



desconhecido. Podemos observar que as representações sociais são conhecimentos comuns a determinados grupos, pois elas produzem e determinam comportamentos.

Moscovici (1978) define, simultaneamente, a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas que lhes entregamos. Podemos assim dizer que a representação social é uma modalidade de comportamento particular que tem por função, a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

Este artigo está organizado para apontar a fundamentação teórica que sustenta essa pesquisa. Em seguida, apontamos os aportes teórico-metodológicos que embasam este estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Teoria das Representações Sociais (TRS)

Em tempos atuais, percebe-se que a Psicologia Social tem sido um instrumento valioso para a compreensão e análise dos fenômenos psicológicos e sociais dos indivíduos, e isso se nota também, através das representações sociais. Tanto que para Moscovici (2003, p.41), “[...] tem como principal tarefa estudar as representações sociais, suas propriedades, suas origens e seu impacto”.

Jovchelovich (2001) afirma que a representação social procura compreender o dia-a-dia, porque ela é lugar de lutas e de comunicações. Sabe-se também que todo modo de vida, apresentado pelo sujeito é uma realidade, e é justamente, por isto que a TRS quer apresentar este saber cotidiano, como um fenômeno dinâmico, transformando ou sustentando atitudes, crenças, valores e opiniões.

Essa teoria surge em 1961, na França quando Serge Moscovici, psicólogo social, publica *La Psychanalyse, son image et son public*, posteriormente, em 1978, há tradução para o português: A representação da psicanálise.



Essa obra surge com a finalidade de descrever e entender como as noções relativas à Psicanálise se inseriram na sociedade francesa. Moscovici visa compreender como um saber científico, a psicanálise, transforma-se em uma forma de saber prático, o que ocorre à medida que há comunicação.

[...] a representação toma lugar da ciência e, por outro, a constitui (ou a reconstitui) a partir das relações sociais envolvidas; de um lado, portanto, através de uma representação, uma ciência recebe uma duplicação, sombra colocada sobre o corpo da sociedade, e, de outro lado, ela se desdobra – na medida em que está fora do ciclo e no ciclo das transações e dos interesses correntes na sociedade. (MOSCOVICI, 1978, p.78).

Segundo Moscovici (1978, p.27), “representar não consiste somente em selecionar, completar um ser objetivamente determinado com um suplemento de alma subjetiva. É, de fato, ir mais além, edificar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os seus atos”.

Moscovici aponta, ainda, que a finalidade das RS é tornar familiar algo que ainda não o é. Para fazê-lo de forma social primeiro a internaliza para entendê-la e compará-la, para então reproduzi-la entre as coisas que se pode tocar e ver; e, conseqüentemente controlar.

Jodelet (2001), colaboradora de Moscovici, acrescenta sobre os estudos das RS, justificando que os indivíduos criam as RS como uma forma de defesa diante do mundo que os rodeia, porque é através delas que os grupos se comportam, identificam e resolvem seus problemas. Segundo a autora (2001, p.22):

[...] as representações sociais - enquanto sistemas de interpretações que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.



Essas construções, segundo Jodelet (2001), ocorrem nas relações sociais, dentro do contexto do grupo, na descoberta daquilo que se aprende. Entretanto, só há este encontro quando o outro é revelado, porque é com ele que se aprendem modelos, formas de agir, de reagir, localizar os espaços, valores, emoção.

Nos seres humanos, a entrada para o conhecimento ocorre pelo mundo simbólico. Esse início se faz, necessariamente, pela mediação com o outro, e nessa intercessão a linguagem se revela; porque, conforme Jodelet (2001), ao partilhar o mundo, os indivíduos servem-se de apoio, de conflito, justamente para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo.

A representação social surge quando o sujeito precisa posicionar-se frente àquele objeto, pois estes pertencem a um determinado grupo. Entretanto, as relações não ocorrem apenas dentro dele; pois, o objetivo prático delas é orientar as comunicações e condutas, concorrendo para a construção de uma realidade comum ao conjunto social.

2.3. Leitura na perspectiva ativa e responsiva

Ler é uma atividade muito rica, pois envolve conhecimentos linguísticos e os relaciona ao conhecimento de mundo, isto é, com sua bagagem cultural. Nessa direção, compreendemos que a escola tem um papel fundamental na formação leitora.

No dizer de Rojo (2005, p. 01) “... ler é melhor que estudar”:

Esta é uma opinião quase unânime e compartilhada pela população letrada e pertencente às elites intelectuais brasileiras: intelectuais, professores do ensino fundamental, médio e universitário, jornalistas, comunicadores da mídia. No entanto, a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler.

Dessa forma, trabalhar a leitura nas escolas, das series iniciais até a universidade não garante “a formação de leitores e produtores de textos



proficientes e eficazes”. Desse modo, esse projeto pretende analisar e refletir sobre a compreensão e as práticas de leitura na escola.

Ainda com Rojo (2009), compreendemos que, no contexto atual, a escola precisa abrir espaço para criar uma comunidade dialógica, em que os alunos possam discutir não apenas os temas da escola, mas também, e, fundamentalmente, os temas que estão fora da mesma.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.14), as quais apontam que “o papel da disciplina Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio deve envolver, necessariamente, uma reflexão sobre o projeto educativo que se quer implementar nesse nível de ensino”.

Nesse contexto, para que o aluno desenvolva uma compreensão ativa e responsiva durante as atividades de leitura é preciso que o professor organize ações pedagógicas com metodologias ativas que englobem diferentes gêneros discursivos. No capítulo *Os gêneros do discurso - O problema e sua definição*, Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p. 261) enfatiza que “o emprego da língua se dá sob forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquela esfera da atividade humana”, o que revela um aluno envolvido em práticas sociais contextualizadas.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006, p.18), também, afirmam que “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta”. Em outras palavras, para que esse refinamento ocorra, é necessário que o aluno entenda a leitura além da aquisição de conhecimento, mas como uma compreensão ativa e responsiva de textos e que esses instrumentos sejam analisados quanto “à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem”.

A respeito da compreensão ativa, Bakhtin (1952-53/1979, 2003, p.272) explica que “se não esperarmos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 1959-61, p. 328).



Assim, com um trabalho que envolva os alunos em práticas sociais situadas e específicas, nas quais os gêneros discursivos se constituem como objeto de ensino, é possível criar espaços em que os alunos questionem, concordem, discutam; enfim que possam apresentar e sustentar seus pontos de vista.

3. METODOLOGIA

3.1. Contexto

O *locus* da pesquisa foi uma escola estadual, na cidade de Várzea Grande no Estado de Mato Grosso. Segundo a secretaria da Escola, no Ensino Médio no período vespertino, relativo ao ano de 2015, somavam 168 discentes estudantes.

3.1.1. Participantes da Pesquisa

Alunos do 1^a, 2^o e 3^o ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de Várzea Grande – MT participaram desta pesquisa. Ao tomar o dado censitário sexo, os discentes distribuíram-se de forma a apresentar uma pequena vantagem às pessoas do sexo masculino com 52%, ou seja, 87 meninos e 48% do sexo feminino, ou seja, 81 meninas, apesar de ocorrer em determinadas turmas uma quantidade maior de meninas, e em outras o processo inverso.

3.2. Instrumentos metodológicos - ALPs e EVOC

Para a coleta e produção dos dados, foi utilizada a técnica de Associação Livre de Palavras (ALPs) que segundo Sá (2002), possibilita a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados em outras modalidades de produções discursivas.



nesses quadrantes refletem posições mais individuais, podem estar ainda em construção pelos sujeitos ou já terem feito parte do seu universo. No quadrante inferior direito, encontram-se os Elementos Periféricos constituídos pelas palavras com menos frequências cuja OME foi evocada por último, apresentando a novidade: palavras que circulam ainda em um campo particular.

Assim, para a construção do sistema central e periférico, dois critérios foram considerados: a Frequência e a Ordem Média de Evocações, considerando a quantificação da importância atribuída ao termo em função da ordem que ocupa no conjunto dos dicionários produzidos. Dessa forma, após o cruzamento desses, definimos a relevância dos elementos que se associam ao termo indutor.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Sobre a disposição do quadro de quatro casas, como é possível notar a seguir, no núcleo central, são alocadas as palavras mais frequentes e mais prontamente evocadas. Estas também podem estar dispostas na denominada zona de contraste. A seguir, explicitamos o processo de formação da estrutura das significações.

Este estudo contou com técnica de Associação Livre de Palavras (ALPs), que permitiu o acesso imediato aos sentidos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa. Desse modo, pudemos compreender, que aquele que evoca, expressa suas crenças, valores e saberes, sem contar, até certo ponto, com o filtro moral ou ainda, com o discurso politicamente correto. Isso se deve ao fato de que, quanto mais tardiamente evocada, mais próxima uma significação estará do conteúdo após sua reflexão, bem como quanto mais prontamente evocada, mais próxima uma significação poderá estar do conteúdo emocional.

No quadro, a seguir, estão dispostas as evocações dos alunos a respeito do mote leitura. De acordo com a frequência e a ordem média com que foram evocadas, conforme a Ilustração 2.



sentido que o estudante do Ensino Médio atribui é que o ato de ler ocorre por meio da *palavra* e da *letra*.

O termo *concentração* aparece para nos informar que ler, está relacionado ao que é necessário para realizar a leitura e compreender o que se lê, para o indivíduo 018, a palavra mais importante é:

“[...] concentração, pois é muito importante ter concentração na leitura”. (Indivíduo 018; Sexo Masculino; 2º Ano)

O atributo *chata*, com menor frequência, comparece para informar que é negativa a forma de se ver a leitura, o indivíduo 054 nos fala porque atribuiu à palavra *chata* a questão da *leitura*, segundo ele:

“Porque eu coloquei chata porque eu não tenho tempo de ler livros e etc.”, (Indivíduo 054; Sexo Masculino; 3º Ano)

Isso parece demonstrar que para esse indivíduo é mesmo a falta de tempo ou é a falta de interesse e incentivo para com a leitura que faz com que ele caracterize a leitura como *chata*.

O elemento *livro*, mais prontamente evocado e com alta frequência do NC, pode ser percebido como objetivação de como e de onde se lê para os indivíduos 042 e 048 a palavra *livro* tem sua importância, pois para eles:

“[...] porque é lendo que todos aprendem a ter hábito da leitura, e acabem aprendendo escrever melhor”, (Indivíduo 042; Sexo Masculino; 1º Ano)

“Livro por que a gente precisa de livro pra ler, e ler sempre é bom.”. (Indivíduo 048; Sexo Masculino; 3º Ano)

Embora percebamos que, em resposta, há, no ato de ler, pontos interessantes, no entanto, não há palavras, no Núcleo Central, que mostrem que ler é compreender. Além disso, a leitura precisa ser



dialógica. Em outras palavras, em cada relação, entre duas ou mais pessoas, há interação, dialogia. Dessa forma, entende-se que “o que poderia me completar, me incompleta sempre; o que deveria me preencher me abre novos vazios” (MIOTELLO, 2008, p.394). Assim, podemos compreender que, na relação entre o eu e o outro, encontramos vazios, mas, fundamentalmente, o outro me ajuda a crescer, sempre!

Na zona de contraste, os elementos que aparecem são aqueles que demonstram sentidos de leitura como *estudo*, *história* e *reflexão*. Sendo o contexto da palavra história...

“História, pois sem ela não se faz um livro que gera uma leitura. E dependendo da história, a leitura fica melhor”. (Indivíduo 017; Sexo Masculino; 2º Ano)

Na primeira periferia, compareceram as palavras *sabedoria*, *escrita*, *texto*, *paciência* e *tédio*. Os elementos que denotam como os sujeitos percebem o ato de ler são as palavras *escrita* e *texto*, mesmo que não tão prontamente evocados pelos sujeitos. Podemos inferir, ainda, que mesmo que haja alunos que percebem a leitura como algo positivo, quando a relacionam à *sabedoria*

“Pois com ela você pode fazer tudo o que quiser” (Indivíduo 026; Sexo Masculino; 2º Ano)

E quanto à palavra paciência, pelo contexto do aluno, parece indicar a falta dela...

“Sem a paciência você não consegue ler, ou seja, não vai ter uma boa explicação do que você leu.” (Indivíduo 029; Sexo Masculino; 2º Ano)

E ainda há alunos, que, de forma negativa, a aproximam da palavra tédio, por exemplo.

Além da associação entre aprendizagem - livro - leitura, os sujeitos inquiridos apontam para os lugares de leitura, nos termos escola e biblioteca. Tais termos podem indicar uma experiência limitada com a



leitura, que está circunscrita apenas na escola, apenas na biblioteca. Por outro lado, pode indicar uma leitura um pouco animadora acerca do papel desempenhado pela escola pesquisada, em que a realidade de leitura para esses sujeitos, ocorre ao menos na escola, ao menos na biblioteca.

Nesse quadro, compareceram palavras que denotam um gênero que pode ter sido trabalhado em sala de aula, a *notícia*. Mas, tendo por referência as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, bem como os PCN's, não foi apenas esse gênero trabalhado ao longo do Ensino Fundamental e Médio desses alunos. Assim, com a gama de autores que discutem e que apresentam os diversos gêneros, é muito precário o reconhecimento, por parte desses alunos do Ensino Médio, só apenas a *notícia*, a qual pertence a tipologia textual informativa.

Existem outros grupos dentro dos quadrantes que apontam para uma nova forma de compreender a leitura, de acordo com as palavras que estão presentes na periferia. Ou seja, percebem a leitura como *diálogo* e *interpretação*. Ou seja, já existe nesta escola um grupo de alunos que entende a leitura como um ato dialógico, que envolve a compreensão da linguagem. Mas também identificamos um grupo menor, que atribui à leitura palavras negativas; qualificando a leitura como *chata*, *tédio*, *preguiça*, *difícil*.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com os dados apresentados, pode-se afirmar que os alunos do Ensino Médio de uma escola estadual, localizada na cidade de Várzea Grande, compreendem a leitura ainda relacionada à disciplina de língua portuguesa e aos instrumentos que fazem com que decodifiquem o ato de ler, tanto que relacionam leitura a livro, texto, palavra, frase, letra.

Apresentam vocábulos voltados para o conhecimento como *aprendizagem*, *ler* e a própria palavra *conhecimento*. Isso demonstra certo envolvimento com a leitura. Por outro lado, quando lemos além das palavras positivas ou negativas, o que ainda se percebe no discurso desses alunos do Ensino Médio é uma leitura ligada ao discurso oficial de que



leitura é conhecimento, aprendizagem. No entanto, o que percebemos ao ler as outras palavras do quadrante, são palavras ligadas à mera decodificação no ato de ler.

Esses grupos maiores e menores é que tornam possível a heterogeneidade e a negociação entre os próprios sujeitos da significação. Os sentidos de leitura, nesses termos, podem ser tanto positivos quanto negativos, fazerem parte do discurso oficial, gerar prazer e desprazer. Em outras palavras, há sentidos que se direcionam a práticas sociais que colaboram com a compreensão ativa e responsiva do que se lê e, ao mesmo tempo, há outros sentidos que se voltam para uma compreensão passiva no momento da leitura. E cabe a escola, lugar social desses sujeitos, torná-los sujeitos de sua própria história, capazes de sair do senso comum e trilhar um novo caminho em que a leitura é concebida como prática social, a qual revela sentidos e novos significados, na resolução de problemas, na sustentação de um ponto de vista; enfim na interação.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1952-1953/1979). Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.

MIOTELLO, V. O diferente sou eu para o outro – pensares rascunhados à sombra e luz de Bakhtin. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGE). **Arenas de Bakhtin: linguagem e vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SILVA, E. T. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1996.



ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2001.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. 2004. (mimeo)

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Orgs) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.