

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Dra. Lucilia Vernaschi de Oliveira  0000-0003-1356-537X

Instituto Federal Tecnológico do Paraná

Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi  0000-0002-7666-7253

Dra. Andréia Veber  0000-0003-2840-6937

Me. Tayene Elize Mação  0000-0002-9940-6275

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: O presente artigo, de cunho teórico, apresenta os principais pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS) que possibilitam a compreensão do ensino e aprendizagem da leitura e escrita na educação básica. Para isso, o objetivo foi analisar os principais pressupostos teóricos da TRS e suas contribuições para o entendimento do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita de nossa língua materna na educação básica. A TRS foi elaborada por Serge Moscovici a partir de reflexões sobre as representações coletivas (RC) propostas pelo sociólogo Émile Durkheim. A TRS, com base no aparato da Psicologia Social atualiza o entendimento de RC para representações sociais (RS), com isso, busca explicar que as RS são formadas e propagadas por fatores psicossociais. Num primeiro momento, além do conceito de RS,

apresentamos outros aspectos dessa teoria, como: universo consensual e reificado; ancoragem e objetivação; funções das RS; e, desdobramentos e alcance que a TRS sofreu desde o seu início à atualidade. Num segundo momento, discutiremos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita à luz da TRS, bem como apresentamos doze pesquisas que se utilizam desse referencial teórico-metodológico em suas investigações, com o intuito de refletirmos sobre as possíveis ancoragens que suscitam na relação professor e aluno quando da aprendizagem no processo de simbolização e interpretação da língua escrita. Atestamos que TRS se mostra um profícuo referencial teórico-metodológico na sustentação de pesquisas de várias áreas do conhecimento, uma vez que as RS se voltam para a construção de uma determinada realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria das Representações Sociais; Serge Moscovici; Leitura e escrita.

THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE LEARNING IN READING AND WRITING

ABSTRACT: This article presents the main assumptions of the Theory of Social Representations (TRS) that make possible the understanding of the teaching and learning of reading and writing carried out in basic education. For this, the objective was to analyze the main theoretical assumptions of the TRS and its contributions to the understanding of teaching and learning to read and write our mother tongue in basic education. The TRS was elaborated by Serge Moscovici from reflections on collective representations (RC) proposed by the sociologist Émile Durkheim. The TRS, from the apparatus of Social Psychology updates the understanding of CR for social representations (RS), with this, it seeks to explain that RS are formed and propagated by psychosocial factors. In a first moment, beyond the concept of SR, we present other aspects

of this theory, such as: consensual and reified universe; anchoring and objectification; functions of RS; and, deployments and scope that TRS has suffered from its inception to the present. Secondly, we discuss the teaching and learning of reading and writing in the light of the TRS, as well as present twelve researches that uses this theoretical-methodological reference in their investigations, with the intention of reflecting on the possible anchorages that arise in the relation teacher and student when learning the process of symbolization and interpretation of written language. The TRS is a useful theoretical-methodological reference in the support of researches in the various areas of knowledge, once the SRs turn to the construction of a certain reality.

KEYWORDS: Theory of Social Representations; Serge Moscovici; Reading and writing.



1 APRESENTAÇÃO

Este artigo abriga os principais conceitos da Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada para explicar e compreender a realidade social por meio de representações sociais (RS), discutimos também a temática sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita na educação básica, estudada sob o viés dessa teoria. Assim posto, o objetivo deste estudo é analisar os principais pressupostos teóricos da TRS e suas contribuições para o entendimento do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita de nossa língua materna na educação básica. A TRS dentre outros temas é parte dos estudos e reflexões realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O formulador da TRS, Serge Moscovici (1925-2014), nasceu na Romênia, e por questões políticas e ideológicas (perseguição antissemita) radicou-se na França em 1948. Esse pesquisador teceu reflexões entre o papel da Psicologia (tradicional), que até então visava as representações individuais, e o da Sociologia, que por sua vez se ocupava das representações coletivas (RC). Nesse sentido, esse teórico propôs uma Psicologia de cunho Psicossocial, pois entendia que o homem se constitui pelas interações sociais e por sua individualidade, aspectos que caracterizam a subjetividade humana.

A origem das ponderações de Moscovici (1978; 2015) decorreu das proposições de Émile Durkheim (1858-1917), que explicava as manifestações da sociedade por meio das representações coletivas (RC), as quais possuem um conceito estático baseado na formação social das sociedades primitivas e são focadas no funcionamento coletivo e representativo da estrutura social. Moscovici (1978), não refuta o entendimento sobre as RC, mas o atualiza para o de RS, no



qual a análise da vida cotidiana é fundamental para se entender as inter-relações sociais, ou seja, o pensamento individual e o coletivo não podem ser investigados separadamente, visto que “[...] as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e de espaço, etc.” (MOSCOVICI, 2015, p. 45-46). Para o pesquisador, essa inclusão abrangente poderia incorrer no esvaziamento da compreensão de aspectos significativos da realidade estudada, e as formas psicossociais não estavam representadas nesse pensamento durkheimiano.

Na década de 1960, Moscovici estudou, em seu doutorado, as RS dos parisienses sobre a Psicanálise. Em sua tese, defendida em 1961, investigou como os conceitos decorrentes dessa ciência eram representados pelos diferentes estratos sociais daquela coletividade (membros do clero, do partido comunista e dos profissionais liberais), e analisados sob um enfoque psicossocial.

Fundamentados pela TRS, podemos compreender a apreensão de nossa língua materna como imprescindível nas trocas sociais, utilizada majoritariamente na modalidade oral, com dialetos diferentes e variedades linguísticas diversas. Entretanto, no processo de simbolização (aprendizagem) da escrita não ocorre uma representação fidedigna da fala, como muitos acreditam, e esse equívoco pode causar dificuldades no processo de sua apropriação. Essa modalidade de linguagem registra os discursos orais, mas não exatamente como pronunciamos as palavras.

Nesse sentido, entendemos que a TRS como referencial teórico-metodológico se mostra adequado nas investigações sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita por estudantes da educação básica, uma vez que apresenta uma nova perspectiva de articular aspectos sociais e individuais (psicossociais) no processo de conhecimento.

Nos tópicos a seguir apresentamos os principais aspectos da teoria moscoviciana e suas implicações para a compreensão da nossa língua materna



ensinada na escola nas modalidades de leitura e escrita. Isto é, em um primeiro momento sintetizamos a origem, evolução e atualização da TRS, além disso, para melhor apresentarmos alguns conceitos dessa teoria elaboramos o Quadro 1. Em um segundo momento, fazemos algumas considerações a respeito dessa teoria e o seu suporte nas investigações sobre a língua materna ensinada na escola pública brasileira.

2 EPISTEMOLOGIA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Assim como apresentamos, Moscovici (1978; 2015) moderniza o conceito de RC para RS e formula os pressupostos epistemológicos da TRS. Para isso, elaborou alguns princípios teóricos que permitem a compreensão de como um objeto sociocultural (fenômeno, ideia, informação a respeito de algo ou alguém) é apreendido por meio de RS decorrentes das interações sociais.

Em síntese, as RS são produzidas e difundidas socialmente, são compartilhadas e ajustadas pelo grupo social, tanto para a compreensão de um objeto social como para avaliar, determinar e justificar tomadas de decisões. Nesse sentido, o objetivo da TRS é “[...] descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (MOSCOVICI, 2015, p. 79).

Após a apresentação do conceito de RS, na sequência discorreremos sobre aspectos que explicam a TRS, sendo eles: universos consensuais e reificados das RS; processos de ancoragem e objetivação das RS; funções das RS; e, desdobramentos e alcance que a TRS sofreu desde o início à atualidade.

O primeiro aspecto que abordamos diz respeito aos processos que Moscovici (1978; 2015) denominou de “universos consensuais e reificados”. Enquanto o primeiro universo é caracterizado pelas relações cotidianas decorrentes de trocas



que ocorrem no senso comum, o segundo universo se ocupa dos conhecimentos científicos.

Para Arruda (2002, p. 130), o “[...] universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna”. Nas palavras da pesquisadora, o espaço consensual diz respeito ao senso comum, ou seja, as formas de linguagem e de comunicação acessíveis a todos os membros de um grupo social, enquanto que no universo científico há divisões de esferas e de competências, nesse sentido, a ciência que retrata a realidade social independe de nossa consciência, se apresenta muitas vezes como abstrata e desvinculada das formas flexíveis de pensamento, assim como acontece na escrita formal, que obedece critérios rigorosos de coesão e coerência textual, por exemplo.

Moscovici (1978; 2015) explicou que para que as RS sejam disseminadas, apreendidas e modificadas socialmente, dois processos são acionados na relação grupo e indivíduo. Afirmou, ainda, que nessa ação psicossocial buscamos compreender o “não-familiar”, portanto, desconhecido, situando como “familiar”, conhecido. Para esse pesquisador, a finalidade das RS é tornar consensual algo estranho. Em se tratando da instituição escolar, que geralmente trabalha com conhecimentos científicos, portanto estão mais distantes da realidade dos estudantes, sendo menos familiar (MACEDO, 2014), demandando com isso a necessidade de procedimentos metodológicos adequados para o seu ensino.

O primeiro processo que integra o ato de conhecer, a ancoragem, geralmente funciona como apoio prévio que acionamos quando algo desconhecido nos é apresentado, e para conhecê-lo o enquadrámos a um determinado campo semântico com base em características comuns entre o novo e experiências que temos e que nos aproxima dele. Peixoto, Fonseca e Oliveira (2013, p. 8) destacam que a “[...] ancoragem é concebida como o processo de transformar algo estranho



e perturbador em algo comum, familiar”. Em outros termos: “a ancoragem tem como função dar um sentido inteligível a um objeto, dentro de um contexto” (BERNARDINO, 2015, p. 65). Ou seja, no processo de ancoragem ocorre a aproximação do sujeito ao objeto de conhecimento, aos fenômenos analisados, à justaposição entre os membros de um determinado grupo que elaboram e reelaboram RS.

O segundo processo é a objetivação, e é nele que o fenômeno ou objeto de conhecimento ainda obscuro se torna um novo conceito, ou seja, se forma uma nova RS. “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância” (MOSCOVICI, 2015, p. 71-72). Ao se reportarem aos mecanismos ancoragem e objetivação, Reis e Bellini, conforme princípios da TRS (2011, p. 152), explicam que a “[...] ancoragem mantém a memória em movimento, a qual é dirigida para dentro [...]. A objetivação, mais ou menos direcionada para fora (para outros), elabora conceitos e imagens para reproduzi-los no mundo exterior”.

De acordo com as autoras, em nosso aporte mental temos a representação e no social, o que deve ser conhecido, por isso o conhecimento suscitado é de natureza psicossocial.

Mediante o entendimento de como uma representação social se forma, é interpretada e disseminada, consideramos pertinente compreender as suas principais funções, de acordo com Moscovici (1978; 2015), Abric (2000) e Jodelet (1990), conforme representado no Quadro 1 a seguir.



Quadro 1. Funções das representações sociais segundo Moscovici, Abric e Jodelet

Autor	Função	Definição da função
Moscovici (1978; 2015)	Função convencional	A linguagem organiza o pensamento psicossocial e esse é condicionado mediante um sistema assentado na cultura e em nossas representações sociais.
	Função prescritiva	As representações sociais são de natureza impositiva, estruturada pelo que determina a tradição e de acordo com o que está posto socialmente, orientando o pensamento.
Abric (2000)	Função de saber	Processo sociocognitivo para se compreender e explicar a realidade por meio das interações sociais, mediante ancoragem a novos conhecimentos do senso comum.
	Função identitária	Funciona como controle social, pois ao mesmo tempo que as representações sociais protegem as especificidades de um grupo, definem a sua identidade.
	Função de orientação	As representações sociais guiam os comportamentos, as condutas e as práticas sociais, adequando-os conforme determinação do que é aceitável pelo grupo de pertença.
	Função justificadora	As representações sociais explicam e justificam as condutas e tomadas de posição, e conseqüentemente, o funcionamento dos comportamentos sociais.
Jodelet (1990)	Função cognitiva	Capacidade mental de integração de uma novidade ao repertório mental pelo processo de ancoragem, de acordo com a significação do que é representado.
	Função de interpretação	A representação social funciona como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta, pois o sujeito é afetado pelas interações sociais.
	Função de orientação	As representações sociais, por um sistema de integração e recepção dos conteúdos sociais, exercem e sofrem influência e orientam as condutas e relações grupais.

Fonte: As autoras, com base em Moscovici (1978; 2015), Abric (2000) e Jodelet (1990).

No quadro anterior, Moscovici (1978; 2015) atribui às RS as funções “convencional” e “prescritiva”, pois enquanto a primeira molda as RS de acordo com comportamentos socioculturais; a segunda, correlacionada à anterior determina o pensamento social, orientada por costumes e formas de vida estabelecidas socialmente.

Abric (2000) confere às RS quatro funções: “função de saber”, função identitária”, “função de orientação” e “função justificadora”. A primeira, busca



compreender e explicar como o saber prático do senso comum é assimilado e incorporado por meio da cognição social. A segunda, procura valorizar algumas características que definem a identidade e os processos de socialização do grupo. A terceira, funciona como um processo de orientação e regulação das condutas por meio das RS intervindo diretamente na finalidade da situação, produzindo um sistema de antecipações e expectativas e refletindo a natureza das regras sociais. A quarta, por sua vez, justifica as tomadas de posição e as formas de ação social, permitindo que os atores sociais expliquem suas condutas numa dada situação.

Jodelet (1990) designa para as RS três funções: “função cognitiva”, “função de interpretação” e “função de orientação”. A primeira, diz respeito a processos mentais envolvidos na representação de algo, ou seja, como o sujeito significa o objeto representado. A segunda função cumpre duas finalidades, a de interpretação do mundo social e a de representação desse novo conhecimento direcionando comportamentos sociais. A terceira, explica como acontece a integração de uma representação social e como ela influencia e ao mesmo tempo é influenciada por essa realidade psicossocial.

Após a apresentação dos principais elementos da TRS, a seguir fazemos uma breve explanação de como essa teoria recebeu influência de estudos e aprofundamentos teóricos dos contemporâneos de Moscovici e como ela se desdobrou em várias interpretações, segundo quatro principais abordagens. De acordo com Sá (1996), mesmo com a inferência sofrida pela TRS após mais de quatro décadas de existência, essa complementação teórica não se mostra incompatível com a sua matriz de origem, pois “[...] não parecem comprometer a integridade do conceito” (p. 32), uma vez que contribuem de forma complementar à corrente teórica original. Em verdade, não são “[...] teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma matriz básica e de modo algum a desautorizam” (SÁ, 1998, p. 65). Ou seja, as alterações sofridas não comprometem a integridade da referida teoria, aliás, contribuem para a sua atualização e



comprovação teórico-metodológica em pesquisas das várias áreas do conhecimento.

A primeira corrente, de ordem sociogenética ou com outras denominações como dimensional ou processual ou sociocultural, proposta por Denise Jodelet, pesquisadora considerada a principal colaboradora na difusão das ideias moscovicianas, se preocupou assim como Moscovici, com o estudo dos processos geradores das RS, a ancoragem e a objetivação, bem como com o lugar do grupo investigado, com o intuito de compreender o papel regulador das interações sociais objetivadas por meio de ideias, imagens, valores e expressões presentes no objeto ou fenômeno representado.

A segunda corrente, conhecida como abordagem cognitivo-estrutural ou simplesmente estrutural, foi concebida por Jean-Claude Abric, tendo outros representantes como Pierre Vèrges e Claude Flament. No Brasil, o professor e pesquisador Celso Pereira de Sá escreveu vários livros e textos sobre essa vertente. De forma geral, a Teoria do Núcleo Central (TNC) proposta por Abric (2000, 2001 e 2003) explica que uma representação social possui um núcleo central, tido como rígido, portanto, de difícil mudança e um sistema periférico, mais flexível às transformações, que confere individualidade e flexibilidade às RS.

A terceira corrente, apresentada por Willem Doise é denominada de sociodinâmica, ou societal ou sociológica, conhecida no meio acadêmico como Escola de Genebra (DOISE, 2002). Nessa perspectiva, que enfatiza o desenvolvimento social da inteligência, os fatos ancorados ao poder e à dominação social influenciam diretamente no senso comum, ou seja, as RS são definidas pela posição social do sujeito em seu grupo.

Por sua vez, a quarta corrente que converge das RS de Moscovici, é a abordagem dialógica, estabelecida por Ivana Marková, que oferece pressupostos consistentes para a compreensão social dos sujeitos, tendo outros representantes como Sandra Jovchelovitch e Gerard Duveen. Para essa perspectiva, a linguagem



e a comunicação ocupam papel fundamental na elaboração e propagação das RS. Nesse sentido, “[...] o conhecimento social é o conhecimento em comunicação e o conhecimento em ação” (MARCOVÁ, 2006, p. 27), que se realiza por meio de trocas decorrentes de interações sociais. Pelo viés comunicativo, os grupos sociais constroem seus saberes que são socialmente compartilhados por meio de RS expressas em crenças, valores, conhecimentos cotidianos e reificados, enfim, os códigos culturais que operam num plano simbólico transitam entre o mundo interno e externo compartilhado socialmente (JOVCHELOVITCH, 2011).

As pesquisas que se utilizam da TRS como referencial teórico-metodológico e dos seus desdobramentos, de acordo com a perspectiva de cada uma das abordagens anteriormente apresentadas, têm se valido comumente de instrumentos para a coleta de dados como a TNC, faz uso geralmente da Técnica de Associação de Palavras (TALP), em que o pesquisador procura investigar o núcleo central de um fenômeno pesquisado. Por outro lado, quando o investigador objetiva se valer dos processos de ancoragem e de objetivação de uma RS, comumente se vale de entrevistas semiestruturadas, questionários ou outros. Constatamos também que a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), tem sido muito utilizada nas pesquisas que se organizam por categorias semânticas na apresentação e discussão dos resultados alcançados.

Atualmente, essa teoria como referencial teórico-metodológico vem fundamentando pesquisas em várias áreas do conhecimento, como em ciências humanas, sociais e da saúde, dentre outras, como o caso dos estudos sobre o ensino e aprendizagem da língua materna na modalidade escrita, justificado pelos desafios que a educação básica vem enfrentando ao ensinar seus alunos a ler e escrever adequadamente, sendo essa parte de nosso objeto de investigação fundamentado pela TRS, que discorreremos a seguir.



3 ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Vimos anteriormente que representar é uma capacidade mental própria do homem, pela necessidade que ele tem de criar artifícios simbólicos para reconstruir e explicar o real na sua ausência, e isso ocorre principalmente no campo das ideias, por isso são representações. Um exemplo bastante profícuo no entendimento do ato de representar é a invenção, perpetuação e utilização da leitura e escrita utilizadas pelos indivíduos para a apropriação dos conteúdos produzidos pela humanidade, utilizando-os de acordo com as necessidades de estudo, trabalho, lazer e outras. Enfim, ler é uma atividade cognitiva que além de permitir a interpretação do material lido, incide positivamente sobre as possibilidades de escrita com maior intertextualidade.

Assim posto, a leitura propicia ao leitor a oportunidade de se inter-relacionar com o autor, com o texto, o que o leva a conhecer melhor o mundo que o cerca em suas múltiplas contradições. O exercício da leitura permite ao sujeito compreender, interpretar, inferir, argumentar sobre o que lê, em uma atividade de elaboração e adequação de RS referentes ao conteúdo que se pretende conhecer.

Nessa mesma direção, situamos a importância da escrita no contexto das relações sociais. Mais especificamente, leitura e escrita se apresentam como faces de uma mesma moeda, ou seja, se é possível registrar pela escrita, especialmente pelo viés visual, essa só pode ser desvendada por sua leitura, por vias auditivas, especialmente no processo de interpretação. Em síntese, leitura e escrita participam de um duplo sistema simbólico de codificação e decodificação de conteúdos registrados por quem escreve e lê (OLIVEIRA, 2019).



Dessa forma, o ensino sistemático da leitura e escrita tem sido um grande desafio para as escolas brasileiras, pois os dados avaliativos têm demonstrado a defasagem que os estudantes se encontram nessas habilidades linguísticas, principalmente os das escolas públicas.

Ao longo da história, o homem teve e tem necessidade de perpetuar sua memória, tanto no armazenamento quanto no acesso a acontecimentos diários e ideias que precisavam e precisam ser guardadas para seu acesso e uso posterior. Em se tratando das formas de interações humanas, Rocha (2014, p. 54) adverte que o “[...] instrumento utilizado pelos indivíduos para atribuir significação às suas realidades é a linguagem, de sorte que essa significação é a representação social, que é produzida de forma coletiva pela sociedade”. Moscovici (2015, p. 53), considera prioridade o “[...] uso de uma linguagem de imagens e de palavras que se tornaram propriedade comum através da difusão de ideias existentes dá vida e fecunda aspectos da sociedade e da natureza [...]”.

Aprender a ler e a escrever é condição necessária para que o estudante se aproprie dos conteúdos culturais organizados pelas instituições de ensino básico em forma de conhecimentos escolares, distribuídos nas várias disciplinas curriculares, pois o conhecimento da língua portuguesa atravessa todo o ensino fundamental e médio no estudo da língua e dos conteúdos das demais áreas curriculares.

Entretanto, a implementação de propostas pedagógicas que ampliem a discussão sobre produção escrita para além da aula de língua portuguesa é uma necessidade no mundo contemporâneo letrado. Um exemplo de proposta que aborda a produção escrita como responsabilidade de todas as disciplinas escolares é a defendida por Neves *et al.* (2011).

Contudo, a escola como instituição que atende a coletividade costuma ser campo de diferentes RS quando se busca conceber quem é o aluno, qual o domínio mínimo que ele deve ter sobre a língua materna em sua dimensão formal, se



apenas uma área (Língua Portuguesa) que compõe uma das avaliações da Prova Brasil ou se todas devem se ocupar do seu ensino, uma vez que ela atravessa todas as disciplinas escolares, dentre outras questões que perpassam a complexidade dessas representações psicossociais.

Nesse sentido, a organização dos estudos científicos em disciplinas escolares com conteúdo das ciências é uma forma, segundo Moscovici (2012), que deve operar por duplicata, ou seja, o estudo científico é transformado em uma linguagem própria do conhecimento escolar que geralmente se traduz da/na prática social dos estudantes.

Entretanto, essa transformação é veiculada por meio da língua materna, no discurso oral e escrito. Nas práticas de oralidade, o estudante se vale da forma com que ele se comunica em sua realidade social, no convívio familiar, religioso, comunitário e outros. No entanto, as práticas de escrita ensinadas e principalmente cobradas na escola nem sempre considera as várias formas de expressão do aluno, uma vez que há uma única forma de escrita convencionalizada no âmbito escolar, a dita formal.

Portanto, os processos de ancoragem e objetivação são constantes no ato de aprender e ensinar a língua escrita, contudo, quando o estudante se ancora na fala para produzir um texto na modalidade escrita, ele pode se valer de expressões de seu dialeto ou até mesmo de variedades da língua, aspectos que nem sempre são objetivados pela escola, pois apesar de a escrita objetivar o discurso oral, essa não é a representação fidedigna da oralidade.

Em uma revisão de literatura em pesquisas *stricto sensu* localizamos doze trabalhos que investigam a presente temática (TRS e aprendizagem da leitura e escrita) ancorada nessa teoria no percurso de 2012 a 2016, tanto na representação de professores (nove pesquisas), em Braida (2012); Duarte (2012); Lima (2012); Lima (2013); Oliveira (2013); Siqueira (2013); Fink (2014); Ferreira (2015) e Fonseca (2015), quanto na visão de estudantes (três pesquisas), Ferreira



(2012); Ferreira (2013) e Venera (2016). Na sequência apresentamos de forma sucinta as referidas pesquisas em dois blocos, o primeiro sobre as RS de docentes, o segundo referente a concepção de estudantes da educação básica.

A respeito da TRS e o ensino e aprendizagem da leitura e escrita na representação de professores, Braida (2012) investigou o ensino da leitura de estudantes do curso de Letras de uma instituição pública federal e constatou que o desenvolvimento metalinguístico é o que prevalece no desempenho acadêmico desses estudantes. Duarte (2012) também se ateu ao estudo sobre a leitura na concepção de professores, e em suas conclusões práticas percebeu a necessidade de maior investimento em políticas públicas para a formação docente, na metodologia utilizada em aula de leitura e a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre essa temática. Lima (2012) ouviu professores sobre o ensino da língua materna na modalidade escrita, e suas representações os colocam como desvalorizados, apesar de serem indispensáveis ao ensino da Língua Portuguesa. Lima (2013) investigou as RS de professores sobre o ensino da Língua Portuguesa. Os resultados demonstram que na visão desses profissionais, práticas de leitura e escrita promovem outras práticas sociais. Oliveira (2013) analisou as RS de uma professora de língua materna sobre o seu fazer docente e o seu trabalho. A autora observou que as RS da pesquisa dão conta de aspectos vinculados à autonomia da professora no estudo do material didático, no uso dos instrumentos de trabalho, na preparação da avaliação dos alunos e na busca por aulas interativas. Siqueira (2013) pesquisou sobre as RS da literatura entre professores atuantes no Ciclo Básico de Alfabetização e letramentos entre professores do Ensino Fundamental. A constatação da pesquisadora foi que os professores pesquisados apresentam conhecimentos precários da literatura, fato que dificulta que alcancem as condições necessárias à consolidação de ideias claras em relação às especificidades peculiares ao texto literário. Fink (2014) investigou as RS de alfabetizadoras e as correspondências em suas práticas, considerando o processo



de implantação da Nova Proposta de Ensino de Nove Anos. Os achados da pesquisa, dentre outros aspectos, demonstram que as novas políticas para a alfabetização demandam maior interlocução das equipes pedagógicas. Ferreira (2015) examinou e discutiu, a partir do agir de um professor de português, os efeitos das representações e dos processos de constituição de uma identidade profissional na aula de Língua Portuguesa. Os resultados da pesquisa mostram que a aula de língua portuguesa funciona com um gênero discursivo, cujos aspectos refletem práticas e objetos didáticos perpassados por representações de referência e de uso. Fonseca (2015) investigou as RS de pedagogas egressas da Universidade Estadual do Maranhão a respeito de si mesmas como pedagogas alfabetizadoras e sobre seu processo de formação, na construção de suas identidades. Os dados apontam uma representação contraditória de si como docente, ora indicam para aspectos de idealização do ser e do agir docente; ora assinalam para dificuldades enfrentadas no processo ensino e aprendizagem. Suas identidades, portanto, são contraditórias e estão em constante fluxo.

Sobre a relação TRS e RS de estudantes da Educação Básica a respeito da leitura e escrita apresentamos três pesquisas. Ferreira (2012) buscou conhecer as práticas escolares e extraescolares de leitura, bem como as circunstâncias e as condições em que essas aconteceram, segundo a concepção de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública localizada na Bahia. Os resultados apontam que a leitura para os pesquisados está atrelada ao desempenho alcançado nas avaliações formais ao vislumbrarem a preocupação em concluir a educação básica, dissociando, com isso, o processo de ensino e o de aquisição de conhecimento por meio da leitura. Ferreira (2013) também investigou as RS de estudantes da EJA, oriundos de uma escola pública federal localizada no Rio de Janeiro, a respeito de suas relações sociais, cognitivas e afetivas com a escrita. As RS de um grupo dos investigados dão conta de que a escrita é uma tarefa complexa, e que escrever bem é não cometer erros; houve



concepções do segundo grupo de pesquisados de que o erro faz parte do processo de aquisição da escrita, portanto escrever não significa copiar, mas se interagir por meio dela. Venera (2016) analisou as representações que os alunos de duas turmas de sextos anos do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Santa Catarina, constroem sobre si, sobre o outro e sobre o seu contexto histórico e social. As RS dos estudantes pesquisados sobre a leitura e escrita mostram que essas modalidades de linguagem são representadas como difíceis de se aprender, pouco usadas em suas práticas sociais e com finalidade puramente metalinguística, não como promotoras do desenvolvimento humano.

De forma geral, as investigações analisadas foram realizadas a partir da aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas, pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e por meio de estudo de casos. Constatamos que a maioria dos trabalhos associa mais de uma técnica para a coleta de dados. Os teóricos da TRS mais utilizados por ordem de incidência nos trabalhos foram: Serge Moscovici, Denise Jodelet, Sandra Jovchelovitch, Jean-Claude Abric, Willian Doise, Judith Alves-Mazzotti dentre outros.

Assim como os pesquisadores que se valem da TRS para fundamentar suas investigações sobre o ensino e aprendizagem da língua materna na modalidade de leitura e escrita, consideramos proveitoso esse referencial-teórico para essa finalidade, pois além de lidar com aspectos consensuais e reificados da língua, na relação oralidade e escrita formal, por exemplo, do uso dos processos de ancoragem e objetivação, quando o aprendiz se apoia cognitivamente a uma ideia ou conceito existente em seu repertório semântico para aprender a estrutura e o funcionamento da língua, bem como nas várias possibilidades metodológicas e diferentes abordagens que melhor se adequam ao fenômeno ou objeto pesquisado.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos no presente texto que as RS se formam e se estabelecem no entrelaçar de duas ciências, a Psicologia e a Sociologia, portanto a TRS foi gerada e se perpetua nos meandros da Psicologia Social, porque leva em consideração aspectos sociais e individuais ao se representar ideias, fenômenos, conceitos e outros conteúdos que os sujeitos usam no convívio social. Essa teoria se posiciona contra uma epistemologia que privilegie unicamente o sujeito ou o objeto de conhecimento desvinculados, mas entende a relação dialética entre ambos (sujeito e objeto mediados pelo mundo) na construção individual das realidades sociais, ou seja, o sujeito individual traz marcas sociais que afetam mutuamente outros sujeitos, pois os fundamentos dessa teoria rompem com o individualismo teórico difundido pela Psicologia Social tradicional.

Na primeira parte deste texto apresentamos de forma concisa os principais conceitos da TRS, e na segunda, sintetizamos doze pesquisas *stricto sensu* que se ancoraram na TRS para discutir as RS de professores e de estudantes da educação básica sobre o ensino e a aprendizagem de nossa língua materna, especialmente nos aspectos de leitura e escrita.

Os resultados sinalizam que os docentes pesquisados representam que o bom desempenho do estudante em língua materna funciona como um passaporte para outras aprendizagens, uma vez que os conhecimentos científicos sistematizados e ensinados pela escola se ancoram e se objetivam em habilidades linguísticas de funcionalidade e de uso de nossa língua materna. Já os estudantes representam a leitura e escrita como atividades complexas e apontam o erro como empecilho de aprendizado, entretanto, outras representações consideram as hipóteses de escrita como inerentes ao processo de aprendizagem da língua.

Em se tratando da linguagem, as marcas da oralidade geralmente funcionam num plano individual ou num grupo mais restrito de convivência. Já



na modalidade de escrita há regras (gramaticais, ortográficas e estruturais) que devem ser utilizadas por todos os escreventes, ou seja, na produção escrita há uma forma única convencionalizada de uso. Esse processo de simbolização acontece quando um sistema simbólico secundário se alicerça em um primário, isto é, quando o aprendiz da escrita se apoia em sua fala/discurso para registrar alguma ideia, por exemplo. E isso acontece quando o não familiar (as dificuldades de escrita, por exemplo) é incorporado aos universos consensuais (no caso, escrever com fluidez). Dito de outra forma, as investigações sobre as RS em língua materna mostram os conhecimentos que um determinado grupo (estudantes, professores, pedagogos, gestores e outros) desenvolveram sobre uma realidade, e aqui em específico, o domínio da leitura e escrita, o que essas práticas significam para quem ensina e para quem aprende.

Enfim, estudar as RS significa se voltar para a construção da realidade, e em nossas reflexões pontuais, no ensino-aprendizagem da leitura e escrita na educação básica, situando os universos consensuais e reificados em que essas modalidades de linguagem se encontram na atualidade. Isto é, de forma geral os estudantes brasileiros não alcançam resultados satisfatórios no desempenho de compreensão do material lido e de produção escrita. Por outro lado, discutir essa constatação e formas de superação é um dos grandes objetivos e desafios que devem permear as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, bem como do uso das bibliotecas escolares e das tecnologias digitais não como modalidades de ensino, mas como recursos didáticos presentes em nossa contemporaneidade.

Afirmamos que a TRS se mostra exitosa como referencial teórico-metodológico para a investigação dos fenômenos sociais presentes no campo da educação e em outras áreas do conhecimento, contudo, verificamos também que em algumas pesquisas os conceitos dessa teoria não são utilizados com veemência para discutir os resultados das pesquisas que analisamos.



Por fim, entendemos que nossa pesquisa significa um breve recorte dos estudos sobre a TRS e o ensino da nossa língua materna, assim sendo recomendamos que outras investigações sobre essa temática sejam realizadas.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. AB: Goiânia, 2000. p. 27-38.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 155-171.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 37-57.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, novembro/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300007. Acesso em: 12 jan. 2017.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDINO, F. A. **Tecnologias e educação** – representações sociais na sociedade da informação. Curitiba: Appris, 2015.

BRAIDA, F. C. **Interferência do enquadramento de trabalho nas representações sobre o ensino de leitura no contexto de formação inicial docente sob o entendimento da teoria holística da atividade**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. *Psi.: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-30, Jan-Abr, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1>. Acesso em: 16 fev. 2017.



DUARTE, M. R. **Representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio.** 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

FERREIRA, M. G. N. **Representação social e construção da identidade de pedagogas alfabetizadoras.** 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2015.

FERREIRA, S. M. **Escrita:** representações sociais de discentes na EJA do IFF *Campus Campos Centro.* 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, Campo dos Goytacazes, 2013.

FERREIRA, V. S. A. **A leitura na educação de jovens e adultos:** experiências e representações. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

FINK, R. **Representações sociais sobre ser alfabetizadora no contexto da proposta de ensino de 9 anos em União da Vitória:** ancoragens para novas lógicas e práticas. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FONSECA, J. Z. B. **Aula de Língua Portuguesa: representações e identidade no agir docente.** 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. *In:* MOSCOVICI, S. (dir.). **Psychologie Sociale.** Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (2^a ed.).

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber:** representações, comunidade e cultura. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, M. C. de. **Um olhar sobre a atividade do professor de língua materna do sistema público educacional:** as representações nos discursos para os / sobre os / dos docentes. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.



LIMA, R. R. **O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa:** representações sociais de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

MACEDO, C. F. B. **Representações sociais de alunos do ensino médio sobre cidadania** – os enlaces na conquista dos direitos. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente; tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2011.

OLIVEIRA, K. C. S. de. **Representações sociais no discurso sobre o trabalho do professor de língua portuguesa:** um estudo de caso. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de. **Leitura e escrita:** representações sociais de professores, estudantes, pedagogas e diretoras da educação básica. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá – UEM/Pr, 2019.

PEIXOTO, A. C. S.; FONSECA, H. O.; OLIVEIRA, R. M. S. R. ANCORAGEM. **Cadernos CESPUC.** Belo Horizonte, n. 23, p. 8-12 2013.

REIS, S. L. A.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum and Social Sciences:** Maringá, v. 33, n. 2. p. 149-159, 2011.



ROCHA, L. F. Teoria das Representações Sociais: a Ruptura de Paradigmas das Correntes Clássicas das Teorias Psicológicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 34(1), p. 46-65, 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v34n1/v34n1a05.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de estudo em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SIQUEIRA, S. A. de. **Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal**. 2013. 217 f. Tese (Doutorado em Literatura e Outras Artes) - Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2013.

VENERA, J. R. **Escrita autobiográfica e biográfica: recriando trajetórias de vida**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Recebido em: 26-06-2020

Aceito em: 22-03-2022

A avaliação diagnóstica e em larga escala, que a partir da edição de 2019 passou a ser nominada de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep/MEC), a cada dois anos, respondida por estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. As médias de desempenho dos estudantes no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, constituem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

