e agrupamento por campos semânticos (na associação livre de palavras).

A partir da análise dos resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil no ano de 2009 sobre as representações sociais de professores, foi possível verificar como os objetos de estudo e os temas definidos são variados, o que comprova a aplicabilidade da teoria em múltiplos contextos de estudo, indo desde as percepções sobre a disciplina de Matemática até a identidade docente, passando por temas como saúde, uso de tecnologia e educação inclusiva.

Da mesma forma, os estudos se focam na diversidade de participantes, sendo principalmente professores (uma predominância justificada, levando em conta que um dos critérios adotados no presente estudo é que os textos tivessem como sujeitos os docentes), mas igualmente equipe pedagógica das escolas, pais, crianças, adolescentes e outros profissionais.

A análise também deixou evidente que as pesquisas apresentadas sobre o tema são essencialmente qualitativas, com o registro de alguns estudos – em número mínimo – qualiquantitativos e nenhum texto com metodologia exclusivamente quantitativa. Isso demonstra que os estudos utilizando a TRS na Educação demandam instrumentos de coleta de dados e técnicas de análise dessas informações que consigam render um aproveitamento qualitativo dos dados, para que o pesquisador tenha a oportunidade de captar, se alinhar e relatar o mais próximo possível das opiniões, pensamentos e representações dos sujeitos.

Isto também fica claro pela predominância das entrevistas e questionários como instrumentos de coleta de dados, seguidos pela evocação de palavras,

técnicas reconhecidas pela capacidade de gerar dados para análise qualitativa. Mesmo com essa tendência ao uso destes instrumentos, algumas pesquisas também apresentaram inovações metodológicas, principalmente no que se refere a combinar múltiplos instrumentos de coleta de dados, desenvolvendo a análise a partir de entrevistas e questionários ou observações complementadas por entrevistas semi-estruturadas.

Neste ponto, percebe-se o número reduzido de estudos lançando mão de instrumentos variados, como grupo focal, observação participante e métodos biográficos, demonstrando que a TRS pode ser trabalhada a partir de diferentes técnicas de obtenção dos dados que ainda precisam ser mais bem desenvolvidas pelos pesquisadores. Pelo número reduzido de estudos que trouxeram instrumentos diferenciados, é possível concluir que ainda é necessário que os pesquisadores se apropriem da teoria e tentem trazer contribuições metodológicas associadas a ela, de maneira a fortalecer e diversificar os usos da TRS.

Um ponto relevante é a opção de alguns pesquisadores de desenvolverem seus estudos a partir de um plano de intervenção no lócus de pesquisa, relacionando as modificações nas representações sociais causadas por eventos de capacitação dos docentes e contribuições dessas atividades para o trabalho dos professores.

Além de qualificar os impactos dessas ações de formação dos docentes, o uso da TRS na análise dos dados é uma forma de relacionar como a mudança na representação social – e, em associação, das ideias e opiniões desses sujeitos –, é capaz de gerar resultados positivos em um processo de capacitação, tornando-o alinhado às expectativas desses participantes e capaz de atingir seus objetivos entre os sujeitos.

Quanto à metodologia, também é possível destacar a tendência de os pesquisadores desenvolverem as análises a partir de um estudo em várias fases, havendo inclusive a preocupação de realizar etapas exploratórias, com o objetivo de se aproximar dos sujeitos e do lócus de pesquisa e compreender algumas de suas características principais antes de desenvolver os instrumentos de pesquisa a serem aplicados nas fases posteriores.

Levando em conta o grau de aprofundamento na análise dos discursos, expressões e gestos dos sujeitos para ter contato, de maneira mais fiel possível, com suas representações sociais mais relevantes, fica perceptível a importância das

etapas preliminares de pesquisa para direcionar o estudo de maneira alinhada para contemplar as características peculiares de cada grupo de participantes e do objeto de estudo escolhido.

Assim, ainda é preciso aprofundar a metodologia utilizada nos estudos usando o arcabouço das representações sociais, não só variando os instrumentos de coleta e as técnicas de análise dos dados, mas contribuindo para aprimorar a metodologia existente, associada à TRS, tornando o campo de pesquisa ainda mais vasto e aprofundado.

As partir da leitura das publicações selecionadas, as considerações feitas sobre as pesquisas no presente capítulo são sintetizadas pela Figura 2:

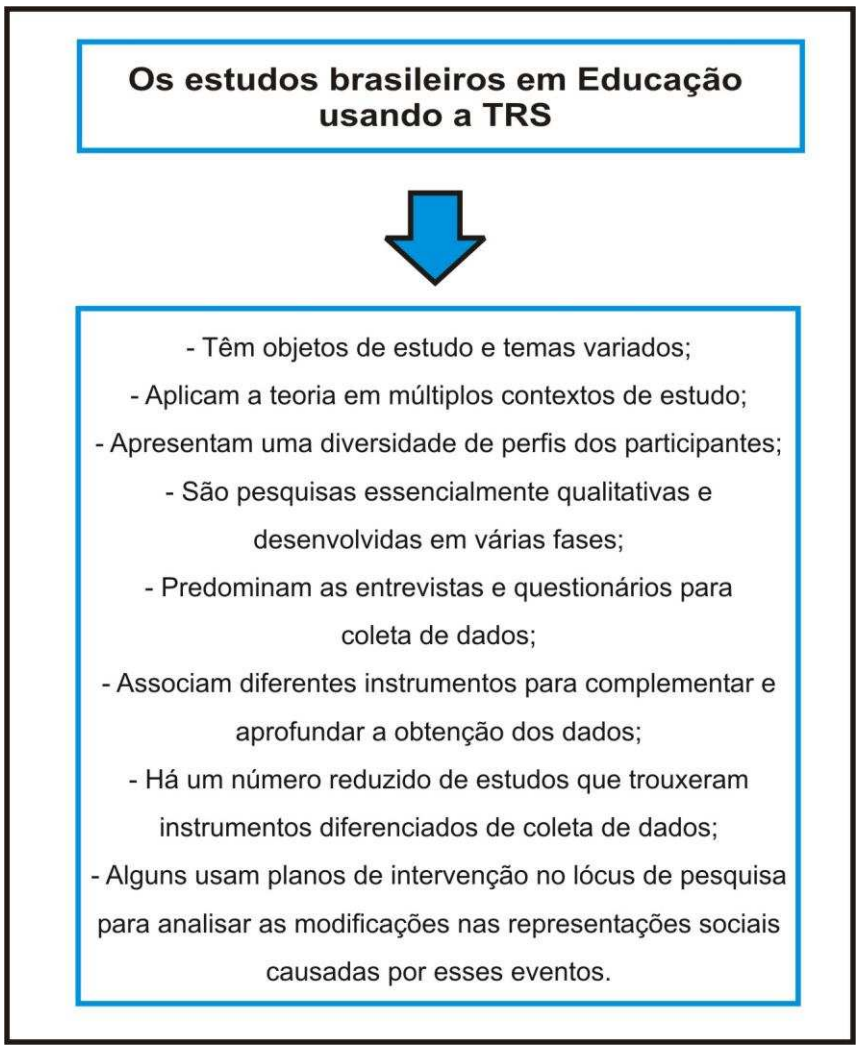


Figura 2 - Os estudos brasileiros em Educação usando a TRS
Fonte: a autora, 2012.

Realizada a síntese das características das pesquisas brasileiras da área de Educação, publicadas em 2009, que tinham como objeto de estudo as representações sociais de professores da Educação Básica, a presente investigação passa a se focar na integração entre Educação e Comunicação, no sentido de compreender como essas áreas podem trabalhar de maneira sinérgica.

A partir dessa aproximação com os estudos da Educomunicação, o estudo volta sua atenção para verificar as possibilidades de utilização do jornal em sala de aula, contemplando as características pertinentes aos projetos de uso de jornais na escola. A escolha deste percurso se justifica porque a Educomunicação, juntamente com a TRS, constitui o arcabouço teórico a partir do qual a pesquisadora fará a análise interpretativa dos dados coletados durante a investigação.

4 EDUCOMINICAÇÃO E O USO DE JORNAIS EM SALA DE AULA

Nesta etapa da pesquisa, por meio das pesquisas realizadas no campo da educação e da comunicação, buscamos compreender a interface destas duas áreas tomando a perspectiva da Educomunicação, além disso, buscamos conhecer as possibilidades de utilização do jornal em sala de aula, e o papel desempenhado pelo educador francês Célestin Freinet como precursor destas ações, assinalando, ainda, os projetos brasileiros envolvendo o uso de jornais nas escolas.

Para abordar a integração entre Comunicação e Educação e as características da Educomunicação, foram utilizados os autores: Citelli (2004), Freire (1986, 1988), Soares (1999, 2002), Káplun (1999), Martín-Barbero (1997, 2002), Schaun (2002) e Marques de Melo (1998). Sobre o uso de jornais em sala de aula, foram definidos como aporte teórico Freinet (1974, 1977), Elias (1997), Gadotti (2007), Faria (2003) e Cavalcante (1999).

4.1 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM CAMINHO DE INTEGRAÇÃO

Na década de 1980, o pesquisador espanhol, radicado na Colômbia, Jésus Martín-Barbero trouxe uma nova percepção da comunicação com o desenvolvimento dos Estudos de Recepção. Até então, as teorias a respeito da comunicação concentravam suas atenções “no pólo da emissão e do conteúdo das mensagens. O receptor era ‘alguém’ que precisava ser alertado para se tornar crítico e ativo” (DALLA COSTA, 2008, p. 100).

Martín-Barbero (1997, p. 287) propõe uma análise da comunicação tirando o foco exclusivamente do emissor e lançando um olhar para a comunicação como “processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor”. A comunicação deixa de ser um processo puramente ideológico e sua análise se centra em seu caráter como questão de cultura, que envolve sujeitos e atores, sendo fundamentalmente marcada por um processo de produção e não de mera reprodução (MARTÍN-BARBERO, 2002).

A partir dessa perspectiva, a comunicação passou a ser analisada como um processo, no qual o receptor tem um papel fundamental de não só receber as

mensagens enviadas pelo emissor, mas influenciá-las a partir de seu poder de análise e crítica. O receptor passa a ser visto como um sujeito que tem autonomia e interfere na comunicação com suas contribuições no sentido de aceitá-las, construir suas próprias opiniões e modificá-las conforme seu repertório prévio de experiências, negando a visão até então vigente de que quem recebe a mensagem é um sujeito acrítico, facilmente manipulado e que não tem qualquer ato de participação ativa no processo comunicacional. Com isso, a comunicação passa a ser "um processo social compartilhado e mediado pelos meios de comunicação, mas não determinado só por eles" (SOUZA, 1999).

Das análises iniciais dos meios e do poder dos emissores sobre os receptores, visto predominantemente por uma perspectiva de manipulação e massificação das mensagens, a análise se volta para as mediações sociais e culturais que fazem parte do repertório de experiências dos receptores (CITELLI, 2004). Como resume Martín-Barbero (2002, p. 55), tais análises comprovam a importância de se "estudar não o que fazem os meios com as pessoas, mas o que fazem as pessoas com elas mesmas, o que elas fazem com os meios, sua leitura".

A partir desse ponto, a recepção deixe de ser apenas uma etapa da comunicação e passa a ser determinante para que se entenda o processo comunicacional. Sem considerar o receptor e desconsiderando sua ação, a comunicação perde seu valor e sua função na sociedade. Contudo, para Martín-Barbero (2002), com papel importante na comunicação, o receptor passa a ser agente ativo, capaz de agir na mensagem, interagir com o emissor, determinar o processo comunicacional a partir de suas opiniões e expectativas, contribuir para a comunicação a partir de sua capacidade criativa e igualmente se tornar agente ativo na transformação do mundo.

Dessa forma, quem lê, vê ou ouve também inclui sua própria experiência na mensagem. De uma visão que privilegiava a emissão das mensagens, essencialmente voltada para os processos ligados aos meios de comunicação de massa, as pesquisas passam a trabalhar com o diálogo entre emissor e receptor e os resultados dessa interação.

Como explica Gadotti (2007, p. 7), "educação e comunicação são processos inseparáveis e a relação entre eles é complexa". Por isso, como explica Citelli (2004, p. 122), dentro do campo da comunicação, essa mudança na forma de identificar as características dos processos comunicacionais, saindo da análise quase exclusiva

do emissor e passando a valorizar a participação do emissor, tem um paralelo na área de Educação, devido às semelhanças entre Educação e Comunicação, e é possível verificar como o pensamento pedagógico "também tem operado com intuito de afirmar a idéia do deslocamento discursivo e dos fluxos comunicativos como requisitos para a afirmação do sujeito-educando".

Nesta perspectiva, Kaplún (1999) relaciona que educar-se é participar de um processo formado por uma rede de múltiplos fluxos de comunicação e

> não basta receber (ler ou ouvir) uma palavra para incorporá-la ao repertório pessoal; para que ocorra sua efetiva apropriação é preciso que o sujeito a use e a exercite, que a pronuncie, escreva, aplique. Esse exercício só pode dar-se na comunicação com outros sujeitos, escutando e lendo outros, falando e escrevendo para outros. (KAPLÚN, 1999, p. 73).

No Brasil, essa integração entre Educação e Comunicação é amplamente reforçada pelas análises do educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997). Para ele, mais que alinhadas, essas duas áreas atuam de maneira sinérgica, já que "educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1985, p. 46).

Como telespectador e leitor de jornais impressos, Paulo Freire tinha um perfil bastante crítico e cultivava o hábito de acompanhar mais de um telejornal para comparar as abordagens e informações apresentadas (MEDITSCH; FARACO, 2003). Ele defendia que a educação para a mídia precisava se basear no estímulo ao pensar critico e à curiosidade, cabendo à Educação oferecer um espaço de formação crítica para possibilitar que os sujeitos deixassem de lado a compreensão ingênua das mensagens transmitidas pelos meios de comunicação e pudessem exercer, de maneira plena e consciente, sua cidadania. De acordo com Baccega (2003, p. 61), é preciso "saber ler criticamente os meios de comunicação para conseguirmos percorrer o trajeto que vai do mundo que nos entrega pronto, editado, à construção do mundo que permite a todos o pleno exercício da cidadania".

Com uma perspectiva semelhante, de acordo com Citelli (2004, p. 129), Paulo Freire ressalta em suas análises como Educação e Comunicação se alinham e precisam ser baseadas no diálogo de dois sujeitos críticos e conscientes em um "amálgama envolvendo as relações do sujeito com discurso no mundo". A perspectiva freiriana é de que educação e comunicação agem de maneira integrada,

pois, para ele, não existe educação sem diálogo e esse processo é determinado pela comunicação entre os homens em uma perspectiva crítica e de refletir e agir contínuo sobre a realidade, gerando transformações na sociedade.

Neste sentido, Kaplún (1999, p. 74) aponta que

> no que diz respeito ao emprego de meios na educação, bem-vindos sejam, desde que sejam aplicados crítica e criativamente, a serviço de um projeto pedagógico, ultrapassando a mera racionalidade tecnológica; como meios de comunicação e não de simples transmissão; como promotores do diálogo e da participação; para gerar e potenciar novos emissores mais que para continuar fazendo crescer a multidão de receptores passivos.

Fica evidente como, sendo processos integrados e de expressão dos homens, tanto a Educação quanto a Comunicação podem ser usadas de maneira positiva para libertar o sujeito e torná-lo ativo, crítico e consciente de seu papel no mundo, mas, em uma perspectiva de dominação e exploração, se tornam recursos de opressão e manipulação.

A diferença entre esses dois caminhos, basicamente, está na forma como são construídos, de maneira a dar ou não autonomia aos sujeitos. De receptores passivos e vulneráveis da informação, essas pessoas precisam ter condições de se tornarem um público consciente, analítico, ativo criativo e crítico. Como explica Soares (2004), segundo a perspectiva da Educomunicação, o foco da relação entre a Comunicação e a Educação sai da compreensão de como exatamente a mídia age sobre os sujeitos (alunos), mas o que eles são capazes de fazer quando podem usar as ferramentas disponibilizadas pelos meios de Comunicação, direção na qual surge "o compromisso com um ensino em diálogo crítico com as realidades comunicacionais e tecnológicas, preocupado em fazer o aluno aprender a aprender" (CITELLI, 2004, p. 141).

Nesta linha, Melo (1998) ressalta a importância do que Paulo Freire chamava de Pedagogia da Comunicação, fundamentada no diálogo e que incentiva a criatividade e supera o modelo do professor-transmissor de conhecimento e do aluno como receptáculo passivo de informações. A Pedagogia da Comunicação é libertadora e, implicando "na comunhão do educador e do educando, afigura-se como uma pedagogia aberta, em permanente reelaboração. Quando mais intensa a comunicação, mais rica a interação entre os participantes" (MELO, 1998, p. 266).

Esta aliança da Educação e da Comunicação atuando de maneira sinérgica, segundo a proposta de Freire, poderia ser uma maneira de vencer o antidiálogo e

reforçar o papel do processo educativo como espaço de valorização do diálogo entre educador e educandos. É a partir dessa relação estreita entre eles que seria possível desenvolver a crítica, despertar a cidadania e, fundamentado na cultura, mostrar a alunos e professores seu papel ativo *na* e *com* a sua realidade. A partir disso, as pessoas reconhecem seu papel como sujeitos, e não apenas objetos, capazes de produzir conhecimento e agir sobre o mundo (MELO, 1998).

> A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam", isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1988, p. 43-69).

Entre os desafios dessa conciliação, Barbero (2005) aponta que é importante que Comunicação e Educação não sejam reduzidas à utilização meramente instrumental das mídias dentro do ambiente escolar. A partir do uso desses meios, a escola precisa proporcionar aos estudantes a oportunidade de ter múltiplas experiências no sentido de despertar a relevância do ato de se pensar e analisar criticamente os fatos e como eles são reportados pelos jornais, sites e noticiários de TV e de rádio.

Ao assumir essa postura de manter uma Educação fundamentada no diálogo e no contato crítico e analítico dos meios de comunicação, a escola se posiciona como um espaço de valorização das experiências, opiniões e conhecimentos que cada sujeito traz para contribuir com as aulas. Por isso, o papel da escola na sociedade não é substituído pelos meios de comunicação, mas reforçado nas práticas envolvendo jornais, TV, sites, blogs e outros tipos de mídia.

Assim, Educação e Comunicação não se excluem, mas se complementam, ampliando as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem e formando um caminho conjunto no sentido de despertar o senso crítico e a leitura responsável e consciente dos meios. Como pontua Freire (1986, p. 11-22),

> a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

A interação entre Comunicação e Educação precisa estar fundamentada na discussão da mídia, incentivo aos sujeitos para que produzam conteúdo para desenvolvimento de seus próprios meios de comunicação (um jornal escolar ou um programa de rádio-escola, por exemplo) e a valorização do diálogo entre educandos e educadores – e deles com a sociedade –, de maneira a preparar os alunos para se relacionarem, receberem e compreenderem as informações provenientes dos meios de comunicação de uma forma crítica e consciente.

Outro ponto importante é tornar este processo de integração de Comunicação e Educação um ponto de partida para o despertar da cidadania entre os sujeitos, sendo uma maneira de mantê-los atualizados sobre o que acontece ao seu redor e ajudá-los na tomada de decisões a partir da análise, crítica e avaliação das informações divulgadas pela mídia. Educar, neste contexto, se torna uma maneira de oferecer a alunos e professores a possibilidade de identificar, entre a infinidade de conteúdos publicados diariamente, o que é confiável, o que pode ser visto como relevante e que meios valem a pena de serem lidos, vistos ou ouvidos.

Na escola, isso exige ações que reforcem o papel participativo dos sujeitos e valorizem a colaboração entre eles. Ou seja: esse novo panorama envolve não só que alunos e professores tenham contato com a mídia, mas promovam discussões sobre o que viram, quais foram suas conclusões, troquem impressões sobre os textos, imagens e enfoques das matérias e compartilhem as várias interpretações possíveis que podem ser realizadas com o contato com as informações publicadas.

Por fim, além da discussão crítica, do debate de ideias e da análise das informações, a escola precisa ser um espaço em que alunos e professores desenvolvem um processo de contínuo questionamento, seja do que é publicado pelos meios, como também acerca de suas próprias opiniões e representações sobre o noticiado, de maneira a se sentirem instigados a se reconhecerem como cidadãos e participarem de maneira ativa na sociedade a partir de sua ação transformadora sobre o mundo.

4.2 A EDUCOMUNICAÇÃO E SUAS DEFINIÇÕES

A integração entre Comunicação e Educação tem uma série de definições e nomes diferentes. O jornalista e pesquisador argentino Mario Kaplún, um dos pioneiros nos estudos de Comunicação e Educação, conceitua que

> a Comunicação Educativa abarca certamente o campo da mídia, mas não apenas esta área: abarca também, e em lugar privilegiado, o tipo de comunicação presente em todo processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego de meios. Isso implica considerar a Comunicação não como um mero instrumento midiático e tecnológico, e sim, antes de tudo, como um componente pedagógico (KAPLÚN, 1999, p. 68).

Trabalhar numa perspectiva de integração da Comunicação com a Educação não se trata apenas de usar recursos provenientes da mídia na escola, mas efetivamente em integrá-los no processo educacional de maneira que eles tenham um papel importante no encaminhamento das aulas e na confirmação de um processo educativo dialógico, envolvendo professores e aluno em um contínuo aprendizado. Da mesma forma, a Comunicação Educativa estaria expressa nessa relação de diálogo, pois está contida em todo o processo de troca de informações entre alunos e professores.

Em uma perspectiva semelhante, o pesquisador brasileiro Ismar de Oliveira Soares, da Universidade de São Paulo (USP), um dos autores de maior destaque sobre o assunto no Brasil, lança mão da nomenclatura Educomunicação para se referir ao processo da associação entre Comunicação e Educação. Para ele,

> educomunicação é o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivas, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas (SOARES, 2002, p. 24).

Aprofundando, posteriormente, essa definição, Soares (2004) explica que a Educomunicação diz respeito a programas educacionais desenvolvidos por professores e outros líderes da comunidade onde a escola esteja situada que visem preparar os alunos para receber e analisar de maneira crítica as mensagens que recebem da mídia, assim como torná-los capazes de produzir produtos de comunicação, como programas de rádio, jornais escolares ou reportagens televisivas, utilizando os recursos que têm à disposição na escola ou em sua comunidade.

> Esta relação sinérgica está ajudando a ensinar as crianças a viver com a mídia de hoje. Segundo alguns especialistas, se uma criança, especialmente uma criança pobre, sabe o que está acontecendo, sendo capaz de acessar recursos de informação, e é capaz de usar ferramentas de comunicação para se expressar, ele ou ela vai se tornar um cidadão melhor e, assim, aumentar o seu próprio interesse em construir um mundo novo (SOARES, 2004, p. 5).[6]

A Educomunicação pode ser analisada como um processo fundamentado na participação dos vários atores que compõem a escola – e, em um plano ainda maior, a comunidade, a cidade, o estado e o país –, de maneira a democratizar e tornar mais acessíveis a essas pessoas as informações publicadas pela mídia. Em contrapartida, o processo também se volta para o sujeito, que passa a ser estimulado a não só fazer uso das tecnologias de comunicação, mas em expressar suas impressões, opiniões e análises sobre as matérias jornalísticas.

Neste aspecto, o processo de capacitação dessa pessoa para se expressar e produzir suas próprias formas de comunicação é fundamental e pode ser visto como uma forma de dar poder a esse sujeito para ler, ver e ouvir e, a partir disso, analisar, criticar e se tornar agente ativo do processo comunicacional.

A Educomunicação também pode ser vista como

> um campo de intervenção social que objetiva criar e manter ecossistemas comunicativos[7] abertos e democráticos em espaços educativos. Como área de atividade profissional, reúne especialistas voltados para o estudo das mediações entre comunicação, educação e cultura. Tem como meta ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas e está presente nos mais diversos setores da sociedade, incluindo a mídia, a escola, os centros culturais e as organizações não governamentais (SOARES, 2004, p. 31).

É importante ressaltar que, na perspectiva da Educomunicação, os meios não substituem a escola ou mesmo o trabalho do professor. Pelo contrário, há uma complementação entre eles e a ação docente nas aulas, utilizando a mídia como ponto de partida e recurso de diversificação dos assuntos tratados, se torna fundamental para que a leitura das matérias, fotos, infográficos, charges, tirinhas e demais elementos que compõem o jornal impresso seja feita de maneira crítica,

---

[6] "This synergistic relationship is helping to teach children how to live with today's media. According to some experts, if a child, especially a poor child, knows what's going on by being able to acess information resources, and is able to use communication tools to express him or her self, he or she will become a better citizen and thereby increase his or her own interest in building a new world" (SOARES, 2004, p. 5).

[7] Soares (2000, p. 22) conceitua que "ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, omodus faciendi dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional".

envolvendo análises e considerações por parte dos alunos, de maneira a tornar o trabalho realmente proveitoso.

A partir de seus estudos, Soares (2002, p. 11-12) aponta que a Educomunicação pode ser analisada a partir de cinco grandes áreas de intervenção social:

a) Educação para a comunicação: formada pelas reflexões sobre a relação entre componentes do processo de comunicação (receptores, mensagem e emissores, principalmente). No campo pedagógico, analisa "os programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios";
b) Mediação tecnológica na educação: observa as transformações trazidas pelas tecnologias da informação para o cotidiano das pessoas e, especialmente, a partir de sua utilização nos processos educativos;
c) Expressão comunicativa através das artes;
d) Gestão da comunicação no espaço educativo: voltada para o planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos de educomunicação;
e) Reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação: presente nos estudos, artigos, dissertações, teses e produções científicas que têm como objeto de estudo a educomunicação.

Assim como Soares (2002), Schaun (2002, p. 16) também estuda a Educomunicação como um campo de intervenção social, porém, em suas pesquisas, o processo é visto como uma busca para

> ressignificar os movimentos comunicativos inspirados na linguagem do mercado da produção de bens culturais e das novas tecnologias da comunicação, mas que vão se resolver no âmbito da educação e como umas das formas de organização de poder da comunidade, como um lugar de cidadania, aquele índice de onde emergem novas esteticidades e eticidades (modos de perceber e estar no mundo) (SCHAUN, 2002, p. 16).

Como tinha ressaltado Gaia (2001, p. 33), quando se propõe a trabalhar em uma perspectiva educomunicativa, é preciso que a escola não perca de vista a análise crítica dos processos de comunicação e, principalmente, não deixe de lado o próprio processo de comunicação entre alunos e professores, porque "introduzir diferentes tipos de mídia em sala de aula não significa necessariamente abrir espaço ao diálogo".

As práticas só podem ser consideradas educomunicativas quando estão inseridas em um processo em que os alunos se sintam instigados a questionar, de maneira aprofundada e crítica, todo o conteúdo publicado pela mídia, formando suas próprias opiniões, conceitos e representações sobre a realidade do mundo que o cerca. Nesse processo, é importante formar o aluno para duvidar, questionar, pesquisar e criar seus próprios recursos de comunicação, permitindo sempre que se mantenha um canal aberto de diálogo e comunicação entre alunos e professores. Por isso, educomunicar é, antes de qualquer outro processo, dialogar.

Nessa perspectiva, Porto (1998, p. 33) explica que, em uma prática pedagógica segundo a Educomunicação, “os conhecimentos e a metodologia surgem a partir da dialogicidade do professor-comunicador com os alunos, destes entre si, e de ambos com os meios de comunicação disponíveis ao aluno em sua casa e no espaço escolar”.

Educomunicar é trazer o cotidiano para a sala de aula e estreitar os laços entre a escola, a sociedade e o mundo que a cerca, de maneira a incentivar alunos e professores a se informarem sobre assuntos variados, como saúde, educação, economia, política, esportes e fatos que aconteceram em sua cidade. Esse processo precisa levar os sujeitos a momentos de análise e reflexão sobre as mensagens dos meios de comunicação, levando-os a se sentirem estimulados a agir de maneira ativa em sua comunidade.

Nota-se a importância de se pensar a Educomunicação não somente como uma pedagogia voltada para os meios de comunicação, mas um processo determinado pela interação entre alunos, professores, sociedade e mídia, desenvolvendo uma educação participativa, criativa, questionadora e dialógica, voltada para a reflexão, crítica, cidadania, democracia e participação do sujeito como agente ativo na construção e modificação da realidade da qual faz parte.

4.3 O JORNAL IMPRESSO NA ESCOLA

A partir da perspectiva da Educomunicação, uma variedade de ações podem ser implementadas na escola no sentido de aproximar alunos e professores das informações publicadas na mídia. Entre as principais, está o uso de jornal impresso em sala de aula, uma iniciativa que visa incluir atividades envolvendo a leitura e

produção de atividades a partir do contato dos estudantes e dos docentes com edições do jornal.

Segundo Camargo (2006, p. 22), o jornal impresso vem sendo usado na escola há mais de um século, pois

> em 1909, Ovide Decroly, médico e psicólogo belga, promoveu o lançamento de l''Echo de l'école', jornal escolar parcialmente elaborado pelos alunos de l'Ecole de l'Ermitage, em Bruxelas; em 1923, [o educador francês] Celestin Freinet publicou o Livro da Vida, primeiro jornal elaborado por seus alunos, em Bar-sur-Loup, na França.

Atualmente, os projetos com jornais impressos na escola se dividem basicamente em dois tipos: atividades utilizando os jornais publicados por empresas de comunicação ou ações de criação, redação e publicação de jornais feitos pelos alunos e/ou professores na própria escola.

A partir dos resultados de um levantamento junto a 15 escolas brasileiras, com 1125 aulas observadas, Citelli (2000) concluiu que, no Brasil, há poucos trabalhos envolvendo jornais impressos nas aulas e, em geral, eles se concentram em atividades de *recorte e cole*. "Em regra, constituem-se como atividades mecânicas. Quase sempre não se cobra do aluno nem mesmo o entendimento do que supostamente leu e o trabalho redunda numa representação muda de recortes de gravuras e textos" (CITELLI, 2000, p. 81).

O autor verificou em sua pesquisa que a escola ainda não demonstra uma preocupação em fazer uma discussão prévia sobre os temas abordados pelos jornais ou incentivar comentários por parte dos alunos, o que torna o uso do jornal apenas um momento isolado nas aulas, sem perspectivas de despertar diálogo, crítica e criatividade.

Em geral, as atividades observadas durante o estudo se limitavam a desenvolver o hábito da leitura enfatizando o contato de crianças e adolescentes com suplementos de notícias específicos, voltados especialmente para esses públicos, e não havia ações para incentivar os alunos a lerem todos os cadernos que compunham as edições do jornal (CITELLI, 2000).

Gadotti (2007) destaca que, na última década, as discussões sobre o uso do jornal na escola vêm se ampliando, um reflexo da preocupação cada vez maior com a formação do leitor jovem.

> De um lado, os sistemas incluem em seu currículo a leitura de jornais como forma de 'construção' do conhecimento; de outro, os jornais vêm publicando suplementos que são distribuídos nas escolas. Grupos especializados sobre a relação entre a escola e os jornais estão se formando nas editorias dos jornais, pelo menos nos grandes centros do país (GADOTTI, 2007, p. 7).

Nesta perspectiva, o jornal passa a fazer parte da rotina da escola como um recurso que motiva a ampliação do diálogo entre alunos e professores, mas não pode ser considerado o centro de todo o processo educativo. O traço fundamental da iniciativa de levar os jornais para sala de aula é a de utilizá-lo como gatilho para o desenvolvimento da comunicação entre os sujeitos e a elaboração de uma leitura crítica[8] e criteriosa do que é publicado.

Além disso, essa é uma forma de oferecer a estudantes e docentes que não têm contato frequente com a mídia impressa – seja pela falta de hábito, de gosto ou de recursos para comprar exemplares de jornais frequentemente –, a oportunidade de ler as notícias e analisar a forma como as informações são transmitidas.

Pavani (2003) cita uma pesquisa, publicada em 1997, para expor os resultados do uso de jornais no Brasil. Segundo o estudo, 41% dos professores consideravam que o uso do jornal nas aulas promovia maior interação entre alunos e docentes e, para 29,5%, a iniciativa fazia com que os alunos participassem mais das aulas. Cerca de 57% entendia que o jornal tornava os alunos mais críticos em relação ao que chegava ao seu conhecimento e eles se tornavam mais participativos em relação à leitura. (PAVANI, 2003).

Para que o trabalho com o jornal seja proveitoso dentro do ambiente escolar – e gere resultados no cotidiano desses sujeitos fora da escola –, é preciso que professores e alunos desenvolvam a leitura dos textos de maneira a irem além do que é publicado e conseguirem extrair todas as minúcias de linguagem e sentidos embutidos na forma como as matérias são publicadas.

Como explica Gadotti (2007, p. 40), ao contrário do contato com a TV, "a leitura de jornais e de revistas exige a participação ativa do leitor. Daí a necessidade

---

[8] Como conceitua Gadotti (2007, p. 67-68), a leitura crítica é aquela em que o "leitor consegue identificar no texto o contexto, as raízes daquilo de que fala o texto. É o oposto da leitura ingênua ou superficial. [...] O leitor crítico precisa superar a primeira leitura, interpretativa e compreensiva, para relacioná-la com uma certa totalidade relativa a um contexto muito maior. Essa habilidade crítica depende, sempre, de muita leitura e de uma formação geral ampla. [...] A leitura é crítica quando conduz o leitor a mudar a sua prática, a assumir de outra forma sua postura diante do contexto, isto é, diante do mundo. Através da leitura crítica, o leitor consegue interrogar o mundo e desacomodá-lo".

de formá-lo. O leitor não pode ser um mero espectador. Ele deve saber o que ler, como ler, o que destacar". Por conseguinte, a escola precisa ser o espaço que privilegie a leitura crítica dos meios, oferecendo os instrumentos, técnicas e condições necessárias para que o aluno aprenda a *gramática* das mídias, como defendido por Gadotti (2007).

Tanto alunos quanto professores precisam conhecer o processo de produção de um jornal impresso, uma revista ou um telejornal, compreender que diferentes cargos e funções compõem uma empresa jornalística e qual a influência de cada profissional no resultado final apresentado ao público, como é o processo de escolha dos assuntos, qual é o percurso formado por uma informação ou denúncia até ser considerada relevante o suficiente para virar pauta para o jornal, a dinâmica das entrevistas feitas pelos repórteres e como elas são resumidas, condensadas e analisadas até gerar o texto final, o processo de definição do espaço ou tempo que cada matéria terá na versão final do jornal (impresso ou televisivo), enfim, toda a dinâmica de trabalho nos bastidores da produção de um jornal até que ele chegue às mãos do leitor.

Cabe à escola ensinar aos alunos que o contato com o jornal não pode parar na leitura superficial dos textos e imagens e que eles precisam ir além, compreendendo que o ângulo e o recorte das fotos também passa uma mensagem, que a escolha das palavras de um texto e imagens de uma página não é aleatória e sempre tem um sentido, que o espaço dado a cada matéria leva em conta um julgamento feito pelos profissionais das empresas jornalísticas sobre sua relevância e que cada elemento que forma uma página tem um motivo.

Desde os tamanhos das fontes, as cores utilizadas, a posição da matéria (se está no topo ou no rodapé da página), o tamanho das fotos, o teor das ilustrações, o destaque das manchetes, enfim, todos os elementos têm um motivo e precisam ser analisados de maneira crítica e aprofundada, já que isso também faz parte do processo de leitura e interpretação da matéria.

Para isso, Pavani (2003, p. 34) recomenda que é importante que o docente que vai conduzir as atividades usando o jornal "conheça bem todo o processo jornalístico, desde a redação, a impressão e a circulação em bancas ou destinadas a assinantes, até seu vocabulário típico (manchete, lead, editorial, notícia 'quente', notícia 'fria'etc.)".

Esse processo também passa pela conscientização de que o texto jornalístico traz uma versão do fato e essa apresentação da notícia varia conforme os filtros colocados pelo repórter, fotógrafo, editor, editor-executivo e demais profissionais que têm contato com o texto ou a imagem, até que ela seja publicada. Esses filtros são naturais, formados por ideias, opiniões, experiências, representações e projeções do que esses profissionais consideram que seja importante para os leitores. Da mesma forma, o leitor de jornal deve estar consciente de que o contato com o texto jornalístico também passa por sua interpretação vai, durante a leitura, imprimindo suas próprias ideias e opiniões, expectativas, representações e conhecimentos prévios sobre o assunto.

É importante que, ao trabalhar com o jornal durante as aulas, o professor considere que todo texto tem um contexto e utilizar as matérias, fotos, ilustrações e demais recursos que compõem as edições do jornal reforça uma visão abrangente do que acontece fora do ambiente da escola, ao mesmo tempo em que traz uma visão particular e individual, proveniente das memórias do aluno e do professor.

Cada docente precisa receber uma capacitação para compreender como atuar como formador de leitores a partir do jornal, tendo contato com os limites e possibilidades deste tipo de recurso. Para Gadotti (2007, p. 56), “essa formação começa por uma visão crítica da informação. As mensagens podem ser escritas de muitas formas e, por isso, também podem ser interpretadas de muitas formas”.

Um dos pontos positivos da utilização dos jornais em sala de aula, além do claro incentivo à leitura entre alunos e professores, é a proposição de ações alinhadas com o contexto no quais esses sujeitos estão inseridos. A expectativa é a de que as aulas se tornem momentos mais interessantes (e até instigantes) para estudantes e docentes, por eles se sentirem mais propensos a adequar o que aprenderam em sala de aula às exigências de seu cotidiano. Isso amplia sua sensibilidade para a realidade na qual estão inseridos, como aponta Cavalcante (1999, p. 33):

> quando trabalhamos com o jornal em sala de aula, [...] estamos assumindo uma postura efetivamente dinâmica, dando possibilidade ao educando de interagir com o seu momento histórico-social. Dessa maneira, criamos não somente indivíduos atuantes no mercado de trabalho, mas pessoas sensíveis aos projetos de desenvolvimento do seu país, cidade, enfim, pessoas atentas à sua condição de cidadania.

Devido ao volume e a variedade de informações veiculadas na mídia todos os dias, o papel da escola e, especialmente, do professor ao se propor a usar os meios de comunicação em suas aulas, é fazer uma seleção crítica do que será apresentado os alunos, conseguindo diferenciar o que é publicado de maneira séria e responsável e pode gerar um bom trabalho com os alunos, e aquilo que é falso, enganoso ou que foi produzido a partir da manipulação de fatos e informações.

Vale verificar que, mesmo nestas oportunidades, a mídia pode gerar um trabalho proveitoso em sala de aula, porque, a partir de uma matéria notadamente falsa ou com o ponto de vista de apenas um lado da questão, é possível, a partir de uma leitura crítica, definir as razões pelas quais aquele texto é danoso, que pontos de vista foram deixados de lado e que tipo de trabalho ainda é necessário para que comunicações como essas não afetem as opiniões e conhecimentos de professores e alunos e não manipulem os leitores.

> A presença de jornal de circulação nacional, regional ou de semanários deve ser entendida na escola e fora dela como um espelho multifacetado da realidade vivenciada por todos nós, que deve ser associado a outras leituras (telejornais, rádio, livros, revistas, computador, vídeos, filmes e teatro), enriquecendo o pensar do indivíduo e favorecendo a formação de uma opinião mais embasada e crítica (PAVANI, 2003, p. 34).

Neste processo, Gaia (2001) destacou que, ao optar por utilizar o jornal em suas aulas, o professor tem a oportunidade de trabalhar com temas diversificados, publicados nas diferentes editorias que compõem cada edição deste tipo de mídia, de maneira que pode desenvolver suas aulas no sentido de contemplar discussões atualizadas e que dizem respeito à comunidade e à sociedade onde os sujeitos estão inseridos.

Porém, essa autora alerta que tanto os professores quanto os alunos precisam fugir do hábito de somente buscar assuntos atuais e fazer uma leitura superficial dos fatos, se propondo sempre a fazer da matéria jornalística o ponto de partida de uma discussão sobre cidadania e a importância da conscientização dos sujeitos quanto ao seu papel como agentes ativos dentro da sociedade.

Mais que ler sobre a realidade a partir dos jornais, os sujeitos precisam se sentir como parte desse contexto. O resultado disso, de acordo com a análise de Faria (2003, p. 11) é que, “se a leitura do jornal for bem conduzida, ela prepara leitores experientes e críticos para desempenhar bem seu papel na sociedade.

Cavalcante (1999, p. 44) vai além e pontua que a leitura frequente e crítica do jornal costuma despertar a

> necessidade de se comentar os fatos, de se opinar, trocar ideias, refletir e abri-se para discussões. É algo que, fundamentalmente, passa pela formação de cidadania estimulando o sentimento de pertença àquilo que se lê. Ler uma notícia ou matéria de jornal é também poder olhar um pouco para si mesmo.

Fica claro como o jornal, utilizado dentro da dinâmica das aulas, não substitui outros suportes de comunicação, como os livros e, principalmente, o diálogo entre alunos e professores. Da mesma forma, as edições do jornal também não podem ser vistas como elementos que dispensam a atuação do professor dentro do contexto escolar.

Pelo contrário, o jornal é um recurso que diversifica as possibilidades de trabalho do docente e complementa sua ação durante as aulas. Por si só, não ensina nada, não produz conhecimento e sua leitura, sem qualquer análise ou discussão, não é garantia de que o aluno esteja aprendendo. Nesse sentido, o trabalho do professor pode ser o diferencial para que a leitura de matérias, fotos, infográficos e demais elementos que formam uma edição do jornal seja proveitoso no sentido de despertar o senso crítico, a reflexão, a criatividade, a análise e os questionamentos entre os alunos.

Outro ponto importante é que, a partir da leitura do jornal em sala de aula, os professores desenvolvam atividades que estimulem os alunos a serem igualmente produtores de conhecimento, atuando no sentido de formar recursos de comunicação próprios, nos quais estudantes e docentes trabalham em conjunto para retratar sua realidade e sua própria visão dos fatos que acontecem em sua comunidade. Como pontua Kaplún (1999, p. 73), “em lugar de confiná-los [os alunos] a um mero papel de receptores, é preciso criar as condições para que eles mesmos gerem mensagens próprias, pertinentes ao tema que estão aprendendo”.

O jornal, inserido no contexto escolar, gera a necessidade de que sejam fomentadas novas abordagens e metodologias por parte dos professores no desenvolvimento de suas aulas, principalmente no sentido de estimular uma prática pedagógica mais dinâmica, fundamentada na reflexão, na crítica, no questionamento e na criação de um ambiente no qual os estudantes se sentem agentes ativos na produção de conhecimento.

A utilização do jornal se torna uma maneira de desenvolver a autonomia de alunos e professores, estimular o poder de ação, a curiosidade, o espírito crítico e a criatividade, promover a valorização de um perfil de sujeito mais questionador e voltado para a cidadania e, principalmente, despertar nos alunos a capacidade de *aprender a aprender*.

4.4 FREINET E O JORNAL ESCOLAR

O educador francês Celestin Freinet (1896-1966) foi pioneiro ao fazer da elaboração do jornal escolar o centro de seu trabalho com os alunos. Suas aulas eram fundamentadas na publicação do Livro da Vida, jornal elaborado por seus alunos a partir de textos e ilustrações retratando suas próprias experiências.

Vale ressaltar que a proposta de Freinet, apesar de trabalhar com a imprensa na escola, não se valia da utilização de textos já prontos, publicados na mídia. O jornal escolar, a partir da perspectiva de Freinet, era formado a partir da reunião de textos livres desenvolvidos pelos alunos e impressos diariamente dentro da própria sala de aula – Freinet dispunha de uma impressora dentro da sala para que os alunos tivessem a possibilidade de acompanhar todo o processo de elaboração de um jornal, da reunião das ideias, à produção de textos, passando pela impressão no papel. Mensalmente, essas folhas impressas eram agrupadas numa encadernação e as produções do dia a dia dos alunos passavam a ter um aspecto de registro oficial.

Como destaca Camargo (2006, p. 24), os textos produzidos pelos alunos de Freinet não eram redações comuns, mas

> textos criados a partir de uma experiência inicial de relato oral acerca de uma vivência educativa, seguida da transcrição dos detalhes mais significativos, de acordo com a observação da criança. É o próprio aluno que seleciona o conteúdo que, na sua opinião, vai interessar aos colegas. Os diversos textos criados pelas crianças eram lidos, para que apenas um, por dia, fosse selecionado para a publicação. Após a leitura dos textos em voz alta, as crianças votavam, levantando a mão. O texto selecionado era aperfeiçoado coletivamente, em relação ao conteúdo e aos aspectos gramaticais, para então ser impresso.

Freinet (1974) explica a técnica do texto livre como uma reação à antiga – e, para ele, antiquada – redação escolar. Ao invés de se basear no processo-padrão no qual o professor impõe um tema, um número de linhas a serem preenchidas, uma forma de se expressar e um modelo de relatos possíveis, o texto livre é baseado justamente na experiência contrária: com liberdade para criar, imaginar e

desenvolver, o estudante expressa suas idéias, sentimentos e percepções de maneira realmente livre. Sem um tema proposto ou qualquer imposição de formato, ele se vê instigado a criar não só o que quer, mas o que percebe que os seus colegas podem se interessar.

O jornal, na perspectiva de Freinet, além de ser uma produção intelectual do aluno, cativa os estudantes por estimular o fortalecimento de seus vínculos com os processos de ler e escrever. Ao escrever, a criança se põe como agente ativo, um indivíduo com voz que pode se expressar e, a partir disso, criar novas pontes com seus colegas, professores, pais e outros sujeitos. “Os nossos jornais escolares mais belos e mais originais são os das classes infantis. Segundo o nosso método, as crianças, antes mesmo de saberem escrever, falam de si próprias e contam a sua vida” (FREINET, 1974, p. 49).

Por isso, Freinet (1977) comenta sobre a importância do uso da imprensa na escola como forma de não só despertar o hábito da leitura nas crianças, mas como ferramenta essencial para o primeiro contato dessas crianças com as letras. Ao invés de restringir a leitura às turmas já alfabetizadas, o autor aponta a importância de que o jornal faça parte não só do cotidiano escolar dessas crianças, mas desde a Educação Infantil.

Para ele, o jornal é uma ferramenta que, além de incentivar as crianças a lerem, as cativa e as marca emocionalmente, pois, ao estabelecer relações com o jornal, essa criança se apega afetivamente ao hábito da leitura. “O próprio papel impresso que saiu da imprensa fica gravado, talvez para sempre, no espírito das crianças” (FREINET, 1977, p. 49).

Por considerar o jornal escolar uma atividade que valoriza a individualidade do aluno – como alguém que tem suas próprias histórias a contar –, e, ao mesmo tempo, reforça a importância do trabalho em equipe, já que cada criança participava de alguma forma do processo de produção do jornal, Freinet (1974) explica que seu objetivo não era propor que os estudantes copiassem os jornais *dos adultos*, mas que se sentissem estimulados a criar sua própria forma de narrar, ilustrar e apresentar os fatos que consideravam relevantes.

Como aponta Elias (1997, p. 40), a pedagogia de Freinet se baseia em uma percepção de que “educar é construir junto”, fundamentada em quatro eixos:

> a cooperação, como forma de construção social do conhecimento; a comunicação, como forma de integrar esse conhecimento; a documentação, registro da história que se constrói diariamente; e a afetividade, elo de ligação entre as pessoas e o objeto de conhecimento.

Freinet (1974) aponta três tipos de vantagens da elaboração do jornal escolar. Primeiramente, entre as vantagens pedagógicas, estão o incentivo ao gosto de ler e escrever, entre os alunos, o contato com a língua de maneira viva e dinâmica, facilidade de corrigir possíveis erros ortográficos, além da ampliação das possibilidades de trocas de materiais entre as escolas, o que estimula a curiosidade de alunos e professores sobre realidades diferentes da que vivem, a atualização sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em outras instituições de ensino.

Entre as vantagens psicológicas, Freinet (1974) aponta que o jornal escolar, ao incentivar as crianças a se expressarem a partir de textos e desenhos, revela a intimidade desse aluno, sendo útil para análises psicológicas, além de ensinar aos alunos a importância da disciplina e organização para a realização de um trabalho.

Quanto às vantagens sociais, ganham destaque o estímulo à cooperação entre os colegas para a produção do jornal, o resgate dos laços familiares e ampliação do contato desses alunos com o mundo externo à escola. “As publicações periódicas permitem o acompanhamento dos fatos, de sua origem ao seu desfecho, com discussões e propostas que constituem verdadeiro exercício da cidadania” (CAMARGO, 2006, p. 25).

Freinet (1974, p. 78) defende a expressão livre das crianças, seja oral ou por escrito, e reforça a importância de o jornal escolar oferecer autonomia para os alunos, porque este recurso “não está, não pode estar, não deve estar ao serviço de uma pedagogia escolástica que lhe diminuiria o alcance. Deve estar, sim, à medida de uma educação que, *pela vida, prepara para a vida*” (grifo do próprio autor).

Além disso, a produção do jornal estava, no caso, atrelada a um processo de valorização das histórias que as crianças decidiam relatar nos jornais, pois, periodicamente, as publicações eram encaminhadas por meio de cartas para outras escolas, de maneira que os alunos de Freinet poderiam ter contato com os jornais produzidos por outras crianças e, igualmente, enviar o resultado de seu trabalho para que fosse lido por outros estudantes.

Neste processo, o professor tem papel-chave por ser quem direciona o trabalho e poder oferecer aos alunos um ambiente de liberdade para criarem, se expressarem e produzirem o jornal escolar a partir de suas próprias considerações

sobre o que é relevante e o que é desnecessário na elaboração de seu jornal. De acordo com Elias (1997, p. 37), “na classe Freinet, o professor deve buscar e encontrar as soluções para um bom trabalho, ou seja, a libertação pedagógica cabe aos próprios educadores”.

A proposta do jornal escolar, segundo Freinet, pode ser analisada como uma estratégia para incentivar os alunos a serem produtores autônomos, criativos e críticos de conteúdo, gerando uma valorização das formas de expressão do estudante e desenvolvendo nas aulas um ambiente de comunicação e abertura para o diálogo entre alunos e professores. Com isso, produzir o jornal escolar se revela uma maneira de trabalhar segundo uma perspectiva de Educomunicação, desenvolvendo, na escola, uma educação participativa e dialógica, direcionada para a reflexão, o trabalho em grupo e a valorização da individualidade e das experiências prévias do aluno.

4.5 PROJETOS BRASILEIROS DE USO DE JORNAL NA ESCOLA

Além da proposta de elaboração do jornal escolar, seguindo a perspectiva de Freinet (1974), outra forma de trabalhar com o jornal em sala de aula é a partir de projetos, mantidos por empresas responsáveis pela publicação de jornais de circulação municipal, estadual ou nacional, que promoviam o envio regular de exemplares das edições para escolas previamente cadastradas.

Desenvolvidos há décadas, esses projetos de cooperação entre empresas jornalísticas e instituições de ensino se fundamentam em propostas de uso de edições disponibilizadas para que os professores utilizem as matérias jornalísticas em suas aulas. Um dos exemplos mais antigos dessa parceria é o do americano The New York Times, que desde 1932 desenvolve projetos de envio de exemplares para escolas. (VIANA; SILVA, 2000).

Atualmente, a rápida evolução no número de projetos deste tipo mostra como a escola abriu suas portas para o uso de jornal fornecido pelas empresas jornalísticas. Na década de 1970, por exemplo, registra-se a execução de 350 projetos de uso do jornal na escola nos Estados Unidos, nos anos 2000, já totalizavam 700. Na Europa, em países como Suécia, Dinamarca e Noruega, todos os jornais contam com programas voltados para a educação (CAMARGO, 2006).

No Brasil, a primeira iniciativa registrada de incentivo ao uso do jornal na escola foi criada pelo jornal gaúcho Zero Hora, em Porto Alegre, na década de 1980, mas rapidamente foram registradas iniciativas em outras cidades, como São Paulo (com a Folha de São Paulo), Rio de Janeiro (a partir das edições d'O Globo) e Brasília (com um projeto envolvendo o Correio Braziliense). No Paraná, o projeto de maior projeção é o Ler e Pensar, desenvolvido desde 1999 pelo GRPCom.

Como explica Pavani (2003, p. 22), além do envio regular de edições de jornais para as escolas, os projetos mantidos por essas empresas

> fornecem orientação aos professores quanto ao aproveitamento da leitura dos jornais cedidos, bem como visitas ao parque gráfico, manutenção da relação empresa jornalística e jovens leitores com a introdução de seções semanais, tablóides mensais, bimestrais ou semestrais que servem de ponte comunicativa entre as escolas, as instituições atendidas pelos projetos e os jornais envolvidos.

No Brasil, a Associação Nacional de Jornais (ANJ), entidade que reúne as empresas jornalísticas privadas nacionais, criou, em 1992, o Programa Jornal e Educação (PJE/ANJ), uma iniciativa para promover a criação e desenvolvimento de projetos de uso do jornal na escola. Como objetivo principal, o PJE/ANJ visa "formar leitores críticos e autônomos e fomentar o acesso à informação e a participação social, observados os valores da democracia e dos direitos humanos" (PROGRAMA, 2008, p. 7).

Em um estudo divulgado pela ANJ em 2008, entre as 138 empresas filiadas à entidade, 63 jornais de todas as regiões do país desenvolviam algum tipo de projeto envolvendo o envio de jornais para escolas para promoção de atividades de leitura e cidadania alinhadas com as diretrizes do PJE. Em comum, esses projetos focavam "sua atuação no estímulo à leitura, melhoria da qualidade da educação e democratização do acesso à informação, atendendo estudantes de todos os níveis e entidades que desenvolvem ações culturais e educativas" (PROGRAMA, 2008, p. 7).

Entre as exigências para que um projeto seja vinculado à ANJ está a de que a empresa jornalística:

a) ofereça orientação sobre o uso do jornal na sala de aula aos professores e desenvolvimento de projetos a educadores;
b) firme o compromisso de manter a distribuição de jornais às escolas e ambientes educativos cadastrados;

c) promova palestras, debates, oficinas, cursos e eventos culturais e educativos para a comunidade;
d) ofereça encontros com profissionais da mídia;
e) viabilize visitas a veículos de comunicação (com o objetivo de deixar o público mais próximo da rotina de produção e publicação dos jornais);
f) publicar suplementos para/com educadores e estudantes (PROGRAMA, 2008).

Numa perspectiva semelhante à defendida por Célestin Freinet e considerando o uso do jornal como uma forma de despertar o senso crítico de alunos e professores, Gadotti (2007, p. 30-32) observa que "os jornais enviados para as escolas devem ser variados e bem escritos para que os alunos e os professores aprendam a gostar da leitura e da escrita" e explica que as iniciativas de uso da mídia na escola não podem se restringir a

> enviar jornais para as escolas. Trata-se de formar as escolas para que elas próprias possam criar seus próprios jornais. Ensinar a fazer jornais. É uma estrada de mão dupla. Não se pode separar o leitor do escritor. Ler e escrever são atos complementares. As escolas podem produzir jornais não só sobre os assuntos do seu dia-a-dia, mas sobre assuntos gerais. [...] A escola deve ser um espaço de produção jornalística. As escolas não podem ser meras receptoras, mas devem ser emissores de sua voz.

Os projetos de uso de jornal em sala de aula são marcados por uma série de atribuições que vão além do envio de edições da escola. Fica nítida, então, uma preocupação em tornar essas iniciativas mais alinhadas com as características e exigências do trabalho em sala em aula, oferecendo capacitação para os professores conhecerem os jornais e se sentirem seguros nas formas utilizá-lo durante as aulas a partir de eventos como palestras, oficinas e cursos.

Mais que garantir o acesso ao jornal impresso e a disponibilidade de edições atualizadas, as iniciativas brasileiras passam a ter a atribuição de mostrar aos docentes como o trabalho na escola pode ser feito, integrar a comunidade nas discussões sobre os assuntos e envolver alunos e professores em um processo de contato freqüente e estreito com as empresas jornalísticas. Portanto, além de o jornal ser enviado para a escola e fazer parte da rotina de leituras de estudantes e docentes, a escola também vai até o jornal, com a realização de encontros com jornalistas e visitas à sede da empresa.

É importante considerar os projetos desenvolvidos pelas empresas jornalísticas como pontos de partida para que a escola, a partir da formação e do respaldo técnico oferecido pela equipe dos jornais, desenvolverem suas próprias formas de comunicação e oferecerem a alunos e professores a oportunidade de serem igualmente produtores de conteúdos.

Nesta perspectiva, Bonini (2011) assinala que “se o trabalho com o jornal se restringe aos interesses da empresa, acaba ocorrendo não um letramento sobre a mídia, mas um letramento para a mídia”. Por isso, é importante que os projetos façam parte da rotina da escola como atividades que oferecem os recursos para que as atividades com o jornal sejam desenvolvidas, mas tanto os professores quanto a equipe pedagógica e a direção da instituição de ensino precisam ir além do que é proposto, promover a comparação de textos de jornais e até de tipos de mídias diferentes e fazer dos projetos o pontapé inicial para um trabalho aprofundado de leitura crítica e desenvolvimento da cidadania.

Levando em conta essas exigências e características, como aponta Pavani (2003, p. 22), os objetivos mais frequentes quando se verificam as propostas dos programas brasileiros de uso do jornal na escola são:

> - desenvolver a empatia entre o aluno e o jornal, possibilitando ao leitor em potencial manipular o material concretamente e se familiarizar com ele;
> - desenvolver o gosto e o hábito de leitura de jornal;
> - estimular o aluno a se manter informado sobre assuntos de interesse particular e comunitário;
> - estimular o aluno à discussão de sua realidade, desenvolvendo espírito crítico, pensamento lógico e criativo, tendo em vista a formação do cidadão consciente e participante;
> - possibilitar ao aluno e ao professor o enriquecimento de seu universo existencial, inteirando-se do que se passa em outras regiões, nos mais diversos setores da atividade humana, por meio do jornal e das pesquisas que ele suscita;
> - viabilizar a utilização do jornal como recurso de apoio didático para todas as disciplinas curriculares;
> - promover a integração entre o currículo escolar e a realidade do dia-a-dia;
> - incentivar a aproximação familiar, tonando menor a distância entre as gerações da família, por meio da discussão de temas em comum;
> - conscientizar e promover o exercício da cidadania, discutindo os problemas da comunidade e buscando soluções;
> - atender à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que indicam a utilização dos ‘textos do mundo’ nas salas de aula;
> - desenvolver o processo da aprendizagem, exercitando as capacidades operacionais da mente do aluno: atenção, observação, discriminação, comparação, classificação, análise, argumentação, síntese, indução, dedução, que possibilitarão uma postura de pesquisa, crítica e atuação bem fundamentada, coerente e construtiva (PAVANI, 2003, p. 22).

Em geral, as propostas dos projetos de uso do jornal no Brasil formulam sugestões para que os recursos de texto e de imagem dos periódicos sejam usados em diversas disciplinas, com possibilidades de utilização para contextualização das aulas de Língua Portuguesa e Geografia até para diversificação da abordagem de assuntos ligados às aulas de Física ou Química. Mesmo com essa variedade de possibilidades, no país, verifica-se que os professores que mais usam o jornal em suas aulas são os das disciplinas de Português, História, Geografia e Ciências, com menor participação de Filosofia, Inglês e Matemática e o número é expressivamente menor de docentes de outras disciplinas (PROGRAMA..., 2008).

Quanto aos benefícios do uso de jornal em sala de aula, os professores apontam, entre os principais (PROGRAMA..., 2008):

a) estímulo à leitura;
b) ampliação do vocabulário, melhora da expressão escrita e oral e desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos;
c) valorização do trabalho em grupo;
d) aumento da motivação dos alunos durante as aulas;
e) desenvolvimento de aulas mais dinâmicas;
f) estímulo ao uso da imaginação e criatividade dos alunos;
g) maior envolvimento das famílias na rotina escolar;
h) melhora nas notas e tende a demonstrar impacto positivo em avaliações nacionais e internacionais;
i) aperfeiçoamento da capacidade de produzir e interpretar textos; e
j) desenvolvimento de uma leitura crítica dos meios e da realidade.

O uso de jornais em sala de aula, a partir da parceria entre empresas jornalísticas e as escolas, se mostra como uma forma de incentivar a leitura entre os alunos e professores, podendo ser altamente positivo no sentido de gerar discussões sobre a mídia no ambiente escolar, incentivar a leitura, diversificar o trabalho dos docentes e trabalhar com a contextualização dos assuntos durante as aulas.

A utilização de textos, fotos, ilustrações, charges e tantos outros recursos disponíveis nas edições dos periódicos desponta como forma de alinhar o dia a dia da sala de aula com o cotidiano de alunos e professores, desenvolvendo a leitura crítica dos meios e das mensagens e servindo como pontos de partida para que os próprios estudantes e docentes se tornem produtores de conteúdos.

Além disso, o jornal passa a ser um recurso que desperta o diálogo dentro de sala de aula, valorizando as experiências, opiniões e conhecimentos de alunos e professores e ressaltando a importância de cada um deles no processo de ensino-aprendizagem como sujeitos ativos na produção de conhecimento.

5 METODOLOGIA

Nesta parte da dissertação, é feita a descrição da metodologia da pesquisa, na qual são apresentados a delimitação do objeto de estudo, as questões que nortearam a investigação e a descrição dos participantes. O capítulo também é composto pela apresentação dos instrumentos e o relato da coleta de dados, além da descrição sobre o modo como foi realizada a análise dos dados provenientes da observação participante realizada nas reuniões do ECPE e os questionários aplicados aos sujeitos.

No presente estudo, optou-se por formular a investigação a partir da complementação entre abordagens qualitativas e quantitativas, escolha sustentada a partir de Miles e Huberman (1994). De acordo com esses autores, é possível que um projeto de pesquisa mescle momentos de análise qualitativa e outros de quantitativa, o que pode ser positivo por gerar uma complementaridade nos dados encontrados. Devido ao fato de que as informações quantitativas podem ajudar a localizar amostras, generalizações e casos fora do padrão, o que ajuda a lançar novos olhares em relação aos resultados qualitativos.

Por sua vez, os dados qualitativos são importantes por adicionar desenvolvimento conceitual e instrumentalização aos quantitativos, facilitando o acesso aos dados e sua posterior coleta e ajudando a validar, interpretar, tornar mais claros e ilustrar as observações quantitativas, servindo também para revisar e reforçar a teoria.

Ainda segundo Miles e Huberman (1994), há quatro desenhos possíveis de pesquisas que usam momentos de abordagem qualitativa e quantitativa. São eles:

a) no desenho 1, o trabalho de campo envolve a coleta regular e integrada de dados quantitativos e qualitativos conforme a necessidade para entender o objeto em questão;
b) o desenho 2 é caracterizado por um levantamento formado por *multiondas*, conduzido em paralelo com um trabalho de campo contínuo (uma onda rende novos focos para a próxima etapa, enquanto leva a uma revisão da anterior);
c) desenvolvido de maneira a alternar os dois tipos de coleta de dados, o desenho 3 começa com uma pesquisa de campo exploratória, levando ao desenvolvimento de instrumentos qualitativos e questionários, cujos

resultados podem ser aprofundados e testados em uma nova fase de trabalho qualitativo;

d) no desenho 4, um estudo inicial aponta os fenômenos de grande importância. A partir disso, o pesquisador desenvolve uma concepção sobre o funcionamento desta questão e um experimento qualitativo é delineado para testar hipóteses e resultados.

A partir da delimitação das possibilidades de formulação de investigações que combinam etapas qualitativas e quantidades, os autores sintetizaram as mesmas na Figura 3.

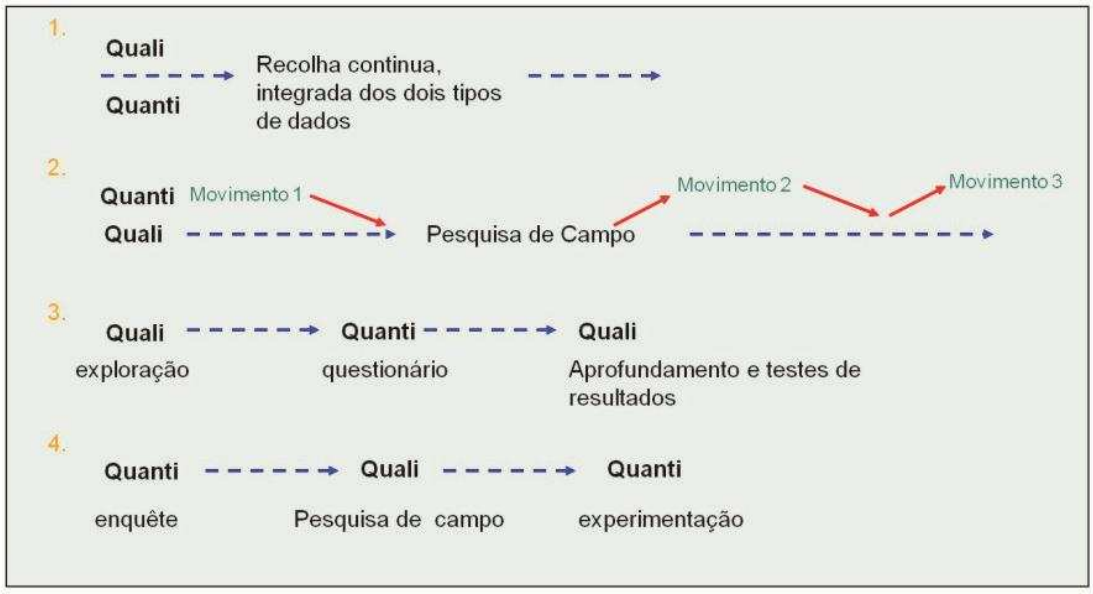


Figura 3 - Desenhos de estudos multi-métodos
Fonte: Miles e Huberman (2003, p. 84).

É possível verificar que a combinação entre abordagens quantitativas e qualitativas pode trazer um maior aprofundamento na análise de dados ao longo da investigação, oportunizando novos focos de atenção dentro da pesquisa e direcionamentos que não seriam indicados caso de optasse por somente uma dessas perspectivas.

Especificamente sobre a metodologia utilizada nas pesquisas sobre representações sociais, Wagner (1999, p. 155-156) diferencia dois níveis de avaliação dos dados que o pesquisador deve visar: o individual e o social (também chamado de cultural ou do grupo). Enquanto o primeiro se baseia em aspectos do domínio subjetivo, como compreensão, sentimentos, percepções, memórias,

atitudes, intenções, pensamentos, emoções, afetos, comportamentos e crenças do sujeito, o segundo está centrado em aspectos que fogem do controle de indivíduos isolados, como instituições sociais, fenômenos econômicos e sistemas coletivos simbólicos, de maneira a concentrar propriedades que não pertencem a um ou outro sujeito, mas a um grupo de indivíduos.

Para Wagner (1999, p. 157-162), esses níveis de avaliações são imprescindíveis para que se escolham os instrumentos de coleta de dados, diante dos objetivos do pesquisador. Ao selecionar uma abordagem centrada no nível de avaliação individual, o pesquisador deve lançar mão de instrumentos como questionários e entrevistas, de maneira a abordar cada um dos sujeitos, verificar as representações expressas nos discursos desses participantes e identificar as características inerentes a cada um deles. Caso o foco se volte para o nível de avaliação social, a observação e a análise dos meios de comunicação se tornam mais eficientes, já que demonstram as representações do grupo.

Dessa forma, surge uma diferenciação importante: enquanto o nível individual parte das representações de cada um dos sujeitos, o nível social não diferencia as representações individuais, mas se aproxima daquelas que são partilhadas em um contexto cultural, independentemente das características de cada um dos sujeitos envolvidos. Neste aspecto, há dois caminhos de análise possíveis: do individual para o social – partindo dos indivíduos para chegar à representação do grupo –, ou do grupo para o sujeito, levando em conta as representações que pertencem ao coletivo e, a partir delas, ter contato com as expressões de cada sujeito.

Por isso, para contemplar essas duas possibilidades de abordagem na coleta dos dados e ter contato tanto com as representações do grupo quanto com aquelas individuais de cada participante, o estudo contará com duas fases distintas, sendo a segunda delas dividida em outras duas etapas.

A primeira fase é formada por uma etapa única caracterizada como uma incursão preliminar, recurso utilizado por Meyer (2010, p. 102), que o descreveu como “uma série de oportunidades em que foi possível conhecer previamente o objeto de estudo e ter experiências que serviriam como base para a produção e revisão dos futuros instrumentos da pesquisa”. Neste momento do estudo, foi realizada uma observação participante em três reuniões e duas palestras, dentro do cronograma de atividades do ECPE no primeiro semestre de 2010.

Após a realização dessa etapa com fins exploratórios, o projeto passou à sua segunda fase. Neste momento, foram produzidas duas etapas que alternam abordagens qualitativas e quantitativas, como apresentado no plano de coleta de dados. Essas etapas foram:

a) levantamento do processo de produção do BOLO (fase qualitativa); e
b) levantamento e aprofundamento das representações sociais dos profissionais da equipe de coordenação, dos professores cadastrados no projeto e dos participantes do curso ECPE (fase quantitativa/qualitativa).

5.1 QUESTÃO E SUBQUESTÕES DE PESQUISA

A questão central, que norteia esta investigação em relação ao encaminhamento da coleta e análise de dados, foi definida da seguinte maneira: quais as representações sociais do projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores?

Para colaborar na definição dos caminhos de desenvolvimento do estudo, também foram levantadas as seguintes subquestões:

a) como são realizadas as reuniões do curso ECPE, nas quais são produzidas as edições do BOLO?
b) qual a avaliação dos professores e dos participantes do ECPE quanto a sua participação no projeto?
c) qual a história dos sujeitos em relação à leitura e ao contato com o jornal durante a vida?
d) qual o perfil de leitura dos participantes do curso ECPE, dos professores e da equipe de coordenação do Ler e Pensar?
e) qual o alinhamento, as semelhanças e as diferenças entre as representações sociais dos professores, dos participantes e da equipe de coordenação do projeto sobre o uso do jornal, a leitura, a Educomunicação e o Ler e Pensar?

5.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O objeto de estudo dessa proposta de pesquisa são as representações sociais dos professores participantes que trabalham em escolas municipais de Curitiba, dos profissionais que formam a equipe de coordenação do Projeto Ler e

Pensar e dos participantes do curso ECPE, oferecido pelo IGRPCom para produção do BOLO.

Para responder às questões formuladas e atingir os objetivos enunciados no primeiro capítulo da presente dissertação, foram definidos os parâmetros de delimitação do objeto de estudo, apresentados no Quadro 2, segundo a proposta de Miles e Huberman (2003).

Quadro 2 - Delimitação da Pesquisa

Parâmetros	Descrição
Meio	O local de coleta de dados foi a sede do Instituto GRPCom, órgão responsável pela gestão do Ler e Pensar, onde aconteciam as reuniões entre a equipe de coordenação do projeto (formada por funcionários contratados pelo IGRPCom) e os participantes do curso ECPE (em sua maioria, professores), uma capacitação oferecida pelo IGRPCom para alunos e profissionais formados em licenciaturas, responsáveis pela produção do BOLO. Na primeira etapa, a pesquisa se concentrou na observação, participação e descrição das reuniões de desenvolvimento dos textos publicados no boletim. A partir da coleta e sistematização dessas informações, foi possível delimitar os critérios para elaboração do questionário aplicado aos sujeitos de pesquisa. Neste segundo momento do estudo, foram definidos dois locais de coleta de dados: a própria sede do IGPRCom – onde foram aplicados os questionários aos quatro membros da equipe de coordenação e aos 29 participantes do ECPE –, e quatro escolas municipais de Curitiba, onde atuavam os professores vinculados ao Ler e Pensar no primeiro semestre de 2011.
Atores	Profissionais da equipe de coordenação do projeto Ler e Pensar, professores e alunos de licenciaturas selecionados pelo IGRPCom que participaram do ECPE no primeiro semestre de 2011 e docentes que atuavam em escolas municipais de Curitiba e estavam devidamente cadastrados no projeto entre janeiro e junho de 2011.
Eventos	No caso da equipe que coordena o projeto e dos professores e alunos de licenciaturas responsáveis pela elaboração das propostas do BOLO, foram analisadas as reuniões desses grupos (realizadas todas as quartas-feiras em dois períodos do dia) e eventos de integração entres eles, como palestras e cursos. Já em relação aos professores participantes do projeto, o foco foi a própria ação desses profissionais em sala de aula com o uso do jornal.
Processos	No caso das reuniões para elaboração do BOLO, foi observado todo o processo de escolha dos assuntos, quais temas costumavam ser priorizados, como eram produzidos os textos (e se havia preocupação em torná-los compreensíveis para os professores) e se havia clareza nessa transmissão de informações (se a equipe sabia como atingir esses docentes e demonstrava interesse se eles entenderiam claramente o que era passado nas comunicações), número de participantes, sua área de formação, local onde as reuniões eram realizadas, estrutura disponibilizada para os participantes, carga horária e desenvolvimento da reunião (se havia um formato de aulas teóricas e atividades práticas, somente aulas teóricas ou somente atividades práticas), como era o relacionamento entre os participantes, qual era a posturas deles entre si e em relação ao profissional da equipe de coordenação do projeto, como eram tiradas as dúvidas, qual a metodologia de trabalho dos participantes e dos coordenadores e como transcorria a reunião, além da percepção da pesquisadora a respeito de dúvidas, comentários ou sugestões a partir de cada reunião. Na segunda parte da investigação, já com os dados sistematizados e os sujeitos da pesquisa delimitados, o foco se voltou para a investigação da avaliação que os professores e os participantes do ECPE faziam de sua participação no projeto, o resgate da história dos sujeitos em relação à leitura e ao contato com o jornal durante a vida, a identificação do

	perfil de leitura dos participantes do curso ECPE, dos professores e da equipe de coordenação do Ler e Pensar e a verificação do alinhamento e possíveis semelhanças e diferenças entre as representações sociais dos professores, dos participantes e da equipe de coordenação do projeto sobre o uso do jornal, a leitura, a Educomunicação e o Ler e Pensar.
Elementos	Na primeira parte da pesquisa, o foco foi a participação nas reuniões da equipe responsável pela produção do BOLO, com a devida descrição desses encontros. Na segunda parte da investigação, já com as informações em relação ao Ler e Pensar sistematizadas, foi possível selecionar os professores, membros da equipe do IGRPCom e participantes do ECPE que seriam convidados a participar do presente estudo como sujeitos da pesquisa. Neste ponto, por um critério metodológico, optou-se por aprofundar a investigação a partir de questionários aplicados a todos os 29 participantes do ECPE, os quatro profissionais responsáveis pela coordenação do Ler e Pensar dentro do IGRPCom e as nove professoras de escolas municipais de Curitiba devidamente cadastradas no projeto entre janeiro e junho de 2011.

Fonte: a autora, 2012.

5.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Sobre a escolha dos participantes que vão compor o grupo de sujeitos de uma pesquisa utilizando a TRS, Madeira e Silva (2009, p. 106) explicam que,

> a rigor, não estudamos a representação social de uma população sobre um dado objeto. As populações são constituídas por vários grupos; logo, é necessário identificar o grupo de referência a partir do qual será desenvolvido o estudo e sobre o qual pode ser desvelada uma representação. Inferências são possíveis, mas amplas generalizações não são estratégias condizentes com estudos de tal natureza.

Por isso, para delimitar o grupo de participantes que comporiam a pesquisa, optou-se por manter o foco, na primeira etapa da pesquisa, tendo por parâmetro a participação nas reuniões da equipe responsável pela produção do BOLO. Como os encontros eram realizados sempre às quartas-feiras, nesta parte do estudo, foram feitas as observações de 12 reuniões, entre os dias 23 de março a 8 de junho de 2011.

No total, 29 participantes faziam parte do grupo que frequentava o curso ECPE e eram divididos em três equipes de trabalho:

a) o primeiro grupo, formado por 11 participantes, que se reunia na sede do IGPRCom às quartas-feiras, das 8h ao meio-dia;
b) o segundo, com sete participantes, com reuniões na sede da Fae Centro Universitário, das 13h30 às 17h30;
c) o terceiro grupo, com 11 componentes, tinha encontros na sede do IGRPCom, das 13h30 às 17h30.

Além desses participantes, as observações também renderam contato com dois membros da equipe de coordenação do projeto, responsáveis por conduzir o processo de produção do BOLO, esclarecer os participantes e revisar os textos por eles elaborados durante as reuniões.

Na segunda parte da investigação, quando foram aplicados os questionários, além desses 29 participantes e dos dois membros da equipe do IGRPCom, passaram a fazer parte da pesquisa outras duas profissionais do Instituto que faziam parte da equipe de coordenação do projeto e nove professoras da rede municipal de Curitiba que estavam cadastradas como participantes do Ler e Pensar entre janeiro e junho de 2011. Portanto, 42 sujeitos contribuíram para a coleta de dados do presente estudo.

Por uma questão metodológica, todos esses participantes foram solicitados pessoalmente a responder os questionários e não foram registradas recusas. No caso dos participantes do IGRPCom, foram aplicados dois tipos de questionário: um na segunda semana de encontros e outro no último dia do curso. Para a equipe de coordenação do projeto, a opção foi por um instrumento de coleta de dados único, assim como ocorreu com as nove professoras cadastradas no projeto.

Vale destacar que, para identificar quem poderiam ser as professoras que responderiam ao questionário, foi mantido contato prévio com a Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de Curitiba, que encaminhou a lista das escolas que faziam parte do projeto no período determinado.

Com a autorização da SME, a pesquisadora entrou em contato com cada uma das instituições de ensino, apresentou sua pesquisa, conversou com as pedagogas, definiu a lista de professoras que usavam o Ler e Pensar em cada uma das escolas e marcou o dia e o horário para fazer a aplicação dos questionários.

5.4 RELATO DA COLETA DE DADOS

No presente estudo, foram escolhidos como estratégias para a coleta de dados a observação participante (tanto na incursão preliminar quanto na segunda fase da pesquisa) e questionários.

Jodelet (2001, p. 12) explica que

> a pesquisa sobre representações sociais apresenta um caráter ao mesmo tempo fundamental e aplicado e recorre a metodologias variadas: experimentação em laboratório e campo; enquetes por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras; observação participante; análise documental e de discurso, etc. Ela toca em domínios e assuntos variados.

Essa perspectiva é reforçada quando combinada com a recomendação de Moscovici (1978) de que os pesquisadores que optem por usar a TRS precisam definir seus instrumentos de coleta de dados levando em conta a maneira mais completa possível de chegar até as minúcias do comportamento, opiniões, ideias e conceitos expressos pelos sujeitos.

Por isso, a opção do presente estudo foi a de utilizar dois instrumentos diferentes (a observação participante e o questionário), tendo por intuito obter informações completamentares, provenientes de cada uma dessas técnicas, para ter contato com as representações dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

5.4.1 Incursão preliminar: a observação das reuniões do ECPE

Essa etapa foi desenvolvida a partir da observação participante realizada durante três encontros da equipe de produção do BOLO – boletim enviado aos professores das escolas participantes juntamente com edições do jornal Gazeta do Povo. Além disso, foram observadas duas palestras oferecidas pela equipe de coordenação do projeto como opção de complementação da capacitação oferecida aos profissionais que compõe essa equipe.

Marconi e Lakatos (1999) apontam que um dos aspectos principais de pesquisas exploratórias é o de possibilitar o estabelecimento de hipóteses relativas à investigação bem como o da ampliação da familiaridade do pesquisador com o objeto de estudo, o que viabiliza a possibilidade de a pesquisa se tornar mais precisa.

Sobre a importância da fase exploratória para uma pesquisa que tenha como pano de fundo o uso da TRS, Madeira e Silva (2009, p. 105) afirmam que

> pertença e pertinência são questões sempre presentes no início de toda proposta de pesquisa em representações sociais; é necessário verificar se o que nos interessa pesquisar existe também para os sujeitos pesquisados. [...] É imprescindível promover a associação entre uma observação preliminar e o processo posterior de construção do instrumento de pesquisa, com vistas a validar o objeto e também definir indícios ou pistas balizadoras da investigação.

As reuniões observadas foram realizadas nos dias 13, 20 e 27 de abril de 2010, na sede do IGRPCom, em Curitiba, no período noturno e contaram com dois profissionais da equipe de gestão do projeto e cinco participantes entre recém-formados e licenciados em Biologia, Artes Visuais, Geografia, Química e Pedagogia (outros dois grupos também eram responsáveis pela produção no BOLO pela manhã e à tarde). Quanto às palestras observadas, elas foram realizadas nos dias 14 de abril e 5 de maio de 2010. O material coletado nesses encontros foi importante para que, a partir da sistematização das informações, fossem definidos os instrumentos para a coleta de informações, de modo que fossem mais alinhados ao perfil dos participantes e ao modelo das reuniões para a produção do BOLO (Quadro 3).

Quadro 3 - Etapa exploratória

Etapa	Descrição	Objetivo	Instrumento de coleta de dados	Fontes de dados/ participantes
Preliminar	Participação em três reuniões de produção do BOLO e em duas palestras oferecidas pela equipe de coordenação do projeto Ler e Pensar aos profissionais envolvidos nesses encontros	Observar a dinâmica das reuniões de produção do BOLO, ter um primeiro contato com a equipe de gestão do projeto, conhecer o perfil dos participantes e verificar como são escolhidos os temas, textos e imagens incluídos na publicação enviada aos professores das escolas participantes	Observação participante	Dois profissionais da equipe de gestão do projeto. Cinco participantes, sendo: a) Uma licenciada em Biologia; b) Uma aluna do último ano de Química; c) Um licenciado em Geografia; d) Uma licenciada em Artes Visuais; e) Uma aluna do último ano de Pedagogia.

Fonte: a autora, 2012.

Vale ressaltar que, entre os sete sujeitos (dois membros da equipe de coordenação e cinco participantes) observados nesta fase exploratória, apenas um fez parte da segunda fase do estudo. Isso porque, a cada semestre, uma nova turma de participantes é escolhida e uma das profissionais que orientou as atividades em 2010 se desligou da empresa no ano seguinte.

Por opção metodológica da pesquisadora, a descrição dos resultados verificados ao final dessa etapa de incursão preliminar não foi incluída no sétimo

capítulo desta dissertação – espaço no qual será feita a apresentação e análise dos dados, além dos comentários a respeito dos resultados da pesquisa. A opção foi apresentar o relatório das observações preliminares no Apêndice G.

Cabe ressaltar que a fase exploratória foi muito importante para que a pesquisadora obtivesse mais informações sobre o projeto Ler e Pensar, conhecesse a dinâmica das reuniões de produção do BOLO, fizesse um primeiro contato com os participantes do ECPE, identificasse o perfil desses sujeitos e fosse capaz de compor os instrumentos de coleta mais adequados para atingir os objetivos propostos no início da investigação.

5.4.2 A primeira etapa: uma nova observação das reuniões do curso ECPE

A primeira etapa da segunda fase de coleta de dados foi realizada por meio da observação participante das reuniões de produção do BOLO. O roteiro da observação está descrito no Apêndice C desta publicação. Esses encontros fazem parte do curso ECPE e reúnem licenciandos ou profissionais que já concluíram algum curso de licenciatura.

O encaminhamento da observação foi feito segundo a ordem de procedimentos apresentada por Lankshear e Knobel (2008) para caracterizar uma observação participante plena. Segundo os autores, neste tipo de procedimento de coleta de dados, o autor do estudo se envolve “direta e completamente com o contexto que estiver sendo investigado. Em seu extremo, a participação plena requer que os pesquisadores tornem-se tanto quanto possível ‘participantes’ da ‘cena’ que observam” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 191).

Em 2011 – ano em que foi feita a observação –, as reuniões eram feitas sempre às quartas-feiras. Por isso, foram feitas as observações de 12 reuniões, entre os dias 23 de março a 8 de junho de 2011. No total, 29 participantes faziam parte do grupo que frequentava o curso ECPE neste período, dividimos em três grupos, como explicado na página 125 da presente publicação.

Nesta etapa, a pesquisadora dividiu as observações entre os grupos, de maneira a conseguir acompanhar, mesmo que por apenas algumas reuniões, o trabalho das três equipes.

Nas reuniões entre o dia 23 de março e o dia 13 de abril, foram observados os encontros do grupo da manhã, no IGRPCom, e da tarde, na Fae Centro

Universitário. Nas reuniões a partir do dia 20 abril, foram acompanhados o grupo da manhã e o da tarde, que se reuniam na sede do Instituto. Logo, por opção metodológica, priorizou-se primeiro ter contato com a equipe reunida na Fae e, posteriormente, com o grupo da tarde no IGRPCom. A equipe da manhã foi a única acompanhada do início ao fim do curso.

Quanto aos critérios que nortearam a observação, optou-se por descrevê-los no fim deste documento (APÊNDICE C), mas as principais características eram: o número de participantes, local onde as reuniões eram realizadas, estrutura disponibilizada, carga horária e desenvolvimento da reunião (se havia aulas teóricas e atividades práticas, somente aulas teóricas ou somente atividades práticas), como era a interação entre os participantes e qual a metodologia de trabalho desses participantes.

Durante as observações, a pesquisadora verificou que os grupos eram bem agitados durante o período das reuniões, o que dificultava o acompanhamento de toda a dinâmica de conversas e troca de informações entre os participantes. A equipe da tarde que se reunia no Instituto, principalmente, tinha o hábito de conversar bastante durante os encontros, em duplas ou pequenos grupos, e, com freqüência, os sujeitos se interpelavam e falavam todos ao mesmo tempo, o que tornava complicado acompanhar tudo o que eles diziam uns para os outros, como se movimentavam na sala, que gestos faziam, entre outras formas em que eles se expressavam para se comunicar com os demais participantes.

Uma sugestão para novos estudos que usem como parte de sua metodologia as observações participantes, principalmente no caso de pesquisas envolvendo a TRS, seria a de que fossem gravadas as reuniões em vídeo, com opções diferentes de enquadramentos e com utilização de mais de uma câmera, para, depois dos encontros, o pesquisador – se possível com o auxílio de outras pessoas – pudesse repassar as imagens com calma, observar toda a dinâmica do grupo e identificar outras conversas e movimentos que o responsável pelo estudo, sozinho, não tivesse percebido durante a reunião.

Outro ponto importante que enriqueceu a investigação foi notar como, em algumas semanas, a observação deixou de ter um caráter de distanciamento entre a pesquisadora – um sujeito que não pertencia ao grupo, mas o observa em suas ações – para se tornar igualmente uma participante na percepção dos sujeitos.

A partir do quarto encontro com os grupos, a pesquisadora passou a ser convidada pelos próprios participantes a ajudar na elaboração das propostas, revisá-las, sugerir formas de encaminhá-las e opinar na escolha das palavras que tornariam as frases mais compreensíveis para os professores.

A pesquisadora foi incorporada à rotina de produção dos textos do grupo e, na reta final do curso, já era parte da equipe. Levando em conta que a pesquisa tem seu embasamento na TRS e seu objetivo principal estava em identificar as representações sociais dos sujeitos envolvidos no Projeto Ler e Pensar, foi de suma importância a pesquisadora ter uma aproximação da dinâmica de trabalho dos participantes e se tornar um elemento tão natural do processo a ponto de eles perderem o receio de conversar, pedir opinião, sanar dúvidas e fazer contato com barreiras bem menos rígidas que aquelas que seriam comuns caso ela permanecesse alheia ao trabalho ou não participasse de maneira tão direta da dinâmica dos participantes.

Cabe ressaltar que essa proximidade que a pesquisadora conseguiu com os participantes também valoriza a escolha de participar de todas as 12 reuniões realizadas durante o semestre – e não só de algumas ou somente dos eventos principais –, demonstrando a importância de o pesquisador se tornar igualmente um participante do processo, que acompanha a evolução do grupo e está envolvido em todas as fases dos encontros, ganhando a confiança dos participantes a ponto de eles agirem da forma mais natural possível, sem resistências à figura do investigador.

Importante que, na observação, eles não estavam sozinhos com a pesquisadora, nem tinham seu nome anotado, como no questionário, então não tinham a resistência natural de sentir vergonha do julgamento que será feito de tudo que ele falou ou escreveu. Ao interagir em um grupo conhecido e a pesquisadora se aproximar dessa equipe, o participante se sente protegido para se expressar de maneira natural, uma característica importante nos estudos que envolvem a TRS, já que o comportamento dos sujeitos precisa ser o mais fiel possível a uma situação sem interferências para que eles expressem suas representações e o pesquisador consiga percebê-las sem alterações.

5.4.3 A segunda etapa: a aplicação dos questionários

Quanto à etapa de aplicação dos questionários, formados tanto por questões fechados quanto por perguntas abertas, optou-se por realizá-la em quatro momentos diferentes, de maneira a contemplar as especificidades dos sujeitos envolvidos. Primeiramente, foram aplicados os questionários iniciais para os participantes do ECPE. Nesta etapa, 24 sujeitos responderam ao instrumento de coleta de dados (APÊNDICE A).

A pesquisadora escolheu não aplicar os questionários no primeiro encontro em que observou os sujeitos, preferindo adiar esse momento para a segunda reunião. Isso porque considerou-se que seria importante criar um laço de confiança com os sujeitos antes de pedir que eles falassem sobre temas tão pessoais, como leitura, história de vida envolvendo o jornal e representações sociais sobre temas ligados ao Ler e Pensar.

Por isso, primeiro foi feito o acompanhamento de uma reunião, na qual a pesquisadora se apresentou, comentou brevemente sobre seu estudo, participou das discussões dos sujeitos e tentou se inserir no grupo como alguém que estava ali para fazer parte da equipe e não para julgar o seu trabalho.

Somente depois desse primeiro contato, a pesquisadora, no segundo encontrou, pediu que os participantes preenchessem os questionários, de maneira que eles se sentissem à vontade para responder às perguntas da maneira mais clara e fiel às suas opiniões possível.

Levando em conta que as representações sociais, para serem compreendidas, precisam de aprofundamento, foi válido fortalecer esse laço de confiança para que os sujeitos se sentissem motivados a responder de maneira sincera as perguntas, gerando a possibilidade de a pesquisadora ter contato com as reais representações dos sujeitos.

No final do curso, no dia 8 de junho, foi feita a aplicação da segunda parte de questionários (APÊNDICE B), quando foram feitas perguntas envolvendo a experiência dos sujeitos durante o curso e desenvolvendo um aprofundamento maior dos temas que foram abordados no questionário inicial.

Quanto aos professores que participam do Ler e Pensar, a opção foi aplicar os questionários em dezembro de 2011 (APÊNDICE D), quando eles encerraram o ciclo anual de sua participação no projeto. A identificação dos docentes que

trabalhavam em escolas da rede municipal de ensino de Curitiba e que estavam devidamente cadastrados para utilizar o Ler e Pensar em suas aulas, no primeiro semestre de 2011, foi feito a partir de um contato com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que repassou uma lista das escolas que tinham professores que se encaixavam nesse perfil. Foram identificadas quatro escolas e, nelas, um total de nove professoras que poderiam ser sujeitos da pesquisa.

Os questionários foram aplicados a todas elas, por não ter ocorrido recusa quanto à participação. Pelo contrário, as professoras demonstraram satisfação em contribuir com a pesquisa. Responderam aos instrumentos: três professoras que lecionavam em uma escola de Educação Integral no bairro Alto Boqueirão; uma docente que fazia parte da equipe de uma escola de Educação Integral no bairro Pilarzinho; três professoras que utilizavam o Ler e Pensar em uma escola municipal no bairro Portão; e duas que trabalhavam em uma escola municipal do bairro Sítio Cercado.

Para a aplicação dos questionários, a pesquisadora marcou horários com as pedagogas responsáveis pelas escolas onde atuavam as professoras e optou-se por entregar os instrumentos de coleta de dados em momentos nos quais as professoras pudessem se concentrar na leitura e elaboração das respostas, como horários vagos na grade de aulas.

Quanto à equipe de coordenação, a aplicação dos questionários para os quatro membros que formavam a equipe de coordenação do Projeto Ler e Pensar aconteceu no início de 2012 (APÊNDICE E).

Os questionários aplicados aos sujeitos foram produzidos com algumas perguntas diferentes, mas basicamente seguindo a mesma estrutura para obtenção dos dados, conforme sumarizado no Quadro 4:

Quadro 4 - Eixos de perguntas dos questionários e seus objetivos

Eixos de perguntas dos questionários	**Objetivo das perguntas**
1ª parte: Caracterização do sujeito	Obter informações que pudessem compor o perfil dos sujeitos, como: idade, profissão, horários de trabalho, escolaridade, se eles fizeram magistério, sua área de formação na graduação e, no caso dos professores, em que turmas lecionavam. Nos questionários aplicados à equipe de coordenação, os sujeitos deveriam indicar o cargo que ocupavam no IGRPCom e as atividades que desempenhavam no projeto.
2ª parte: Perfil de leitura do sujeito	Neste eixo, foram reunidas as perguntas relativas à leitura. Aqui, objetivou-se verificar: quantos livros, jornais e revistas os participantes liam por mês; onde eles preferiam ler essas publicações; quais critérios para escolher um livro, seus autores preferidos, o melhor livro que haviam

	lido até o momento, por que essa obra era tão especial, seus assuntos preferidos de leitura, se têm acesso a jornais e revistas em seu ambiente de trabalho e se são assinantes de algum jornal ou revista. Também foram feitas perguntas relacionadas à leitura de notícias pela internet, para contrapor o perfil de leitura dos participantes em mídia impressa e em mídia online.
3ª parte: Aspectos da história do sujeito em relação à leitura e ao contato com o jornal	Nesta parte, as perguntas envolviam se, durante a graduação, o participante teve aulas sobre o uso do jornal em sala de aula; se, como aluno, ele teve experiências envolvendo o jornal durante as aulas no Ensino Fundamental, Ensino Médio e graduação; se ele já havia participado de cursos de capacitação relacionadas à leitura e à escrita; se ele tinha lembranças de ver seu pai ou sua mãe lendo em casa; e quem ele considerava seu maior incentivador a ser o leitor que era até o momento da participação no Ler e Pensar.
4ª parte: Experiência dos sujeitos com o Ler e Pensar	As perguntas foram definidas para compreender se, entre a equipe de coordenação, antes de serem contratados pelo IGRPCom, esses profissionais haviam trabalhado com outros projetos de uso de jornal na escola, já conheciam o Ler e Pensar e haviam recebido algum tipo de treinamento, formação ou capacitação para fazer parte da equipe. Também foi perguntado se eles já se interessavam por assuntos relacionados ao uso do jornal na escola, antes de fazerem parte do Ler e Pensar, e se, nos últimos meses, haviam tido a oportunidade de entrar em contato com professores que participavam do projeto, haviam acompanhado alguma aula na qual o docente tivesse baseado sua prática em propostas apresentadas pelo BOLO e o que apontariam como destaque entre o que haviam aprendido no tempo que estavam participando do projeto. Para o questionário aplicado aos participantes do ECPE, foi perguntado sobre seus objetivos ao participar do Ler e Pensar (no questionário inicial) e dos objetivos que consideravam ter atingido até o encerramento do curso (no questionário final), se eles sentiam mudanças em sua prática a partir da participação, como avaliavam o curso quanto à interação com a equipe do IGRPCom e os demais participantes do ECPE. No questionário respondido pelas professoras, as perguntas relacionavam os objetivos da participação no Ler e Pensar, se, durante o período em que estavam inscritas no projeto, haviam participado de eventos de capacitação para o uso do jornal, se usavam o jornal em sala de aula antes de participarem do Ler e Pensar, já haviam acompanhado alguma reunião do ECPE e tinham entrado em contato com professores de outras escolas que participavam do Ler e Pensar no último semestre.
5ª parte: Representações sociais do sujeito	A partir da evocação livre de palavras, o sujeito era estimulado a relacionar três palavras que vinham à sua mente a partir de cinco palavras geradoras: leitura, jornal, mídia, Gazeta do Povo e Ler e Pensar. Esta parte também tinha perguntas abertas, questionando os participantes sobre o que seria, para eles, ser um bom professor, o que caracterizava um bom leitor, o que era educomunicação, qual achavam que era a visão dos demais grupos que formavam a presente pesquisa sobre o projeto[9] e que objetivos eles consideravam que os outros sujeitos tinham ao participar do Ler e Pensar.

Fonte: a autora, 2012.

[9] O questionário pedia que os membros da equipe de coordenação falassem da visão que achavam que os participantes do ECPE e os professores tinham do projeto, enquanto os alunos do ECPE falavam dos docentes e estes, por sua vez, comentavam sobre os participantes do curso (como pode ser visto no Apêndice B, Apêndice D e Apêndice E).

Na parte final de cada questionário, havia um espaço no qual os sujeitos poderiam fazer comentários, caso alguma questão que julgássem relevante sobre o Ler e Pensar e não tivesse sido abordada dentro das perguntas que compunham o instrumento de pesquisa.

Todos os questionários eram formados continham perguntas abertas e questões fechadas. Na última página, além de perguntas envolvendo as representações dos sujeitos sobre temas variados, como o Ler e Pensar, a mídia e a leitura, foram apresentadas cinco questões produzidas a partir da perspectiva das técnicas de associação de ideias.

De acordo com Bardin (2010, p. 53-54), o teste de associação de palavras pode auxiliar o pesquisador a “localizar as zonas de bloqueamento e de recalcamento de um indivíduo. Esse teste é aqui utilizado para fazer surgir espontaneamente associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos que criam”.

Basicamente, este tipo de recurso de coleta de dados é caracterizado da seguinte forma: o pesquisador apresenta um palavra ou expressão indutora e os sujeitos devem associar algumas palavras que expressem o que primeiro vier à cabeça quando lêem ou ouvem os temas indutores. No caso do presente estudo, estipulou-se que seriam três palavras para cada expressão indutora.

Spink (1999, p. 140) valoriza a técnica de associação como uma forma de “inversão da posição do sujeito na questão do conhecimento: de observador neutro e passivo, este passa a ter um papel central, enquanto formulador de teorias – científicas ou do senso comum – na criação de uma realidade consensual”. Mais que relatar suas representações, o sujeito é convidado a expor, de maneira direta e sucinta, o que associa aos temas indutores, mostrando que elementos são mais decisivos e têm papel mais relevante em suas representações.

Além da associação de palavras às expressões geradoras, essa parte dos questionário pedia que os participantes, após escreverem as palavras, relessem o que produziram e informassem a respectiva ordem de importância (de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3, a menos importante). Esta solicitação teve por intuito verificar como os sujeitos analisavam essas palavras o que consideravam mais relevante ou menos na constituição de suas representações sobre os temas.

Sobre a coleta e a análise de dados, Grize (2001) aponta duas dificuldades do trabalho com a TRS, que podem gerar armadilhas perigosas aos pesquisadores que decidem utilizar essa teoria. A primeira é que

> o pesquisador tem suas próprias representações e que é por meio delas que ele vai compreender o que lhe é dito. É evidentemente impossível para ele livrar-se delas, de sorte que a única atitude razoável é tomar consciência suficiente para explicitá-las. [...] A segunda ordem de dificuldades se deve ao fato de que as representações de um sujeito são mediatizadas por seu discurso, o que, por assim dizer, as deforma duplamente. De início, como vimos toda esquematização se destina a um interlocutor mais ou menos específico (GRIZE, 2001, p. 132-133).

Para fugir dessas armadilhas, optou-se por explicitar aos sujeitos, antes mesmo da aplicação dos questionários e o início da observação participante, que a pesquisadora tinha como formação a graduação em Jornalismo e era repórter da Gazeta do Povo, o jornal que seria utilizado nas atividades do Ler e Pensar, de maneira a deixar clara sua experiência prévia com o assunto.

Da mesma forma, a pesquisadora decidiu fazer toda a apresentação dos instrumentos de pesquisa, explicando rapidamente sobre os assuntos tratados pelas questões e como as respostas seriam utilizadas na versão final da análise, dentro da dissertação. Nesse momento, também foi possível alertar os sujeitos de que seus nomes não seriam citados durante o trabalho e serviam somente para identificação das informações durante o processo de análise dos dados.

Outro ponto abordado pela pesquisadora junto aos participantes foi o de informá-los de que não havia respostas certas ou erradas às questões, bem como da importância da sinceridade e clareza de suas respostas para a pesquisa.

Como explica Salomé (2010), esse aspecto relativo à clareza e fidedignidade das informações prestadas pelo sujeito, em questionários e entrevistas, tem suma importância nas pesquisas no terreno da TRS, porque muitos sujeitos, diante de perguntas que envolvam a leitura, por exemplo, tendem a se impor filtros que alteram suas respostas espontâneas a fim de torná-las mais interessantes, retirar traços que considerem vexatórios ou apresentar respostas que considera mais aceitáveis diante do grupo.

> Desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende: o que é que eu leio que merece ser declarado? Quando lhe perguntamos: gosta de música, ele entende: gosta de música clássica confessável. E o que ele responde não é o que ele lê ou escuta verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu ter lido ou vivido (BOURDIEU[10], 1998, p. 236 apud SALOMÉ, 2010, p. 14).

Para evitar – ou, pelo menos, diminuir – esse problema, a pesquisadora ressaltou aos participantes que não era necessário terem receio ou vergonha das respostas, levando em conta que o objetivo dos questionários era conhecê-los, não criticá-los.

Cabe destacar que se optou por aplicar os questionários no início ou no fim das reuniões (para os participantes do ECPE) e em horários previamente marcados pelos sujeitos (no caso da equipe de coordenação do Ler e Pensar e dos professores). A pesquisadora fez questão de acompanhar pessoalmente todo o processo, de maneira a oferecer ajuda no caso de dúvidas ou comentários que os sujeitos pudessem ter vontade de fazer em relação aos questionários, às perguntas ou à forma como deveriam preencher as questões.

Outro motivo para esse acompanhamento foi impedir os sujeitos de levarem os questionários para casa, respondessem por e-mail ou terem um prazo longo – alguns dias ou semanas – para devolver os questionários respondidos. Sem ter muito tempo para pensar, corrigir, reescrever ou repensar as respostas, o sujeito acaba respondendo as perguntas provavelmente com as primeiras palavras ou frases que lhe vêm à cabeça, o que rende um retrato fiel de suas representações.

De maneira geral, a aplicação dos questionários foi bastante tranquila e poucos participantes expressaram algumas dúvidas. Alguns fizeram comentários bastante pertinentes sobre os questionários aplicados no início do curso, que ajudaram na reformulação das perguntas, tornando os questionários aplicados ao final do curso mais alinhados com as características desses sujeitos.

Um exemplo: no questionário aplicado no início do período de observações aos participantes do ECPE (APÊNDICE A), um membro da equipe comentou com a pesquisadora que responderia uma questão que pedia que ele citasse os nomes de seus autores preferidos, porque escolhia os livros que lia por uma série de motivos, como afinidade com o tema e recomendação de pessoas conhecidas, mas não ligava para autores e, na maioria dos casos, havia vários livros que já tinha lido e

---

[10] BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

recomendaria para que outras pessoas lessem também, mas não saberia dizer quem eram os autores. No segundo conjunto de questionários aplicados (APÊNDICE B), a questão foi reformulada e pedia-se que o participante comentasse sobre seus livros preferidos – podendo citar o nome da obra, o autor, o tema ou alguma característica que tornava esses livros tão especiais para ele.

Quadro 5 - As etapas da coleta de dados

Etapa	Objetivo	Fontes
Levantamento do processo de produção do BOLO	Descrever as reuniões do curso ECPE, quando são produzidas as edições do BOLO	Observação participante das reuniões organizadas para produção do boletim com atividades enviado quinzenalmente para os professores participantes.
Levantamento e aprofundamento das representações sociais dos profissionais da equipe de coordenação, dos professores cadastrados no projeto e dos participantes do curso ECPE	Investigar a avaliação que os professores e os participantes do ECPE fazem da participação no projeto	Questionários com perguntas abertas e fechadas, além de uma parte com questões utilizando a técnica de associação de palavras, aplicados entre os professores participantes que trabalham em escolas municipais de Curitiba, profissionais da equipe de coordenação do Ler e Pensar e participantes do ECPE, curso oferecido pelo IGRPCom para capacitação no uso do jornal na escola e responsável pela produção do BOLO.
	Resgatar a história dos sujeitos em relação à leitura e ao contato com o jornal durante a vida	
	Identificar o perfil de leitura dos participantes do curso ECPE, dos professores e da equipe de coordenação do Ler e Pensar	
	Verificar o alinhamento e possíveis semelhanças e diferenças entre as representações sociais dos professores, dos participantes e da equipe de coordenação do projeto sobre o uso do jornal, a leitura, a Educomunicação e o Ler e Pensar.	

Fonte: a autora, 2012.

Para cumprir com as normas definidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCPR, todos os sujeitos que participaram da etapa de coleta de dados foram convidados a preencher o termo livre e esclarecido de consentimento (APÊNDICE F), no qual era feita a apresentação da pesquisadora e seus contatos para que os sujeitos obtivessem mais informações sobre a pesquisa, além de explicações sobre os objetivos da pesquisa, como seria feito o encaminhamento da coleta e da análise de dados e a garantia de que a privacidade dessas pessoas seria respeitada e seria mantido sigilo de informações que pudessem identificá-las.

Também para contemplar as exigências do CEP-PUCPR, foram apresentadas uma autorização para uso de informações, concedida pelo Instituto GRPCom (ANEXO A), e assinada pela presidente do IGRPCom, na qual foi oficializada a autorização para desenvolvimento da pesquisa com uso de dados sobre o Ler e Pensar, e uma autorização fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (ANEXO B), assinada pela gerente pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria, garantindo a permissão para desenvolvimento do estudo junto às escolas pertencentes à rede municipal de Curitiba e que tinham professores cadastrados no Ler e Pensar.

A partir da apresentação dessas autorizações, do termo de consentimento e de uma cópia do projeto de pesquisa, o presente estudo foi submetido à apreciação do CEP-PUCPR em setembro de 2010. A realização do projeto foi aprovada pelo Comitê de Ética em outubro de 2010 (ANEXO C).

5.5 RELATO DA ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados durante as etapas de desenvolvimento da pesquisa foram analisados tomando como base a análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Para auxiliar no processo de desenvolvimento da análise, foi usado o software Atlas TI, indicado principalmente para análises de dados qualitativos.

Bardin (2010, p. 44) conceitua que a análise de conteúdo é

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Para o encaminhamento da análise dos dados, optando pela análise categorial. Para Bardin (2010, p. 39), esta é uma forma de obter a classificação “dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente”.

Seguindo os apontamentos de Bardin (2010), além de relacionar a frequência e a intensidade com que as palavras foram citadas pelos sujeitos, a análise de associação de palavras dos questionários foi feita, primeiramente, com a preocupação de analisar o material segundo as atitudes de avaliação subjacentes,

identificando e separando os dados conforme eram classificados em termos favoráveis e positivos, contrapostos com temas desfavoráveis ou negativos. Depois, foi realizada a análise dos resultados em função de variáveis externas, como a idade, a profissão e o grupo analisado ao qual pertencia cada sujeito.

Nesta perspectiva, Bardin (2010, p. 54) alerta que, nos testes de associação de palavras, é preciso tratar as informações

> de modo a chegarmos a representações condensadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas (análise do conteúdo, vinculando informações suplementares adequadas ao objetivo a que nos propusemos: neste caso, o elucidar de certos estereótipos).

Para a análise dos dados provenientes das observações e das perguntas abertas e fechadas dos questionários aplicados aos sujeitos, optou-se por fazer uma primeira leitura – chamada por Bardin (2010) de leitura flutuante –, para identificar os temas que poderiam ser relevantes para a codificação[11] e categorização[12]. Após isso, os dados foram classificados tanto levando em conta o objeto de referência quanto à relação psicológica inferida nas respostas dos sujeitos.

Da mesma forma como aconteceu com a parte de associação de palavras, houve a preocupação de combinar a análise qualitativa e a quantitativa dos dados de maneira a identificar a freqüência, a intensidade e a relevância com que as respostas apareceram (ou não) nos questionários.

Para o encaminhamento da análise de dados, foram definidos os códigos apresentados no Quadro 6, conforme o esquema de descrição sugerido por Meyer (2010).

Quadro 6 - Códigos de análise

Código	Descrição	Finalidade
Dinâmica de trabalho	A dinâmica de trabalho dos grupos para produção do BOLO.	Dados em que é possível notar a dinâmica de trabalho dos participantes para produção do BOLO. O objetivo era identificar semelhanças e diferenças entre as equipes.
Divergências	Momentos da observação em que houve divergências de opiniões	Momentos da observação em que os participantes debateram sobre assuntos

---

[11] Para Bardin (2010, p. 129), a codificação "corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices".

[12] Bardin (2010, p. 145) conceitua a categorização como "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos".

	entre os participantes.	polêmicos ou divergiram sobre a forma de elaboração dos textos e de condução das etapas do trabalho.
Relação com o jornal	Como os participantes se relacionam com o jornal impresso.	Identificar as opiniões, conceitos e representações dos sujeitos sobre o jornal impresso, como manipulavam esse recurso, que características atribuíam à mídia impressa e como isso interferia em sua forma de trabalhar com o jornal.
Dificuldades	As dificuldades apresentadas pelos sujeitos no trabalho com o jornal.	Momentos da observação e os dados dos questionários em que os sujeitos apontavam suas dificuldades no trabalho com o jornal em sala de aula.
Linguagem	A escolha e utilização da linguagem nos textos do BOLO.	Como era o processo de escolha das linguagens apresentadas pelos textos do BOLO e de que maneira elas eram utilizadas pelos professores.
BOLO na escola	A utilização do BOLO nas escolas cadastradas.	Como o BOLO era utilizado nas escolas cadastradas, de que maneira os sujeitos representavam esse processo e como eles acreditavam que deveria ser o trabalho com o jornal durante as aulas.
Benefícios	Os benefícios associados à utilização do Ler e Pensar.	Como os participantes representavam os benefícios associados à utilização do Ler e Pensar na escola, tanto para os alunos quanto para os professores.
Relacionamento	O relacionamento entre os membros das equipes e entre os três grupos analisados.	O relacionamento entre os membros das equipes e entre os três grupos analisados.
Perfil	O perfil dos sujeitos que compuseram os grupos analisados.	O perfil dos participantes, enfocando características como idade, profissão, horários em que trabalhavam, escolaridade, se fizeram magistério, qual a sua área de formação na graduação e, caso fossem professores, em que turmas lecionavam.
Leitura - Livros	O perfil de leitura de livros dos sujeitos.	Identificação de dados relativos ao perfil de leitura de livros dos sujeitos, como quantos livros os participantes da pesquisa liam por mês, onde eles preferiam ler essas publicações, quais eram seus critérios na hora de escolher um livro, seus autores preferidos, o melhor livro que já haviam lido até o momento, por que essa obra era tão especial e quais eram seus assuntos preferidos de leitura.
Leitura - Jornais	O perfil de leitura de jornais dos sujeitos.	Identificação de dados relativos ao perfil de leitura de jornais, como quais jornais os participantes costumavam ler, onde eles preferiam ler, seus jornalistas e assuntos preferidos, se eles tinham acesso a jornais em seu ambiente de trabalho e se eram assinantes de algum jornal impresso brasileiro.
Leitura - Revistas	O perfil de leitura de revistas dos sujeitos.	Identificação de dados relativos ao perfil de leitura de revistas, como quais revistas os participantes costumavam ler, onde eles preferiam ler, seus jornalistas e assuntos preferidos, se eles tinham acesso a revistas em seu ambiente de trabalho e se eram assinantes de alguma revista.

Leitura - Internet	O perfil de leitura de notícias pela internet dos sujeitos.	O perfil de leitura de notícias pela internet dos participantes, apontando seus sites preferidos, a periodicidade com que os acessavam e onde eles realizavam essas leituras.
Experiências com o jornal	As experiências prévias dos sujeitos com o jornal.	As experiências prévias dos sujeitos em relação à utilização do jornal, como: se, durante a graduação, o participante teve aulas sobre o uso do jornal em sala de aula; se, como aluno, teve experiências envolvendo o jornal durante as aulas no Ensino Fundamental, Ensino Médio e graduação; e se ele já havia participado de cursos de capacitação relacionados à leitura e à escrita.
Relação com a leitura	A história dos sujeitos e impressões em relação à leitura.	Identificar os traços das histórias de vida dos sujeitos em relação à leitura, de maneira a verificar se os participantes tinham lembranças de ver seu pai ou sua mãe lendo em casa; se a família tinha assinatura de jornais e revistas quando eles eram crianças; e quem eles consideravam seu maior incentivador a ser o leitor que era.
Relação com o Ler e Pensar	A relação dos participantes com o Ler e Pensar, suas impressões sobre o projeto e suas experiências prévias sobre o uso de jornais na escola.	Identificar a relação dos participantes com o Ler e Pensar, suas impressões sobre o projeto e suas experiências prévias com o uso de jornais na escola.
Prática docente	Referências às características da prática docente com o uso do jornal.	Foram relacionadas as referências dos sujeitos a como deveria ser a prática docente
Outros grupos	As impressões dos sujeitos sobre os outros grupos que formam o Ler e Pensar.	Relacionar as impressões dos participantes a respeito de seu próprio grupo e em relação aos demais grupos que formavam o Ler e Pensar, que representações associavam a esses grupos e que objetivos consideravam que os outros sujeitos tinham ao participar do Ler e Pensar.
Dados relevantes	Dados considerados relevantes.	Dados que tinham alguma relevância dentro dos objetivos da pesquisa, mas não entravam nas categorias definidas.

Fonte: a autora, 2012.

Identificados os códigos para análise dos dados, cabe ressaltar que, durante o período de leitura e classificação das informações obtidas a partir dos questionários aplicados e dos registros das observações participantes, a pesquisadora manteve atenção redobrada para evitar que suas próprias representações influenciassem essa análise.

Para ter pleno conhecimento de suas próprias representações e como elas poderiam influenciar no trabalho, como foi relatado no capítulo introdutório da presente dissertação, a pesquisadora optou por produzir por escrito um texto com suas opiniões, ideias, conceitos e experiências, de maneira que tivesse ciência

prévia de suas representações sobre os temas que analisaria. Com esse material sobre suas representações sociais sobre jornal, leitura e Educação, por exemplo, ela passou a identificar sua perspectiva sobre os assuntos e, ao analisar as produções dos sujeitos, conseguiu comparar as representações, diferenciando as suas representações daquelas identificadas junto aos participantes.

Esse trabalho não foi simples e, mesmo tentando permanecer isenta, a pesquisadora teve consciência de que o próprio processo de coleta e análise dos dados foi influenciado, mesmo que não intencionalmente, por suas representações sobre o tema. Mesmo assim, ao vigiar seu próprio comportamento e as reações diante dos temas e dados coletados, foi possível tornar essa influência a mesmo impactante possível no resultado final das análises.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo do relato, são apresentados os resultados das análises de dados dos dois instrumentos de pesquisa aplicados aos sujeitos na segunda fase do presente estudo. A opção da pesquisadora foi apresentar essas análises a partir da semelhança de temas encontrados entre as observações e os questionários e não dividi-las por tópicos a partir dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Com isso, pretende-se enriquecer a análise mesclando dados provenientes das observações, quando os participantes do ECPE produziam as atividades do BOLO, e dos questionários, preenchidos por esses participantes, professores e membros da equipe de coordenação do Ler e Pensar.

Quanto à apresentação da análise, optou-se por dividi-la em tópicos ao longo do capítulo da seguinte forma:

a) perfil dos participantes de pesquisa;
b) caracterização das reuniões;
c) dinâmica de trabalho nas reuniões;
d) perfil de leitura de livros;
e) perfil de leitura de jornais;
f) a história de leitura dos sujeitos;
g) experiência prévia com o uso de jornal;
h) representações sociais a respeito da leitura;
i) representações sociais sobre o *bom leitor*;
j) representações sociais sobre o jornal;
k) representações sociais sobre a Gazeta do Povo;
l) representações sociais sobre o Projeto Ler e Pensar;
m) representações sociais sobre Educomunicação; e
n) avaliação do projeto.

6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A partir das respostas coletadas pelos questionários aplicados aos profissionais da equipe de coordenação do Projeto Ler e Pensar, os participantes do ECPE no primeiro semestre de 2011 e os professores que trabalhavam com o projeto em escolas da rede municipal de ensino de Curitiba cadastradas junto ao

IGRPCom também no primeiro semestre de 2011, foi possível definir o perfil de cada um dos grupos que fizeram parte da presente investigação.

6.1.1 Equipe de coordenação

A equipe de coordenação do Ler e Pensar é formada por quatro profissionais contratados pelo IGRPCom, sendo três mulheres e um homem. Esses profissionais têm idades variadas, mas estão todos na faixa entre os 21 e os 40 anos. Quanto à experiência profissional, dois afirmaram trabalhar no IGRPCom há menos de cinco anos, enquanto os outros dois são contratados do Instituto há mais de cinco anos e menos de dez anos. No Quadro 7 são reunidas as informações sobre estes participantes, englobando seu cargo dentro do IGPRCom:

Quadro 7 - Perfil da equipe de coordenação

Orientador 1 (OR01)	**Orientadora 2 (OR02)**	**Orientador 3 (OR03)**	**Orientadora 5 (OR05)**
- Tem entre 21 e 25 anos de idade; - É graduado em Filosofia, pela FAE Centro Universitário, e especialista em Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). - Trabalha no Instituto GPRCom há mais de um ano e a menos de cinco anos; - Atuava no IGRPCom como Analista de Responsabilidade Social; - No Ler e Pensar, é responsável pela assessoria pedagógica, supervisão de produção de conteúdos, relacionamento com parcerias e coordenação do setor de e-lerning.	- Tem entre 30 e 40 anos de idade; - É graduada em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e concluiu o Mestrado em Edição pela Université Sorbonne, na França. - Trabalha no Instituto GPRCom há mais de um ano e a menos de cinco anos; - No início de 2012, atuava no IGRPCom como Analista jr. no Núcleo de Educação; - Dentro do Ler e Pensar, é responsável pela coordenação do projeto (com atividades em geral), e, especificamente, do material editorial (BOLO), além de produção de conteúdo.	- Tem entre 30 e 40 anos de idade; - É graduada em Pedagogia pela UFPR, tem especialização em Educação e mestrado em Mídia e Educação, também pela UFPR. - Trabalha no Instituto GPRCom há mais de cinco e a menos de dez anos; - No início de 2012, atuava no IGRPCom como Coordenadora de Projetos; - Dentro do Ler e Pensar, é responsável pela coordenação do projeto e coordenação pedagógica.	- Tem entre 26 e 30 anos de idade; - É graduada em Gestão de Informação pela UFPR e especialista em Gestão de Negócios também pela UFPR. - Trabalha no Instituto GPRCom há mais de cinco e a menos de dez anos; - No início de 2012, atuava no IGRPCom como Coordenadora de Responsabilidade Social; - Dentro do Ler e Pensar, é responsável pela coordenação do projeto.

Fonte: a autora, 2012.

Nenhum dos profissionais da equipe de coordenação tem outra atividade profissional remunerada, além do trabalho desempenhado no IGRPCom, e nenhum deles fez magistério.

Quanto à formação, os sujeitos têm perfis bem diferentes entre si, com profissionais das áreas de Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Gestão da Informação (um profissional de cada área). Ao todo, são duas pessoas com especialização e duas que completaram um mestrado, o que mostra o nível de exigência de qualificação dos orientadores das atividades do Ler e Pensar.

6.1.2 Participantes do ECPE

A equipe formada pelos participantes do ECPE no primeiro semestre de 2011 era composta por 29 profissionais, todos estão estudando ou são formados em algum curso de licenciatura, que eram responsáveis pelas sugestões de atividades usando o jornal publicadas no BOLO. Entre eles, o perfil é bem variado e os sujeitos têm entre 21 e 50 anos e há formados em nove áreas diferentes de conhecimento (Letras, Pedagogia, Matemática, Filosofia, História, Geografia, Educação Física, Artes Visuais e Biologia).

O Quadro 8 apresenta uma síntese das principais características de cada um dos 28 participantes do ECPE que responderam aos questionários[13].

Quadro 8 - Perfil dos participantes do ECPE

Participante	Perfil
P02	Tem entre 21 e 25 anos. É professor há mais de um ano e é formado em Educação Física na UniBrasil. Trabalha como professor de Educação Infantil em uma escola particular e presta serviços de capacitação física.
P03	É professora de Educação Infantil em uma escola particular e tem entre 30 e 40 anos. É graduada em Letras pela PUC Minas e mestre em Ciências da Religião também pela PUC Minas. Tem menos de um ano de experiência profissional.
P04	Não atua como professora e trabalha com prestação de serviços. Tem entre 30 e 40 anos. É formada em Letras pela PUCPR e concluiu a especialização na área Editorial também pela PUCPR.
P05	Tem entre 26 e 30 anos. Trabalha como professora particular de todos os níveis escolares e disciplinas e tem menos de um ano de experiência profissional. É formada em Pedagogia por uma universidade pública (não especificou qual).
P06	É professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental em uma escola estadual. É formado em Biologia pelas Faculdades Integradas Espírita e

[13] A Participante 1 participou somente da primeira reunião observada e decidiu abandonar o curso, o que impossibilitou que respondesse aos questionários, aplicados na segunda e na última reunião. Com isso, não há informações sobre seu perfil, mas, como ela fez parte das observações, optou-se por mantê-la no relato.

	tem especialização em Ensino de Ciências pelo Itecne.
P07	Trabalha como professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental e de turmas do Ensino Médio em uma escola estadual. Concluiu a graduação em História pela UFPR. Tem entre 30 e 40 anos e é docente há cinco anos.
P08	Tem entre 26 e 30 anos e fez magistério. É professora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em uma escola municipal. É formada em Pedagogia pela UFPR e concluiu a especialização em Organização do Trabalho pedagógico também pela UFPR. Atua como professora há dois anos.
P09	Não atua como professora e trabalha como auxiliar de projetos educativos. Tem entre 21 e 25 anos. É formada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP).
P10	Fez magistério e tem entre 30 e 40 anos. Trabalha como professora em uma universidade particular. Formou-se em Filosofia em uma universidade pública (não especificou qual). Concluiu uma especialização por uma universidade particular e o mestrado em Educação (na linha da pesquisa Formação de Professores) também em uma universidade privada. Tem entre 10 e 15 anos de experiência profissional.
P11	Tem entre 26 e 30 anos. Não tem trabalho remunerado, é aluno do curso de Filosofia da Fae[14] e está no processo para ser ordenado padre pela congregação franciscana.
P12	Não tem trabalho remunerado, é aluno do curso de Filosofia da Fae e está no processo para ser ordenado padre pela congregação franciscana. Tem entre 21 e 25 anos.
P13	Não tem trabalho remunerado, tem entre 21 e 25 anos, é aluno do curso de Filosofia da Fae e está no processo para ser ordenado padre pela congregação franciscana.
P14	Tem entre 21 e 25 anos, não tem trabalho remunerado, é aluno do curso de Filosofia da Fae e está no processo para ser ordenado padre pela congregação franciscana.
P15	Não tem trabalho remunerado, é aluno do curso de Filosofia da Fae e está no processo para ser ordenado padre pela congregação franciscana. Tem entre 21 e 25 anos.
P16	Não tem trabalho remunerado, é aluno do curso de Filosofia da Fae, tem entre 21 e 25 anos e está no processo para ser ordenado padre pela congregação franciscana.
P17	Aluna do curso de Filosofia da Fae, não atua como professora e trabalha no setor de confecção de roupas.
P18	Tem entre 26 e 30 anos, é professora do segundo ciclo do Ensino Fundamental em uma escola privada. É formada em Geografia e tem especialização em Emergências Ambientais. Tem entre um e dois anos de experiência profissional.
P19	Não atua como professora e não exerce outra atividade profissional remunerada. É formada em Letras pela PUCPR e tem especialização em Ciências Contábeis pela Fae e Artes pela FAP. Tem entre 40 e 50 anos.
P20	Fez magistério e tem entre 30 e 40 anos. Atua como professora de uma escola municipal de Educação Infantil. Tem entre 10 e 15 anos de experiência como docente. É formada em Artes Visuais por uma universidade particular (não citou qual) e tem especialização em Arte Educação também por uma universidade privada.
P21	Tem entre 30 e 40 anos. É professor do Ensino Fundamental em uma escola municipal e também atua como personal trainer. É formado em

[14] Em 2011, a direção do curso de Filosofia da FAE Centro Universitário firmou uma parceria com a coordenação do projeto Ler e Pensar na qual ficou estabelecido que os alunos do curso que participassem do ECPE poderiam pedir que o semestre de produção das atividades do BOLO fosse reconhecido como substituição à participação nos estágios obrigatórios de docência exigidos ao longo do curso de graduação.

	Educação Física pela UFPR e tem especialização em Educação Especial pela PUCPR. Tem cinco anos de experiência como docente.
P22	Fez magistério. É professora do Ensino Fundamental em uma escola municipal. É formada em Letras pela PUCPR. Tem especialização em Tecnologia e Educação pela UTFPR. Tem entre 30 e 40 anos. Tem mais de quinze anos de experiência profissional.
P23	É professora do segundo ciclo do Ensino Fundamental e de turmas do Ensino Médio em escola estadual. É formada em Filosofia pela UFPR.
P24	É professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental e de turmas do Ensino Médio em escola estadual. Também atua como profissional da área contábil. Tem entre 40 e 50 anos e é professor há oito anos. É formado em Matemática e em Ciências Econômicas pela FAE. Tem especialização em Educação (pelo IBPEX) e Magistério Superior e Matemática (pelas Faculdades Baggozzi).
P25	Tem entre 21 e 25 anos e é professora do segundo ciclo do Ensino Fundamental e de turmas do Ensino Médio em escola estadual. É formada em História pela UFPR e concluiu o mestrado em História também pela UFPR. Tem um ano de experiência como docente.
P26	Trabalha como professora em uma universidade particular. Também atua como assessora pedagógica em uma empresa. É formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e tem mestrado em Educação também pela UFPE. Tem entre 26 e 30 anos e atua como professora há oito anos.
P27	Tem entre 40 e 50 anos e fez magistério. É formada em Letras e tem especialização em Metodologia da Língua Portuguesa. Atua como professora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em uma escola municipal e professora do Ensino Médio em uma escola estadual. Tem mais de 15 anos de experiência como docente.
P28	Fez magistério. Trabalha como professora em uma universidade particular. Também atua como analista de Educação Profissional em uma empresa. Concluiu a graduação em Pedagogia pela UFPR, tem especialização em Educação e Meio Ambiente e mestrado em Sociologia, ambos também pela UFPR. Tem entre 10 e 15 anos de experiência profissional.
P29	Trabalha como professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental e de turmas do Ensino Médio em uma escola estadual. Concluiu o curso de Geografia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e tem especialização em Ensino de Ciências Humanas pelas Faculdades Bagozzi.

Fonte: a autora, 2012

Quanto à idade dos sujeitos, verifica-se uma predominância de participantes entre 21 e 25 anos (oito pessoas) e entre 30 e 40 anos (sete pessoas). Dentre os 28 participantes que responderam aos questionários, eram nove estudantes ou formados em Filosofia, cinco profissionais com graduação em Letras e quatro formados em Pedagogia.

No total, 18 participantes afirmaram trabalhar como professores, sendo a maioria deles, docentes do Ensino Fundamental de escolas municipais ou estaduais do Paraná. O perfil de experiência profissional desses docentes é bem variado, mas quatro deles têm entre um e dois anos de experiência e três são professores entre 10 e 15 anos. O restante varia entre menos de um ano e mais de quinze anos, o que

mostra como as reuniões do ECPE são momentos de troca de experiências entre os sujeitos, pela diferença de tempo de carreira que eles apresentam entre si.

Também é verificada uma variedade grande entre o nível de formação dos sujeitos. Dentre os 28 participantes, dez têm pelo menos uma especialização, cinco concluíram um mestrado, três são graduados e sete são estudantes de graduação (em Filosofia).

6.1.3 Professores cadastrados

Segundo uma pesquisa produzida pelo IGRPCom (2012, p.7), em 2011, o perfil dos professores que usavam o Ler e Pensar no Paraná era bem variado: cerca de 43% deles eram graduados, 32% tinham pelo menos uma pós-graduação e 24% haviam concluído o magistério. Quanto ao tempo de trabalho na escola, 9% disseram ter menos de cinco anos de experiência, enquanto o restante afirmava ter entre seis e 20 anos de trabalho em sala de aula.

O Quadro 9 apresenta um resumo das principais características das nove professoras cadastradas no Ler e Pensar que participaram da presente investigação.

Quadro 9 - Perfil dos professores cadastrados

Professor	Perfil
PROF01	Tem entre 30 e 40 anos. Leciona Português, Matemática, Ciências, História e Geografia do 4º e o 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal. É professora há oito anos. Participa do Ler e Pensar desde 2008. Já participou de atividades de capacitação oferecidas pelo projeto, como Dramatização da Notícia, Ilustração da Notícia, Atividades Criativas e Inovadoras e Gestão, entre 2008 e 2010. É formada em Economia e em Pedagogia pela UFPR e especialista em Psicopedagogia pelo ESAB e Organização do Trabalho Pedagógico pela ISAL.
PROF02	Trabalha como professora com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental (todas as disciplinas) em uma escola municipal. Tem entre 30 e 40 anos. É professora há oito anos. Participa do Ler e Pensar desde 2011 e, até o fim daquele ano, não havia participação de atividades de capacitação oferecidas pelo IGRPCom. É formada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e tem especialização em Educação pelo IBPEX.
PROF03	Fez magistério e tem mais de 50 anos. É professora de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental (todas as disciplinas) de uma escola municipal. Tem mais de 15 anos de experiência profissional. É participante do Ler e Pensar desde 2010. Até o fim de 2011, não havia participação de atividades de capacitação oferecidas pelo IGRPCom. É formada em Pedagogia pela Faculdade São Judas de Pinhas (FAPI).
PROF04	Tem entre 30 e 40 anos e é professora de turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal e leciona todas as disciplinas (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia). Tem mais de 15 anos de experiência como docente. Está cadastrada no Ler e Pensar há dois anos. Até o fim de 2011, não havia participação de atividades de

	capacitação oferecidas pelo IGRPCom. Fez magistério, é formada em Letras pela UTP e especialista em Língua Espanhola e suas Literaturas também pela UTP.
PROF05	Tem entre dez e 15 anos de experiência e fez magistério. É formada em Pedagogia pela UTP. Tem entre 26 e 30 anos e é professora de turmas do 2º ano, no contraturno, sendo responsável pelos eixos: Práticas Artísticas, Educação Ambiental, Mídia, Português e Matemática. É participante do Ler e Pensar desde 2010. Participou da capacitação O Jornal e Suas Possibilidades Inovadoras, promovida pelo Ler e Pensar.
PROF06	Tem entre 30 e 40 anos. É professora de todas as disciplinas no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Tem entre dez e 15 anos de experiência como docente. Até o fim de 2011, não havia participação de atividades de capacitação oferecidas pelo IGRPCom. Participa do Ler e Pensar desde o início de 2011. Fez magistério, é formada em Letras pela UTP e tem especialização em Educação Infantil pela Facinter.
PROF07	É professora de todas as disciplinas do 4º ano no contraturno de uma escola municipal. Tem entre 40 e 50 anos, fez magistério e tem cinco anos de experiência profissional. Está cadastrada no Ler e Pensar desde 2010. Participou da capacitação O Jornal e Suas Possibilidades Inovadoras, promovida pelo IGRPCom. Tem graduação em Pedagogia pelo IESDE e estava cursando a especialização em Educação Especial pela Facinter.
PROF08	Tem entre 40 e 50 anos. É professora de todas as disciplinas do 5º ano de uma escola municipal e tem mais de 15 anos de experiência como docente. Participa do Ler e Pensar desde 2008. Participou da capacitação O Jornal e Suas Possibilidades Inovadoras, promovida pelo IGRPCom. Fez magistério e é formada em Pedagogia pela Facinter.
PROF09	Participa do Ler e Pensar desde 2000. É formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e tem especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Facinter. Tem entre 40 e 50 anos e fez magistério. É professora de todas as disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) em turmas do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Tem mais de 15 anos de experiência profissional.

Fonte: a autora, 2012.

Em relação à idade, a maioria das professoras (sete delas) tem entre 30 e 50 anos. Todas lecionam em turmas entre o 1° e o 9° ano do Ensino Fundamental em escolas municipais de Curitiba e têm pelo menos cinco anos de experiência profissional. Quatro docentes responderam atuar como professoras há mais de 15 anos, enquanto duas trabalham há oito anos e outras duas têm entre dez e 15 anos de experiência.

Quanto à participação em capacitações oferecidas pelo IGRPCom a respeito do uso do jornal em sala de aula, quatro afirmaram que já participaram de algum tipo de curso, palestra ou treinamento promovido pelo Ler e Pensar, quatro disseram não ter participado e uma não respondeu.

Quanto à formação inicial dessas docentes, duas têm graduação em Letras e sete são formadas em Pedagogia. Dentre as nove professoras, três são graduadas e

seis estão cursando ou já concluíram pelo menos uma especialização. Nota-se que o perfil das professoras é de profissionais experientes, que já participaram de capacitações oferecidas pelo Ler e Pensar e com pelo menos uma especialização dentro de sua área de formação.

6.2 CARACTERIZAÇÃO DAS REUNIÕES

De acordo com IGPRCom (2012, p. 12), o curso ECPE é

> voltado ao desenvolvimento de licenciandos e docentes e conta com uma formação teórica e prática, de carga de 48 horas distribuídas ao longo desse primeiro semestre. As aulas abrangem as áreas de educação, comunicação, mídia e também produção do conteúdo das páginas de sugestões de atividade para o Boletim de Leitura Orientada.

A programação das reuniões para produção do BOLO, o cronograma e a dinâmica dos encontros são pré-estabelecidos desde o primeiro contato da equipe de coordenação com os participantes do ECPE.

Em 2011 – ano em que foi feita a observação –, as reuniões foram marcadas para as quartas-feiras. Por isso, foram realizadas as observações em doze dessas reuniões, que aconteceram entre os dias 23 de março a 8 de junho de 2011, distribuídas segundo o seguinte cronograma de atividades:

a) 23/03: quatro horas de reunião para produção do BOLO;
b) 30/03: quatro horas de reunião para produção do BOLO;
c) 06/04: quatro horas de reunião para produção do BOLO;
d) 13/04: quatro horas de reunião para produção do BOLO;
e) 20/04: quatro horas de reunião para produção do BOLO;
f) 27/04: quatro horas de reunião para produção do BOLO;
g) 04/05: duas horas de palestra com professoras que utilizavam o Ler e Pensar em sala de aula. Depois, mais duas horas dedicadas à produção do BOLO;
h) 11/05: não foi realizada reunião, devido às comemorações do aniversário do IGRPCom;
i) 18/05: quatro horas de reunião para produção do BOLO;
j) 25/05: duas horas de palestra com um dos membros da equipe de coordenação do projeto – identificado durante as análises como *Orientador 1* –, na qual ele apresentou as principais teorias da

comunicação, os autores que as propuseram e as influências e críticas a cada uma delas. Depois, mais duas horas dedicadas à produção do BOLO.

k) 1º de junho: visita à redação da Gazeta do Povo;
l) 8 de junho: aplicação dos questionários finais – tanto o formulado pela pesquisadora para o fechamento do presente estudo, quanto um questionário de avaliação do projeto, produzido pela equipe de coordenação do Ler e Pensar –, e a realização da festa de confraternização entre os participantes do ECPE e a equipe de coordenação do Ler e Pensar para marcar o fim do curso.

Basicamente, os participantes dispunham de duas reuniões (uma por semana) para produzir uma página com sugestões de atividades para o uso do jornal na escola que seria publicada em uma edição do BOLO. Como o boletim tinha tiragem quinzenal, os participantes precisavam se organizar para entregar as produções prontas a cada duas semanas, de maneira a não atrasar o processo de elaboração das próximas edições.

Durante o período de observação, os sujeitos conseguiram se organizar e, somente em duas oportunidades, as páginas ficaram incompletas e a equipe de coordenação precisou finalizá-las – sem a participação das equipes de produção do BOLO – para que esse atraso não prejudicasse a publicação da edição do BOLO no começo da semana seguinte.

Como a pesquisadora acompanhou três grupos, simultaneamente, que produziram, cada um, uma página de atividades a cada duas semanas para o boletim, cada produção englobava duas reuniões para ser finalizada e gerava três páginas diferentes para compor o BOLO.

A dinâmica desses grupos era a seguinte: na primeira semana de produção, os participantes deveriam selecionar um tema, duas matérias de edições do jornal Gazeta do Povo publicadas na última semana (uma matéria principal e outra complementar) e sugerir propostas de atividades tendo como foco os assuntos tratados nos textos selecionados.

Na segunda semana de produção, cada grupo retomava o tema definido na semana anterior, selecionava mais duas matérias publicadas nos últimos sete dias (novamente, uma principal e outra complementar), e produzia novas propostas usando como embasamento os temas trabalhados nesses dois textos. As atividades

eram lidas em grupo, revisadas, corrigidas pelos membros da equipe de coordenação do projeto Ler e Pensar – chamados, a partir dessa página, de *Orientadores* –, para serem publicadas no BOLO. Terminado esse processo, na semana seguinte, o ciclo recomeçava, os participantes se reuniam, definiam um novo tema e iniciavam a nova produção seguindo a mesma dinâmica.

Todas as reuniões eram acompanhadas por pelo menos um dos Orientadores, responsável por tirar dúvidas, orientar o trabalho e garantir que as produções seriam entregues no prazo combinado.

As reuniões fluíram com uma dinâmica bem simples: os participantes iam chegando à sala minutos antes do horário combinado – as reuniões da manhã começavam às 8h e, as da tarde, às 13h30 –, recebiam as edições do jornal disponibilizadas por um dos Orientadores, folheavam o jornal no período estipulado, discutiam, trocavam opiniões e considerações sobre o que poderia funcionar ou não nas atividades e, em caso de dúvidas, pediam ajuda ao Orientador responsável pelo acompanhamento daquela reunião. Ao final, as propostas eram lidas em voz alta para todos os participantes que, juntamente com o Orientador, faziam uma revisão, corrigindo possíveis erros e promovendo modificações.

Quanto às estruturas onde são realizadas as reuniões, em 2011, havia dois locais que recebiam encontros do ECPE:

a) na sede do Instituto GRPCom: o primeiro local estava localizado no prédio onde fica a sede do IGRPCom, no bairro Mercês, onde era disponibilizada uma sala no segundo andar do prédio, na qual os participantes dispunham de uma mesa grande de reunião, uma mesa menor com quatro cadeiras e quatro computadores em uma mesa no canto da sala, um banheiro anexo e três estantes com livros de apoio, jornais, revistas, manuais, dicionários e documentos que possam ajudar na composição das atividades. A partir das 9h30, no caso da turma da manhã, e às 15h, na turma da tarde, uma funcionária do IGRPCom trazia até a sala uma garrafa de café e dois potes com biscoitos para os participantes lancharem enquanto produziam os textos. Havia um bebedouro, que poderia ser usado pelos participantes, no corredor que dava acesso à sala. Em todos os casos, os participantes tinham acesso livre à sala e à estante com as publicações. Caso quisessem pegar algum livro ou vídeo emprestado, a recomendação da equipe de coordenação era que eles avisassem sobre a obra que queriam

levar para casa, para que a equipe fizesse o controle dos empréstimos. Quanto à equipe de coordenação do Ler e Pensar, todos os colaboradores trabalhavam em uma redação montada no subsolo do prédio do Instituto GRPCom. O acesso à sala onde eram realizadas as reuniões de produção do BOLO era feito por dois lances de escadas a partir da entrada;

b) na sede da FAE Centro Universitário: segundo local de reuniões. Era um laboratório de informática, no 3º andar do prédio do campus da FAE Centro Universitário, no bairro Cristo Rei, em Curitiba. Como a faculdade e a escola ficavam no mesmo prédio, o espaço era usado pelos alunos do Colégio Bom Jesus durante a manhã e pelos estudantes de graduação da FAE durante a noite. À tarde, os dois grupos poderiam usar os laboratórios de informática, desde que marcassem um horário com antecedência. A sala tinha cerca de trinta computadores, dispostos em quatro bancadas com divisórias individuais, e mais um equipamento para uso do professor, com data-show e conexão com o projetor. Também havia um quadro com pincéis atômicos. Todos os computadores funcionavam em rede e os participantes poderiam acessar os computadores usando seu login e senha de alunos da FAE ou com o login e senha gerais, fornecidos pela equipe técnica da instituição. Havia um banheiro próximo e bebedouro no corredor que dava acesso à sala, com acesso livre aos participantes.

6.3 DINÂMICA DE TRABALHO NAS REUNIÕES

Após as 24 reuniões observadas (doze junto à turma da manhã e doze das turmas da tarde), foi possível verificar como os grupos tinham dinâmicas bastante diferentes de trabalho durante os encontros.

No caso do Grupo 2, os próprios participantes se dividiam em grupos menores e organizavam sua dinâmica de trabalho do dia, o que agilizava o tempo de produção e garantia que eles conseguissem cumprir as tarefas no tempo determinado pelos Orientadores.

Em contrapartida, o Grupo 1 apresentou uma dificuldade maior para se organizar para produzir no período determinado e, em geral, precisava que o Orientador 1 e a Orientadora 2 direcionassem os trabalhos, determinassem prazos e permanecessem na sala acompanhando as reuniões com mais frequência.

No caso do Grupo 3, desde o primeiro encontro observado, já havia uma figura de liderança estabelecida, representada pela Participante 23, que se mostrava bastante ativa e sempre procurava direcionar as discussões, sugerir temas, reunir as produções dos demais participantes e manter o processo dentro do tempo estabelecido pelos orientadores para que os participantes finalizem o trabalho. Em alguns encontros, a Participante 22 também se destacou por assumir a liderança do grupo, orientar os outros participantes sobre o trabalho e se oferecer para coordenar as atividades.

A dinâmica dos demais grupos era bem diferente do Grupo 1 que, como foi observado nas doze semanas, tinha dificuldade de identificar uma figura de liderança e precisou que os Orientadores estabelecessem uma nova rotina de trabalho – incluindo a escolha de um participante para ser o *monitor* das atividades a cada encontro para liderar os trabalhos durante as reuniões e ajudar na supervisão das atividades.

Ao final do processo, essa dinâmica surtiu efeito e o Grupo 1 progrediu bastante no sentido de adequar sua rotina de produção do tempo estipulado pela equipe de coordenação – análise reforçada por um comentário do Orientador 1 ao grupo, ao final do curso, elogiando a forma como os participantes conseguiram evoluir e gerar produções com nível cada vez mais forte.

No caso do Grupo 2, chamou a atenção que os participantes tinham um processo de produção muito mais rápido que o das outras duas equipes. Durante o período de observação, foi possível verificar que, neste caso, o fato de as conversas sobre assuntos que não diziam respeito à elaboração do BOLO terem sido escassas tornava a reunião mais dinâmica e eles conseguiam cumprir todas as tarefas em menos tempo por se dispersarem menos. Isso porque, entre os sete membros do Grupo 2, seis eram religiosos da congregação franciscana (responsável pela manutenção da FAE Centro Universitário, onde eles estudavam e era realizada a reunião da tarde), eram alunos da mesma turma na graduação em Filosofia da FAE e moravam na mesma casa. Pareceu natural que, pela proximidade dos participantes, eles utilizassem o período das reuniões para produzir as atividades e deixavam para interagir e conversar sobre outros assuntos nos horários fora dos encontros.

Outro ponto importante diz respeito ao próprio perfil dos participantes do Grupo 2. Enquanto o Grupo 1 reunia profissionais formados em diversas

licenciaturas, como Biologia, Educação Física, Artes Visuais e Letras (além de bacharéis em Pedagogia), o Grupo 2 era formado exclusivamente por alunos do curso Filosofia. Com isso, o olhar dos participantes ao procurar as matérias nos jornais parecia ser bem semelhante, eles tinham ideias similares sobre as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas e era preciso bem menos tempo para elaborar as propostas, pois eles não precisavam de tempo (e algumas discussões) para conseguir entrar em acordo para formular atividades que conciliassem várias disciplinas, como acontecia com o Grupo 1 e o Grupo 3.

Além disso, o Grupo 2, logo no início das reuniões, criou sua própria forma de trabalho. Eles eram mais autônomos e costumavam dividir as tarefas desde o começo dos encontros para agilizar o processo de elaboração das atividades. Porém, o Grupo 2 demonstrava problemas na finalização das atividades e muitas vezes não levavam em conta as exigências do passo a passo de produção do material estipulado pela equipe de coordenação – primeiro ler os jornais, depois escolher os temas, criar as atividades, reler e revisar os textos e receber o feedback dos orientadores. Entre os motivos para essa dificuldade, foi possível identificar a falta de contato frequente dos participantes com os Orientadores, o que impedia direcionamentos, conversas ou momentos para tirar dúvidas com o Orientador 1 ou a Orientadora 2[15].

O Grupo 2, por exemplo, não tinha o hábito de fazer a revisão conjunta da página, ao final das reuniões, e não havia o feedback dos Orientadores sobre o que havia sido produzido durante o encontro. Em comparação, no Grupo 1 e no Grupo 3, sempre que a equipe finalizava a produção, o texto era impresso e um dos orientadores fazia a leitura para a equipe responsável, revisava e apontava possíveis mudanças. No Grupo 2, se observou que essa dinâmica não fazia parte das reuniões.

Chama a atenção como o acompanhamento dos orientadores faz diferença na forma como os participantes se organizam e conseguem finalizar as produções de acordo com as recomendações do projeto Ler e Pensar. Sem o respaldo da equipe de coordenação, os participantes desenvolveram um encaminhamento

---

[15] Como as reuniões do Grupo 2 eram realizadas na sede da FAE, e não no Instituto GRPCom, quem orientava as atividades dos participantes era a Orientadora 4, a professora responsável pela disciplina de Didática dentro do curso de Filosofia da FAE e não um dos funcionários do Instituto.

próprio para as reuniões, deixando de lado as fases do trabalho definidas pelo IGRPCom.

A diferença de perfil entre os grupos ficou ainda mais clara durante as duas palestras oferecidas pelo ECPE, realizadas nos dias 4 e 25 de maio, com professoras que usam o Ler e Pensar em escolas municipais de Curitiba (primeira palestra) e com o Orientador 1 apresentando um paralelo entre as teorias da comunicação e os momentos da educação no Brasil.

Enquanto o Grupo 1 preferiu não interagir com os palestrantes e só participou com algumas perguntas no fim das apresentações, o Grupo 3 foi pontuando a fala dos palestrantes com considerações e dúvidas, transformando as palestras em momentos de troca de opiniões e experiências. Em contrapartida, o Grupo 2, não fez perguntas e não trouxe contribuições para as apresentações, provavelmente pela falta de experiência como docentes, o que impediu que apontassem possíveis relações entre os pressupostos trazidos pelas teorias e o dia a dia dos professores em sala de aula.

Portanto, foi visível como os três grupos de produção observados eram distintos e cada um estava em uma fase do processo de desenvolvimento das atividades do BOLO, com exigências diferentes para gerar resultados semelhantes nas produções.

6.4 LEITURA DE LIVROS: PERFIL DOS PARTICIPANTES

O perfil de leitura dos sujeitos da presente investigação em relação à quantidade de livros lidos mensalmente, onde os sujeitos preferem ler essas obras, que características são mais importantes para eles na escolha de um livro e os assuntos que mais os interessam é bem variado e denota diferenças importantes os grupos pesquisados (professores, equipe de coordenação e participantes do ECPE).

Em relação à quantidade de livros lidos mensalmente, entre a equipe de coordenação, duas pessoas disseram ter lido três ou quatro livros no mês anterior à aplicação do questionário (realizada no início de 2012), uma afirmou ter lido um ou dois livros no mesmo período e outra assinalou que não leu nenhum livro no mês anterior.

Entre os sujeitos que responderam ter lido pelo menos uma obra no mês anterior, todos disseram que um ou dois livros eram relativos ao seu trabalho, o que

mostra que a leitura, em seu dia a dia, não está associada apenas a um hobby, mas uma forma de se atualizar sobre aspectos relacionados ao seu trabalho.

Quanto aos locais onde esses sujeitos preferem ler livros, todos disseram preferir ler em casa. A Orientadora 2 destacou que também gosta de ler enquanto anda de ônibus ou viaja de avião ou de ônibus por longas distâncias. A Orientadora 5 acrescentou à lista os locais de espera, onde se formam filas.

Na hora de escolher um livro para ler, entre os quatro integrantes da equipe de coordenação, três comentaram que o principal é verificar se o assunto é relativo à sua área de formação ou seu trabalho e se o livro foi recomendado por algum colega de trabalho.

Citados por dois sujeitos, também aparece como motivos de escolha se o autor é famoso e conceituado ou se ele foi recomendado por algum familiar ou amigo. Com uma referência cada um, aparecem motivos como se a capa é bonita e chama a atenção (Orientador 1) e se o livro tem uma crítica positiva em revistas, jornais e programas de TV (Orientadora 2). Para a Orientadora 3, também é relevante se o livro diz respeito a algum tema de seu interesse, seja profissional ou não.

A partir desses dados, pode-se verificar que, entre a equipe de coordenação, o processo de escolha de um livro é fortemente influenciado por suas demandas e experiências no trabalho e a leitura, para a maioria deles, está associada às exigências de seu dia a dia na empresa e comentários dos colegas de trabalho sobre publicações relevantes.

Quanto aos assuntos que os sujeitos preferem ler, no caso dos integrantes da equipe de coordenação, três dos quatro sujeitos que responderam aos questionários afirmaram gostar de romances e livros a respeito de Educação ou de Comunicação e Linguistica. Com duas referências, aparecem crônicas, Artes, Filosofia e Sociologia, best-sellers e obras sobre Psicologia.

Os resultados são parecidos nos questionários respondidos pelos participantes do ECPE. Nos três grupos, 23 sujeitos (em um total de 24 que

responderam ao questionário final) afirmaram que preferem ler livros em casa e três disseram que gostavam de ler enquanto estavam andando de ônibus[16].

Em relação à quantidade de obras que costumavam ler, a maioria dos sujeitos respondeu que, no mês anterior à pesquisa, tinha lido um ou dois livros (13 participantes) ou três ou quatro obras (oito pessoas). Um sujeito disse ter lido cinco ou seis, outro comentou que havia lido sete ou oito livros no mês anterior e uma participante disse não ter lido nenhuma obra nesse período.

Entre os grupos do ECPE, há uma tendência em escolher os livros a partir do critério de serem relativos à área de formação do sujeito ou seu trabalho. Porém, diferentemente do que foi relatado pelos profissionais da equipe de coordenação, entre os alunos do ECPE, a crítica positiva do livro em revistas, jornais e programas de TV ganha mais importância no momento de escolher uma obra para ler que as recomendações de familiares, amigos e colegas de trabalho (Gráfico 1).

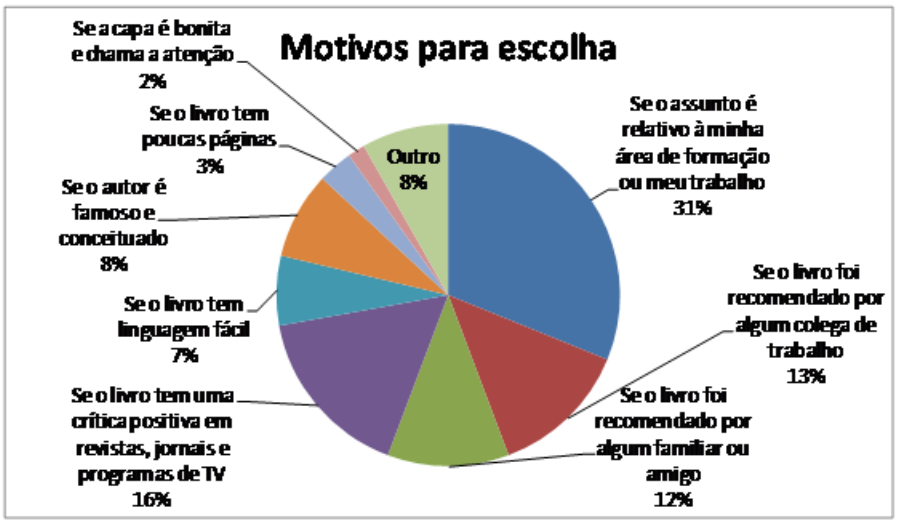


Gráfico 1 - Motivos para escolha dos livros
Fonte: a autora, 2012.

A partir das respostas apresentadas pelos participantes, pode-se verificar como a leitura é uma forma de eles se manterem atualizados sobre assuntos ligados ao trabalho e que as críticas feitas pelos meios de comunicação são mais *confiáveis* que as recomendações de familiares e amigos no sentido de inspirar a leitura e despertar a curiosidade quanto a uma determinada obra ou autor.

---

[16] A soma do número de respostas é maior que o número total de participantes que responderam ao questionário porque o instrumento de pesquisa possibilitava que os sujeitos marcassem mais de uma resposta para a mesma questão.

Quanto às obras preferidas, os participantes apontaram livros sobre Educação, sobre Filosofia ou Sociologia e os romances, como mostra o Gráfico 2.

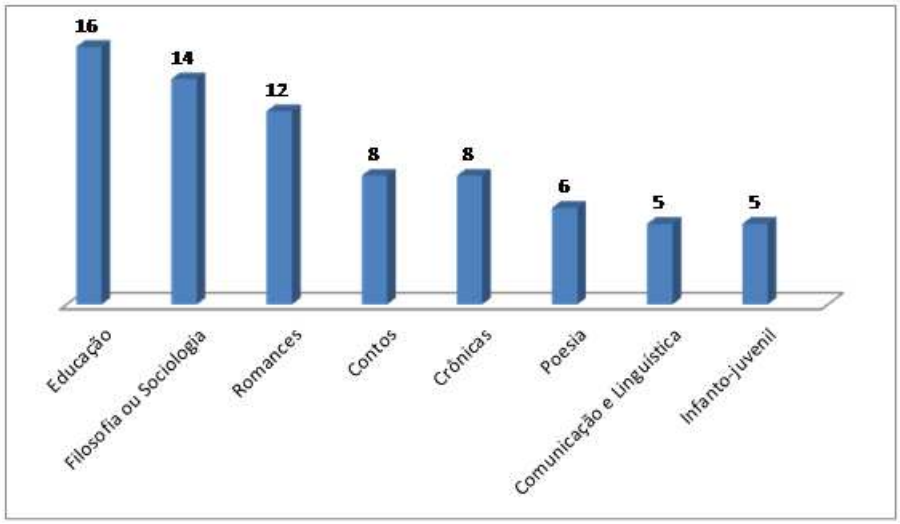


Gráfico 2 - Livros preferidos para leitura - ECPE
Fonte: a autora, 2012.

Os resultados são semelhantes aos apresentados pelos integrantes da equipe de coordenação, que também destacaram uma preferência por livros sobre Educação, principalmente, e, em menor intensidade, por Filosofia e Sociologia. Levando-se em conta que, entre os critérios de escolha para ler um livro, os sujeitos destacaram a importância de ele fazer parte de sua área de formação ou dizer respeito ao seu trabalho, as respostas confirmando o interesse deles por livros de Educação validam esse processo de escolha e como os participantes associam a leitura a uma forma de se manterem atualizados sobre sua área de atuação.

Uma diferença importante em relação à equipe de coordenação é que, entre os participantes do ECPE, as obras sobre Comunicação e Linguística não têm uma forte preferência de leitura (apenas cinco, entre 24 sujeitos, apontaram que gostam de ler sobre esse tema), o que mostra que a participação no Ler e Pensar, na maioria dos casos, não se deve a um interesse prévio por assuntos ligados à área de Comunicação.

As respostas das professoras sobre sua preferência de leitura demonstram que elas têm uma frequência de leitura semelhante à dos participantes do ECPE. Entre as docentes, cinco responderam que leem, mensalmente, cerca de três ou quatro livros e quatro disseram ler uma ou duas obras por mês. Todas apontaram

que preferem ler livros em casa e não citaram outros locais, como ônibus, como foi citado pelos participantes do ECPE.

Quanto aos critérios que mais fazem diferença para as professoras no momento de escolher um livro para ler foram apontados a recomendação de colegas de trabalho e, como nos demais grupos analisados, a pertinência do tema da obra com a área de formação do docente ou seu trabalho (Gráfico 3).

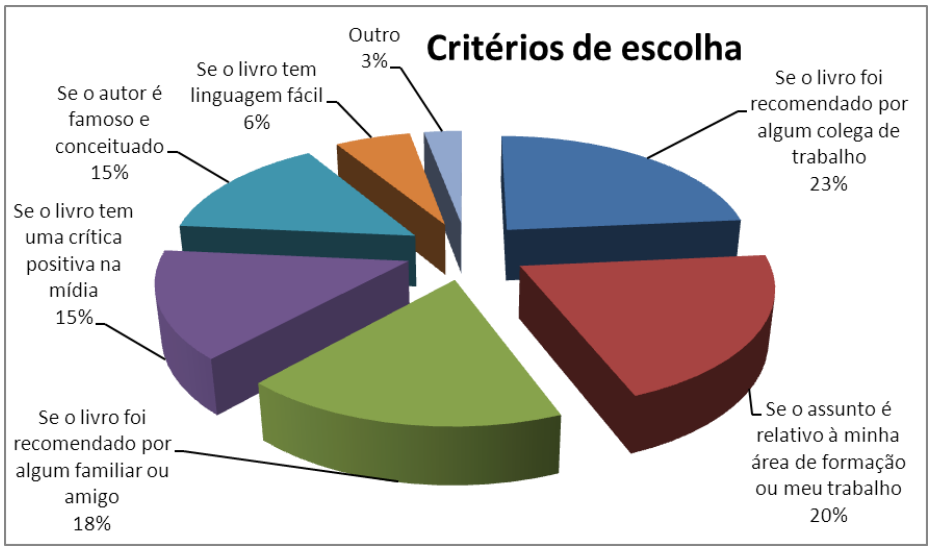


Gráfico 3 - Critérios de escolha de livros entre as professoras
Fonte: a autora, 2012.

Diferentemente do que foi verificado entre os participantes do ECPE, entre as professoras, a recomendação de colegas de trabalho, familiares e amigos é mais relevante para despertar a curiosidade a respeito de um livro que a crítica que essa obra teve na mídia. Entre elas, porém, saber se o autor do livro é famoso e bem conceituado faz mais diferença nesse processo de escolha, quando comparadas com os demais grupos analisados.

A preferência por livros com assuntos relativos à área de formação dos sujeitos é comprovada quando as professoras foram perguntadas sobre os assuntos que mais as interessam ao escolher um livro. Oito docentes responderam que eram obras sobre Educação e cinco citaram publicações sobre Psicologia, como mostra o Gráfico 4.



Gráfico 4 - Assuntos preferidos pelas professoras
Fonte: a autora, 2012.

Entre as professoras, pode-se verificar como elas se interessam por assuntos ligados à sua prática profissional, como Educação e Psicologia, mas também leem uma variedade de assuntos que não são relativos ao trabalho e demonstram que a leitura, para elas, também é motivo de entretenimento, como livros infanto-juvenis, de contos, sobre aventuras e obras de poesias, uma característica bem menos prevalente nos participantes do ECPE.

No Quadro 10, são reunidas as características de cada um dos grupos em relação à leitura de livros.

Quadro 10 - O perfil dos grupos em relação à leitura de livros

Equipe de coordenação	Participantes do ECPE	Professoras
- Leem três ou quatro livros por mês; - Preferem ler em casa; - Entre os critérios de escolha de um livro, priorizam se o assunto é relativo à sua área de formação ou seu trabalho e se o livro foi recomendado por algum colega de trabalho; - Gostam de ler romances e livros sobre Educação ou Comunicação e Linguística.	- Leem um ou dois livros por mês; - Preferem ler em casa; - Escolhem livros principalmente a partir da crítica positiva em revistas, jornais e programas de TV e levando em conta se as obras são relativas à sua área de formação ou trabalho; - Afirmaram gostar de ler obras sobre Educação, Filosofia ou Sociologia e romances.	- Costumam ler entre um e quatro livros mensalmente; - Todas preferem ler livros em casa; - Para escolher um livro, levam em conta principalmente a recomendação de colegas de trabalho e a pertinência do tema com sua área de formação; - Seus temas preferidos são Educação e Psicologia.

Fonte: a autora, 2012.

Como pontua Cavalcante (1999, p. 33), “todos os professores precisam ser leitores e entendedores da ‘palavra’, pois somente assim poderão oferecer ao

educando a possibilidade de desenvolver sua capacidade de compreensão e redimensionamento da existência".

No caso do presente estudo, essa importância da leitura se estende para todos os membros dos grupos que formam o Ler e Pensar, por todos eles serem fontes de incentivo para os alunos também gostarem de ler, porque serão responsáveis por fazer todo o trabalho de produção dos textos a serem encaminhados para os professores com as sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas visando a valorização da leitura (função desempenhada pela equipe de coordenação e os participantes do ECPE) e efetivamente por levar o jornal para a sala de aula e, a partir dele, promover a leitura entre os estudantes (trabalho feito pelos professores).

Por isso, independentemente do assunto ou do tipo de livro escolhido, o processo de leitura pode ser contemplado pela necessidade de os profissionais se atualizarem em relação ao foco de seu trabalho, mas é fundamental que também se caracterize como uma forma de lazer, tendo sua importância reconhecida para a atualização dos sujeitos sobre temas variados e para a leitura como fonte de entretenimento e diversão.

6.5 LEITURA DE JORNAIS: PERFIL DOS PARTICIPANTES

Se o perfil de leitura dos grupos que fazem parte do Ler e Pensar é semelhante em relação aos livros, quando perguntados a respeito de sua frequência, suas preferências e critérios de escolha dos jornais que leem, os membros dos três grupos analisados têm diferenças importantes.

Quanto à frequência de leitura de jornais, dois integrantes da equipe de coordenação leem algum jornal impresso diariamente, enquanto os outros dois leem três ou quatro vezes por semana.

Entre os assuntos preferidos, aparecem Educação (citadas por todos os sujeitos), Internacional, Cultura e Tecnologia e Informática (preferida por três pessoas), Política, Turismo, Crônicas e Meio Ambiente (duas referências cada uma).

Em relação ao local onde preferem ler o jornal, os sujeitos apontam o trabalho (citado por três pessoas) e em casa (dois sujeitos). Entre os jornais mais lidos, foram apontados a Gazeta do Povo (quatro citações) e Folha de São Paulo (três referências).

Cabe ressaltar que, no caso da equipe de coordenação, os sujeitos têm à disposição, diariamente, exemplares da Gazeta do Povo do dia em seu ambiente de trabalho, o que facilita a manutenção de uma frequência de leitura maior durante o expediente.

Por causa disso, não causou surpresa o dado de que três dos quatros integrantes da equipe de coordenação não têm assinatura de jornais impressos e apenas um afirmou ter assinatura de uma publicação há quatro anos (mas não especificou qual é).

A partir desses dados, nota-se que, enquanto os profissionais da equipe de coordenação leem jornais com frequência, entre os participantes do ECPE, a periodicidade de leitura é bem menor e, na maioria dos casos, os sujeitos relataram que leem apenas *muito raramente*, como mostra o Gráfico 5.

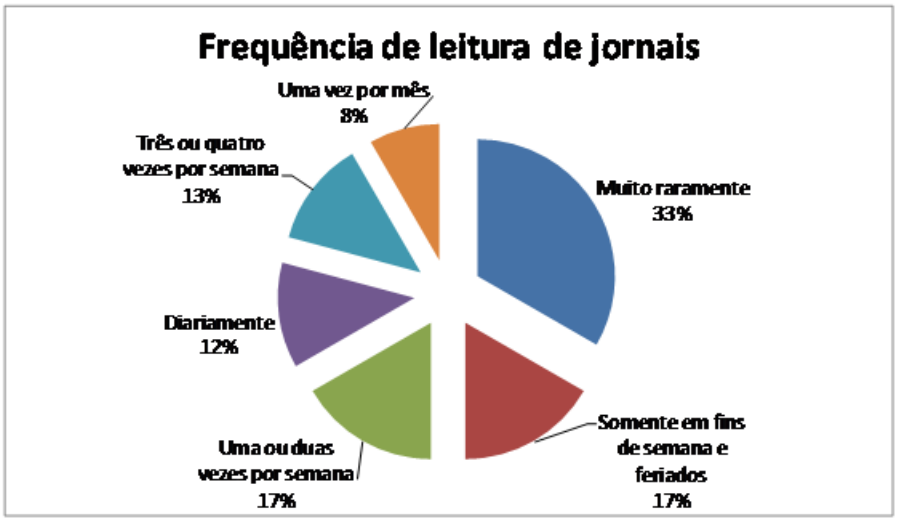


Gráfico 5 - Frequência de leitura de jornais dos participantes do ECPE
Fonte: a autora, 2012,

Essa frequência de leitura dos participantes do ECPE ganha força por revelar que, mesmo participando uma capacitação voltada para o uso de jornais em sala de aula, os sujeitos leem notícias nos jornais com pouca (ou nenhuma) periodicidade, tendo contato com esse tipo de mídia apenas muito raramente (33%) ou nos fins de semanas (17%). Em contrapartida, apenas 12% leem o jornal todos os dias, o que demonstra a falta de contato com esse recurso de leitura em seu dia a dia.

Quanto aos locais em que esses participantes preferem ler o jornal impresso, a maior parte (20 sujeitos) respondeu que seria em casa e cinco participantes citaram que gostam de ler no trabalho, onde têm edições de jornal à disposição para leitura.

Durante o período de observações, foram comuns as referências ao jornal como um meio antiquado, desagradável por *sujar as mãos com tinta* e por seu cheiro forte. Um exemplo disso foi uma conversa entre a Participante 5 e a Participante 9, na qual elas concordavam que o jornal era *muito desengonçado*, difícil de ser manuseado por causa do tamanho e pelo fato de deixar as mãos sujas de tinta e não era atrativo devido ao seu cheiro forte, o que fazia com que evitassem lê-lo no ônibus e em locais em que sentiam que atrapalhavam as pessoas. É perceptível como o aspecto físico do jornal parece afastar o interesse dos participantes e diminuir as chances do desenvolvimento de um gosto pelo manuseio e leitura frequente das notícias, o que contribuía para um contato pouco frequente com esse recurso fora das reuniões do ECPE.

Entre as publicações mais lidas pelos participantes do ECPE, a principal foi a Gazeta do Povo, com 21 referências entre os 24 sujeitos que responderam ao questionário. Essa preferência pela Gazeta do Povo pode ser explicada pela questão da proximidade desse jornal com o dia a dia dos participantes: por ser uma empresa paranaense que publica um jornal regional e apresenta principalmente assuntos de Curitiba e, em um plano maior, do Paraná, foi considerado normal que fosse o jornal mais citado entre os participantes.

Outros quatro jornais foram citados na lista dos que os sujeitos costumam ler: Folha de São Paulo (sete referências) e Gazeta Mercantil, Metro e Tribuna do Paraná (cada um com uma citação).

Além da pouca frequência de leitura de jornais, a maioria dos participantes também não é assinante de nenhum jornal impresso. Dezoito participantes apontaram que não têm assinatura de algum jornal, enquanto cinco afirmaram serem assinantes da Gazeta do Povo.

É importante ressaltar que, dentre esses cinco sujeitos, três pertencem ao grupo de alunos de Filosofia da Fae que moram na mesma casa, mantida pela congregação franciscana. Como os mantenedores da casa têm uma assinatura da Gazeta do Povo e os exemplares recebidos ficam à disposição dos moradores que quiserem ler, somente a Participante 5 e a Participante 23 se destacam como assinantes do jornal por opção.

Neste aspecto, pode-se verificar dois processos que se complementam: os sujeitos leem jornais impressos com pouca frequência porque não têm acesso facilitado a eles em casa – não sendo assinantes, eles precisam comprar a edição

do jornal todos os dias, o que demanda tempo e tem um custo maior –, o que tende a afastá-los da leitura regular de jornais. Ao mesmo tempo, eles não são assinantes por não acharem relevante manter o contato regular com os jornais em casa, o que denota uma priorização de outras fontes de informação (como TV, rádio e internet, que não foram exploradas neste estudo) em detrimento da leitura regular de jornais impressos.

Quanto aos assuntos que esses participantes do ECPE preferem ler, houve uma predominância de referências a Cultura e Educação, editorias que também foram citadas entre as preferidas pelos membros da equipe de coordenação. No Gráfico 6, é possível ver os assuntos que os membros do ECPE mais citaram.

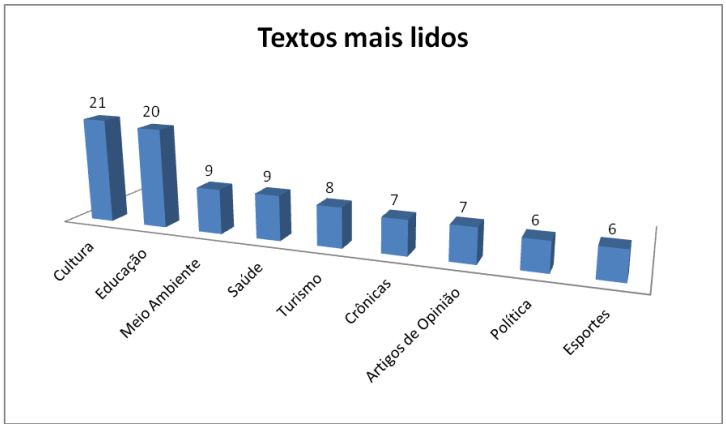


Gráfico 6 - Assuntos preferidos pelos participantes nos jornais
Fonte: a autora, 2012.

Entre as professoras cadastradas no Ler e Pensar que responderam ao questionário, chama a atenção como elas mantêm uma frequência de leitura bastante alta em relação aos participantes o ECPE. Das nove docentes, cinco afirmaram ler jornais impressos diariamente e duas disseram ler três ou quatro vezes por semana. A menor frequência de leitura entre elas foi de uma professora que respondeu ler jornais impressos apenas uma ou duas vezes por semana.

A partir desses dados, é possível analisar como o perfil de leitura de jornais das professoras se mostra muito diferente daquele definido entre os participantes do ECPE – que disseram ler jornais raramente – e mais alinhado com as respostas dadas pela equipe de coordenação, que costuma ler pelo menos três ou quatro vezes por semana.

É importante considerar que, por lerem jornais apenas raramente, os integrantes do ECPE destoam do perfil de leitura que seria favorável para participar

de uma capacitação com o objetivo de trabalhar com o uso de jornais em sala de aula, oferecida por um projeto de educomunicação e que é mantida por uma empresa de comunicação.

A análise foi corroborada durante o período de observações das reuniões do Ler e Pensar, quando chamou a atenção da pesquisa como, mesmo depois de um mês de contato semanal com as edições, os sujeitos ainda não conheciam o jornal e dúvidas simples sobre as características dos cadernos, a periodicidade de publicação e até o perfil de cada editoria.

Na reunião do dia 27 de abril, a Participante 5, por exemplo, demonstrou curiosidade a respeito do caderno *Gaz*+, voltado para o público jovem, que tinha tamanho e diagramação diferentes do resto do jornal e contava com elementos em cores mais vibrantes, com um perfil visual mais atrativo para os adolescentes. Na ocasião, a participante perguntou para a pesquisadora se o Gaz+ fazia parte do jornal, quando era publicado, se era vendido em separado e quais os motivos de ele ser tão diferente do restante dos cadernos.

Neste ponto, verifica-se que o fato de não lerem jornais regularmente parece dificultar o trabalho desses participantes durante o processo de produção do BOLO, afinal, permanece uma dúvida sobre como eles sentem segurança para propor atividades para que outros professores, que recebem o boletim nas escolas, coloquem em prática em suas aulas, se eles próprios não leem jornais impressos com frequência e não conhecem os cadernos que formam a Gazeta do Povo – o jornal que é usado pelos professores para desenvolver as atividades com os alunos.

Para atenuar essas diferenças, seria importante que o próprio Projeto Ler e Pensar contemplasse formas de capacitar ou incentivar os participantes do ECPE a lerem jornal com mais frequência e manterem um contato mais próximo com os temas, tipos de textos e características desse tipo de publicação.

Ao investigar as percepções dos professores de uma cidade do interior de São Paulo a respeito do jornal, Anhussi (2009) verificou que 40,7% dos docentes liam jornais semanalmente, 27,7% o faziam diariamente e 24% liam somente *de vez em quando*. Em sua análise, Anhussi (2009, p. 73) conclui que “o uso ainda limitado em sala de aula [do jornal] deve-se, possivelmente, ao fato de os educadores não terem nos jornais uma prática de leitura significativa”.

No caso do Ler e Pensar, o processo acontece no sentido contrário e pode-se verificar que os professores, por terem uma leitura frequente dos jornais impressos,

se interessam por esse tipo de mídia e isso os faz se sentirem motivados e preparados para levar o jornal para a sala de aula e desenvolver trabalhos dentro da perspectiva da Educomunicação. Da mesma forma, por usarem o jornal em suas aulas, os professores precisam ler com frequência esse tipo de mídia e estarem atualizados sobre os assuntos tratados pelas editorias dos jornais para conseguirem propor atividades sobre assuntos que estejam em destaque ou que tenham relevância para os alunos.

Neste sentido, vale ressaltar que, na presente investigação, todos os professores que participaram da pesquisa eram cadastrados no Ler e Pensar e que, certamente, caso o estudo contemplasse também a frequência de leitura de jornais impressos entre professores que não participam do projeto, os resultados seriam diferentes e os docentes não indicariam um contato tão frequente com os jornais.

Quanto aos locais onde preferem ler jornais, as professoras cadastradas no Ler e Pensar, como a equipe de coordenação, se dividem entre ler em casa ou no trabalho. Entre elas, cinco comentaram preferir ler em casa e houve cinco referências à leitura de jornais no trabalho[17].

A Gazeta do Povo é o jornal mais lido pelas professoras – oito afirmaram lê-lo regularmente –, seguida pela Folha de São Paulo, lida por duas docentes. Também foram feitas referências à Tribuna do Paraná e ao jornal gaúcho Zero Hora.

Entre as nove professoras, apenas uma disse ter assinatura de jornais impressos: há mais de dez anos, é assinante da Gazeta do Povo e da Folha de São Paulo. O número baixo de assinaturas, no entanto, não impede que elas leiam jornais impressos com regularidade e pode ser justificado pelo fato de que todas as docentes apontaram que tinham edições de jornais à disposição no ambiente de trabalho e, como cinco delas costumam ler enquanto estão na escola, esse hábito dispensa a necessidade de elas sejam assinantes e recebam as edições em casa.

Novamente, nota-se uma diferença importante entre o perfil de leitura das professoras e dos participantes do ECPE, já que a maioria deles afirmou ler jornais em casa e somente cinco comentaram uma preferência por ler no ambiente de trabalho.

---

[17] Uma das professoras comentou que preferia ler nos dois lugares, por isso a soma das respostas é maior que o número de sujeitos que responderam ao questionário.

Novamente é possível comparar os dados obtidos pela presente pesquisa e o estudo de Anhussi (2009), envolvendo professores de uma cidade do interior de São Paulo sobre suas percepções em relação ao jornal.

Enquanto as professoras vinculadas ao Ler e Pensar destacam como têm à disposição, em seu ambiente de trabalho, edições de jornais impressos, os dados obtidos por Anhussi (2009, p. 73) demonstraram que 59,2% dos professores que responderam ao questionário da pesquisa faziam a leitura de jornais em casa e apenas 22,2% liam na escola, pois “nem todas as escolas oferecem o acesso aos jornais, tanto para os professores como para os alunos”.

Na presente pesquisa, não foi possível identificar se os jornais lidos pelos professores nas escolas estão à disposição devido ao trabalho do Ler e Pensar – que envia regularmente edições para as instituições de ensino cadastradas – ou se são resultado de alguma outra parceria feita pela escola ou mesmo um esforço isolado da equipe da escola – algum professor ou coordenador leva os jornais até a escola, por exemplo.

Neste sentido, uma das conclusões de Anhussi (2009, p. 74) é que as próprias secretarias de educação forneçam “jornais nas escolas para aqueles [professores] que só realizam leituras nos ambientes escolares, porque, muitas vezes, não têm condições financeiras para assinar jornais”, de maneira que o contato dos professores com a mídia impressa seja facilitado a esses professores, aumentando sua frequência de leitura e despertando seu interesse em utilizar o jornal em suas aulas.

Em relação aos assuntos preferidos pelas professoras do Ler e Pensar para leitura nos jornais, se destacam Educação (com oito referências) e Cultura (com sete), como é apresentado no Gráfico 7.

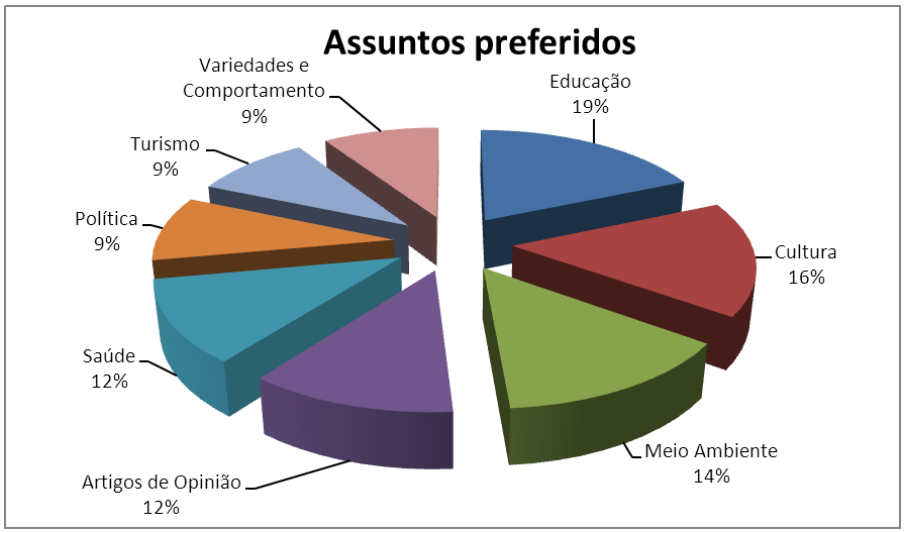


Gráfico 7 - Assuntos preferidos nos jornais pelas professoras
Fonte: a autora, 2012.

A partir dessas respostas das professoras, é possível verificar que, apesar de diferenças na frequência de leitura, há um alinhamento no perfil dos grupos que formam o Ler e Pensar (docentes, participantes do ECPE e equipe de coordenação), porque todos eles apontaram Educação e Cultura como seus assuntos preferidos ao ler o jornal. Essas semelhanças e diferenças são sintetizadas no Quadro 11.

Quadro 11 - O perfil dos grupos em relação à leitura de jornais

Equipe de coordenação	Participantes do ECPE	Professoras
- Leem jornais diariamente ou, pelo menos, três ou quatro vezes por semana; - Seus assuntos preferidos são Educação, Internacional, Cultura e Tecnologia; - Preferem ler jornais no ambiente de trabalho; - Leem principalmente a Gazeta do Povo.	- Leem jornais apenas muito raramente ou somente nos fins de semana; - Geralmente leem as edições do jornal em casa; - A maioria disse ler a Gazeta do Povo; - Suas editorias preferidas são Cultura e Educação. Também se interessam por Meio Ambiente, Saúde e Turismo.	- Leem jornais diariamente ou, pelo menos, três ou quatro vezes por semana; - Leem jornais tanto em casa quanto nas escolas onde trabalham; - A Gazeta do Povo é o jornal mais lido por elas; - Gostam de ler sobre Educação e Cultura. Com menor intensidade, também se interessam por Meio Ambiente, Saúde e Artigos de Opinião.

Fonte: a autora, 2012.

6.6 A HISTÓRIA DE LEITURA DOS SUJEITOS

Quanto às referências dos sujeitos à leitura durante sua infância, verifica-se que o acesso a livros, jornais e revistas em casa, o exemplo dos pais e o incentivo de professores e familiares foram apontados como os principais mecanismos

responsáveis pelos primeiros contatos e fortalecimento do perfil de leitura que os sujeitos têm atualmente.

Na equipe de coordenação, por exemplo, duas integrantes afirmaram ter lembranças que suas famílias tinham assinatura de algum jornal impresso quando eram crianças. No caso da Orientadora 2, era a Folha de São Paulo, e, na casa da Orientadora 3, havia a assinatura do Valeparaibano, uma publicação de São José dos Campos, em São Paulo, e voltada especialmente para os moradores e os assuntos da região do Vale do Paraíba.

Em relação ao exemplo dos pais, três sujeitos citaram que têm lembranças do pai lendo jornais e também houve três referências à leitura de livros. Entre as mães, a lembrança está associada à leitura de revistas (citadas por quatro pessoas) e livros (duas referências).

Quando perguntados sobre quem foi seu (sua) maior incentivador (a) a serem os leitores que são atualmente, os sujeitos mostram percepções variadas, divergindo entre os familiares e os professores. Enquanto a Orientadora 2 aponta seu pai como maior incentivador e a Orientadora 3 ressalta que toda a sua família serviu de inspiração, o Orientador 1 cita seus professores do Ensino Médio e da graduação e a Orientadora 5 elege seus docentes durante o Ensino Fundamental.

No grupo formado pelos participantes do ECPE, chamou a atenção o alto número de sujeitos que disseram ter lembranças dos pais lendo jornais ou livros. Porém, outro dado importante foi que, dentre os 24 participantes que responderam ao questionário, apenas quatro relataram que sua família tinha assinatura de algum jornal impresso quando eles eram crianças. Foram três referências à Gazeta do Povo e uma ao Estado de Minas (citado pela Participante 3, que passou a infância em Minas Gerais).

Sobre o exemplo dos pais como leitores, entre os participantes do ECPE, 11 disseram se lembrar do pai lendo jornais, quatro informaram ter lembranças envolvendo a leitura de revistas, outros quatro comentaram que não tinham lembranças do pai lendo e três garantiram que o pai não tinha o hábito de ler quando eram crianças.

Em relação ao exemplo de leitura das mães, os números são mais favoráveis e mostram uma variedade de materiais de leitura. Aqui, 14 participantes se recordam de ver sua mãe lendo livros, dez tem lembranças associadas a revistas, cinco disseram não se lembrar de ver sua mãe lendo e outros quatro comentaram sobre a

leitura de jornais. Apenas um sujeito respondeu que sua mãe não tinha o hábito de ler nenhum tipo de material.

A partir da comparação entre os resultados apresentados pelas respostas dos profissionais da equipe de coordenação e as respostas dos participante do ECPE, nota-se uma diferença importante no perfil de leitura das famílias: enquanto a equipe de coordenação é formada por sujeitos com história familiar de leitura frequente de livros (entre os pais), os participantes do ECPE não fizeram referências à leitura de obras literárias. Mesmo assim, o perfil de leitura de jornais (entre os pais) e revistas e livros (entre as mães) se manteve, qualificando a importância do exemplo delas para que os sujeitos tivessem contato com a leitura em casa.

Em relação a isso, ao apontar quem elegeriam como seu maior incentivador para que se tornassem os leitores que são hoje, os participantes do ECPE destacaram a importância da escola e dos professores no sentido de despertar o gosto pela leitura. Entre eles, as principais referências foram aos docentes da graduação e do período do Ensino Fundamental, como apresenta o Gráfico 8.

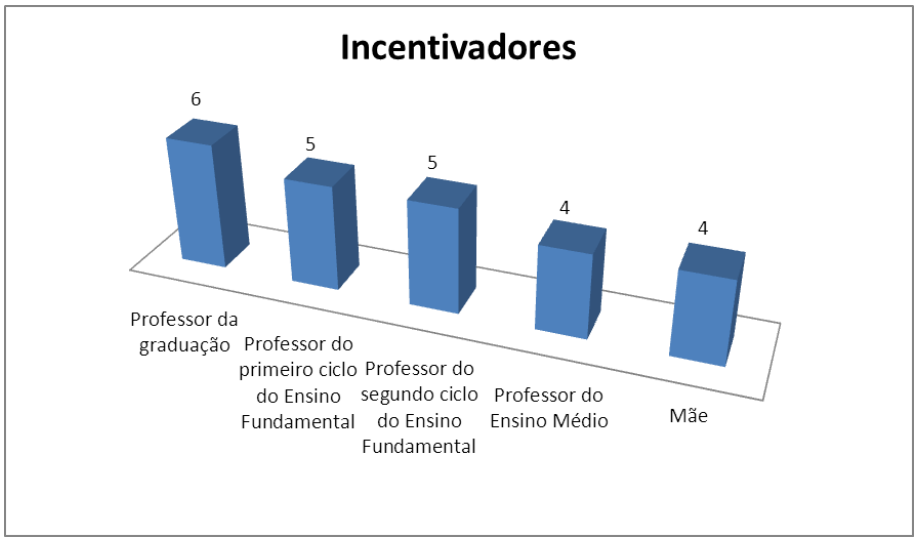


Gráfico 8 - Incentivadores de leitura entre os participantes do ECPE
Fonte: a autora, 2012.

Dessa forma, ao contrário das referências feitas pelos integrantes da equipe de coordenação, entre os participantes do ECPE, o maior incentivo para a leitura veio da escola e está representado na figura de um professor (seja da escola ou da universidade), que é apontado como uma referência de alguém que incentivou esse participante a desenvolver seu gosto pela leitura. Em contrapartida, foram poucas

referências à influência das famílias (apenas quatro citaram as mães e dois falaram sobre os pais).

Quanto à história de leitura das professoras cadastradas no Ler e Pensar, é possível verificar como o gosto pela leitura, manifestado pela frequência com que elas leem livros e jornais, não é reflexo de incentivo ou exemplo da família.

Entre as nove docentes, apenas uma disse ter lembranças da família ter assinatura de algum jornal impresso (Gazeta do Povo). A influência desse hábito da família pode ser vista como positiva, já que essa professora (Professora 2) é a única dentre as nove que responderam ao questionário que, atualmente, também tem assinatura de algum jornal impresso – Gazeta do Povo e Folha de São Paulo, há mais de dez anos.

Ainda assim, a frequência de leitura das famílias parece não ter influenciado na definição do gosto dessas professoras pelos livros e jornais. Seis, das nove docentes, afirmaram que suas mães não tinham o costume de ler, uma relatou não ter lembranças de infância associadas à leitura e apenas duas disseram se recordar das mães lendo jornais. Livros e revistas ganharam apenas uma referência cada um.

Quanto aos pais, as lembranças das professoras também estão associadas a pouco incentivo à leitura. Cinco docente citaram que seus pais não tinham o costume de ler e uma pontuou que não tem lembranças associadas à leitura em casa. Apenas duas comentaram que os pais costumavam ler edições de jornais impressos ou revistas. Houve apenas uma referência à leitura de livros.

Isso se reflete nas respostas dadas pelas professoras sobre quem consideram seu maior incentivador a serem as leitoras que são hoje, com destaque para amigos ou professores do Ensino Fundamental (Gráfico 9).

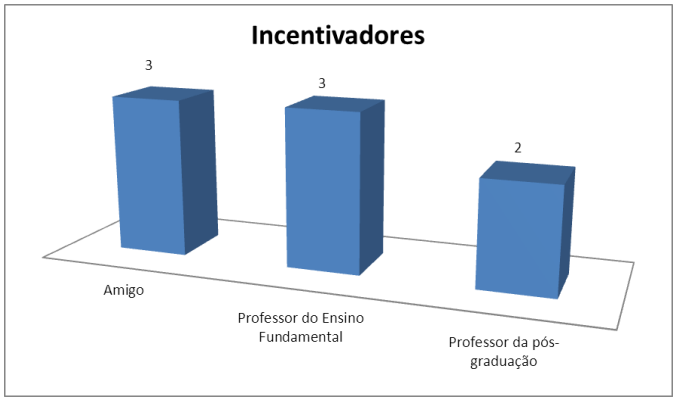


Gráfico 9 - Incentivadores de leitura entre as professoras
Fonte: a autora, 2012.

Também foram feitas referências ao incentivo de avós, irmãos, mãe, pai, um professor da Educação Infantil e um professor da graduação (citados por um sujeito cada um).

O perfil é semelhante ao apresentado pelos participantes do ECPE, que também demonstraram se sentirem mais incentivados a ler nas experiências dentro da escola – reconhecendo como seus maiores incentivadores seus professores –, que propriamente pelas lembranças em relação à frequência de leitura de seus pais ou familiares.

Essas conclusões a respeito da história de leitura dos sujeitos envolvidos no Ler e Pensar são corroborados quando comparadas com os resultados obtidos por Pena (2010). Em seu estudo, com o objetivo de depreender as relações existentes entre experiências de leitura e a mediação na formação de leitores, a autora realizou entrevistas com 12 professores de escolas públicas de Belém, no Pará, e concluiu que a leitura, entre esses docentes, poderia ser analisada em dois períodos distintos, tendo como marco a entrada na escola.

Segundo suas conclusões, a família, a escola e o trabalho se mostram como espaços que imprimem marcas na relação dos professores com a leitura, mas os incentivos mais marcantes são obtidos dentro da escola, como é verificado nas histórias de leituras dos professores cadastrados no Ler e Pensar e dos participantes do ECPE.

6.7 EXPERIÊNCIA PRÉVIA COM O USO DE JORNAIS

Quanto à experiência prévia dos sujeitos com projetos de uso de jornal em sala de aula, três profissionais (OR02, OR03 e OR04) afirmaram que, antes de serem contratadas pelo IGRPCom, não haviam trabalhado com outras iniciativas desse tipo e não conheciam o Ler e Pensar, o que demonstra como esses projetos ainda são pouco conhecidos e precisam de maior divulgação.

Em contrapartida, o Orientador 1 apontou que, antes de trabalhar no IGPRCom, já conhecia tanto o Projeto Ler e Pensar quanto outros projetos de uso de jornal na escola, pois havia trabalhado com o Ler e Pensar em aulas das disciplinas de Filosofia e Sociologia e com o Breaking News English[18], um sistema

---

[18] Disponível em <http://www.breakingnewsenglish.com>.

online de sugestões de atividades para serem desenvolvidas por professores em sala de aula com o uso do jornal. No caso do Orientador 1, a experiência com o Breaking News English envolveu a utilização de textos do The New York Times. Quanto ao primeiro contato com o Ler e Pensar, ele explicou que se deu durante o período de estágio obrigatório na faculdade, quando cursou Filosofia.

Analisando a história dos sujeitos, nota-se que, dentro do ambiente escolar e da universidade, ainda há poucas informações ou trabalhos específicos que envolvam o uso de jornal na escola e, como alunos, os sujeitos do presente estudo tiveram pouco ou nenhum contato com o jornal enquanto eram alunos.

Entre a equipe de coordenação, apenas dois profissionais tiveram experiências de uso do jornal como recurso de leitura durante as aulas quando eram alunos. Segundo a Orientadora 2 e a Orientadora 3, elas não tiveram nenhum momento de utilização do jornal entre a Educação Infantil e a graduação.

Quanto à Orientadora 5, ela explicou que tem lembranças de ter participado pelo menos uma aula usando o jornal durante a Educação Infantil. Para ela, essa experiência foi positiva porque “era diferente das atividades rotineiras”. Depois desse primeiro contato com o jornal como recurso de leitura na Educação Infantil, a Orientadora 5 comentou que não teve outras aulas utilizando matérias e imagens do jornal entre o Ensino Fundamental e a graduação.

De maneira semelhante, o Orientador 1 cita apenas um período em que se lembra de ter participado de aulas com o jornal sendo usado como recurso de leitura. Segundo ele, o trabalho foi feito em aulas do Ensino Médio, nas disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa, e ele considerou que as experiências foram positivas, por terem trazido “novidades e novos temas para discussão”.

A avaliação é bastante semelhante entre os membros do ECPE. Segundo as respostas aos questionários, dentre os 24 alunos do curso, apenas quatro disseram não ter tido, como alunos, pelo menos uma experiência de uso do jornal como recurso de leitura na escola entre a Educação Infantil e a graduação.

Entre os 20 sujeitos que afirmaram terem participado de pelo menos uma aula envolvendo o jornal como recurso de leitura, foram citadas 35 experiências diferentes. Dessas, 11 foram realizadas durante a graduação, nove durante o Ensino Fundamental, oito no Ensino Médio e sete na Educação Infantil. Esses números mostram que o jornal vem sendo usado como recurso pedagógico durante as aulas

em cursos de graduação e, em cinco casos, foi a única experiência que os sujeitos tiveram com a utilização de jornal durante a aula em toda a sua história acadêmica.

É importante ressaltar como esse uso do jornal nos cursos de graduação que formam professores se torna um incentivo importante para que, como alunos, eles tenham contato com o jornal e com aulas com uma dinâmica educomunicativa, de maneira a verificarem, em seu dia a dia, como podem aplicar esse recurso quando foram docentes.

Das 35 experiências relatadas pelos sujeitos, 29 foram classificadas como positivas, enquanto seis foram consideradas indiferentes. Nenhum participante comentou que sua experiência foi negativa ou rendeu algum problema. Pelo contrário, os comentários sobre as aulas com o jornal se concentraram nos benefícios que os sujeitos perceberam em sua aprendizagem e na dinâmica das aulas.

Como explicou a Participante 26, em seu caso, a experiência foi positiva porque, a partir do jornal, conseguiu “aprender o conteúdo que estava sendo ensinado e me despertou o gosto por leitura (acompanhamento) de notícias em jornais”. Com uma perspectiva semelhante, a Participante 22 qualificou sua experiência como positiva por seu aprendizado ter sido efetivo e ela conseguir se lembrar “até hoje” do conteúdo da aula em que foi usado o jornal.

Na maioria dos casos, o uso do jornal também foi associado à possibilidade de participar de atividades sobre assuntos atualizados e como uma forma de incentivo à leitura, com dois sujeitos se referindo à importância das ações como incentivadoras da leitura crítica dos textos e imagens de jornais.

Para a Participante 28, o saldo da experiência foi positivo por provocar debates entre os alunos e, para a Participante 27, a vantagem foi a possibilidade de despertar a criatividade dos alunos. No caso do Participante 11, o uso do jornal foi benéfico por despertar seu gosto pela leitura por este tipo de material – a aula citada por ele foi seu “primeiro contato com o jornal, já que meus pais não compravam jornal”.

Nos seis casos em que o uso do jornal foi considerado indiferente durante as aulas, os sujeitos comentaram sobre o mau uso ou uma utilização limitada das possibilidades de trabalho oferecidas por este recurso, tornando as atividades vagas e o uso do jornal desnecessário para o desenvolvimento das ações.

A partir das respostas das professoras, é possível verificar que o perfil das experiências prévias com o uso do jornal em sala é semelhante ao dos integrantes do ECPE. Dentre as nove docentes, seis disseram ter participado de pelo menos uma aula no período entre a Educação Infantil e a graduação, quando eram alunas, com o uso do jornal como recurso de leitura.

As seis professoras relataram dez experiências, divididas da seguinte forma (Gráfico 10).

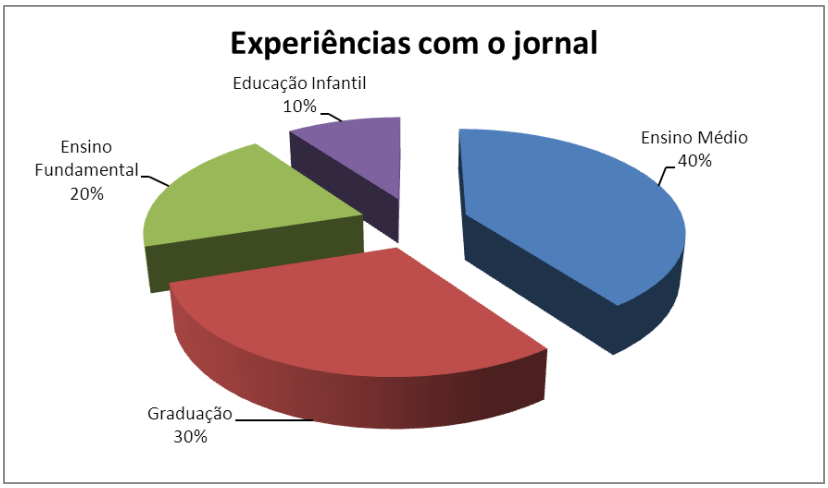


Gráfico 10 - Experiências das professoras com o uso do jornal
Fonte: a autora, 2012.

Das dez respostas relatando experiências de uso de jornal, a maior parte (quatro) foi realizada no Ensino Médio e três aconteceram na graduação. Aqui, chama a atenção o comentário da Professora 1, que relatou que só teve uma experiência de utilização do jornal como recurso de leitura e ela foi realizada durante a graduação em Economia. Como esta professora também é formada em Pedagogia, ganha destaque o fato de seu contato com o jornal, aplicado em uma aula para complementar a abordagem dos conteúdos, ter sido em sua formação inicial como economista e não durante a graduação em Pedagogia, quando ela foi formada para atuar na escola.

Quanto à avaliação que as professoras fazem dessas experiências de uso do jornal, nove foram positivas e uma qualificou a experiência como indiferente. Nos relatos tidos como positivos (Figura 4), aparecem referências aos benefícios associados ao uso do jornal como forma de despertar a vontade de aprender, variar as formas de contato desses sujeitos com o conteúdo e potencializar os processos de leitura e, de maneira geral, de aprendizagem.



Figura 4 - Relatos de experiências positivas com o jornal na escola
Fonte: a autora, 2012.

É possível verificar que, mesmo com pouco contato com o jornal enquanto eram alunos e tendo apenas experiências pontuais com o jornal como recurso de leitura na escola, os sujeitos do presente estudo (tanto da equipe de coordenação quanto os professores e participantes do ECPE) acreditam que essas experiências foram positivas, por terem sido formas de diversificar a rotina das aulas e ainda trazer temas novos e variados, diferentes daqueles abordados pelos livros didáticos, para a sala de aula.

Um ponto importante é que, da mesma forma como a maioria dos sujeitos não teve experiências de uso do jornal como alunos, eles igualmente não tiveram momentos, dentro do período em que cursaram a graduação, para aprender como usar o jornal na escola como professores ou gestores de alguma instituição de ensino.

Nenhum dos profissionais da equipe de coordenação teve aulas, durante a graduação, sobre como utilizar o jornal em sala de aula. Levando em conta que três desses sujeitos concluíram cursos que formam profissionais para o trabalho na escola (Filosofia, Sociologia e Pedagogia), essa falta de aulas que envolvam o uso do jornal ou que foquem em orientar os alunos sobre os tipos de atividades que podem ser desenvolvidas a partir da utilização do jornal em sala de aula, é vista como prejudicial à sua formação inicial. Com isso, exigem que o profissional, caso se interesse em usar o jornal, faça uma capacitação ou algum tipo de formação continuada para compreender como pode fazê-lo.

Os dados obtidos entre os integrantes do ECPE são um pouco diferentes, mas também marcam essa falta de uma abordagem sobre educomunicação e o uso de jornais em sala de aula dentro dos cursos de graduação. Entre os alunos do ECPE, apenas sete disseram ter tido pelo menos uma aula durante seu curso de licenciatura sobre como utilizar jornais na escola.

Quanto às professoras, as respostas são semelhantes e apenas uma delas (Professora 3), graduada em Pedagogia pela Faculdade São Judas, de Pinhas, disse que teve pelo menos uma aula durante sua graduação sobre como utilizar o jornal em sala de aula.

Em seu estudo sobre as concepções dos professores de uma cidade do interior de São Paulo sobre o jornal impresso, Anhussi (2009) chegou a dados semelhantes: somente cerca de 20% dos professores entrevistados haviam recebido algum tipo de orientação sobre o uso de jornais em sala de aula durante sua formação inicial.

Por isso, verfica-se a importância da estruturação de projetos de capacitação para o uso do jornal que sejam capazes de contemplar todas as especificidades do trabalho com esse tipo de recursos em sala de aula, aproximando os professores da leitura do jornal como forma de fazê-los verificar como podem utilizar a mídia impressa na escola de uma maneira proveitosa e que consiga obter resultados relevantes no sentido de promover a leitura crítica dos meios de comunicação.

Da mesma forma, é importante considerar que esses processos de capacitação dos professores e profissionais responsáveis pelos projetos de uso de jornais na escola precisam dar segurança a essas pessoas no sentido de se sentirem realmente preparadas para usar o jornal como um recurso que podem acrescentar à sua prática no dia a dia em sala de aula.

6.8 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS A RESPEITO DA LEITURA

A partir da compreensão do perfil de leitura e as experiências prévias dos sujeitos em relação ao uso do jornal, foi possível encaminhar a análise das representações sociais dos participantes do ECPE, professores e membros da equipe de coordenação do Ler e Pensar a respeito da leitura.

De maneira geral, notam-se diferenças importantes em relação às representações dos grupos sobre a leitura e se reflete no gosto e na frequência de leitura apresentada pelos sujeitos.

Entre os profissionais da equipe de coordenação, as representações manifestadas pelos sujeitos a partir dos questionários com associação livre de palavras foram variadas, com apresentação de 11 palavras diferentes (em um universo de 12 palavras) associadas à leitura entre eles[19].

A partir das palavras associadas pelos sujeitos à leitura, é possível verificar que a equipe de coordenação representa o ato de ler como uma atividade ligada principalmente ao *conhecimento* (com essa palavra sendo citada duas vezes e com grau máximo de importância para os sujeitos).

Com uma ocorrência cada uma, mas também com importância valorizada, apareceram expressões como *lazer, prazer* e *inclusão*, de maneira a revelar o caráter da leitura, para esses sujeitos, como uma maneira de se divertir e, ao mesmo tempo, ser um recurso capaz de gerar um impacto social positivo aos leitores.

Entre os participantes do ECPE, foram citadas 44 palavras em 72 possibilidades, o que mostra igualmente uma variedade nas representações entre os sujeitos. Mesmo com características diferentes, os três grupos de participantes manifestaram representações sociais muito semelhantes, de maneira que a análise pôde ser encaminhada englobando todos os grupos, como um todo, sem precisar se ater a diferenças drásticas entre eles.

A partir da análise, verificou-se que, no grupo de participantes do ECPE, como entre a equipe de coordenação, a representação social de leitura está diretamente atrelada a *conhecimento*, palavra citada por nove sujeitos (entre 24 que responderam o questionário), sendo qualificada com a maior importância em cinco casos.

Também com destaque, os sujeitos associaram a leitura à palavra *informação*. Essa expressão apareceu em sete questionários e, destes, em dois foi qualificada com grau máximo de relevância para os sujeitos.

---

[19] Como citado na parte de Metodologia do presente estudo, nos questionários, foi pedido que os sujeitos associassem três palavras a cada uma das expressões indutoras apresentadas e, após isso, relessem as palavras e atribuíssem a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

Com menos ocorrências e com valor atribuído menor, mas igualmente importantes para a análise das representações dos participantes, foram citadas as palavras *livro* (sete vezes), *cultura* (seis vezes) e *jornal* e *prazer* (duas ocorrências cada uma).

Dentre as expressões apresentadas pelos participantes, houve algumas combinações que chamaram a atenção por sua associação de palavras que não foram citadas por outros sujeitos, mas esclarecem o perfil das representações dessas pessoas.

A Participante 6, por exemplo, associou à leitura as palavras *realidade* e *futuro*, enquanto o Participante 11 a apresentou como *ampliação dos horizontes*, *autonomia* e *crescimento*. No caso da Participante 20, as representações são definidas a partir de lembranças da infância, com o uso de expressões como *Monteiro Lobato* e *Sítio do Pica Pau Amarelo*. Para a Participante 26, a leitura faz parte uma sequência: *reflexão, aprendizado* e *crítica*.

Ao analisar as palavras mais vezes atribuídas pelos participantes para o termo indutor *leitura*, pode-se verificar como as representações sociais dos sujeitos têm perfis diferentes e se manifestam em enfoques variados, mas estão concentradas na leitura como processo associado com o conhecimento, principalmente, e com a informação.

De maneira menos abrangente, as representações dos participantes também passam pela leitura manifestada pelos meios materiais que possibilitam a leitura (o livro e o jornal), seu papel na sociedade e sua inserção como um processo cultural (a partir da palavra *cultura*) e, em menor grau, ao prazer associado ao ato de ler.

Entre o grupo de professores que usa o Ler e Pensar em sala de aula, as representações sociais também estão ligadas à leitura como forma de contato com conhecimento, mas se sobressaem as referências à leitura como uma atividade prazerosa.

Dos oito professores[20] que responderam o questionário, cinco associaram a palavra *prazer* ao termo indutor *leitura* e, em três casos, ela foi classificada como a de maior relevância para descrever esse termo, o que reforça como esses

---

[20] O questionário foi aplicado a nove professoras, mas uma delas não respondeu à parte de associação de palavras, na qual eram apresentadas as perguntas relativas às representações sociais dos sujeitos.

professores têm na leitura um processo que vai além da obrigação e que é desempenhado de forma prazerosa, como se fosse um hobby.

Ao todo, 15 palavras diferentes foram citadas pelos professores, em uma combinação de 24 possíveis, o que mostra a variedade de termos associados a essa expressão. Com quatro referências, a palavra *conhecimento* também foi destacada, sendo qualificada por um dos sujeitos como a mais importante para descrever o termo indutor *leitura*.

Com duas citações cada uma, apareceram as palavras *aprendizado* (e sua variante *aprender*) e *viagem* (e sua variante *viajar*). Também são citadas as palavras *curiosidade*, associada pela Professora 3, e *lazer*, apresentada pela Professora 5, o que reforça como as representações sociais dos professores sobre a leitura estão concentradas nessa atividade como um processo prazeroso, associado ao conhecimento, que tem forte relação com a curiosidade e o aprendizado, mas não deixa de ser uma diversão.

Com o objetivo de identificar as representações sociais e as funções que professores atribuem à leitura, Gomes (2009) desenvolveu sua pesquisa em uma escola pública da cidade de Londrina, no Paraná, com 14 professores do Ensino Médio e do Magistério, e identificou que as palavras mais evocadas para o termo-indutor *leitura* foram *prazer*; *conhecimento*, *informação* e *lazer.*

A semelhança entre as expressões obtidas por Gomes (2009) e as que foram apresentadas pelos sujeitos da presente pesquisa, além de validar esses resultados, demonstra que essa representação da leitura como fonte de prazer, diversão e conhecimento não é exclusividade dos professores envolvidos no Ler e Pensar, mas se estende pelo grupo de docentes como um todo, formando um conjunto de representações sociais que se estendem aos professores independentemente de sua participação ou não em processos de capacitação para o estímulo da leitura ou do uso do jornal na escola.

Na Figura 5, são sintetizadas as representações sociais apresentadas pelos sujeitos da presente pesquisa em relação à leitura.

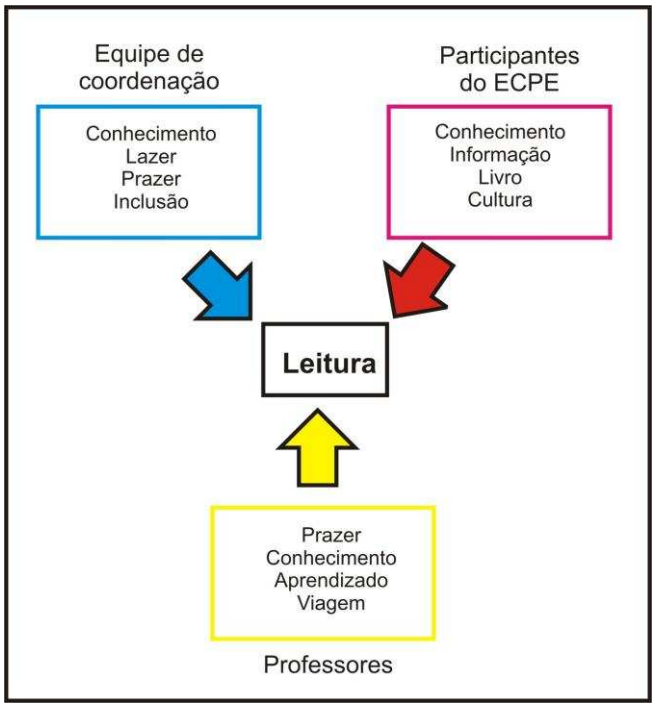


Figura 5 - As representações sociais sobre a leitura
Fonte: a autora, 2012

6.9 REPRESENTAÇÕES SOBRE O *BOM LEITOR*

Se a leitura é representada pelos profissionais da equipe de coordenação como uma atividade que envolve conhecimento e tende a ser feita como uma expressão de lazer e prazer, no momento de definir como representam o perfil de um *bom leitor*, os sujeitos apontam perspectivas diferentes, enfatizando, sob um olhar quantitativo, o hábito de ler com frequência e, a partir de uma ótica mais qualitativa, a paixão da pessoa pela leitura.

Para a Orientadora 2, o bom leitor é alguém que vai além do hábito ou do gosto pela leitura e "é capaz de criticar o que lê e interpretar as informações para utilizá-las em sua vida". Em sua representação, a qualificação do leitor passa pela capacidade de analisar os conteúdos que lê e pelo uso cotidiano que ele é capaz de fazer de tudo o que lê. Assim, é ter contato com materiais de leitura e, a partir da interpretação e crítica das publicações, produzir um conhecimento próprio e capaz de ser usado na prática pelo sujeito.

Um dos destaques é a associação que a Orientadora 5 faz entre a leitura e o incentivo dado pela família e pela escola na formação dos leitores. Segundo ela, o bom leitor se constitui "sem dúvida, com os exemplos em casa e o estímulo da escola".

De maneira semelhante, entre os participantes do ECPE, o *bom leitor* é representado, fundamentalmente, em decorrência de sua rotina de leitura, a frequência com que lê e o número de obras que costuma ler (requisitos citados por sete sujeitos), mas, por outro lado, também é representado como alguém que tem interesse e prazer em ler (referências feitas por seis participantes).

Além dessas características que os qualificam as pessoas como bons leitores, segundos os participantes do ECPE, também aparecem referências a competências dos sujeitos que são importantes para torná-los bons leitores, como manter a preocupação de fazer uma leitura crítica das publicações (com cinco citações) e fazer sempre a interpretação do que é lido, compreendendo o texto (com quatro referências).

Entre os integrantes do ECPE, também chamaram a atenção comentários como o da Participante 19, que relaciona o perfil do bom leitor a uma pessoa que lê "o mesmo livro mais de uma vez", e o da Participante 26, apontando que o que caracteriza o bom leitor é a leitura de diferentes gêneros e tipos de texto. Para a Participante 28, o bom leitor é aquele que tem "vontade de aprender".

Para as professoras cadastradas no Ler e Pensar, as representações sociais a respeito do bom leitor são dispersas e encontram poucos pontos de similaridade entre si, como mostra a Figura 6.

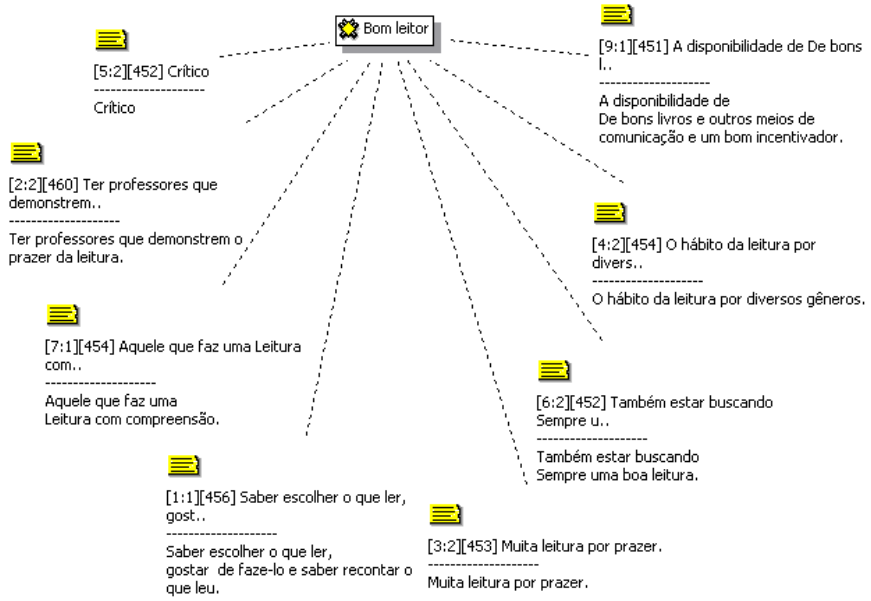


Figura 6 - As representações das professoras sobre o *bom leitor*
Fonte: a autora, 2012.

Entre as professoras, o bom leitor é principalmente alguém que tem prazer em ler, mas as representações sociais se dispensam desse foco em vários casos e o bom leitor também é conceituado como alguém crítico (Professora 5), que é capaz de interpretar os textos (Professora 7), que é criterioso na hora de escolher suas fontes de leitura (Professora 1) e que varia sua leitura e é capaz de ler gêneros diferentes (Participante 4).

A partir dos dados a respeito das representações sociais dos sujeitos envolvidos no projeto Ler e Pensar, é possível sintetizar que essas representações se concentram da seguinte forma (Figura 7).

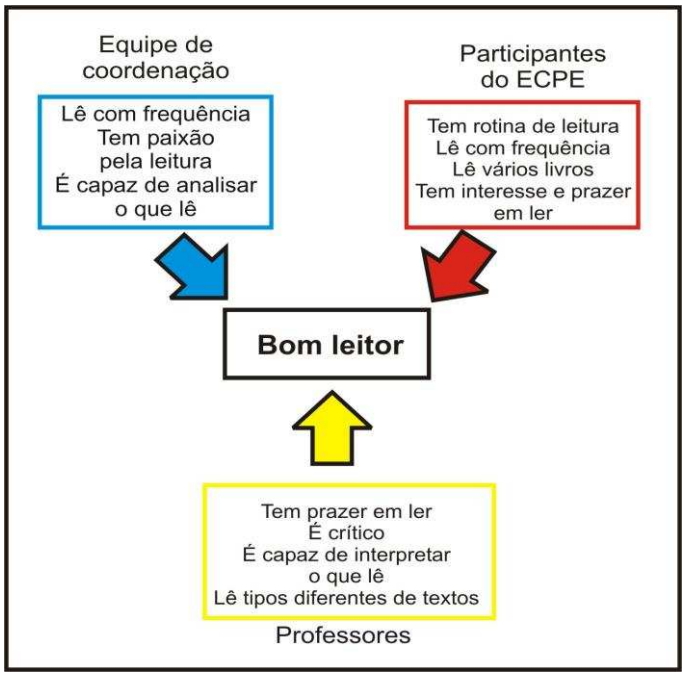


Figura 7 - As representações sociais sobre o *bom leitor*
Fonte: a autora, 2012.

Como explica Gadotti (2007), ao se referir sobre as características que devem fazer parte de um projeto de uso de jornal na escola, para formar alunos leitores, é necessário que o professor também goste de ler e escrever. “Se o professor não gostar de ler, não formará leitores. O professor que forma leitores precisa ser um bom leitor, dar valor à leitura: quanto mais ele ler, melhor poderá ensinar a ler” (GADOTTI, 2007, p. 55-56).

Neste ponto, as representações sociais dos integrantes do Ler e Pensar sobre o *bom leitor* se mostram relevantes porque é a partir desse conjunto de opiniões e conceitos que eles vão definir o que consideram que pode colaborar na formação de um *bom leitor* e aplicar isso em seu trabalho com o uso de jornais na escola, se

refletindo em um estímulo para que aumentem sua frequência e sejam criteriosos quanto à qualidade dos materiais e da leitura que estão fazendo, de maneira a promover um trabalho de estímulo à leitura entre os alunos.

6.10 REPRESENTAÇÕES SOBRE O JORNAL

A partir da palavra indutora *jornal*, foi possível verificar como as representações sociais dos sujeitos em relação à mídia impressa são variadas, mas se concentram neste tipo de recurso como forma de ter contato com o conhecimento e com informações sobre o cotidiano.

A partir das 10 palavras diferentes apresentadas pelos profissionais da equipe do IGRPCom a respeito do jornal, verifica-se que as representações dos coordenadores do Ler e Pensar estão associadas principalmente à *informação* (com três ocorrências ao total e duas com grau máximo de importância).

Também se destacam as representações englobando a *leitura*, *análise* e *inclusão*, processos associados ao jornal e que demostram como os sujeitos representam o jornal também por seu valor como recurso que depende da interpretação e é capaz de gerar impacto social positivo aos leitores. Também foram comentadas palavras como notícias e necessário, reforçando como alguns sujeitos representam o jornal a partir de sua composição física (as *notícias*) e por seu valor para os sujeitos e para a sociedade (*necessário*).

Com grau menor de importância, as expressões *novidade* e *cotidiano* também foram citadas, incluindo igualmente o caráter do jornal como publicação que traz notícias atualizadas (*novidade*) e que fazem parte do dia a dia dos leitores (*cotidiano*).

A partir das expressões associadas pelos profissionais da equipe de gestão, é possível verificar como suas representações dizem respeito ao jornal como fonte de informação, que exige leitura e análise por parte dos leitores e que pode causar modificações na sociedade a partir da forma como essas informações balanceando novidades e assuntos cotidianos são usadas pelos sujeitos.

Entre os participantes do ECPE, a tendência de representar o jornal a partir da *informação*, como foi identificada entre a equipe de coordenação, se manteve. Treze participantes associaram esta palavra (*informação*), sendo que, em nove casos, ela foi classificada como tendo a maior relevância.

Com menos referências, apareceram as palavras *conhecimento* e *notícias*, ambas com cinco citações e qualificadas por dois sujeitos como as que melhor descreviam a expressão-indutora *jornal*. Com menor frequência, aparecem as palavras *leitura* (quatro vezes), *atualidade* (três vezes), *educação*, *realidade*, *mundo* e *opinião* (duas vezes). Ao todo, foram citadas 41 palavras diferentes pelos 24 participantes que responderam ao questionário.

Entre as expressões citadas, chamaram a atenção as referências peculiares de alguns sujeitos a respeito das características dos jornais, como *dinheiro*, *interesse* e *informação* (Participante 21) e *política*, *cultura* e *ideologia* (Participante 29), denotando como as representações desses dois sujeitos, especificamente, se voltam para o jornal numa perspectiva de manipulação de informações (expressas por *dinheiro* e *interesse*) e o caráter político e ideológico das publicações.

Vale ressaltar que, durante as observações das reuniões, o Participante 29 em duas oportunidades questionou os profissionais da equipe de coordenação a respeito da manipulação de informações nos jornais e como é feita a seleção de assuntos para que os leitores tenham acesso a notícias sobre determinados fatos e temas e não sobre outros.

As expressões apresentadas pelo sujeito nos questionários valida a observação de que ele representa o jornal como um recurso diretamente ligado à escolha de assuntos e possíveis deturpações devido a interesses das empresas ou dos jornalistas, uma preocupação que não foi manifestada por outros participantes durante as reuniões ou nas respostas dos questionários.

No grupo analisado de professores que usam o Ler e Pensar, foram citadas 17 palavras – em 24 combinações possíveis – para qualificar o termo indutor *jornal*, o que mostra como as representações sociais dos sujeitos são dispersas e têm poucos pontos centrais em que estão focadas.

Citada por quatro sujeitos, a palavra *conhecimento* foi associada por um deles como a mais importante para descrever o termo *jornal*. Também houve referências a *cultura, informação* e *leitura* (cada uma delas apontada por dois sujeitos e, em um dos casos, relacionada como a mais relevante) e *notícias* (também citada por dois professores, mas sem referências à sua importância para descrever o termo indutor).

Pela variedade de palavras citadas, algumas referências feitas pelos sujeitos chamam a atenção por qualificarem o jornal por sua relevância e as vantagens oferecidas por sua leitura. Neste grupo, estão expressões como diversão (citada

pela Professora 1), socialização (Professora 2), visão crítica (Professora 5) e criatividade (Participante 9). Também se destacam as referências feitas pela Professora 6, que associa o jornal a *ler*, *pensar* e *aprender*.

A partir das palavras apresentadas pelas professoras que responderam ao questionário, pode-se verificar como as representações sociais dessas docentes a respeito do jornal estão associadas a esse recurso como forma de produzir conhecimento e que ele tem relação com a cultura, a troca de informações e a leitura. De maneira menos específica, as representações, com menos intensidade, também associam o jornal à entretenimento, criatividade e visão crítica dos fatos.

Na Figura 8, é possível verificar as representações sociais dos três grupos analisados em relação ao jornal.

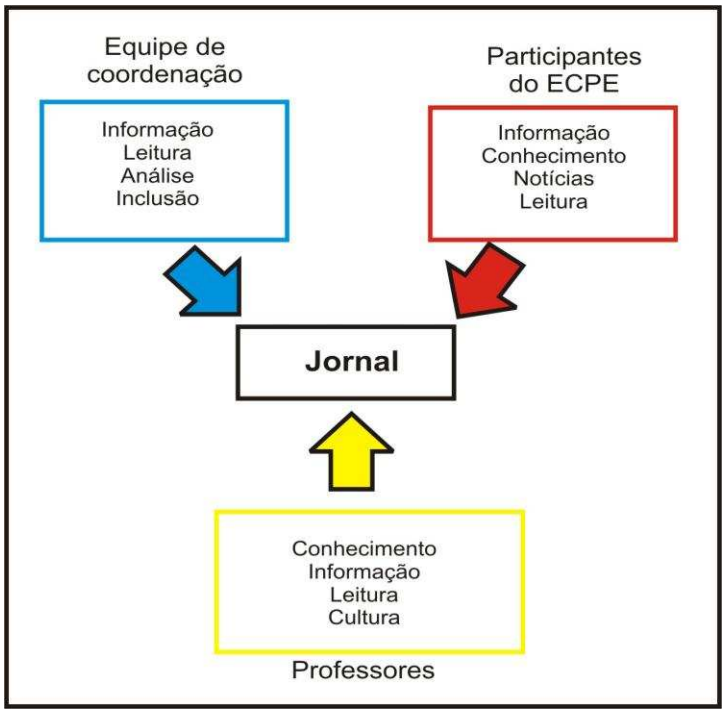


Figura 8 - As representações sociais sobre o jornal
Fonte: a autora, 2012.

Ferreira (2006), ao estudar o programa *Quem lê jornal sabe mais*, mantido pelo jornal carioca O Globo, a partir de entrevistas com professores cadastrados no projeto e observação participante de aulas usando o jornal, verificou que o jornal era definido pelos docentes como um veículo de informação usado principalmente com o intuito de atualizar os leitores, mas manifestaram preocupação em relação ao poder da mídia impressa no controle e manipulação de informações.

Nesta perspectiva, a autora identificou duas posições antagônicas entre os professores ao falar sobre o jornal: “a primeira é a que coloca o jornal como material informativo indispensável para a formação do leitor crítico, e a segunda a que define como material opinativo e manipulador” (FERREIRA, 2006, p. 124).

Entre os grupos que formam o Ler e Pensar, não foi possível notar essa divisão de percepções opostas (positivas e negativas) em relação ao jornal e as representações sociais dos sujeitos se concentram nos benefícios do jornal impresso no sentido de ser fonte de informação e ter relevância na produção de conhecimento.

6.11 REPRESENTAÇÕES SOBRE A GAZETA DO POVO

Quanto às representações especificamente sobre a Gazeta do Povo, jornal que promove o Ler e Pensar, os sujeitos apresentam associações de palavras igualmente variadas, mas tendem a representar esta publicação de uma maneira positiva, valorizando características benéficas do trabalho desta publicação, como credibilidade, ética e seriedade.

Entre a equipe do IGRPCom, predomina a associação de palavras que qualificam a Gazeta do Povo de maneira positiva. A partir do uso de palavras como *independência*, *credibilidade*, *ética* e *seriedade*, é possível notar como a equipe de coordenação associa expressões positivas à Gazeta do Povo, qualificando seu trabalho e suas características de maneira a valorizar este jornal.

Durante a análise, foi possível justificar essa escolha de termos positivos pela relação estreita entre os sujeitos e o jornal, já que todos são contratados pelo IGPRCom há pelo menos um ano, trabalham cotidianamente com edições da Gazeta do Povo para elaboração do BOLO e têm contato frequente com profissionais que integram a equipe do jornal, de maneira a construírem representações que qualificam a publicação e a marca Gazeta do Povo com um perfil predominantemente positivo.

Neste aspecto, ganha destaque a representação do Orientador 1, que associou palavras relacionadas ao Ler e Pensar ao termo indutor Gazeta do Povo, como leitura, professor e Ler e Pensar. Verifica-se que, para este sujeito, o trabalho do jornal está diretamente atrelado às atividades do projeto e, por sua experiência

como integrante da equipe de coordenação do Ler e Pensar, acaba representando a Gazeta do Povo e o projeto de maneira bastante semelhante.

Entre os participantes do ECPE, as representações sociais a respeito da Gazeta do Povo são igualmente positivas. Ao todo, foram citadas 41 palavras diferentes para qualificar o jornal e os sujeitos mostraram ter uma percepção bastante otimista em relação ao perfil e ao trabalho realizado pela Gazeta do Povo.

Das 41 palavras citadas, *informação* foi a que mais vezes apareceu nos questionários, sendo apresentada por 11 sujeitos, sendo que quatro deles qualificaram essa palavra como a que melhor representava o que vinha à sua cabeça quando liam a expressão-indutora Gazeta do Povo.

Com oito ocorrências, a palavra *jornal* foi a segunda mais citada e foi classificada, por três participantes, como a mais importante para descrever a Gazeta do Povo. Também foram apresentadas, com menor frequência, as palavras *leitura* e *conhecimento* (com quatro referências cada uma) e Paraná, com três citações.

Durante a análise, chamou a atenção como os participantes, mesmo usando palavras diferentes entre si, apresentam expressões que qualificam o trabalho do jornal de maneira positiva, como *atualidade* e *tradição* (apresentadas por dois sujeitos cada uma), *excelência, ética, credibilidade, imparcialidade, competência* e *diversidade*, termos que reforçam a identificação de que os sujeitos apresentam representações sociais essencialmente positivas da Gazeta do Povo. Nenhum dos participantes fez referências a palavras que fossem relativas a características negativas.

Entre os professores, a tendência se manteve e não foram citadas palavras negativas ou que fizessem referências a possíveis problemas ou prejuízos associados à marca Gazeta do Povo. Das oito docentes que responderam aos questionários, cinco fizeram referências à palavra *informação* para descrever a Gazeta do Povo, sendo que, em três casos, esta palavra foi qualificada como a mais adequada para se referir ao que pensavam sobre este jornal.

Ao todo, as professoras apresentaram 12 palavras diferentes a partir do termo indutor *Gazeta do Povo*, o que mostra que as representações sociais estão concentradas em algumas características e não há pontos de dispersão entre os sujeitos.

A palavra *notícia*, por exemplo, foi citada três vezes, sendo qualificada como a mais importante em uma delas. O termo *conhecimento* teve quatro referências, mas

não foi relacionado como mais relevante por nenhum dos sujeitos. Também pode-se destacar as palavras *atualização, leitura* e *Curitiba*. Cada uma delas, teve duas referências e foi citada como a mais adequada para descrever a Gazeta do Povo por um dos sujeitos. Entre as professoras, a Gazeta do Povo também é associada a *facilidade* (Professora 1), *cultura* (Professora 4) e *realidade* (Professora 9).

A partir desses dados, é possível verificar que as representações sociais das professoras estão estabelecidas na Gazeta do Povo como fonte de notícia e informação, associada ao conhecimento, à atualização, à leitura e à cidade de Curitiba (por seu foco serem notícias regionais, principalmente ocorridas na capital e Região Metropolitana).

As representações dos sujeitos a respeito da Gazeta do Povo são sintetizadas na Figura 9.

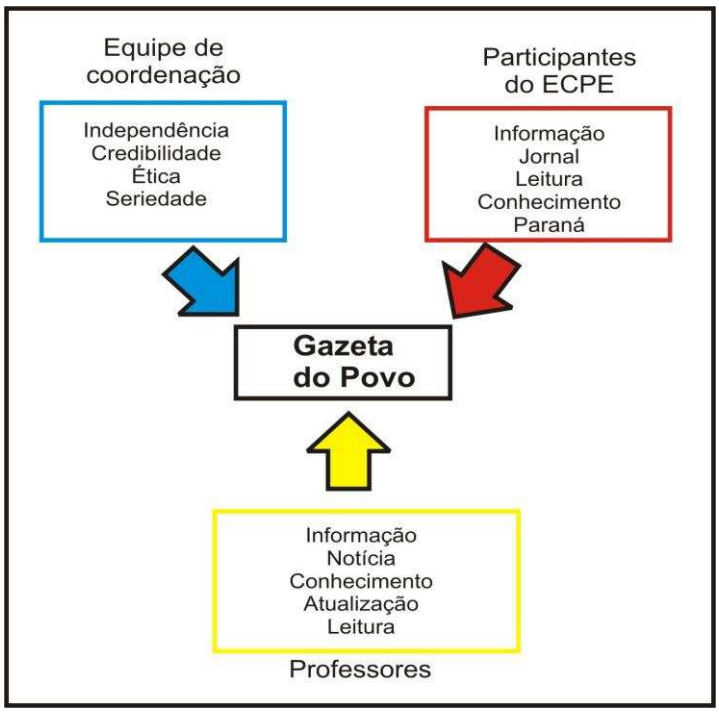


Figura 9 - As representações sobre a Gazeta do Povo
Fonte: a autora, 2012.

6.12 REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROJETO LER E PENSAR

Sobre o Projeto Ler e Pensar, a tendência dos sujeitos foi apresentar representações sociais com caráter positivo, valorizando a leitura e a cidadania como termos associados ao trabalho do projeto.

Dentre os quatro profissionais da equipe de coordenação do Ler e Pensar, essa valorização do projeto como uma iniciativa com características que beneficiam os participantes e a sociedade é manifestada pelo uso de dez palavras diferentes (em um total de 12 possíveis).

A partir das palavras apresentadas, é possível verificar como os profissionais do IGPRCom associam o Ler e Pensar a um recurso pedagógico com atuação na valorização da inclusão social e, principalmente, da cidadania, relacionando sua qualidade para atingir esses objetivos.

Com menor intensidade, aparecem os benefícios no sentido de incentivar a leitura e ser um recurso que tem impacto na aprendizagem dos sujeitos. Também foram apresentadas referências ao projeto por sua ligação com a comunicação, a inovação e a leitura crítica.

Nos três grupos formados pelos participantes do ECPE, as representações sociais têm foco em aspectos básicos do projeto, como sua relação com o jornal e a Educação, e são poucas as referências a possíveis vantagens da participação nas atividades do Ler e Pensar entre professores, alunos ou para a sociedade.

No total, os 24 participantes que responderam ao questionário utilizaram 54 palavras diferentes para qualificar o Ler e Pensar. Entre elas, duas se destacaram pelo número de vezes em que foram citadas e pela importância creditada pelos sujeitos: *jornal* teve cinco referências entre os participantes, sendo reconhecida por dois deles como a palavra que melhor descrevia o projeto, enquanto *Educação* também teve cinco citações, mas foi apontada como a mais relevante em apenas um questionário.

Outras expressões importantes para a identificação das representações sociais dos participantes foram *conhecimento*, com quatro citações (sendo duas como o termo que mais se alinhava à sua representação do projeto); *interdisciplinar*, com quatro referências e apontada como a mais relevante por um dos sujeitos; e *inovação*, atribuída por três participantes ao termo indutor *Projeto Ler e Pensar*.

Mesmo não havendo referências claras aos benefícios do Ler e Pensar, principalmente em relação à leitura e à cidadania, como foi identificado nas representações da equipe de coordenação, entre os participantes, foi possível verificar o uso de palavras que qualificam o projeto como uma forma de capacitação para esses profissionais (com a apresentação de palavras como *desenvolvimento, aprimoramento* e *capacitação*), seus possíveis resultados (uso do termo *eficaz*), seu

caráter de trazer possibilidade de inovação para o trabalho dos professores (com uma referência à expressão *alternativa pedagógica* e outra à palavra *liberdade*), além de seu papel como uma iniciativa de potencialização da comunicação e da educação (a partir do uso de termos como *expressar, criar, envolver* e *conhecer*).

Dentre as palavras citadas pelos participantes do ECPE, duas referências ao termo *oportunidade*, qualificando o Ler e Pensar como uma oportunidade para esses sujeitos, demostrando como essas pessoas valorizam a capacitação oferecida pelo projeto como um momento importante, principalmente para a sua carreira.

Essa representação é comprovada pelos comentários feitos pelos participantes durante os encontros de produção do BOLO. Durante uma das reuniões (no dia 20 de abril), a Participante 4 comentou o quanto gostava de participar das reuniões e ficava feliz por ter sido selecionada para fazer parte do Ler e Pensar naquele ano pois, em 2010, havia feito a prova do processo seletivo, mas não conseguiu se sair bem e ficou *decepcionada* porque não havia sido selecionada.

A história rendeu vários comentários por parte dos demais participantes, que, de maneira geral, concordaram que *valia a pena* pertencer àquele grupo, levando em conta que o Ler e Pensar era uma oportunidade de se capacitarem e aprenderem mais sobre o uso de jornais na escola. Isto ressalta como os sujeitos representam a participação no curso como *uma conquista* e acreditam nessa perspectiva da capacitação como uma forma de trazer mudanças para sua prática em sala de aula, agregando um novo recurso às suas aulas.

Entre os professores, a representação do Ler e Pensar como uma oportunidade para os sujeitos e uma maneira de participar de uma capacitação também aparece. A Professora 1, por exemplo, relacionou as palavras *oportunidade* e *integração* ao termo indutor *Ler e Pensar*. Para a Professora 5, o projeto é representado como *envolvimento* e *desenvolvimento*, enquanto a Professora 2 cita a palavra *parceria* e a Professora 7 resume sua percepção em relação ao Ler e Pensar com a expressão *prazer*.

Ao todo, as professoras relacionaram 18 palavras diferentes ao termo indutor *Ler e Pensar*. Dessas, a palavra *leitura* foi citada por três sujeitos e qualificada por um deles como a mais relevante para descrever o *Ler e Pensar*. Também receberam referências as expressões *aprendizagem* e *novidade*, com duas citações cada uma e qualificadas, uma vez cada uma, como a mais importante para resumir suas percepções sobre o projeto. *Comunicação* e *criatividade* foram citadas por duas

professoras, cada uma, mas não receberam destaque em relação à qualificação para descrever o termo indutor.

A partir desses dados, pode-se verificar como as representações sociais das professoras que participam do Ler e Pensar estão associadas ao projeto como uma forma de trabalhar a leitura, com forte relação com a aprendizagem e com características que o levam a ser uma novidade em sala de aula. Com menor relevância, as representações ainda contemplam o projeto como um recurso associado à comunicação e que exige criatividade.

A Figura 10 resume as representações dos grupos de sujeitos analisados a respeito do Projeto Ler e Pensar.

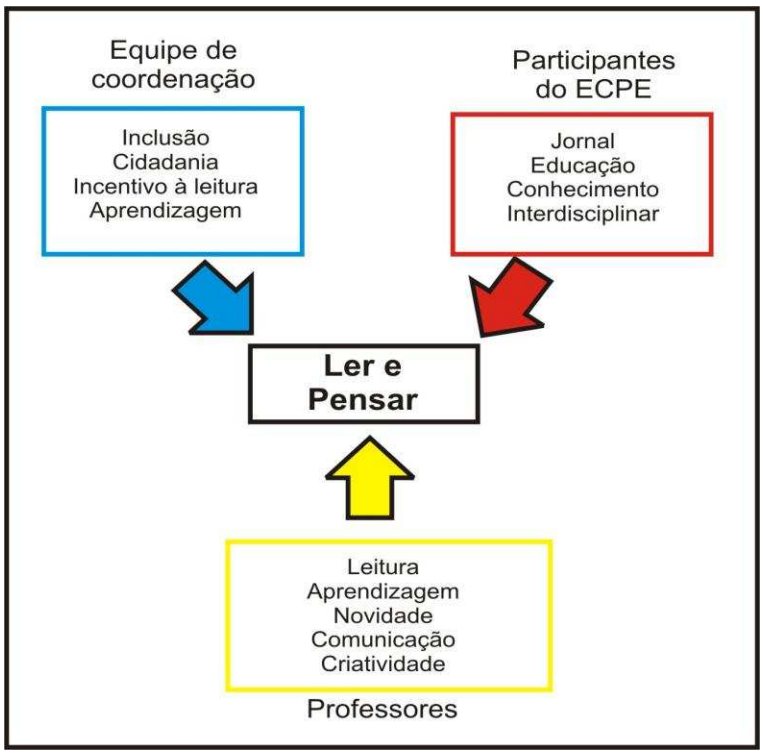


Figura 10 - As representações sobre o Projeto Ler e Pensar
Fonte: a autora, 2012.

6.13 REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCOMUNICAÇÃO

Quanto à educomunicação, as representações sociais dos membros da equipe de coordenação se concentram em associá-la a uma forma de relacionar comunicação e educação e, a partir dessa interface, contribuir para a formação de alunos e professores.

Para a Orientadora 5, essa união é importante “para formar cidadãos mais críticos”, enquanto a Orientadora 3 define a educomunicação como a “aproximação entre as áreas de Educação e Comunicação a fim de melhorar o diálogo, a expressão e os coeficientes comunicativos em ambientes educativos”.

Entre os participantes do ECPE, as representações sociais sobre a educomunicação são semelhantes e, entre os 24 sujeitos que responderam os questionários, 18 apontaram a educomunicação como a convergência entre educação e comunicação com o intuito de, a partir do uso da mídia, gerar modificações no processo de ensino-aprendizagem. Outros três participantes relacionaram a educomunicação com a formação para a leitura crítica.

De acordo com a Participante 25, a educomunicação não estaria centrada no uso dos meios de comunicação na escola, mas no “aproveitamento do conhecimento adquirido pelos alunos através dos meios de comunicação em sala, discutindo e direcionando este aprendizado”. Sua representação está associada à escola como um espaço de discussão sobre a mídia e de direcionamento no sentido de os alunos avaliarem, criticarem e formarem seus próprios conhecimentos a partir do contato com os meios de comunicação.

Com uma representação semelhante, a Participante 3 aponta que a educomunicação se baseia na “formação de educadores e educandos críticos”, enfatizando os benefícios da educação pela mídia não só para os alunos, mas igualmente para os professores. Para o Participante 29, educomunicar é “conscientizar as pessoas através dos meios de comunicação, sendo capazes de saber seus direitos e deveres”, o que reforça o papel social da educomunicação como forma de incentivar o exercício da cidadania entre as pessoas.

Nos questionários respondidos pelas professoras cadastradas no Ler e Pensar, as representações sociais a respeito da Educomunicação se concentram em associá-la à utilização dos meios de comunicação na Educação, como mostra a Figura 11.

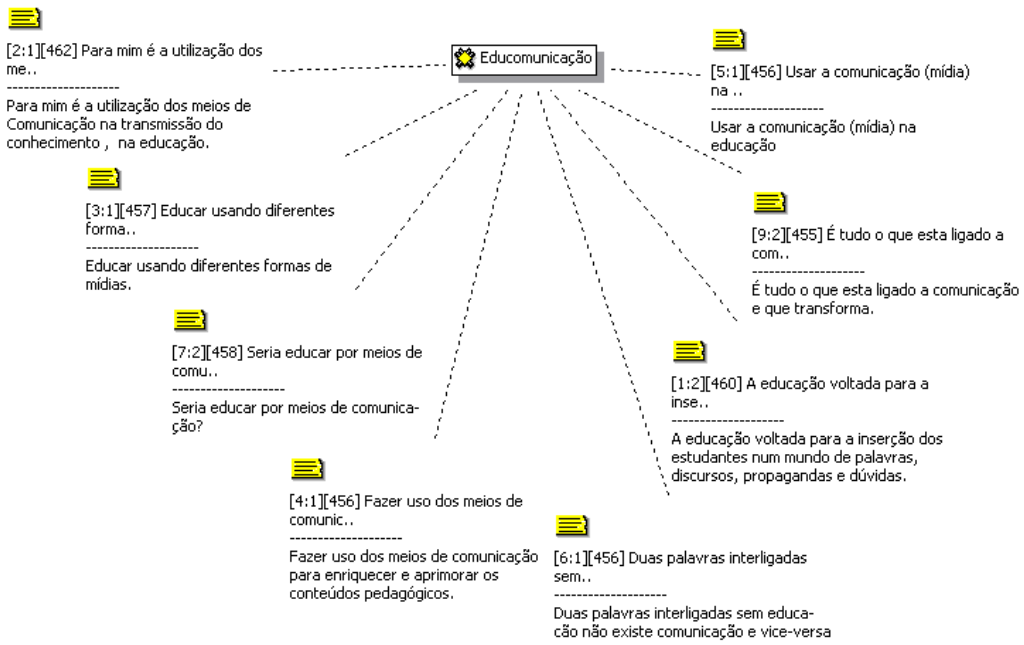


Figura 11 - As definições apresentadas pelas professoras para Educomunicação
Fonte: a autora, 2012

Entre as definições associadas pelas professoras, chamam a atenção a apontada pela Professora 1, de que a Educomunicação seria “a educação voltada para a inserção dos estudantes num mundo de palavras, discursos, propagandas e dúvidas”, o que demonstra uma representação da Educomunicação como um processo benéfico, pelo contato com palavras e discursos, mas que merece ressalvas, por envolver propagandas e dúvidas.

Para a Professora 6, a Educomunicação tem uma definição mais ampla, porque “sem educação não existe comunicação e vice-versa”, enquanto a Professora 7 ainda não tem um conceito totalmente formulado, já que ela pergunta à pesquisadora se Educomunicação “seria educar por meios de comunicação”.

Mesmo com algumas variações, as representações sociais das professoras, como foi verificado entre a equipe de coordenação e os participantes do ECPE, está relacionada com a Educomunicação como uma associação de Educação e Comunicação, no sentido de viabilizar o uso dos meios de comunicação na escola com objetivo de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

6.14 AVALIAÇÃO DO PROJETO

Entre os sujeitos de pesquisa, a avaliação do projeto e de sua participação nas atividades do Ler e Pensar se mostrou bastante positiva e a maioria destacou os benefícios do projeto no sentido de aumentar seus conhecimentos sobre o uso do jornal na escola, ampliar suas experiências profissionais e fundamentar a compreensão do jornal como um recurso versátil e que pode trazer informações atualizadas e que têm papel importante na aprendizagem e formação voltada para a crítica e a cidadania.

Na equipe de coordenação, as avaliações são semelhantes. Segundo a Orientadora 5, entre o que aprendeu durante o período em que está trabalhando no Ler e Pensar (mais de cinco anos), destaca “a versatilidade que é possível obter usando o jornal nas aulas. Tudo fica mais próximo da realidade do aluno”. O Orientador 1 ressaltou, como saldo do envolvimento com o projeto, a importância profissional da experiência, considerando que ela gerou maior conhecimento sobre gestão de processos, pessoas e pensamentos estratégico. Para a Orientadora 3, o principal foi conhecer “a importância da informação para a aprendizagem, para a cidadania e formação crítica”.

Entre os participantes do ECPE, a avaliação do projeto também é bastante positiva e enfatiza principalmente a importância da participação no Ler e Pensar como forma de conhecer mais sobre o jornal impresso como recurso pedagógico e maneiras de usá-lo em suas próprias aulas, como apresenta o Gráfico 11.

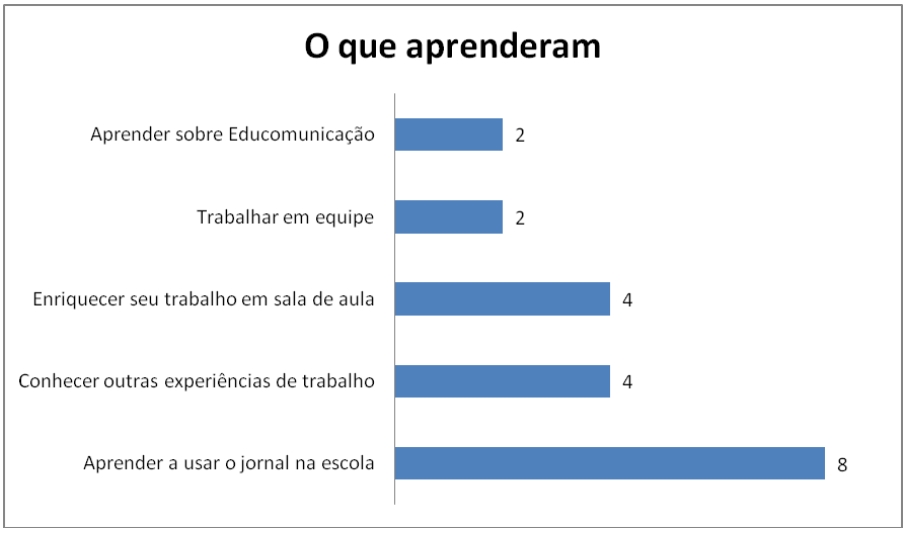


Gráfico 11 - A avaliação do Projeto Ler e Pensar
Fonte: a autora, 2012.

Os comentários da participação no projeto são direcionados no sentido de que ela é uma forma de os participantes do ECPE aprenderem mais sobre Educomunicação e como eles próprios, em sua rotina como docentes, podem usar o jornal em suas aulas. Em menor número, a associação dos sujeitos pontuando que o projeto é uma forma de ter contato com outros profissionais e conhecer outras experiência de trabalho e como os encontros do ECPE foram importantes para que enriquecessem seu trabalho em sala de aula (principalmente no sentido de trabalhar com a interdisciplinaridade) são relevantes para perceber como o projeto é visto como uma capacitação não só pelos professores cadastrados, que recebem os jornais e o BOLO nas escolas e os utilizam em suas aulas, mas pelos participantes do ECPE, que produzem o BOLO e, a partir disso, compreendem como também podem lançar mão do jornal em suas aulas de uma maneira proveitosa.

Para validar essa conclusão, foi pedido que os participantes do ECPE que fossem professores respondessem se a participação no Curso teria gerado alguma mudança em sua prática e como eles percebiam essa modificação. Todos os participantes confirmaram que notar mudanças e as qualificaram como positivas. Entre os comentários, os destaques foram como a participação tornou as aulas desses profissionais mais dinâmicas e eles notavam que, a partir daquele momento, se preocupavam mais em desenvolver atividades que fossem interdisciplinares e primassem pela relação com o cotidiano dos alunos. O Participante 7**,** que é professor de História, e afirmou que sentia que suas aulas estavam “melhores e mais dinâmicas” após a participação no ECPE, e da Participante 28, que disse ter aprendido “novas maneiras de trabalhar o jornal e que abordam várias áreas do conhecimento”.

Também apareceram duas referências dos sujeitos classificando a participação no ECPE como forma de sistematizar a utilização de jornais em suas aulas, como Participante 24, que é professor de Matemática, e comentou que, depois da participação, poderia “seguramente utilizar o jornal em sala de aula, o que não arriscaria fazer antes [da participação no Curso]”.

É importante verificar como, a partir do curso, o jornal se torna um recurso que os próprios participantes se mostravam estimulados a usar em suas aulas. Na reunião do dia 18 de maio, por exemplo, a Participante 26 pediu ao grupo que a avisasse caso os demais participantes localizassem uma matéria com assuntos relativos à prática pedagógica. Ela explicou que lecionava em turmas de Pedagogia

de uma faculdade e gostaria de incluir uma matéria de jornal para trabalhar com os alunos as matérias relativas à prática pedagógica. Logo, pelo contato semanal com o jornal e a formulação de atividades a partir dele, alguns participantes começaram a lançar mão desse recurso em sua própria prática, incluindo-o em suas aulas.

No caso dessa participante, em especial, a preocupação de utilizar o jornal em sala de aula é ainda mais importante. Por ela ser professora de um curso de Pedagogia e, a partir de seu interesse em apresentar o jornal para seus alunos e trabalhar alguns conteúdos a partir dele, ela mostra aos estudantes que é possível utilizar o jornal nas aulas e ter resultados positivos. Levando-se em conta que estes alunos, em sua maioria, serão professores, esta é uma forma de, na graduação, terem contato com os limites e potencialidades do uso do jornal na escola e se preparem para implementar projetos deste tipo quando estiverem atuando em sala de aula.

Nos relatos das professoras cadastradas no Ler e Pensar, as percepções sobre os resultados obtidos a partir da participação no projeto são semelhantes e também contemplam uma avaliação positiva e de sua importância para mudanças em sua prática docente.

Quanto aos resultados, as professoras apontam que, dentre tudo que aprenderam durante o tempo de participação no Ler e Pensar, o principal foi o incentivo à leitura e, principalmente, para as mudanças que notaram em seus alunos, como maior facilidade para ler e expressar sua opinião em público, o trabalho com a diversidade de opiniões a respeito dos temas apresentados no jornal e um fortalecimento das relações entre os alunos (Figura 12).

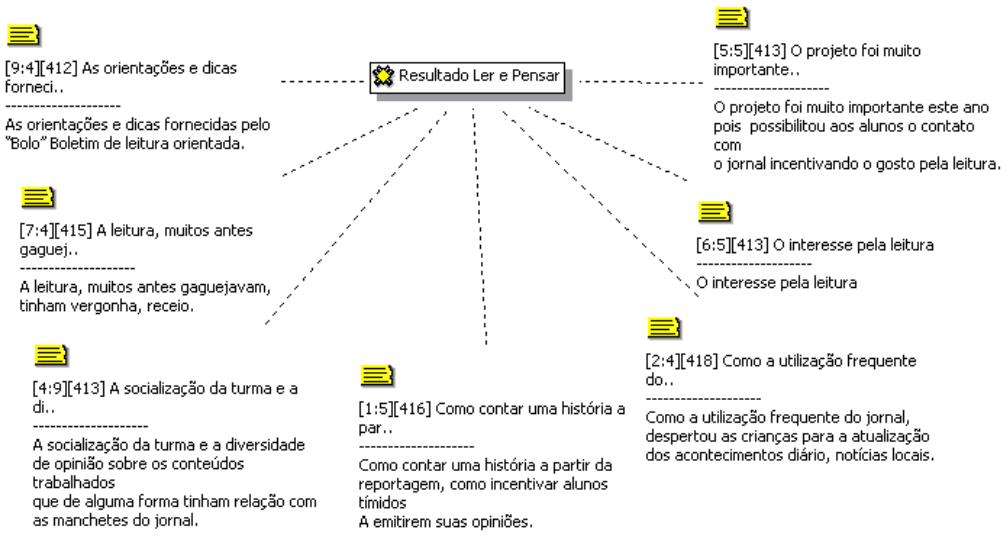


Figura 12 - Resultados associados ao Ler e Pensar
Fonte: a autora, 2012.

Ao focar os benefícios da participação no Ler e Pensar principalmente nos resultados que notam entre os alunos, as professoras demonstram que sua motivação para desenvolver o trabalho de uso do jornal em sala de aula passa, essencialmente, pela impressão de que isso traz vantagens para a aprendizagem de seus alunos, uma associação que os participantes do ECPE não manifestaram. Entre eles, foram mais marcantes as referências à contribuição do curso para sua carreira, com mudanças em sua prática e troca de experiências com outros profissionais.

Quando perguntadas especificamente sobre se percebiam mudanças em sua prática em sala de aula a partir da participação no Ler e Pensar, todas responderam de maneira afirmativa, como mostra a Figura 13:

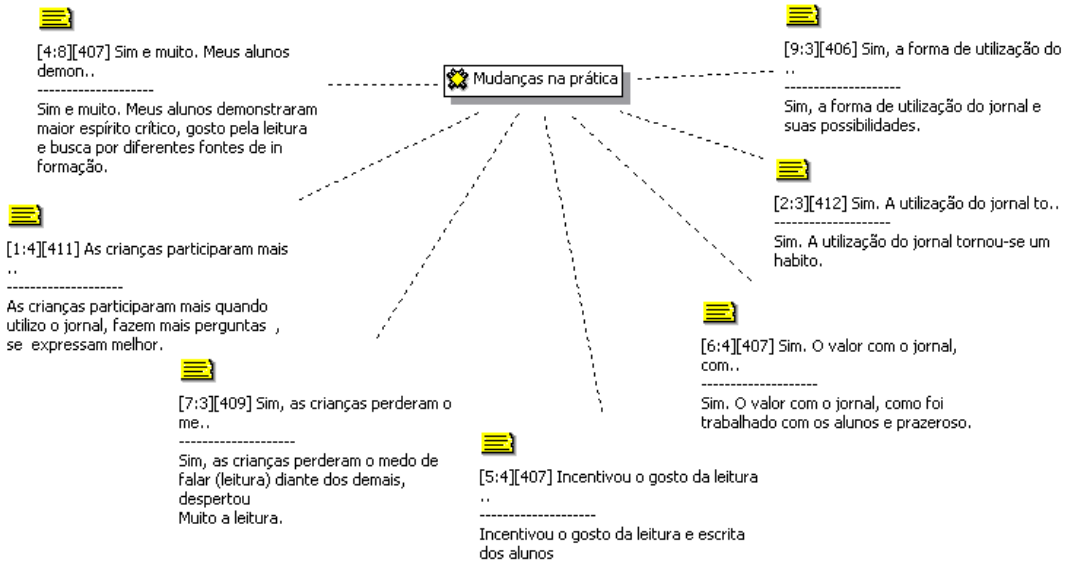


Figura 13 - Mudanças associadas à prática docente com a participação no Ler e Pensar
Fonte: a autora, 2012

Novamente, os comentários se concentram nos benefícios que as professoras percebem na utilização do jornal nas aulas para a aprendizagem e desenvolvimento de competências como a leitura, a escrita e falar em público, como mostra a justificativa da Professora 4, afirmando que a participação no Ler e Pensar foi benéfica porque os “alunos demonstraram maior espírito crítico, gosto pela leitura e busca por diferentes fontes de informação”.

A percepção positiva quanto aos resultados do programa se estende por outros programas realizados no Brasil. Bahia (2005, p. 156), a partir de uma análise do programa A Tarde na Escola, promovido pelo jornal baiano A Tarde e se baseando nas entrevistas feitas com 15 professores que estavam cadastrados na iniciativa, mostra que, para eles, o jornal impresso “contribui para a inovação de sua prática docente de forma boa (53,4% das respostas) ou excelente (40%), com apenas 6,6% que veem a contribuição de modo regular”.

No caso do Ler e Pensar, ao comparar os comentários feitos pelos diferentes perfis de sujeitos que compõe o projeto (professores, participantes do ECPE e equipe de coordenação), é possível verificar como essas pessoas fazem uma avaliação positiva de sua participação no Ler e Pensar, relacionam seus benefícios para o processo de ensino-aprendizagem e não fazem referência a possíveis problemas ou características negativas do trabalho desenvolvido pelo projeto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há décadas, os estudos sobre a relevância da integração entre a Educação e a Comunicação demonstram o potencial educativo oferecido pelos meios de comunicação e, ao mesmo tempo, a importância da comunicação para o processo educativo. Desde as contribuições pioneiras de Freire (1986, 1988) e Martin-Barbero (1997), a educação fundamentada no diálogo e na leitura crítica da mídia ganha destaque por sua contribuição crucial para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e capazes de agir sobre o mundo.

Neste sentido, educomunicar vai além de possibilitar que alunos e professores tenham contato com a mídia na escola. É preciso um trabalho contínuo que ultrapasse a leitura da palavra e contemple uma complexa leitura do cotidiano e do mundo no qual essa pessoa está inserida, como defendia Freire (1986). Além disso, não basta ler, ouvir ou assistir: é preciso agir, dialogar e ir além do que se vê nos meios do comunicação.

Com o objetivo geral de investigar quais as representações sociais do Projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores, o presente estudo se desenrolou definindo as principais características da Teoria das Representações Sociais, seu uso em estudos da área de Educação e o perfil dos projetos de Educomunicação desenvolvidos no Brasil.

Finalizada a análise dos dados coletados, foi possível verificar que, entre os sujeitos que formam o Projeto Ler e Pensar, as representações sociais se concentram principalmente em uma associação positiva sobre os benefícios e vantagens do uso de jornal em sala e da participação no projeto.

Quanto à frequência de leitura dos sujeitos, os participantes têm perfis opostos: enquanto os participantes do ECPE leem jornais raramente e não têm contato com a mídia impressa com frequência fora do ambiente do projeto, a equipe de coordenação e os professores leem diariamente o jornal e demonstram representações focadas nas possibilidades do jornal como um recurso de incentivo à leitura crítica.

Por isso, é importante que o Ler e Pensar desperte em todos os sujeitos o hábito de ler o jornal periodicamente, de maneira que sintam familiarizados com a estrutura do jornal, suas características, as várias linguagens contidas nas páginas e

forma como esses recursos podem ser usados de maneira a gerar resultados positivos na escola.

Fica claro como a presença do jornal na escola passa por uma mudança da representação dos professores no sentido de identificar o jornal como um recurso de leitura prazerosa, de diversificação das aulas e de contato com dinâmicas e realidades diferentes das que estão acostumados na sala de aula. Também é necessário que eles compreendam que a *leitura ingênua* dos meios não é capaz de gerar um trabalho eficiente na escola para formar alunos e professores que têm gosto pela leitura.

Anhussi (2009), em seu estudo sobre as concepções dos professores sobre a relevância do uso do jornal em sala de aula, explica que a formação dos docentes é um ponto importante no sentido de esclarecê-los sobre as características dos jornais e como deve ser o trabalho em sala de aula de maneira que seja instigada uma leitura crítica das matérias.

> O tempo passou e o uso das informações jornalísticas ainda não teve tantas mudanças significativas, pois elas continuam a ser tratadas nos cursos de formação para professores de forma superficial. É preciso organizar melhor o debate, pois sabemos que muitos professores que estão dentro das salas de aulas não foram formados e nem preparados para utilizar as mídias nas escolas. Faz-se necessário além de incluir os jornais impressos e os digitais na educação, fornecer ao educador acompanhamento e uma formação continuada (ANHUSSI, 2009, p. 48).

Durante o estudo, foi perceptível como a Educomunicação era um tema novo para alguns dos sujeitos envolvidos na pesquisa, principalmente por essa relação entre Educação e Comunicação ainda ser pouco explorada nas graduações, apesar da importância desse conceito devido à crescente convergência das mídias com o ambiente escolar. Neste sentido, a receptividade e o interesse que os participantes do Ler e Pensar demonstraram ter pelo tema – afinal, a maioria deles avaliou o Projeto Ler e Pensar de maneira positiva principalmente por conhecer mais sobre o uso do jornal e as modificações que isso gerou em sua prática docente –, mostram como a Educomunicação é relevante e pode fazer parte de uma estratégia importante para tornar as aulas mais atrativas para professores e alunos.

Sobre isso, como pontua Anhussi (2009, p. 132-133), é urgente

> a necessidade de os cursos de formação inicial de professores (licenciaturas, no geral, de todas as modalidades) incluírem em seus currículos disciplinas que preparem para a utilização das informações jornalísticas impressas ou digitais em sala de aula, devido a sua relevância para o ensino e aprendizado de leitura crítica das mídias. E aos professores que não tiveram a possibilidade de ter tais informações nos cursos de formação inicial, que a Secretaria de Educação possa disponibilizar tais conhecimentos nos cursos de formação continuada.

Neste sentido, a análise das representações sociais dos sujeitos sobre a leitura, o jornal, a Educomunicação e o Projeto Ler e Pensar realizada nesta investigação indica que a capacitação para o uso de jornais na escola precisa ser planejada como uma forma de oferecer sugestões de atividades e um espaço para discussão sobre os meios de comunicação, sem se tornar um roteiro pronto para aplicação na escola.

De maneira geral, cada professor precisa se sentir estimulado, durante a capacitação, a se tornar um leitor frequente e crítico dos jornais e se sinta capaz de desenvolver seu próprio planejamento das ações a partir das características de sua turma, a escola onde leciona e os recursos e o tempo que têm à disposição.

Também é importante que se compreenda que a mídia impressa é incapaz de substituir a criatividade, o senso crítico e a sensibilidade do professor para identificar as características da turma com a qual vai trabalhar, seus objetivos com as aulas com o jornal e os resultados aos quais pretende chegar.

Para que o trabalho com o jornal seja realmente proveitoso, é importante que os vários grupos que formam os projetos de uso de mídia impressa na escola – incluindo as equipes de coordenação, responsáveis pela produção dos conteúdos enviados para as instituições de ensino, e os professores que desenvolvem as atividades com os alunos –, tenham contato frequente e o alinhamento – ou afastamento – da forma como representam o processo de produção dos jornais e de utilização dos textos na escola, e a forma como o material realmente é empregado durante as aulas.

Neste sentido, é preciso destacar que o alinhamento das representações provavelmente não é possível – e nem seria recomendável – pois os participantes, a equipe de coordenação e os professores pertencem a grupos diferentes, com funções e focos de ação diferentes dentro da dinâmica do projeto, mas os resultados do presente estudo mostram como é viável e necessário fazer com que essas representações se aproximem ou que pelo menos os grupos conheçam as

representações que os demais têm do projeto, da leitura e do uso de jornais na escola, as expectativas em relação ao projeto, as formas como ele é produzido no Instituto GRPCom e de que maneira é utilizado pelos professores dentro de seu trabalho em sala de aula.

Como explica Rafaeli (2009, p. 136), “compreender que os grupos se constituem através das representações sociais e, em consequência, agem com base nelas, possibilita planejar uma formação continuada mais real, próxima dos sujeitos envolvidos e com mais possibilidades de sucesso”.

No caso da presente investigação, a pesquisadora, por ser jornalista e repórter da Gazeta do Povo, exerceu esse papel de tirar dúvidas dos participantes e comentar sobre a dinâmica de trabalho e produção do jornal. Com isso, foi possível verificar como foi interessante para os participantes terem uma pessoa que trabalha na redação para comentar sobre as características do jornal, então a experiência poderia até ser repetida em outras edições do curso, com os jornalistas participando de uma maneira ativa do Ler e Pensar, utilizando sua experiência com o jornal para aproximar os participantes deste tipo de mídia.

As capacitações para o uso do jornal precisam incluir momentos nos quais os participantes tenham orientações sobre os cadernos que compõem cada edição, os diferentes tipos de textos publicados, os recursos de imagens e explicações sobre as características do jornal para que se familiarizem com a mídia impressa e se sintam seguros para trabalhar com ela em sala de aula. Se não conhece o jornal, provavelmente o professor não sente segurança para levá-lo para a escola ou não têm motivação a desenvolver atividades diferentes do habitual por não ter noção dos recursos que compõem a publicação e como eles podem ser usados durante as aulas.

Desponta a necessidade de se desenvolverem processos contínuos de capacitação, que não só forneçam as edições de jornais e os boletins com sugestões de atividades para as escolas, mas ofereça aos professores informações sobre as características do jornal, como é seu processo de produção, como deve ser feita a leitura crítica das informações e como eles podem diferenciar textos ou publicações sensacionalistas e com traços de manipulação daquelas que trazem informações sob uma perspectiva de checagem das informações e responsabilidade nos relatos.

7.1 LIMITES E POSSIBILIDADES

Dentre tudo o que foi possível verificar sobre as representações sociais dos sujeitos envolvidos no Projeto Ler e Pensar e sua frequência de leitura de jornais e livros, a única certeza desde o início da análise de dados era de que o presente estudo tinha a possibilidade de abrir caminho para uma série de novas pesquisas a respeito destes temas.

Devido ao tempo de produção da dissertação – dois anos –, foi preciso focar a análise dos dados nas informações que eram mais relevantes para responder aos objetivos propostos pela investigação e deixar de lado outros dados que geravam análises importantes, mas que não se encaixavam no perfil definido para este estudo.

Dessa forma, o estudo tem algumas perspectivas interessantes de continuidade. Uma delas seria planejar uma capacitação para o uso de jornais a partir do contato prévio com as representações sociais dos sujeitos envolvidos, de maneira a oferecer, dentro dessa formação continuada, oportunidades de contato dos participantes com as representações sociais dos demais grupos que compõe a dinâmica da capacitação – os formadores, os jornalistas que produzem os jornais, os alunos, os professores e os gestores das escolas cadastradas para o uso do jornal, por exemplo –, de maneira a verificar a viabilidade de oferecer uma capacitação levando em conta as representações sociais dos sujeitos e como ela influenciaria em possíveis mudanças nessas representações em relação ao jornal, à leitura e à Educomunicação.

Outra possibilidade seria estender a pesquisa no sentido de realizar entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que fizeram parte do presente estudo, de maneira a aprofundar suas representações sociais e, a partir disso, verificar todo o processo de construção dessas representações. Voltado para a análise da história dos sujeitos e dos fatores que eles associam para terem determinadas representações em relação à mídia impressa e à Educomunicação, seria possível identificar esse conjunto de representações e como a história de vida influencia no processo de capacitação desses sujeitos para o uso do jornal.

Também seria interessante propor estudos em relação às representações sociais dos sujeitos que fazem parte de outros projetos de Educomunicação – e, especificamente, uso do jornal na escola –, no Brasil e em outros países, de maneira

a identificar semelhanças e diferenças entre as representações dos participantes do Ler e Pensar e aquelas apresentadas por pessoas envolvidas em outros projetos, verificando se fatores como a cidade ou o país onde moram são mais relevantes na construção das representações sociais sobre o jornal e a leitura que propriamente o grupo profissional a quem pertencem os sujeitos.

7.2 A RELAÇÃO DO ESTUDO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PESQUISADORA

Para encerrar as considerações, cabe destacar como o processo de desenvolvimento do presente estudo foi capaz de modificar as representações da pesquisadora nos dois anos em que foi produzido. Como citado no início desta dissertação, a relação da pesquisadora é bastante estreita com o jornal e, após os dois anos em que esteve envolvida com esta pesquisa, é possível identificar algumas considerações relevantes sobre a influência do estudo para as representações da pesquisadora.

De maneira geral, a pesquisadora considerou interessante a oportunidade de participar ativamente das reuniões de produção do BOLO, acompanhando de perto o trabalho da equipe formada pelos grupos inscritos no ECPE e a equipe de coordenação do projeto. Em vários momentos, os participantes aproveitaram a presença da pesquisa para tirar dúvidas sobre o jornal impresso, o trabalho dos profissionais de Comunicação, a rotina de trabalho dos jornalistas e como são escolhidos os textos que são publicados diariamente no jornal.

Dentro do processo de observação participante, como o próprio nome do instrumento de coleta de dados ressalta, a pesquisadora considerou importantes esses momentos em que conseguiu trocar informações com os participantes, levantar suas dúvidas e, na medida do possível, ajudá-los a respondê-las. O processo de pesquisa foi enriquecido, por não se limitar à pesquisadora observando as ações dos participantes, mas participando ativamente do processo e contribuindo para que eles conhecessem mais sobre o jornal impresso.

No sentido inverso, a pesquisadora igualmente aprendeu com os sujeitos de pesquisa durante todo o tempo em que se dedicou a este estudo. Ao final do processo, percebe-se que a investigação não foi um processo unilateral, no qual a pesquisadora observou, aplicou os questionários e efetuou a análise dos dados, mas

um processo rico e contínuo de crescimento dos sujeitos e da pesquisadora em conjunto.

Em suma, a própria pesquisa foi uma experiência educomunicativa e dialógica. Além disso, mostrou à pesquisadora como não é possível ser neutro em um estudo, mas é plenamente viável ser isento. Ao longo do processo de investigação, em vários momentos as representações da pesquisadora se alinharam com a dos sujeitos. Em outros, se afastaram. De qualquer forma, a investigação foi capaz de trazer novas experiências e mexer com as representações, principalmente em relação ao papel da pesquisadora como jornalista e repórter da Gazeta do Povo.

Ao final, a contribuição mais marcante foi a de que, de agora em diante, cada texto produzido pela pesquisadora para publicação no jornal terá uma importância ainda maior, pois a experiência da pesquisa mostrou como o jornal é fonte de informações e, a partir do trabalho produzido em sala de aula, de conhecimentos para alunos e docentes. Qualquer erro ou informação incompleta em uma matéria pode inviabilizar a realização de um trabalho relevante em sala de aula. Por isso, para a pesquisadora, o estudo a fez se conscientizar de que é uma educomunicadora e precisa se preocupar ainda mais com a qualidade dos textos que produz.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 155-172.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 10, n. 30, p. 301-316, maio 2010.

ALBERTI, Eveli de Almeida Sanches. **As representações sociais dos professores do Ensino Fundamental em relação aos seus alunos.** 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.

ALBUQUERQUE, Márcio Carneiro de. **A autoridade docente nas representações sociais de professores (as):** implicações no espaço da sala de aula. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Soc. estado.**, Brasília, v. 24, n. 3, Dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922009000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 mar 2012.

ALMEIDA, Sabrina Araujo de. **As representações sociais dos professores da rede regular de ensino do município de Mendes acerca do processo de inclusão educacional.** 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Salgado de Oliveira, São Gonçalo, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2012.

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

ANHUSSI, Elaine Cristina. **O uso do jornal em sala de aula:** sua relevância e concepções de professores. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2009.

ARRUDA, Angela. Pesquisa em representações sociais: a produção em 2003. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SCHIMIZU, Alessandra de Morais. **Experiência e representação social:** questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 59-92.

AZEVEDO, Norma Benjamin de. **Representações sociais de identidade docente de professores das séries iniciais do ensino fundamental em uma escola de elite.** 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

BACCEGA, Maria Aparecida. Linguagens da comunicação. In: SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da educomunicação**. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003. 87 p. (Cadernos de educomunicação ; 1) p. 53-62.

BAHIA, José Péricles Diniz. **Jornal na escola**: estratégias de uso para a construção de cidadania. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

BARCELLOS, Priscila Andrade de O. et al. As representações sociais dos professores e alunos da Escola Municipal Karla Patrícia, Recife, Pernambuco, sobre o manguezal. **Ciênc. educ. (Bauru),** Ago 2005, vol.11, no. 2, p.213-222.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BONINI, Adair. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v.11, n.1, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S1984-63982011000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 mar 2012.

BORGES, Maria da Gloria. **A contribuição da teoria das representações sociais para o estudo da inclusão digital nas escolas de ensino fundamental do município de Nova Iguaçu.** 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Salgado de Oliveira, São Gonçalo, 2009.

BRAZ, Marcia Cristina Dantas Leite. **Como vão se formando os professores em física e química:** embates entre o ser, o ter e o fazer na formação de licenciandos da UFRN. 2009. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

BRITO, Maria Dilma Ponte de. **Representações sociais dos professores de Matemática do Ensino Fundamental acerca dos alunos da escola pública.** 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

BUSS, Rosinete Bloemer Pickler. **Gestão da escola pública:** representação social de professores do Ensino Fundamental. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

CAMARGO, Eliana Nardelli de. **Formação de professores no programa Jornal, Escola e Comunidade**. 2006. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CÂNDIDO, Fernanda. **Representações sociais de professores do Ensino Médio na rede pública estadual, em Cuiabá, sobre suas atividades docentes**. 2007.

199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

CARDOSO, Maria Thereza Camargo. **Representações sociais de professores de Ensino Fundamental sobre recuperação na escola.** 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009.

CARVALHO, Elisabeth Lorenzon de. **Significados de acidentes na infância na perspectiva de educadores.** 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CAVALCANTE, Joana. **O jornal como proposta pedagógica**. São Paulo: Paulus, 1999.

CHIODINI, Cláudia Roberta. Financiamento da Educação Básica no Brasil: um estudo em representações sociais. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar. **Pesquisas em representações sociais e educação.** Blumenau: EDIFURB, 2009. p. 39-60.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. 3. ed. São Paulo: SENAC São Paulo, 2004.

CITELLI, Adilson. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Ademarcia Lopes de Oliveira. **Representação social sobre educação inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul - Acre**. 2009. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

COSTA, Regiamar Filomena Silva. **Representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre violência na escola.** 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009.

COSTA, Sirley Terezinha Golemba. **O imaginário do professor sobre o uso das tecnologias educativas:** pressupostos para uma proposta de formação. 2010. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso Dalla. Estudos de recepção: uma metodologia de análise dos meios de comunicação e a cultura escolar. In: SCHMIDT, Dora; GARCIA, Tania Maria Figueiredo Braga; HORN, Geraldo Balduino. **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2008.

DANTAS, Marcia Maria Avelino. **Escola ativa como semeadora de sonhos nas turmas multianuais**: representações das (os) professoras (es) da microrregião de Mossoró-RN. 2009. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social** – Dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUARTE, Inês Helena Félix. **Representações sociais dos professores dos primeiros anos do ensino público estadual sobre a dificuldade de aprendizagem dos alunos.** 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DURVEEN, Gerard. Introdução: O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-28.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet:** uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis: Vozes, 1997.

ELMÔR, Maisa Rose Domênico. **Tabagismo sob a ótica da promoção da saúde:** reflexão do professor sobre sua prática. 2009. 192 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

FARR, Robert. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-62.

FEITOZA, Maria Belacilda de Oliveira. **A representação social de formação para professores e formadores da rede municipal de ensino.** 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

FERREIRA, Kátia Zanvettor. **Quem lê jornal sabe mais?** As relações discursivas entre educação e jornal. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

FRANÇA, Fabiane Freire. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção.** 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

FREINET, Célestin. O **jornal escolar**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

FREINET, Célestin. **A leitura pela imprensa na escola**. Lisboa: Dinalivro, 1977.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?.** 9ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 7. ed. São Paulo: Olho d Água, 1995.

GADELHA, Maria Jose de Araujo. **Representações sociais de formação continuada:** com a palavra as professoras do Ensino Fundamental da rede pública de Natal - RN. 2009. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

GADOTTI, Moacir. **O jornal na escola e a formação de leitores**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GAIA, Rossana Viana. **Educomunicação e Mídias**. Maceió: Edufal, 2001.

GAZETA DO POVO. Ler e Pensar em seu ano de maior sucesso. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 23 nov. 2011. Caderno Educação e Ensino, p. 7.

GAZETA DO POVO. **Ler e Pensar**. 2010. Disponível em <http://www2.rpc.com.br/instituto/index.php?idc=3>. Acesso em: 15 mar. 2010.

GENTILE, Marcia. **Representações sociais de alunos do curso de Pedagogia sobre os saberes da prática.** 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

GIGLIO, Suelena Guarnieri Flosi. **Práticas Curativas:** Representações Sociais de Alunos de Pedagogia. 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 321-342.

GOMES, Maria de Carvalho**. A Leitura nas Representações Sociais de Professores no Ensino Médio.** 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

GRANDE, Carolina. **O trabalho e o afeto:** prazer e sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília. 2009. 192 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GRIZE, Jean-Blaise. Lógica natural e representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 123-138.

GUARESCHI, Pedrinho A.. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 191-225.

GUERRA, Gleice Kelly de Souza. **Avaliação processual:** um estudo das representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

IGRPCOM. **Boletim de Leitura Orientada**, Curitiba, 12 mar 2012. Edição 169.

JODELET, Denise. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 63-88.

KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo: Moderna/Eca-Usp, jan./abr.de 1999. p. 68-75.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LASSALA, Karla Kalburger Moreira. **Identidade docente e gênero:** representações do professor por alunos e alunas de Pedagogia. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 10, n. 20, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Jan. 2012.

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. O impacto da teoria das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 46-57.

LIMA, Andreza Maria de. **O ‘bom aluno’ nas representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife.** 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares, representações e política. In: SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luis Antonio; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p. 275-290.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**., Jun 2010, vol.18, no.67, p.345-363.

MADEIRA, Margot Campos; SILVA, Neide de Melo Aguiar. Representações sociais e pesquisas em educação. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar. **Pesquisas em representações sociais e educação.** Blumenau: EDIFURB, 2009. p. 101-120.

MAGALHÃES, Luciane Manera. **Representações Sociais da Leitura**: Práticas Discursivas do Professor em Formação. 2005. 182 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas,1999.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente . Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTÍN BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MARTIN-BARBERO, Jésus. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro Wilton de. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002. p. 39-68.

MARTINS, António Maria et al. Mudança e representações sociais sobre formação de professores. In: SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luis Antonio; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p. 291-304.

MEDITSCH, Eduardo; FARACO, Mariana Bittencourt. O pensamento de Paulo Freire sobre Jornalismo e Mídia. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. Vol. XXVI, n. 1, p. 25-46. São Paulo: Intercom, jan-jun, 2003. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/meditsch-eduardo-faraco-mariana-pensamento-paulo-freire.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

MELLO, Suely Perruci Bandeira de. **Representações sociais de ciclos de aprendizagem por professores da rede municipal de ensino do Recife.** 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2009.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação social do ensinar:** a dimensão pedagógica do habitus professoral. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

MELO, Elisângela Bastos de. **Profissão professor de matemática:** um estudo sobre as representações sociais. 2009. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MELO, José Marques de. **Teoria da comunicação:** paradigmas latino-americanos. Petrópolis: Vozes, 1998.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Morais. Educação e representação social: tendências de pesquisa na área – período de 2000 a 2003. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Morais. **Experiência e representação social:** questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 93-130.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Morais; LIMA, Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cad. Pesqui.,** Ago 2009, vol.39, no.137, p.549-576.

MESQUITA, Cláudia Maria Souza; ALMEIDA, Danice Betania de. Representações Sociais: mapeamento conceitual. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar. **Representações sociais em educação:** determinantes teóricos e pesquisas. Blumenau: EDIFURB, 2009. p. 35-64.

MEYER, Patrícia. **Possibilidades e limites na utilização do jornal eletrônico no processo de ensino-aprendizagem.** 2010. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis**: A source book of new methods. 2. ed. Bervely Hills, C. A.: Sage, 1994.

MOLINA, Olga. **Ler para aprender:** desenvolvimento de habilidades de estudo**.** São Paulo: EPU, 1992.

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

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas a representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASÁRIO, Julio Cesar. **Competição na Educação Física escolar**: representação social de professores da Educação Básica. 2009. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

OLIVEIRA, Patrícia Araújo de. **Eros e Thanatos:** um estudo em representações sociais da formação do professor sobre sua práxis com surdos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

OLIVEIRA, Rita Aparecida Pereira de. **Representações sociais sobre sexualidade e educação sexual:** um estudo com professores da rede pública de ensino de

Cuiabá-MT - 2005-2009. 2009. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ONO, Fabricio Tetsuya Parreira. **Representações sociais de uma professora de língua inglesa em um contexto público sul-matogrossense**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2007.

PAREDES, Eugênia Coelho. Entrevista: anotações para pesquisadores iniciantes. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Morais. **Experiência e representação social:** questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.131-156.

PASQUALI, Claudia de. **Escola pública de tempo integral:** um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAVANI, Cecília (org). **Jornal:** informação e ação. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PENA, Selma Costa. **Histórias de leituras e de leitores**: práticas e representações de leitura em narrativas de professoras de diferentes disciplinas escolares. 2010. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. Prefácio. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar. **Representações sociais em educação:** determinantes teóricos e pesquisas. Blumenau: EDIFURB, 2009. p. 7-9.

PORTO, Tania Maria Esperon. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pedagogia da comunicação:** teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

PRICKEN, Verônica Larrat. **Dinâmica das representações sociais da matemática reveladas na práxis de professores dos anos iniciais**. 2009. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PROGRAMA jornal e educação. Jornal e educação: da leitura à cidadania. **Relatório sobre os programas jornal e educação.** Brasília: John Snow Brasil, 2008. Disponível em: <www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/pesquisas/pesquisas> Acesso em: 30 mai. 2010.

PURIM, Rosane Fronza. A representação social de currículo no contexto da ampliação do ensino fundamental no Brasil. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar. **Pesquisas em representações sociais e educação.** Blumenau: EDIFURB, 2009. p. 161-178.

RAFAELI, Kátia Solange Coelho. Formação continuada de professores alfabetizadores: representações e sentidos. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar. **Pesquisas em representações sociais e educação.** Blumenau: EDIFURB, 2009. p. 121-138.

RAMOS, Leila Maria. **Representações Sociais:** para além da identidade do pedagogo docente. 2009. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009.

RANGEL, Kênia Teixeira Passos. **As representações sociais de discentes de Pedagogia da UFMT Campus de Cuiabá acerca das escolhas na formação vinculadas à docência.** 2009. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

RAU, Débora Driemeyer Wilbert. **Representações Sociais da Infância e Estilos de Práticas Educativas de Mães e Professoras de Crianças de 0 a 6 anos de idade.** 2009. 136 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ROAZZI, Antonio; FEDERICCI, Fabiana C. B.; CARVALHO, Maria do Rosário. A questão do consenso nas representações sociais: um estudo do medo entre adultos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 18, n. 2, Ago. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 Dez. 2011.

RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. **As Representações Sociais sobre o ensino de Psicologia da Educação e suas Contribuições para a Formação do Educador**. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

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

SÁ, Celso Pereira de. Prefácio à edição brasileira. In: JODELET, Denise. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SALOMÉ, Liliane Cremonese. **Os sentidos da leitura para as professoras do ensino fundamental**. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

SANTOS, Geniana dos. **As representações sociais de licenciandos em Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá, sobre conhecimento.** 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

SANTOS, Jose Robson dos. **Representações sociais dos professores de educação física escolar sobre o conteúdo do jogo em escolas de Aracaju.** 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Michele Araújo. **Entre o familiar e o estranho:** representações sociais de professores sobre o autismo infantil. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **(In)Visibilidade negra:** representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental e Ananindeua/PA. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SCHAUN, Angela. **Práticas Educomunicativas**: Grupos Afro-descendentes Salvador – Bahia: Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracatum. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SEMIN, Gun. Protótipos e representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 205-216.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A Física pelos professores de Física: a contribuição da Teoria das Representações Sociais. **Ciênc. educ.** (Bauru), 2009, vol.15, no. 3, p. 515-528.

SILVA, Bruna Luise da. **Representações sociais de acadêmicos em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, sobre mudanças na educação**. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

SILVA, Margarete Maria da. **Representações sociais do ensino da língua escrita.** 2009. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Marinalva do Rêgo Barros. **Representações sociais de alunos e professores do curso de Letras sobre o texto poético.** 2009. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Neide de Melo Aguiar. Cada curicaca em seu nicho: o pertencimento à linha de pesquisa. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar. **Representações sociais em educação:** determinantes teóricos e pesquisas. Blumenau: EDIFURB, 2009. p. 17-34.

SILVEIRA, Andréa Velloso da. **Representações Sociais e a Construção da Identidade Profissional do Professor.** 2009. 296p. Tese (Doutorado em Química Biológica) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, Ismar de O. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: Contato: **Revista Brasileira de Comunicação**, **Educação e Arte**. Brasília: UNB, ano 1, n. 2, p. 5-75, jan./mar., 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação&Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ECA/USP-Editora Segmento, Ano VIII, jan./abr. 2002, nº. 23.

SOARES, Ismar de Oliveira. Prefácio. In: SCHAUN, Ângela. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002. p. 11-14.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da educomunicação**. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educommunication.** [S.l.]: NCE-ECA/USP, 2004.

SOUZA, Mauro Wilton de. Comunicação e educação: entre meios e mediações. **Cad. Pesqui**., São Paulo, n. 106, mar. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar 2012.

SOUZA, Pedro Paulo Saleme de. **Representações Sociais sobre Meio Ambiente e Práticas Pedagógicas nas Escolas Públicas da área Urbana e Rural do município de Teófilo Otoni/MG.** 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Sustentabilidade) – Centro Universitário de Carantiga, São Paulo, 2009.

SOUZA, Roseane Rabelo. **Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais.** 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 117-148.

TORRES, Rosângela Fernandes. **Trabalho pedagógico:** as representações sociais de professores(as) do município de Manaus. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

VERGUEIRO, Tania Oliveira de Noli. **Professores de francês apesar de tudo:** o papel das representações sociais nessa história de persistência. 2009. 142 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIANA, Fernando Valeriano; SILVA, Ynaray Joana da. O jornal e a prática pedagógica. In: CITELLI, Adilson. (Org.) **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

WAGNER, Wolfgang. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 149-186.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO À EQUIPE DE PRODUÇÃO DO BOLO.....224
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO À EQUIPE DE PRODUÇÃO DO BOLO.....229
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS REUNIÕES DO PROJETO LER E PENSAR.....237
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....238
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO À EQUIPE DO PROJETO LER E PENSAR.....247
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....256
APÊNDICE G – DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES PRELIMINARES.....258

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO À EQUIPE DE PRODUÇÃO DO BOLO

Apresentação:
Este questionário será utilizado para a produção da dissertação de mestrado "As representações sociais do projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores", desenvolvida pela pesquisadora Rafaela Bortolin Pinheiro, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e orientada pela professora doutora Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau. É importante ressaltar que as informações coletadas neste questionário são confidenciais, mas é necessário que cada participante preencha seu nome, telefone e e-mail para podermos entrar em contato na próxima fase da pesquisa, quando serão realizadas entrevistas com alguns participantes selecionados. Agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos pelo e-mail rafaelabortolin@gmail.com ou pelo telefone (41) 8413-0749. Obrigada!

Questionário Inicial – Equipe de produção do BOLO

1. PERFIL

1.1 Nome: _____

1.2 Telefone: _____

1.3 E-mail: _____

1.4 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1.5 Idade:
( ) até 20 anos ( ) 21 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 30 a 40 anos ( ) 40 a 50 anos ( ) Mais de 50 anos

1.6 Atualmente, além da participação no projeto Ler e Pensar, você desenvolve alguma atividade profissional remunerada?
( ) Sim ( ) Não
1.7 Se sim, qual? (Pode-se marcar mais de uma alternativa)
( ) Sou professor da Educação Infantil em escola particular.
( ) Sou professor do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em escola particular.
( ) Sou professor do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em escola municipal.
( ) Sou professor do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em escola estadual.
( ) Sou professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental em escola particular.
( ) Sou professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental em escola municipal.
( ) Sou professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental em escola estadual.
( ) Sou professor de Ensino Médio em escola particular.
( ) Sou professor de Ensino Médio em escola municipal.
( ) Sou professor de Ensino Médio em escola estadual.
( ) Sou professor universitário em universidade pública.
( ) Sou professor universitário em universidade particular.
( ) Outra. Qual? _____

1.8 Em que horário você trabalha? (Pode-se marcar mais de uma alternativa)
( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite
1.9 Se você atua como professor, há quanto tempo dá aulas?
( ) Menos de um ano ( ) Um ou dois anos
( ) Três ou quatro anos ( ) Cinco ou seis anos
( ) Sete ou oito anos ( ) Nove ou dez anos
( ) Entre dez e quinze anos ( ) Mais de quinze anos

1.10 Você frequenta as reuniões do Ler e Pensar em que período?

( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

1.11 Antes de fazer parte da equipe de produção do BOLO, você já havia participado de outras atividades promovidas pelo projeto Ler e Pensar?
( ) Sim ( ) Não

1.12 Se sim, qual(is) e quando? _____
_____

1.13 Se você é professor:
- Você usa o jornal em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não
- Você pretende usar o jornal em sala de aula após participar do Ler e Pensar?
( ) Sim ( ) Não
1.14 Qual o seu objetivo com a participação no Ler e Pensar?
( ) Desenvolver meus conhecimentos a respeito da utilização de jornais na escola
( ) Aprender formas de como utilizar o jornal em sala de aula
( ) Ampliar minha frequência de leitura
( ) Fazer uma capacitação e enriquecer meu currículo
( ) Outro. Qual? _____

2 LEITURA

2.1 Em média, quantos livros você lê por mês?
( ) Nenhum ( ) Um ou dois
( ) Três ou quatro ( ) Cinco ou seis
( ) Sete ou oito ( ) Nove ou dez
( ) Entre dez e quinze ( ) Mais de quinze

2.2 Em média, quantos livros você lê por mês que não sejam relativos ao seu trabalho?
( ) Nenhum ( ) Um ou dois
( ) Três ou quatro ( ) Cinco ou seis
( ) Sete ou oito ( ) Nove ou dez
( ) Entre dez e quinze ( ) Mais de quinze

2.3 Geralmente, onde você lê livros?
( ) Em casa ( ) No trabalho
( ) Em outro local. Onde? _____

2.4 Qual o seu critério na hora de escolher um livro para ler? (enumere de 1 a 7, sendo 1 o mais importante e 7 o menos importante)
( ) Se o assunto é relativo à minha área de formação ou meu trabalho
( ) Se o livro foi recomendado por algum colega de trabalho
( ) Se o livro foi recomendado por algum familiar ou amigo
( ) Se o livro tem uma crítica positiva em revistas, jornais e programas de TV
( ) Se o livro tem linguagem fácil
( ) Se o autor é famoso e conceituado
( ) Se o livro tem poucas páginas
( ) Outro. Qual? _____

2.5 Cite seus autores de livros favoritos: _____

_____

2.6 Com que frequência você lê jornais impressos?
( ) Diariamente ( ) Somente aos domingos
( ) Somente em fins de semana e feriados ( ) Somente de segunda a sexta
( ) Três ou quatro vezes por semana ( ) Uma ou duas vezes por semana
( ) Uma vez a cada quinze dias ( ) Uma vez por mês
( ) Muito raramente

2.7 Geralmente, onde você lê o jornal impresso?
( ) Em casa ( ) No trabalho
( ) Em outro local. Onde? _____

2.8 Que jornais você costuma ler? _____

2.9 Com que frequência você lê revistas?
( ) Diariamente ( ) Somente aos domingos
( ) Somente em fins de semana e feriados ( ) Somente de segunda a sexta
( ) Três ou quatro vezes por semana ( ) Uma ou duas vezes por semana
( ) Uma vez a cada quinze dias ( ) Uma vez por mês
( ) Muito raramente

2.10 Geralmente, onde você lê revistas?
( ) Em casa ( ) No trabalho
( ) Em outro local. Onde? _____

2.11 Que revistas você costuma ler? _____

2.12 Com que frequência você lê notícias pela internet?
( ) Diariamente ( ) Somente aos domingos
( ) Somente em fins de semana e feriados ( ) Somente de segunda a sexta
( ) Três ou quatro vezes por semana ( ) Uma ou duas vezes por semana
( ) Uma vez a cada quinze dias ( ) Uma vez por mês
( ) Muito raramente

2.13 Geralmente, onde você usa o computador para lê-las?
( ) Em casa ( ) No trabalho
( ) Em outro local. Onde? _____

2.14 Quais são seus sites de notícias preferidos? _____

2.15 Você tem lembranças de seu pai lendo...
( ) Livros? ( ) Jornais?
( ) Revistas? ( ) Meu pai não tinha o costume de ler
( ) Não tenho lembranças ( ) Não convivi com meu pai quando criança

2.16 Você tem lembranças de sua mãe lendo...
( ) Livros? ( ) Jornais?
( ) Revistas? ( ) Minha mãe não tinha o costume de ler
( ) Não tenho lembranças ( ) Não convivi com minha mãe quando criança

2.17 Quem foi seu(sua) maior incentivador(a) a ser o leitor que você é hoje?
( ) Pai ( ) Mãe ( ) Irmão/irmã
( ) Avô/avó ( ) Amigo/amiga
( ) Professor/professora da Educação Infantil
( ) Professor/professora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental
( ) Professor/professora do segundo ciclo do Ensino Fundamental
( ) Professor/professora do Ensino Médio
( ) Professor/professora da graduação
( ) Professor/professora da pós-graduação
( ) Outra pessoa. Quem? _____

3 FORMAÇÃO

3.1 Qual a sua escolaridade?
( ) Ensino Médio Completo
( ) Ensino Superior Incompleto
( ) Ensino Superior Cursando
( ) Ensino Superior Completo

( ) Especialização. Em que área? _____
( ) Mestrado. Em qual área? _____
( ) Doutorado. Em qual área? _____
3.2 Você fez magistério? ( ) Sim ( ) Não

3.3 Qual a sua área de formação na graduação?
( ) Artes Visuais ( ) Biologia ( ) Ciências Sociais
( ) Educação Física ( ) Filosofia ( ) Física
( ) Geografia ( ) História ( ) Letras
( ) Matemática ( ) Pedagogia ( ) Química
( ) Outra. Qual? _____

3.4 Durante a sua graduação, você teve alguma aula sobre como utilizar o jornal em sala de aula?
( ) Sim ( ) Não

3.5 Durante a Educação Infantil, você tem lembranças de ter participado de aulas utilizando o jornal como recurso de leitura?
( ) Sim ( ) Não

- E o que você achou dessa experiência?
( ) Positiva ( ) Negativa ( ) Indiferente.

- Por quê? _____

3.6 Durante o Ensino Fundamental, você tem lembranças de ter participado de aulas utilizando o jornal como recurso de leitura?
( ) Sim ( ) Não

- Em que disciplina(s)?
( ) Artes ( ) Biologia ( ) Educação Física
( ) Filosofia ( ) Física ( ) Geografia
( ) História ( ) Língua Portuguesa ( ) Língua Estrangeira
( ) Matemática ( ) Química ( ) Sociologia
( ) Outra. Qual? _____

- E o que você achou dessa experiência?
( ) Positiva ( ) Negativa ( ) Indiferente.

- Por quê? _____

3.7 Durante o Ensino Médio, você tem lembranças de ter participado de aulas utilizando o jornal como recurso de leitura?
( ) Sim ( ) Não
- Em que disciplina(s)?
( ) Artes ( ) Biologia ( ) Educação Física
( ) Filosofia ( ) Física ( ) Geografia
( ) História ( ) Língua Portuguesa ( ) Língua Estrangeira
( ) Matemática ( ) Química ( ) Sociologia
( ) Outra. Qual? _____

- E o que você achou dessa experiência?
( ) Positiva ( ) Negativa ( ) Indiferente.

- Por quê? _____

3.8 Durante a graduação, você tem lembranças de ter participado de aulas utilizando o jornal como recurso de leitura?
( ) Sim ( ) Não
- E o que você achou dessa experiência?
( ) Positiva ( ) Negativa ( ) Indiferente.

- Por quê? _____

3.9 Você já participou de cursos de capacitação para aperfeiçoamento da leitura e da escrita?
( ) Sim ( ) Não

- Caso sim, quando foi e qual foi a instituição responsável pela realização?
_____

4 REPRESENTAÇÕES

4.1 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra “Leitura”.

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

4.2 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra “Jornal”.

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

4.3 Escreva três palavras que vêm a sua mente para descrever o projeto Ler e Pensar.

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

4.4 Para você, o que é ser professor? _____

_____

4.5 Para você, o que torna uma pessoa um “bom leitor”? _____

_____

- Espaço opcional para comentários, caso haja alguma questão importante sobre o Projeto Ler e Pensar que não tenha sido tocada pelas perguntas deste questionário.

_____

_____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO À EQUIPE DE PRODUÇÃO DO BOLO

Apresentação:
Este questionário será utilizado para a produção da dissertação de mestrado "As representações sociais do projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores", desenvolvida pela pesquisadora Rafaela Bortolin Pinheiro, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e orientada pela professora doutora Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau. É importante ressaltar que as informações coletadas neste questionário são confidenciais, mas é necessário que cada participante preencha seu nome para podermos entrar em contato na próxima fase da pesquisa, quando serão realizadas entrevistas com alguns participantes selecionados. Agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos pelo e-mail rafaelabortolin@gmail.com ou pelo telefone (41) 8413-0749. Obrigada!

Questionário Final – Equipe de produção do BOLO

1. PERFIL

1.1 Nome: _____

1.2 Atualmente, você desenvolve algum tipo de atividade profissional (remunerada ou não)?
( ) Sim ( ) Não

1.3 Se sim, qual? (Pode-se marcar mais de uma alternativa)
( ) Sou professor da Educação Infantil em escola particular.
( ) Sou professor do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em escola particular.
( ) Sou professor do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em escola municipal.
( ) Sou professor do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em escola estadual.
( ) Sou professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental em escola particular.
( ) Sou professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental em escola municipal.
( ) Sou professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental em escola estadual.
( ) Sou professor de Ensino Médio em escola particular.
( ) Sou professor de Ensino Médio em escola municipal.
( ) Sou professor de Ensino Médio em escola estadual.
( ) Sou professor universitário em universidade pública.
( ) Sou professor universitário em universidade particular.
( ) Outra. Qual? _____

1.4 Se você é professor:

1.4.1 Antes de participar do curso, você já havia usado o jornal em sala de aula?
( ) Sim ( ) Não

- Se não, por quê? _____

- Se sim, quando foi sua última aula usando jornal? Como foi a atividade desenvolvida?
_____

_____

1.4.2 Durante o período em que frequentou o curso, você realizou alguma atividade em que usou o jornal em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não

- Se não, por quê? _____

- Se sim, quando foi sua última aula usando jornal? Como foi a atividade desenvolvida?

_____

_____

1.4.3 Com o curso finalizado, você pretende usar o jornal em sala de aula após participar do Ler e Pensar?
( ) Sim ( ) Não

- Se não, por quê? _____

2 LEITURA

2.1 Quantos livros você leu no último mês?
( ) Nenhum ( ) Um ou dois
( ) Três ou quatro ( ) Cinco ou seis
( ) Sete ou oito ( ) Nove ou dez
( ) Entre dez e quinze ( ) Mais de quinze

2.2 Onde você prefere ler livros?
( ) Em casa ( ) No trabalho
( ) No ônibus ( ) Em outro local. Onde? _____

2.3 Para você, que característica é mais importante na hora de escolher um livro? (pode-se marcar mais de uma alternativa)
( ) Se o assunto é relativo à minha área de formação ou meu trabalho
( ) Se o livro foi recomendado por algum colega de trabalho
( ) Se o livro foi recomendado por algum familiar ou amigo
( ) Se o livro tem uma crítica positiva em revistas, jornais e programas de TV
( ) Se o livro tem linguagem fácil
( ) Se o autor é famoso e conceituado
( ) Se o livro tem poucas páginas
( ) Se a capa é bonita e chama a atenção
( ) Outro. Qual? _____

2.4 Você tem algum autor favorito de livros? Qual? (Pode citar mais de um)

_____

2.5 Quais são seus livros favoritos? _____

_____

2.6 Qual o melhor livro que você já leu? _____
2.7 Quantas vezes você já leu este livro?
( ) Uma ou duas ( ) Três ou quatro ( ) Cinco ou seis
( ) Sete ou oito ( ) Nove ou dez ( ) Mais de dez

2.8 Por que este livro é tão especial? _____

_____

2.9 Ao escolher um livro, que tipo de assunto/tipo literário mais o interessa? (pode-se marcar mais de uma alternativa)

( ) Romance ( ) Contos
( ) Crônicas ( ) Poesia
( ) Aventura ( ) Policial
( ) Biografias ( ) História e Geografia do Brasil e do Mundo
( ) Auto-ajuda ( ) Educação
( ) Esotérico ( ) Economia e Política
( ) Artes ( ) Comunicação e Linguística
( ) Informática ( ) Jurídico
( ) Infanto-juvenil ( ) Marketing
( ) Turismo ( ) Best-sellers
( ) Esportes ( ) Gastronomia
( ) Filosofia/Sociologia ( ) Psicologia
( ) Ciências (Biologia, Física e Química)
( ) Outro. Qual? _____

2.10 Com que frequência você lê jornais impressos?

( ) Diariamente ( ) Somente aos domingos
( ) Somente em fins de semana e feriados ( ) Somente de segunda a sexta
( ) Três ou quatro vezes por semana ( ) Uma ou duas vezes por semana
( ) Uma vez a cada quinze dias ( ) Uma vez por mês
( ) Muito raramente

2.11 Na hora de ler o jornal, que tipo de assunto costuma chamar mais a sua atenção? (pode-se marcar mais de uma alternativa)

( ) Esportes ( ) Política
( ) Crônicas ( ) Artigos de Opinião
( ) Economia ( ) Policial
( ) Internacional/Informática ( ) Saúde
( ) Tecnologia ( ) Educação
( ) Cultura ( ) Turismo
( ) Turismo ( ) Imóveis/Decoração
( ) Automóveis ( ) Meio Ambiente
( ) Celebridades ( ) Moda e Estilo
( ) Variedades/Comportamento ( ) Classificados/Dicas de Carreira
( ) Outro. Qual? _____

2.12 Onde você prefere ler o jornal?

( ) Em casa ( ) No trabalho
( ) No ônibus ( ) Em outro local. Onde? _____

2.13 Que jornais você costuma ler? _____

_____

2.14 Você tem acesso a jornais em seu ambiente de trabalho?

( ) Sim ( ) Não

- Quais? _____

- Você costuma lê-los? ( ) Sim ( ) Não

- Se não, por quê? _____

2.15 Você tem algum colunista ou jornalista favorito? Se sim, qual? _____

_____

2.16 Com que frequência você lê revistas?

( ) Diariamente
( ) Somente em fins de semana e feriados
( ) Três ou quatro vezes por semana
( ) Uma vez a cada quinze dias
( ) Muito raramente
( ) Somente aos domingos
( ) Somente de segunda a sexta
( ) Uma ou duas vezes por semana
( ) Uma vez por mês

2.17 Geralmente, onde você lê revistas?

( ) Em casa
( ) No ônibus
( ) No trabalho
( ) Em outro local. Onde? _____

2.18 Que revistas você costuma ler? _____

_____

2.19 Na hora de escolher uma revista, que tipo de assunto costuma chamar mais a sua atenção? (pode-se marcar mais de uma alternativa)

( ) Esportes
( ) Crônicas
( ) Economia
( ) Internacional/Informática
( ) Tecnologia
( ) Cultura
( ) Turismo
( ) Automóveis
( ) Celebridades
( ) Variedades/Comportamento
( ) Política
( ) Artigos de Opinião
( ) Policial
( ) Saúde
( ) Educação
( ) Turismo
( ) Imóveis/Decoração
( ) Meio Ambiente
( ) Moda e Estilo
( ) Classificados/Dicas de Carreira
( ) Outro. Qual? _____

2.20 Você tem acesso a revistas em seu ambiente de trabalho?

( ) Sim ( ) Não

- Quais? _____

- Você costuma lê-las? ( ) Sim ( ) Não

- Se não, por quê? _____

2.21 Você tem algum colunista ou jornalista de revista favorito? Se sim, qual?

_____

2.22 Você tem assinatura de algum jornal impresso? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? _____

Há quanto tempo você é assinante? _____

2.23 Você tem assinatura de alguma revista? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? _____

Há quanto tempo você é assinante? _____

2.24 Quando você era criança, sua família tinha assinatura de algum jornal impresso?
( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? _____

2.25 Quando você era criança, sua família tinha assinatura de revista?
( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? _____

3 FORMAÇÃO

3.1 Onde você estudou? (cite o nome da instituição de ensino)

- Na Educação Infantil?
( ) Escola particular ( ) Escola pública

_____

- Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?
( ) Escola particular ( ) Escola pública

_____

- Da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental?
( ) Escola particular ( ) Escola pública

_____

- Ensino Médio? Você fez magistério? ( ) Sim ( ) Não
( ) Escola particular ( ) Escola pública

_____

- Graduação?
( ) Universidade particular ( ) Universidade pública

_____

- Especialização? Em que área?_____
( ) Universidade particular ( ) Universidade pública

_____

- Mestrado? Em que área? _____
( ) Universidade particular ( ) Universidade pública

_____

- Doutorado? **Em que área? _____**
( ) Universidade particular ( ) Universidade pública

_____

3.4 Durante a sua graduação, você teve alguma aula sobre como utilizar o jornal em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não

- E o que você achou dessa experiência?
( ) Positiva ( ) Negativa ( ) Indiferente.

- Por quê? _____

4 PROJETO LER E PENSAR

4.1 Que objetivos você considera que atingiu ao participar do Ler e Pensar?
( ) Desenvolver meus conhecimentos a respeito da utilização de jornais na escola
( ) Aprender formas de como utilizar o jornal em sala de aula
( ) Ampliar minha frequência de leitura
( ) Fazer uma capacitação e enriquecer meu currículo
( ) Outro. Qual? _____

4.2 Se você é professor, o curso mudou alguma coisa em sua prática? O quê?

_____

_____

4.3 Ao longo desse semestre, como foi o seu relacionamento com a equipe do Instituto GRPCom?
( ) Ótimo, senti que eles procuravam escutar minhas opiniões, atendendo às sugestões e contornando possíveis problemas.
( ) Bom, houve alguns problemas, mas foram facilmente contornados.
( ) Regular, pois o relacionamento foi um pouco distante e houve momentos em que me senti insatisfeito.
( ) Péssimo, pois o relacionamento foi muito distante e, muitas vezes, me senti desmotivado ou bastante insatisfeito com o trabalho.

4.4 Como foi seu relacionamento com os demais participantes do curso *Ler e Pensar* **em Educação, Comunicação e Práticas de Ensino?**
( ) Ótimo, senti que todos trabalharam bem em conjunto e procuravam escutar minhas opiniões.
( ) Bom, houve alguns problemas, mas foram facilmente contornados.
( ) Regular, pois o relacionamento foi um pouco distante e houve momentos em que me senti insatisfeito.
( ) Péssimo, pois o relacionamento foi muito distante e, muitas vezes, me senti desmotivado ou bastante insatisfeito com o trabalho.

4.5 Entre o que aprendeu durante o curso, o que você destacaria?

_____

_____

5 REPRESENTAÇÕES

5.1 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra “Leitura”.

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.2 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra “Jornal”.

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.3 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra “Mídia”.

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.4 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra “Gazeta do Povo”.

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.5 Escreva três palavras que vêm a sua mente para descrever o projeto Ler e Pensar.

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.6 Para você, o que torna uma pessoa um “bom professor”? _____

_____

5.7 Para você, o que torna uma pessoa um “bom leitor”? _____

_____

5.8 Para você, o que é “educomunicação”? _____

_____

5.9 Para você, qual a visão que os jornais têm dos professores? _____

_____

- Espaço opcional para comentários, caso haja alguma questão importante sobre o Projeto Ler e Pensar que não tenha sido tocada pelas perguntas deste questionário.

_____

_____

_____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS REUNIÕES DO PROJETO LER E PENSAR

- Descrição geral (número de participantes e sua área de formação, local onde as reuniões são realizadas, estrutura disponibilizada para os participantes, carga horária e desenvolvimento da reunião – se há um formato de aulas teóricas e atividades práticas, somente aulas teóricas ou somente atividades práticas).

- Descrição de cada reunião (como é o relacionamento entre os participantes, qual a posturas deles entre si e em relação ao profissional da equipe de gestão responsável por sua supervisão, como são tiradas as dúvidas, qual a metodologia de trabalho dos participantes e do supervisor e como transcorre a reunião – se há espaço para troca de informações, se os participantes apresentam dúvidas quanto aos temas propostos ou as diretrizes do trabalho que precisam desempenhar, se há discordâncias de opinião entre os participantes e como são resolvidos os possíveis conflitos).

- Descrição das observações pessoais (percepção da pesquisadora a respeito de possíveis dúvidas ou sugestões a partir de cada reunião ou mesmo sobre o envolvimento e a postura dos participantes e da equipe de gestão).

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Apresentação:
Este questionário será utilizado para a produção da dissertação de mestrado "As representações sociais do projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores", desenvolvida pela pesquisadora Rafaela Bortolin Pinheiro, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e orientada pela professora doutora Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau. É importante ressaltar que as informações coletadas neste questionário são confidenciais, mas é necessário que cada participante preencha seu nome, telefone e e-mail para podermos entrar em contato na próxima fase da pesquisa, quando serão realizadas entrevistas com alguns participantes selecionados. Agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos pelo e-mail rafaelabortolin@gmail.com ou pelo telefone (41) 8413-0749. Obrigada!

Questionário – Professores

1. PERFIL

1.1 Nome: _____

1.2 Telefone: _____

1.3 E-mail: _____

1.4 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1.5 Idade:
( ) até 20 anos ( ) 21 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 30 a 40 anos ( ) 40 a 50 anos ( ) Mais de 50 anos

1.6 Atualmente, você desenvolve alguma atividade profissional remunerada?
( ) Sim ( ) Não

1.7 Se sim, qual? (Pode-se marcar mais de uma alternativa)
( ) Sou professor da Educação Infantil em escola particular.
( ) Sou professor do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em escola particular.
( ) Sou professor do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em escola municipal.
( ) Sou professor do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em escola estadual.
( ) Sou professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental em escola particular.
( ) Sou professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental em escola municipal.
( ) Sou professor do segundo ciclo do Ensino Fundamental em escola estadual.
( ) Sou professor de Ensino Médio em escola particular.
( ) Sou professor de Ensino Médio em escola municipal.
( ) Sou professor de Ensino Médio em escola estadual.
( ) Sou professor universitário em universidade pública.
( ) Sou professor universitário em universidade particular.
( ) Outra. Qual? _____

1.9 Que disciplinas você leciona e para que séries/cursos? _____
_____

1.10 Em que horário você leciona? (Pode-se marcar mais de uma alternativa)
( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

1.11 Há quanto tempo você leciona?
( ) Menos de um ano ( ) Um ou dois anos
( ) Três ou quatro anos ( ) Cinco ou seis anos
( ) Sete ou oito anos ( ) Nove ou dez anos
( ) Entre dez e quinze anos ( ) Mais de quinze anos

1.12 Antes de participar do Ler e Pensar, você já havia usado o jornal em sala de aula?
( ) Sim ( ) Não

- Se não, por quê? _____

- Se sim, como costumava usar (se possível, cite as atividades desenvolvidas)?

_____

_____

1.13 Durante o período em participa do Ler e Pensar, você realizou alguma atividade em que usou o jornal em sala de aula?
( ) Sim ( ) Não

- Se não, por quê? _____

- Se sim, quando foi sua última aula usando jornal e como foi a atividade desenvolvida? (pode-se usar o verso da folha)

_____

_____

1.14 Qual o seu objetivo com a participação no Ler e Pensar?
( ) Desenvolver meus conhecimentos a respeito da utilização de jornais na escola
( ) Aprender formas de como utilizar o jornal em sala de aula
( ) Ampliar minha frequência de leitura
( ) Fazer uma capacitação e enriquecer meu currículo
( ) Outro. Qual? _____

1.15 Você já frequentou alguma reunião de produção do Boletim de Leitura Orientada (BOLO), na sede do Instituto GRPCom?
( ) Sim ( ) Não

- Se sim, quando? _____

1.16 Ao longo desse semestre, você teve oportunidade de entrar em contato com professores de outras escolas que participam do Ler e Pensar?
( ) Sim ( ) Não

- Quando e onde? _____

_____

1.17 Desde quando você participa do Ler e Pensar? _____

1.18 Você já participou de atividades de capacitação (cursos, palestras e workshops) oferecidas pelo Ler e Pensar?
( ) Sim ( ) Não

1.19 Se sim, qual(is) e quando? _____

_____

_____

2 LEITURA

2.1 Quantos livros você leu no último mês?
( ) Nenhum ( ) Um ou dois
( ) Três ou quatro ( ) Cinco ou seis
( ) Sete ou oito ( ) Nove ou dez
( ) Entre dez e quinze ( ) Mais de quinze

2.2 Destes, quantos livros não eram relativos ao seu trabalho?
( ) Nenhum ( ) Um ou dois
( ) Três ou quatro ( ) Cinco ou seis
( ) Sete ou oito ( ) Nove ou dez
( ) Entre dez e quinze ( ) Mais de quinze

2.3 Geralmente, onde você prefere ler livros?
( ) Em casa ( ) No trabalho
( ) Em outro local. Onde? _____

2.4 Para você, que característica é mais importante na hora de escolher um livro? (pode-se marcar mais de uma alternativa)
( ) Se o assunto é relativo à minha área de formação ou meu trabalho
( ) Se o livro foi recomendado por algum colega de trabalho
( ) Se o livro foi recomendado por algum familiar ou amigo
( ) Se o livro tem uma crítica positiva em revistas, jornais e programas de TV
( ) Se o livro tem linguagem fácil
( ) Se o autor é famoso e conceituado
( ) Se o livro tem poucas páginas
( ) Se a capa é bonita e chama a atenção
( ) Outro. Qual? _____

2.5 Você tem algum autor favorito de livros? Qual? (Pode citar mais de um)

_____

2.6 Quais são seus livros favoritos? _____

_____

2.7 Qual o melhor livro que você já leu? _____

2.8 Quantas vezes você já leu este livro?
( ) Uma ou duas ( ) Três ou quatro ( ) Cinco ou seis
( ) Sete ou oito ( ) Nove ou dez ( ) Mais de dez

2.9 Por que este livro é tão especial? _____

_____

2.10 Ao escolher um livro, que tipo de assunto/tipo literário mais o interessa? (pode-se marcar mais de uma alternativa)

( ) Romance
( ) Crônicas
( ) Aventura
( ) Biografias
( ) Auto-ajuda
( ) Esotérico
( ) Artes
( ) Informática
( ) Infanto-juvenil
( ) Turismo
( ) Esportes
( ) Filosofia/Sociologia
( ) Psicologia
( ) Contos
( ) Poesia
( ) Policial
( ) História e Geografia do Brasil e do Mundo
( ) Educação
( ) Economia e Política
( ) Comunicação e Linguística
( ) Jurídico
( ) Marketing
( ) Best-sellers
( ) Gastronomia
( ) Ciências (Biologia, Física e Química)
( ) Outro. Qual? _____

2.11 Com que frequência você lê jornais impressos?

( ) Diariamente
( ) Somente em fins de semana e feriados
( ) Três ou quatro vezes por semana
( ) Uma vez a cada quinze dias
( ) Muito raramente
( ) Somente aos domingos
( ) Somente de segunda a sexta
( ) Uma ou duas vezes por semana
( ) Uma vez por mês

2.12 Na hora de ler o jornal, que tipo de assunto costuma chamar mais a sua atenção? (pode-se marcar mais de uma alternativa)

( ) Esportes
( ) Crônicas
( ) Economia
( ) Internacional
( ) Tecnologia/Informática
( ) Cultura
( ) Turismo
( ) Automóveis
( ) Celebridades
( ) Variedades/Comportamento
( ) Política
( ) Artigos de Opinião
( ) Policial
( ) Saúde
( ) Educação
( ) Turismo
( ) Imóveis/Decoração
( ) Meio Ambiente
( ) Moda e Estilo
( ) Classificados/Dicas de Carreira
( ) Outro. Qual? _____

2.13 Onde você prefere ler o jornal?

( ) Em casa
( ) No ônibus
( ) No trabalho
( ) Em outro local. Onde? _____

2.8 Que jornais você costuma ler? _____

2.14 Você tem acesso a jornais em seu ambiente de trabalho?

( ) Sim ( ) Não

- Quais? _____

- Você costuma lê-los? ( ) Sim ( ) Não

- Se não, por quê? _____

2.15 Você tem algum colunista ou jornalista favorito? Se sim, qual? _____

_____

2.16 Com que frequência você lê revistas?

( ) Diariamente
( ) Somente em fins de semana e feriados
( ) Três ou quatro vezes por semana
( ) Uma vez a cada quinze dias
( ) Muito raramente
( ) Somente aos domingos
( ) Somente de segunda a sexta
( ) Uma ou duas vezes por semana
( ) Uma vez por mês

2.17 Geralmente, onde você lê revistas?

( ) Em casa ( ) No trabalho
( ) Em outro local. Onde? _____

2.18 Que revistas você costuma ler? _____

2.19 Na hora de escolher uma revista, que tipo de assunto costuma chamar mais a sua atenção? (pode-se marcar mais de uma alternativa)

( ) Esportes
( ) Crônicas
( ) Economia
( ) Internacional
( ) Tecnologia/Informática
( ) Cultura
( ) Turismo
( ) Automóveis
( ) Celebridades
( ) Variedades/Comportamento
( ) Política
( ) Artigos de Opinião
( ) Policial
( ) Saúde
( ) Educação
( ) Turismo
( ) Imóveis/Decoração
( ) Meio Ambiente
( ) Moda e Estilo
( ) Classificados/Dicas de Carreira
( ) Outro. Qual? _____

2.20 Você tem acesso a revistas em seu ambiente de trabalho?

( ) Sim ( ) Não

- Quais? _____
- Você costuma lê-las? ( ) Sim ( ) Não

- Se não, por quê? _____

2.21 Você tem algum colunista ou jornalista de revista favorito? Se sim, qual?

_____

2.22 Você tem assinatura de algum jornal impresso? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual e há quanto tempo? _____

2.23 Você tem assinatura de alguma revista? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual e há quanto tempo? _____

2.24 Quando você era criança, sua família tinha assinatura de algum jornal impresso?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? _____

2.25 Quando você era criança, sua família tinha assinatura de revista?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? _____

2.26 Com que frequência você lê notícias pela internet?

( ) Diariamente
( ) Somente em fins de semana e feriados
( ) Três ou quatro vezes por semana
( ) Uma vez a cada quinze dias
( ) Muito raramente
( ) Somente aos domingos
( ) Somente de segunda a sexta
( ) Uma ou duas vezes por semana
( ) Uma vez por mês

2.27 Geralmente, onde você usa o computador para lê-las?

( ) Em casa ( ) No trabalho
( ) Em outro local. Onde? _____

2.28 Quais são seus sites de notícias preferidos? _____

_____

2.29 Você tem lembranças de seu pai lendo...

( ) Livros? ( ) Jornais?
( ) Revistas? ( ) Meu pai não tinha o costume de ler
( ) Não tenho lembranças ( ) Não convivi com meu pai quando criança

2.30 Você tem lembranças de sua mãe lendo...

( ) Livros? ( ) Jornais?
( ) Revistas? ( ) Minha mãe não tinha o costume de ler
( ) Não tenho lembranças ( ) Não convivi com minha mãe quando criança

2.31 Quem foi seu(sua) maior incentivador(a) a ser o leitor que você é hoje?

( ) Pai ( ) Mãe ( ) Irmão/irmã
( ) Avô/avó ( ) Amigo/amiga
( ) Professor/professora da Educação Infantil
( ) Professor/professora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental
( ) Professor/professora do segundo ciclo do Ensino Fundamental
( ) Professor/professora do Ensino Médio
( ) Professor/professora da graduação
( ) Professor/professora da pós-graduação
( ) Outra pessoa. Quem? _____

3 FORMAÇÃO

3.1 Qual a sua escolaridade?

( ) Ensino Médio Completo
( ) Ensino Superior Incompleto
( ) Ensino Superior Cursando
( ) Ensino Superior Completo
( ) Especialização.
( ) Mestrado/Doutorado.

3.2 Você fez magistério? ( ) Sim ( ) Não

3.3 Onde você estudou?

- Na Educação Infantil? ( ) Escola particular ( ) Escola pública

- Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?

( ) Escola particular ( ) Escola pública

- Da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental?
( ) Escola particular ( ) Escola pública

- Ensino Médio? ( ) Escola particular ( ) Escola pública

- Graduação? ( ) Universidade particular ( ) Universidade pública

Em qual instituição? _____

- Especialização? ( ) Universidade particular ( ) Universidade pública

Em qual instituição? _____

Em que área?_____

- Mestrado? ( ) Universidade particular ( ) Universidade pública

Em qual instituição? _____

Em que área?_____
- Doutorado? ( ) Universidade particular ( ) Universidade pública

Em qual instituição? _____

Em que área?_____

3.4 Qual a sua área de formação na graduação?
( ) Artes Visuais ( ) Biologia ( ) Ciências Sociais
( ) Educação Física ( ) Filosofia ( ) Física
( ) Geografia ( ) História ( ) Letras
( ) Matemática ( ) Pedagogia ( ) Química
( ) Outra. Qual? _____

3.5 Durante a sua graduação, você teve alguma aula sobre como utilizar o jornal em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não

3.6 Durante a Educação Infantil, você tem lembranças de ter participado de aulas utilizando o jornal como recurso de leitura?
( ) Sim ( ) Não

- E o que você achou dessa experiência?
( ) Positiva ( ) Negativa ( ) Indiferente.

- Por quê? _____

3.7 Durante o Ensino Fundamental, você tem lembranças de ter participado de aulas utilizando o jornal como recurso de leitura?
( ) Sim ( ) Não

- Em que disciplina(s)?
( ) Artes ( ) Biologia ( ) Educação Física
( ) Filosofia ( ) Física ( ) Geografia
( ) História ( ) Língua Portuguesa ( ) Língua Estrangeira
( ) Matemática ( ) Química ( ) Sociologia

( ) Outra. Qual? _____

- E o que você achou dessa experiência?
( ) Positiva ( ) Negativa ( ) Indiferente.

- Por quê? _____

3.8 Durante o Ensino Médio, você tem lembranças de ter participado de aulas utilizando o jornal como recurso de leitura?
( ) Sim ( ) Não
- Em que disciplina(s)?
( ) Artes ( ) Biologia ( ) Educação Física
( ) Filosofia ( ) Física ( ) Geografia
( ) História ( ) Língua Portuguesa ( ) Língua Estrangeira
( ) Matemática ( ) Química ( ) Sociologia
( ) Outra. Qual? _____
- E o que você achou dessa experiência?
( ) Positiva ( ) Negativa ( ) Indiferente.

- Por quê? _____

3.9 Durante a graduação, você tem lembranças de ter participado de aulas utilizando o jornal como recurso de leitura?
( ) Sim ( ) Não
- E o que você achou dessa experiência?
( ) Positiva ( ) Negativa ( ) Indiferente.

- Por quê? _____

3.10 Você já participou de cursos de capacitação para aperfeiçoamento da leitura e da escrita? ( ) Sim ( ) Não

- Caso sim, quando foi e qual foi a instituição responsável pela realização?

_____

4 PROJETO LER E PENSAR

4.1 Que objetivos você considera que atingiu com a participação no Ler e Pensar?
( ) Desenvolver meus conhecimentos a respeito da utilização de jornais na escola
( ) Aprender formas de como utilizar o jornal em sala de aula
( ) Ampliar minha frequência de leitura
( ) Fazer uma capacitação e enriquecer meu currículo
( ) Outro. Qual? _____

4.2 A participação no Ler e Pensar curso mudou alguma coisa em sua prática em sala de aula? O quê?

_____

_____

4.3 Entre o que aprendeu durante o tempo no Ler e Pensar, o que você destacaria?

_____

5 REPRESENTAÇÕES

5.1 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra "Leitura".
( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.2 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra "Jornal".
( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.3 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra "Mídia".

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.4 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra "Gazeta do Povo".

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.5 Escreva três palavras que vêm a sua mente para descrever o projeto Ler e Pensar.

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.6 Para você, o que torna uma pessoa um "bom professor"? _____

_____

5.7 Para você, o que torna uma pessoa um "bom leitor"? _____

_____

5.8 Para você, o que é "educomunicação"? _____

_____

5.9 Para você, qual a visão que os jornais têm dos professores? _____

_____

- Espaço opcional para comentários, caso haja alguma questão importante sobre o Projeto Ler e Pensar que não tenha sido tocada pelas perguntas deste questionário.

_____

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO À EQUIPE DO PROJETO LER E PENSAR

Apresentação:
Este questionário será utilizado para a produção da dissertação de mestrado "As representações sociais do projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores", desenvolvida pela pesquisadora Rafaela Bortolin Pinheiro, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e orientada pela professora doutora Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau. É importante ressaltar que as informações coletadas neste questionário são confidenciais, mas é necessário que cada participante preencha seu nome, telefone e e-mail para podermos entrar em contato na próxima fase da pesquisa, quando serão realizadas entrevistas com alguns participantes selecionados. Agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos pelo e-mail rafaelabortolin@gmail.com ou pelo telefone (41) 8413-0749. Obrigada!

Questionário – Equipe Ler e Pensar

1. PERFIL

1.1 Nome: _____

1.2 Telefone: _____

1.3 E-mail: _____

1.4 Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1.5 Idade:
( ) até 20 anos ( ) 21 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 30 a 40 anos ( ) 40 a 50 anos ( ) Mais de 50 anos

1.6 Há quanto tempo você trabalha no IGRPCom?
( ) menos de 1 ano ( ) Entre 1 e 5 anos ( ) Entre 6 e 10 anos
( ) Entre 11 e 15 anos ( ) Entre 16 e 20 anos ( ) Mais de 20 anos

1.7 Qual o seu cargo no Instituto GRPCom? _____

_____

1.8 Que atividades você desempenha no Projeto Ler e Pensar? _____

_____

_____

1.9 Atualmente, além do trabalho no IGRPCom, você desenvolve alguma atividade profissional remunerada?
( ) Sim ( ) Não

1.10 Se sim, qual? _____

1.11 Antes de ser contratado pelo IGRPCom, você já havia trabalhado com outros projetos de uso de jornal em sala de aula?
( ) Sim ( ) Não

- Se sim, qual projeto? (Se possível, cite também as atividades desenvolvidas)

_____

_____

1.12 Antes de ser contratado pelo IGRPCom, você já conhecia o Projeto Ler e Pensar?
( ) Sim ( ) Não

- Se sim, como ficou sabendo dele?

_____

_____

2 LEITURA

2.1 Quantos livros você leu no último mês?
( ) Nenhum ( ) Um ou dois
( ) Três ou quatro ( ) Cinco ou seis
( ) Sete ou oito ( ) Nove ou dez
( ) Entre dez e quinze ( ) Mais de quinze

2.2 Destes, quantos livros não eram relativos ao seu trabalho?
( ) Nenhum ( ) Um ou dois
( ) Três ou quatro ( ) Cinco ou seis
( ) Sete ou oito ( ) Nove ou dez
( ) Entre dez e quinze ( ) Mais de quinze

2.3 Geralmente, onde você prefere ler livros?
( ) Em casa ( ) No trabalho
( ) Em outro local. Onde? _____

2.4 Para você, que característica é mais importante na hora de escolher um livro? (pode-se marcar mais de uma alternativa)
( ) Se o assunto é relativo à minha área de formação ou meu trabalho
( ) Se o livro foi recomendado por algum colega de trabalho
( ) Se o livro foi recomendado por algum familiar ou amigo
( ) Se o livro tem uma crítica positiva em revistas, jornais e programas de TV
( ) Se o livro tem linguagem fácil
( ) Se o autor é famoso e conceituado
( ) Se o livro tem poucas páginas
( ) Se a capa é bonita e chama a atenção
( ) Outro. Qual? _____

2.5 Você tem algum autor favorito de livros? Qual? (Pode citar mais de um)

_____

2.6 Quais são seus livros favoritos? _____

_____

2.7 Qual o melhor livro que você já leu? _____

2.8 Quantas vezes você já leu este livro?

( ) Uma ou duas ( ) Três ou quatro ( ) Cinco ou seis
( ) Sete ou oito ( ) Nove ou dez ( ) Mais de dez

2.9 Por que este livro é tão especial? _____

_____

2.10 Ao escolher um livro, que tipo de assunto/tipo literário mais o interessa? (pode-se marcar mais de uma alternativa)

( ) Romance ( ) Contos
( ) Crônicas ( ) Poesia
( ) Aventura ( ) Policial
( ) Biografias ( ) História e Geografia do Brasil e do Mundo
( ) Auto-ajuda ( ) Educação
( ) Esotérico ( ) Economia e Política
( ) Artes ( ) Comunicação e Linguística
( ) Informática ( ) Jurídico
( ) Infanto-juvenil ( ) Marketing
( ) Turismo ( ) Best-sellers
( ) Esportes ( ) Gastronomia
( ) Filosofia/Sociologia ( ) Ciências (Biologia, Física e Química)
( ) Psicologia ( ) Outro. Qual? _____

2.11 Com que frequência você lê jornais impressos?

( ) Diariamente ( ) Somente aos domingos
( ) Somente em fins de semana e feriados ( ) Somente de segunda a sexta
( ) Três ou quatro vezes por semana ( ) Uma ou duas vezes por semana
( ) Uma vez a cada quinze dias ( ) Uma vez por mês
( ) Muito raramente

2.12 Na hora de ler o jornal, que tipo de assunto costuma chamar mais a sua atenção? (pode-se marcar mais de uma alternativa)

( ) Esportes ( ) Política
( ) Crônicas ( ) Artigos de Opinião
( ) Economia ( ) Policial
( ) Internacional ( ) Saúde
( ) Tecnologia/Informática ( ) Educação
( ) Cultura ( ) Turismo
( ) Turismo ( ) Imóveis/Decoração
( ) Automóveis ( ) Meio Ambiente
( ) Celebridades ( ) Moda e Estilo
( ) Variedades/Comportamento ( ) Classificados/Dicas de Carreira
( ) Outro. Qual? _____

2.13 Onde você prefere ler o jornal?

( ) Em casa ( ) No trabalho
( ) No ônibus ( ) Em outro local. Onde? _____

2.8 Que jornais você costuma ler? _____

2.14 Você tem acesso a jornais em seu ambiente de trabalho?
( ) Sim ( ) Não

- Quais? _____

- Você costuma lê-los? ( ) Sim ( ) Não

- Se não, por quê? _____

2.15 Você tem algum colunista ou jornalista favorito? Se sim, qual? _____

_____

2.16 Com que frequência você lê revistas?
( ) Diariamente ( ) Somente aos domingos
( ) Somente em fins de semana e feriados ( ) Somente de segunda a sexta
( ) Três ou quatro vezes por semana ( ) Uma ou duas vezes por semana
( ) Uma vez a cada quinze dias ( ) Uma vez por mês
( ) Muito raramente

2.17 Geralmente, onde você lê revistas?
( ) Em casa ( ) No trabalho
( ) Em outro local. Onde? _____

2.18 Que revistas você costuma ler? _____

2.19 Na hora de escolher uma revista, que tipo de assunto costuma chamar mais a sua atenção? (pode-se marcar mais de uma alternativa)
( ) Esportes ( ) Política
( ) Crônicas ( ) Artigos de Opinião
( ) Economia ( ) Policial
( ) Internacional ( ) Saúde
( ) Tecnologia/Informática ( ) Educação
( ) Cultura ( ) Turismo
( ) Turismo ( ) Imóveis/Decoração
( ) Automóveis ( ) Meio Ambiente
( ) Celebridades ( ) Moda e Estilo
( ) Variedades/Comportamento ( ) Classificados/Dicas de Carreira
( ) Outro. Qual? _____

2.20 Você tem acesso a revistas em seu ambiente de trabalho?
( ) Sim ( ) Não

- Quais? _____

- Você costuma lê-las? ( ) Sim ( ) Não

- Se não, por quê? _____

2.21 Você tem algum colunista ou jornalista de revista favorito? Se sim, qual?

_____

2.22 Você tem assinatura de algum jornal impresso? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual e há quanto tempo? _____

2.23 Você tem assinatura de alguma revista? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual e há quanto tempo? _____

2.24 Quando você era criança, sua família tinha assinatura de algum jornal impresso?
( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? _____

2.25 Quando você era criança, sua família tinha assinatura de revista?
( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? _____

2.26 Com que frequência você lê notícias pela internet?
( ) Diariamente
( ) Somente em fins de semana e feriados
( ) Três ou quatro vezes por semana
( ) Uma vez a cada quinze dias
( ) Muito raramente
( ) Somente aos domingos
( ) Somente de segunda a sexta
( ) Uma ou duas vezes por semana
( ) Uma vez por mês

2.27 Geralmente, onde você usa o computador para lê-las?
( ) Em casa
( ) No trabalho
( ) Em outro local. Onde? _____

2.28 Quais são seus sites de notícias preferidos? _____

_____

2.29 Você tem lembranças de seu pai lendo...
( ) Livros?
( ) Revistas?
( ) Não tenho lembranças
( ) Jornais?
( ) Meu pai não tinha o costume de ler
( ) Não convivi com meu pai quando criança

2.30 Você tem lembranças de sua mãe lendo...
( ) Livros?
( ) Revistas?
( ) Não tenho lembranças
( ) Jornais?
( ) Minha mãe não tinha o costume de ler
( ) Não convivi com minha mãe quando criança

2.31 Quem foi seu(sua) maior incentivador(a) a ser o leitor que você é hoje?
( ) Pai ( ) Mãe ( ) Irmão/irmã
( ) Avô/avó ( ) Amigo/amiga
( ) Professor/professora da Educação Infantil
( ) Professor/professora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental
( ) Professor/professora do segundo ciclo do Ensino Fundamental
( ) Professor/professora do Ensino Médio
( ) Professor/professora da graduação
( ) Professor/professora da pós-graduação
( ) Outra pessoa. Quem? _____

3 FORMAÇÃO

3.1 Qual a sua escolaridade?
( ) Ensino Médio Completo
( ) Ensino Superior Incompleto

( ) Ensino Superior Cursando
( ) Ensino Superior Completo
( ) Especialização.
( ) Mestrado/Doutorado.

3.2 Você fez magistério? ( ) Sim ( ) Não

3.3 Onde você estudou?

- Na Educação Infantil? ( ) Escola particular ( ) Escola pública

- Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?
( ) Escola particular ( ) Escola pública

- Da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental?
( ) Escola particular ( ) Escola pública

- Ensino Médio? ( ) Escola particular ( ) Escola pública

- Graduação? ( ) Universidade particular ( ) Universidade pública

Em qual instituição? _____

Que curso?_____

- Especialização? ( ) Universidade particular ( ) Universidade pública

Em qual instituição? _____

Em que área?_____

- Mestrado? ( ) Universidade particular ( ) Universidade pública

Em qual instituição? _____

Em que área?_____

- Doutorado? ( ) Universidade particular ( ) Universidade pública

Em qual instituição? _____

Em que área?_____

3.5 Durante a sua graduação, você teve alguma aula sobre como utilizar o jornal em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não

3.6 Durante a Educação Infantil, você tem lembranças de ter participado de aulas utilizando o jornal como recurso de leitura?
( ) Sim ( ) Não

- E o que você achou dessa experiência?
( ) Positiva ( ) Negativa ( ) Indiferente.
- Por quê? _____

3.7 Durante o Ensino Fundamental, você tem lembranças de ter participado de aulas utilizando o jornal como recurso de leitura?

( ) Sim ( ) Não

- Em que disciplina(s)?

( ) Artes ( ) Biologia ( ) Educação Física
( ) Filosofia ( ) Física ( ) Geografia
( ) História ( ) Língua Portuguesa ( ) Língua Estrangeira
( ) Matemática ( ) Química ( ) Sociologia
( ) Outra. Qual? _____

- E o que você achou dessa experiência?

( ) Positiva ( ) Negativa ( ) Indiferente.

- Por quê? _____

3.8 Durante o Ensino Médio, você tem lembranças de ter participado de aulas utilizando o jornal como recurso de leitura?

( ) Sim ( ) Não

- Em que disciplina(s)?

( ) Artes ( ) Biologia ( ) Educação Física
( ) Filosofia ( ) Física ( ) Geografia
( ) História ( ) Língua Portuguesa ( ) Língua Estrangeira
( ) Matemática ( ) Química ( ) Sociologia
( ) Outra. Qual? _____

- E o que você achou dessa experiência?

( ) Positiva ( ) Negativa ( ) Indiferente.

- Por quê? _____

3.9 Durante a graduação, você tem lembranças de ter participado de aulas utilizando o jornal como recurso de leitura?

( ) Sim ( ) Não

- E o que você achou dessa experiência?

( ) Positiva ( ) Negativa ( ) Indiferente.

- Por quê? _____

4 PROJETO LER E PENSAR

4.1 Antes de ser contratado pelo IGRPCom, você recebeu algum tipo de treinamento, formação ou capacitação para fazer parte da equipe? Qual?

_____

_____

4.2 Antes de participar da equipe do Ler e Pensar, você já se interessava por assuntos relacionados ao uso de jornais em sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

- Caso sim, como você desenvolvia esse interesse?

( ) Lia livros, artigos ou matérias jornalísticas sobre o assunto
( ) Participava de palestras, cursos ou oficinas sobre o tema
( ) Outras formas. Quais? _____

4.3 No último ano, você teve oportunidade de entrar em contato com professores que participam do Ler e Pensar?
( ) Sim ( ) Não

- Quando e onde? _____

_____

4.4 No último ano, você acompanhou alguma aula na qual o professor se baseou no BOLO para realizar as atividades?
( ) Sim ( ) Não

- Caso sim, quando foi? O que você percebeu nessa observação?

_____

_____

4.5 Entre o que aprendeu durante o tempo no Ler e Pensar, o que você destacaria?

_____

_____

4.6 Levando em conta que o Ler e Pensar é uma forma de capacitar os professores para o uso do jornal em sala de aula, como você se capacita para trabalhar com esse tema?
( ) Leio livros, artigos ou matérias jornalísticas sobre o assunto
( ) Participo de palestras, cursos ou oficinas sobre o tema
( ) Outras formas. Quais? _____

5 REPRESENTAÇÕES

5.1 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra "Leitura".

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.2 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra "Jornal".

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.3 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra "Mídia".

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.4 Escreva três palavras que vêm a sua mente a partir da palavra "Gazeta do Povo".

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.5 Escreva três palavras que vêm a sua mente para descrever o projeto Ler e Pensar.

( )_____ ( )_____ ( ) _____

- Agora, releia as palavras e utilize os parênteses para atribuir a cada uma delas um grau de importância de 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 a menos.

5.6 Para você, o que torna uma pessoa um "bom professor"? _____

_____

5.7 Para você, o que torna uma pessoa um "bom leitor"? _____

_____

5.8 Para você, o que é "educomunicação"? _____

_____

5.9 Para você, qual a visão que os jornais têm dos professores? _____

_____

5.10 Para você, qual a visão que os professores têm dos jornais? _____

_____

5.11 Que objetivos você imagina que os professores têm ao participar do Ler e Pensar?

_____

_____

5.12 Que objetivos você imagina que os participantes do curso *Ler e Pensar de Educação, Comunicação e Práticas de Ensino* têm ao participar desta capacitação?

_____

_____

- Espaço opcional para comentários, caso haja alguma questão importante sobre o Projeto Ler e Pensar que não tenha sido tocada pelas perguntas deste questionário.

_____

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____
_____
_____
_____

(nome completo, RG, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço e cidade e estado onde mora), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “As representações sociais do projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores”, cujos objetivos e justificativas são: investigar quais as representações sociais do projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores; resgatar a história e a evolução desta iniciativa; descrever o processo de condução do projeto a partir da dinâmica de produção das comunicações para os professores; investigar as formas de capacitação disponibilizadas pelo projeto aos professores participantes; verificar as opiniões e a compreensão que os professores possuem das ações propostas e da linguagem utilizada nas comunicações; identificar a representação que os professores participantes e os envolvidos na gestão e no suporte do projeto têm da proposta e dos eventuais resultados do Ler e Pensar; verificar se as representações dos professores participantes e as da equipe de gestão e suporte do projeto são condizentes.

A minha participação no referido estudo será no sentido de:

a) responder o questionário e a entrevista de pesquisa formados por perguntas a respeito de meu perfil profissional, meus hábitos de leitura, minha formação escolar e minha participação no projeto Ler e Pensar; e/ou
b) participar das reuniões de produção do Boletim de Leitura Orientada (BOLO) e/ou das reuniões de capacitação disponibilizadas pelo projeto Ler e Pensar e autorizar a observação participante da pesquisadora, como eventuais usos de materiais produzidos por mim para análises documentais, resguardando meu anonimato.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como compreender a dinâmica de produção das comunicações do projeto, verificar as representações sociais do meu grupo e dos demais participantes a respeito dessa iniciativa, identificar a opinião de outros componentes do Ler e Pensar sobre os possíveis benefícios das ações e avaliar minha própria participação nesse projeto. Também recebi os esclarecimentos necessários garantindo que a pesquisa não apresenta quaisquer desconfortos ou riscos decorrentes.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e que todos os dados que possam me identificar serão mantidos em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Rafaela Bortolin Pinheiro, aluna regularmente inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e com ela poderei manter contato pelo telefone (41) 8413-0749 ou pelo e-mail rafaelabortolin@gmail.com.

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 conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Como ao longo do estudo não terei despesas ou prejuízos decorrentes da participação na pesquisa, estou ciente de que não haverá qualquer tipo de ressarcimento ou indenização por parte da pesquisadora que realiza esta pesquisa.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, fui informado de que devo ligar para o CEP PUCPR no telefone (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.br

Curitiba, ... de ..... de 2011.

Nome completo: _____

Assinatura do sujeito de pesquisa: _____

Pesquisadora responsável: Rafaela Bortolin Pinheiro

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE G – DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES PRELIMINARES

► Datas de realização das observações:

13 de abril (terça-feira), 14 de abril de 2010 (quarta-feira), 20 de abril (terça-feira), 27 de abril (terça-feira) e 5 de maio (quarta-feira), todas no ano de 2010.

► Eventos observados:

Três reuniões para produção do BOLO (nos dias 13, 20 e 27 de abril, das 18h às 22h) e duas palestras – uma sobre Educomunicação e outra sobre o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação na escola –, promovidas pela equipe de coordenação do Projeto Ler e Pensar (em 14 de abril e 5 de maio, das 19h às 21h).

► Locais:

As reuniões são realizadas em um espaço anexo à redação onde trabalham os profissionais da equipe de coordenação do Projeto Ler e Pensar e demais membros do IGRPCom. Ali, os participantes têm à disposição duas mesas com várias cadeiras, quatro computadores, uma prateleira com livros variados (com foco principalmente na Educação), banheiro e bebedouro. Quanto às palestras, foram marcadas para o auditório do 4º andar do prédio da Gazeta do Povo.

► Participantes:

a) Participante 1 - formada em Artes Visuais em uma faculdade particular de Maringá;
b) Participante 2 - aluna do quarto ano de Pedagogia em uma universidade particular de Curitiba;
c) Participante 3 - formado em Geografia em uma universidade pública de Curitiba;
d) Participante 4 - aluna do quarto ano de Química de uma universidade pública de Curitiba;
e) Participante 5 - formada em Biologia em uma universidade pública de Curitiba.

► Orientadores das atividades:

Os dois assistentes pedagógicos do Instituto GRPCom.

► Palestrantes:

a) Sobre Educomunicação: uma professora doutora do curso de graduação em Jornalismo e do programa de Mestrado em Comunicação da UFPR;

b) Sobre o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação: uma professora mestre da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

► Relato da observação:

As reuniões fluem de uma maneira bem simples: os participantes vão chegando à sala minutos antes do horário combinado (18h), recebem as edições do jornal disponibilizadas pelos orientadores, folheiam o jornal no período estipulado, lêem, discutem, trocam opiniões e considerações sobre o que pode funcionar para produção das atividades, separam algumas matérias que considerem interessantes para o trabalho em sala de aula e, em caso de dúvidas, pedem ajuda aos orientadores, que ficam a maior parte do tempo na sala anexa ao espaço da reunião.

Nos encontros do dia 13 e do dia 27 de abril, as reuniões começaram com um dos orientadores reunindo os participantes e dando um retorno das atividades produzidas na semana anterior, comentando sobre o enfoque escolhido para o tema e as sugestões de atividades. Os participantes acompanhavam as explicações e, em alguns momentos, participavam comentando as observações e pedindo mais detalhes sobre os erros a serem consertados.

Ainda nestes dois encontros, o orientador mostrou uma versão impressa da produção da semana anterior, corrigida anteriormente, e, com ela em mãos, lançou sugestões aos participantes. No dia 13 abril, por exemplo, uma delas era que eles desenvolvessem novas atividades e incluíssem mais disciplinas na lista de matérias que podem ser trabalhadas pelas atividades do BOLO em sala de aula.

Nas últimas duas horas de cada reunião e com as matérias escolhidas, os participantes se dividem em duplas ou trabalham de maneira individual para produzir as atividades nos computadores disponíveis dentro da sala de reuniões. Ao final, eles se reúnem novamente, revisam o texto, finalizam a produção e deixam a tarefa de cortar os textos a cargo dos orientadores, por haver um limite de caracteres que podem ser diagramados dentro de cada página e, em nenhuma das reuniões observadas, os participantes conseguiram se manter dentro dessa exigência. Durante a revisão, os participantes se reúnem para ler juntos, em voz alta, os títulos

das atividades e, em várias situações, se divertem com a criatividade usada para desenvolver os textos das atividades.

Terminada a fase de revisão, os orientadores imprimem o texto produzido durante a reunião, se juntam aos participantes e lêem as propostas finalizadas em voz alta para todos. Em conjunto, os participantes e os orientadores dão sugestões para corrigir as atividades. Nas correções, os orientadores dão mais ênfase a problemas de revisão (problemas de concordância e regência verbal e nominal, lapsos ortográficos e aperfeiçoamento de frases confusas ou cujo sentido não estava claro) e na adequação das propostas ao objetivo do BOLO (textos curtos, com linguagem clara e direta). Enquanto corrigem a proposta impressa, os orientadores, em todas as oportunidades, comentavam com os participantes as razões de eles precisarem fazer determinadas alterações.

Terminada a leitura e correção das propostas, ao fim do encontro, os orientadores explicavam que as últimas alterações e correções nos textos serão feitas por ela nos próximos dias sem os participantes. Eles esclareciam que seu intuito era adequar as propostas à diagramação e ao espaço disponível nas páginas do BOLO e que, por isso, não modificariam a essência das propostas para não descaracterizar todo o trabalho dos participantes. Segundo eles, a intenção era adequar a forma e não alterar o conteúdo, que já havia sido previamente discutido durante as reuniões de produção anteriores.

► Comentários da pesquisadora:

Antes de realizar as observações, a pesquisadora não imaginava que os textos do BOLO eram produzidos em um ambiente tão descontraído. Os participantes interagem bastante, todas as decisões são tomadas de comum-acordo e não há espaço para discussões que não sejam relativas ao trabalho. Tudo flui de maneira harmônica, não há conflitos, todos se expressam e todas as sugestões são levadas em conta – e até passam por votações informais entre os membros – antes de serem realmente escolhidas.

Um ponto que chama a atenção é que os participantes interagem bastante e, em vários momentos, se dispensam do tema da reunião e conversam sobre vários outros assuntos, mas não costumam perder o foco das produções. São momentos esparsos de conversas aleatórias, sempre acompanhados de discussões e trocas de opinião sobre o trabalho a ser produzido.

Outro ponto importante é que os orientadores não ficam na mesma sala que os participantes durante a produção e geralmente permanecem em uma sala anexa, vindo de tempos em tempos só para conferir o andamento do trabalho e tirar dúvidas que possam surgir. Os participantes podem recorrer a eles a qualquer momento, mas preferem ser autônomos. A princípio, observando a dinâmica da reunião, percebe-se que o objetivo disto é dar espaço para que os participantes trabalhem sozinhos e os orientadores, mesmo que sem intenção, interfiram nas produções, nas ideias dos alunos e no direcionamento do trabalho se permanecerem no mesmo espaço que eles.

Também chamou a atenção como os participantes se preocupam bastante com a forma como o BOLO será utilizado em sala de aula. Em vários momentos, eles se dispunham a reavaliar a linguagem utilizada com a preocupação de torná-la acessível aos professores. Da mesma forma, ao procurar pelos textos no jornal, eles observavam se a matéria tinha um tema relevante e atual e se o texto tinha uma linguagem que fosse compreensível tanto para professores quanto para alunos. Quando definiam as propostas de atividades, os participantes também se preocupavam com o material exigido para realizá-las. Segundo eles, como o BOLO vai para muitas escolas com pouca infra-estrutura, quanto mais simples e de fácil realização é a atividade, mais chances ela tem de interessar aos professores.

Pelo feedback dos participantes, realizado no dia 27 de abril, nota-se que todos consideram as atividades proveitosas e a experiência bastante positiva. Claro que isto não vale como um registro para análise científica, mas deixa a impressão de que realmente os participantes estão aproveitando a experiência e isto está agregando mais conhecimento e desenvoltura para elaborar e desempenhar seu trabalho em sala de aula de uma maneira inovadora e diferente do habitual. Destaque para os relatos sobre o desenvolvimento da comunicação a partir do curso (principalmente da forma de escrever e da vontade de ler jornais com mais frequência). A longo prazo, seria interessante verificar efetivamente como foram essas mudanças e se elas se mantiveram, mesmo com o fim da participação no Projeto Ler Pensar.

Também chama a atenção o valor que eles atribuem à oportunidade de poderem trabalhar com um mesmo conteúdo interligando várias matérias e não só centrados em sua própria área de atuação. Outro ponto é a importância que estes participantes associam ao projeto para seu currículo profissional. Segundo eles, ter

participado do projeto garante status diante de uma entrevista de emprego, o que denota a importância do projeto para a comunidade externa ao IGRPCom.

Com o acompanhamento das cinco reuniões, a pesquisadora encerra o período de observação das reuniões de produção do BOLO em 2010. O saldo é positivo: compreendi como se desenvolvem as reuniões, observei a forma como os participantes se relacionam, vi como os assuntos são escolhidos, qual a dinâmica de produção, quais as dúvidas mais latentes do grupo e como os orientadores trabalham de maneira a sanar essas dúvidas. A partir disto, será possível desenvolver instrumentos de pesquisa que sejam voltados para contemplar estas características, o que torna o foco do estudo muito mais claro, facilitando o encaminhamento da pesquisa.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE INFORMAÇÕES CONCEDIDA PELO INSTITUTO GRPCOM 265
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO FORNECIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....266
ANEXO C - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA PUCPR.....267

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE INFORMAÇÕES CONCEDIDA PELO INSTITUTO GRPCOM

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE INFORMAÇÕES

Eu, Clarice López de Abbo, abaixo assinado, responsável pela (o) Instituto RPC, autorizo a realização do estudo "As representações sociais do projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores", a ser conduzido por Rafaela Bortolin Pinheiro, pesquisadora e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná abaixo relacionada. Declaro também que fui informado pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Curitiba, 14 de outubro de 2010.

Assinatura

Instituto RPC
Comunicação e Responsabilidade
CNPJ: 94.955.882/0001-08
OSCIP - 08015.012845/2002-61
Rua José Loureiro, 282 - Centro
80010-000 - Curitiba/PR

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:
Rafaela Bortolin Pinheiro

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO FORNECIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE
Secretaria da 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, 17 de junho de 2011.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que Rafaela Bortolin Pinheiro, aluna da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, orientada pela Dra. Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau, está autorizada a realizar pesquisa intitulada: **As representações sociais do Projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores.**

A pesquisadora almeja coletar dados referentes ao tema de estudo nas seguintes escolas municipais: Papa João XXIII, Paulo Freire, Centro de Educação Integral Maestro Bento Mossurunga e Centro de Educação Integral Professor Lauro Esmanhoto.

Informamos que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá às direções das escolas.

Ressaltamos também que a pesquisadora deverá entregar uma cópia da investigação para a escola e outra para a coordenação de pesquisa do Departamento de Ensino Fundamental.

Atenciosamente,

Marília Marques Mira
Gerente Pedagógica
Departamento de Ensino Fundamental

Marília Marques Mira
Gerência Pedagógica - SME
Matrícula 37234

ANEXO C - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA PUCPR

PUCPR

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
Núcleo de Bioética
Comitê de Ética em Pesquisa
Ciência com Consciência

PARECER CONSUBSTANCIADO DE PROTOCOLO DE PESQUISA

Parecer Nº **0004467/10** Protocolo CEP Nº **5865**
Título do projeto **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROJETO LER E PENSAR E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES** Grupo Versão **1**
Protocolo CONEP **5660.0.000.084-10** Pesquisador responsável **RAFAELA BORTOLIN PINHEIRO**
Instituição **Instituto RPC**

Objetivos

OBJETIVO(S) GERAL(IS)
Investigar quais as representações sociais do projeto Ler e Pensar e sua relação com a formação de professores.
OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S)
a) Resgatar a história e a evolução do projeto Ler e Pensar;
b) Descrever o processo de condução do projeto a partir da dinâmica de produção das comunicações para os professores;
c) Investigar as formas de capacitação disponibilizadas pelo projeto aos professores participantes.
d) Verificar as opiniões e a compreensão que os professores possuem das ações propostas e da linguagem utilizada nas comunicações;
e) Identificar a representação que os professores participantes e os envolvidos na gestão e no suporte do projeto têm da proposta e dos eventuais resultados do Ler e Pensar.
f) Verificar se as representações dos professores participantes e as da equipe de gestão e suporte do projeto são condizentes.

Comentários e considerações

1. Folha de rosto: sem inadequações.
2. Critérios de inclusão e exclusão: expressos com clareza.
3. Riscos e benefícios: os benefícios foram expressos com clareza. Com relação aos riscos, a pesquisadora afirma que "A pesquisa não apresenta quaisquer desconfortos ou riscos decorrentes, pois se concentra estritamente na opinião dos sujeitos, que serão tratados de maneira anônima, sem possibilidades de publicação de informações que possam comprometê-los ou expô-los a situações desagradáveis".
4. Foi autorizada a realização da pesquisa pelo responsável pelo Instituto RPC.

Termo de consentimento livre e esclarecido e/ou Termo de compromisso para uso de dados.

TCUD - OK
TCLE - OK

Conclusões

Com base no exposto, o projeto pode ser aprovado.

Devido ao exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR, de acordo com as exigências das Resoluções Nacionais 196/96 e demais relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos, em reunião realizada no dia: **10/11/2010**, manifesta-se por considerar o projeto **Aprovado**.

Situação Aprovado

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 196/96, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo.
Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-PUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.
Se a pesquisa, ou parte dela for realizada em outras instituições, cabe ao pesquisador não iniciá-la antes de receber a autorização formal para a sua realização. O documento que autoriza o início da pesquisa deve ser carimbado e assinado pelo responsável da instituição e deve ser mantido em poder do pesquisador responsável, podendo ser requerido por este CEP em qualquer tempo.

Curitiba, 10 de Novembro de 2010.

Prof. MSc. Naim Akel Filho
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa
PUC PR

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEP PUCPR