

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE LEITURA E ESCRITA

Lucilia Vernaschi de Oliveira

(Instituto Federal do Paraná - IFPR)

Solange Franci Raimundo Yaegashi

(Universidade Estadual de Maringá - UEM)

Bethânia Vernaschi de Oliveira

(Universidade Estadual de Maringá - UEM)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Lucilia Vernaschi de Oliveira é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente na área de Educação Especial do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus de Umuarama/PR. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). E-mail: luvernaschi@gmail.com

Solange Franci Raimundo Yaegashi é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). E-mail: sfryaegashi@uem.br

Bethânia Vernaschi de Oliveira é Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Rede Municipal de Ensino de Maringá-PR. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). E-mail: bth.net@outlook.com

RESUMO

O presente texto fundamenta-se nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1925-2014), e tem como objetivo analisar as representações sociais (RS) de diretoras da educação básica sobre o ensino e aprendizagem de leitura e escrita nos nonos anos do ensino fundamental. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou como base teórica a TRS (Moscovici, 2015) e foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com duas diretoras da rede pública de ensino. Os dados foram organizados com base na análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). Os resultados apontam que, para as diretoras, a leitura e a escrita são percebidas como competências essenciais para a formação dos estudantes, frequentemente associadas ao desempenho escolar e aos índices de avaliação externa. Contudo, observamos certa distância entre o discurso e as práticas efetivas de incentivo à

ABSTRACT

This text is based on the assumptions of the Theory of Social Representations (TSR), by Serge Moscovici (1925-2014), and aims to analyze the social representations (SR) of basic education principals about the teaching and learning of reading and writing in the ninth grades of elementary school. The research, of a qualitative nature, used as a theoretical basis the TRS (Moscovici, 2015) and was conducted through semi-structured interviews with two principals of the public school system. The data were organized based on content analysis, according to Bardin (2016). The results indicate that, for the principals, reading and writing are perceived as essential skills for the education of students, often associated with school performance and external assessment indexes. However, we observed a certain distance between the discourse and the effective practices of encouraging reading and writing, revealing

leitura e à escrita, revelando tensões entre as concepções pedagógicas e as demandas burocráticas da gestão. Concluimos que as RS das diretoras sobre leitura e escrita influenciam diretamente as ações desenvolvidas nas escolas, sendo, portanto, fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais integradas e significativas.	tensions between the pedagogical concepts and the bureaucratic demands of management. We conclude that the principals' SR on reading and writing directly influence the actions developed in schools and are therefore fundamental for the construction of more integrated and significant pedagogical practices.
---	---

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Diretoras; Representações sociais; Leitura e Escrita; Gestão escolar; Educação básica.	Female principals; Social representations; Reading and writing; School management; Basic education.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe analisar as representações sociais (RS) de diretoras da educação básica sobre a leitura e a escrita, tendo como base teórica a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (2015). A investigação busca compreender como essas profissionais significam tais práticas e de que forma essas concepções influenciam as ações pedagógicas e organizacionais da escola.

As RS, conforme explica Moscovici (2012), constituem uma forma de reconstrução mental da realidade social, originada das interações entre os sujeitos. Ou seja, nossas leituras do contexto interacional são frutos de outras leituras que se entrecruzam, convergem e/ou divergem na interpretação das mais diversas situações, que envolvem os variados acontecimentos sociais (fenômenos, ideias, percepções).

Bakhtin/Volochínov (2014, p. 126) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que “a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social”. Essa concepção permite compreender que as RS do interlocutor estão diretamente vinculadas ao discurso do locutor. Isso revela um processo de influência mútua, no qual nossas RS se constroem a partir da convivência e do diálogo com os discursos de outros, sejam eles presenciais ou mediados por interações indiretas, como aquelas que ocorrem por meio das mídias digitais sociais.

Ler fluentemente e saber se expressar por meio da leitura constitui uma necessidade sociocultural fundamental. No entanto, essa competência, por si só, não é suficiente para provocar mudanças significativas na vida de quem lê. É preciso ir além: é necessário compreender a leitura como um instrumento formador da identidade do sujeito-leitor. Por meio de múltiplas experiências de leitura, torna-se possível reconhecer as contradições sociais que nos cercam e, a partir desse reconhecimento, adotar posicionamentos críticos e políticos. Com base nesse entendimento, espera-se, assim, que esse processo contribua para transformações tanto no âmbito individual quanto no coletivo (Menegassi, 1995; Soares, 2004; 2005; 2017) no processo de apropriação, desenvolvimento e uso funcional da leitura e escrita.

Nesse contexto, o Decreto nº 12.166 (Brasil, 2024), regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, consolidando diretrizes para a promoção da leitura e da escrita em todo o território nacional. Ao detalhar ações voltadas para a formação de leitores críticos e produtores de textos, a regulamentação busca fortalecer práticas pedagógicas desde os anos iniciais da educação básica, articulando políticas públicas, programas de formação docente e iniciativas de fomento à produção literária, consolidando a PNLE como instrumento estratégico para o desenvolvimento educacional e cultural do país, aspecto que está em consonância com o foco do presente artigo.

Assim, a leitura e a escrita ocupam lugar central na educação básica, sendo frequentemente consideradas como indicadores do sucesso ou fracasso escolar. Contudo, o modo como essas práticas são compreendidas, valorizadas e promovidas no cotidiano escolar está diretamente relacionado às RS construídas pelos diferentes sujeitos que compõem a instituição de ensino. Dentre esses sujeitos, a gestão escolar exerce papel estratégico na mediação entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e a realidade da escola.

Por sua vez, o processo de ensino abrange diversas dimensões, o que, por si só, não responde às expectativas, demandas e necessidades dos estudantes e da escola. É preciso, a partir desse entendimento, considerar todo o contexto e as reflexões que envolvem o ensinar e o aprender, como os aspectos históricos, sociais, pedagógicos, econômicos, culturais, as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, bem como os pressupostos filosóficos e ideológicos que fundamentam o projeto pedagógico da escola, entre outros.

A respeito da produção da escrita, desde a década de 1980, Geraldi (2004; 2013) já demonstrava preocupação com o ensino de Língua Portuguesa, ao defender que essa prática deveria ser centrada na leitura, na produção e na análise linguística de textos, visando ao desenvolvimento da modalidade da língua padrão, considerada um meio de superação social, sem desconsiderar os vários dialetos enquanto bem sociocultural precioso.

Diante do exposto, e considerando a complexa realidade relacionada ao baixo nível de proficiência dos estudantes brasileiros das escolas públicas de educação básica em exames externos, é fundamental que a escrita significativa não seja concebida como um registro mecânico e alheio ao sujeito que a produz, meramente para cumprir formalidades escolares. Assim como a linguagem oral, que permite comunicação, expressão de ideias e interação social, a escrita, mesmo com suas regras estruturais, precisa atender, de forma democrática, às concepções propostas (Geraldi, 2004).

Com base nesse entendimento, propomos a seguinte indagação para o

entendimento da presente pesquisa: quais são as RS de diretoras da educação básica sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de forma interdisciplinar? Com o intuito de responder a essa questão, delineamos como objetivo geral analisar as RS de diretoras da educação básica sobre o ensino e aprendizagem de leitura e escrita nos nonos anos do ensino fundamental.

Além desta introdução, organizamos o presente texto em quatro momentos principais: a) Metodologia; b) Processos de formação e desenvolvimento das representações sociais; c) Representações sociais de diretoras sobre o desempenho dos estudantes em leitura e escrita (análise e discussão dos resultados), sistematizadas em oito categorias de análise, conforme Bardin (2016); e as d) Considerações finais.

1 METODOLOGIA

A pesquisa de campo apresentada neste texto se insere na abordagem qualitativa, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS). Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com duas diretoras atuantes em escolas públicas da educação básica da rede estadual do Paraná. As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo, conforme os procedimentos indicados por Bardin (2016), que se desenvolve em três etapas fundamentais: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, realizada a partir do material transcrito das entrevistas.

A amostra foi composta por duas entrevistas com diretoras que possuem, no mínimo, cinco anos de experiência em gestão escolar, o que possibilitou um olhar mais aprofundado sobre suas percepções e práticas. Para fins de identificação no estudo, as participantes foram denominadas como Dir-EC1 (Diretora da Escola Central 1) e Dir-EP1 (Diretora da Escola Periférica 1). O diálogo foi gravado e transcrito; contudo, conforme as recomendações de Beleí et al. (2008), foram realizadas adequações gramaticais na transcrição, com o objetivo de preservar a imagem dos participantes e evitar possíveis constrangimentos.

As entrevistas foram organizadas em oito categorias, sendo elas: 1) Principais atividades desempenhadas na instituição e maiores problemas enfrentados (diretora); 2) Representação do trabalho pedagógico em leitura e escrita e contribuição enquanto diretora; 3) Motivos do fraco desempenho acadêmico dos estudantes e atitudes tomadas pela escola para melhorar a situação; 4) Representação de gestão escolar de qualidade; 5) Formação continuada na educação básica e sua relação com a função que exerce na instituição; 6) Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa; 7) Representação sobre o desempenho dos professores e alunos dos nonos

anos pesquisados; 8) Oferta e importância de tecnologias de informação e de comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, apresentamos o conceito de RS, bem como os principais aspectos discutidos pela TRS, envolvidos na elaboração e disseminação de uma representação, sendo o universo consensual e reificado, além dos processos de ancoragem e objetivação. Entendemos que esses elementos são fundamentais para compreender como os participantes desta pesquisa concebem o ensino e a aprendizagem da leitura conforme o currículo dos nonos anos do ensino fundamental.

A pesquisa, registrada sob o número CAAE: 63067416.4.0000.0104, foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá (UEM), conforme parecer nº 1.899.348.

2 PROCESSOS FORMATIVOS À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O presente texto fundamenta-se nos pressupostos da TRS de Moscovici (1978; 2001; 2012; 2015), em Abric (2000), Jodelet (2001), Jovchelovitch (2011), Arruda (1988), Marková (2006), Alves-Mazzotti (2007) entre outros autores que discutem o ensino-aprendizagem da língua materna, e que contribuem para o entendimento desta pesquisa.

Jovchelovitch (2011), ao tratar das RS, afirma que estas constituem a base de toda forma de conhecimento. Nesse sentido, o estudo das RS desde sua origem, passando por sua formação até sua disseminação, revela-se fundamental. Para Jodelet (2001), as RS são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, que tem por função a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nas palavras da autora, as RS são "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (Jodelet, 2001, p. 22).

Ao ampliar a compreensão sobre o caráter dinâmico das RS, Marková (2006, p. 173) destaca que "o conceito de representações sociais é formado e (re)transformado juntamente com a transformação de sua teoria". Sob essa perspectiva, as RS não se limitam a uma noção puramente teórica, mas configuram, sobretudo, um fenômeno que impacta de maneira significativa nossas escolhas e comportamentos no dia a dia.

Essas representações permitem aos indivíduos interpretar o mundo que os cerca, dando sentido às experiências cotidianas, organizando comportamentos e facilitando a comunicação. Elas são, portanto, simultaneamente individuais e coletivas, pois estão enraizadas na cultura, nas práticas sociais e nos vínculos comunitários, além de influenciarem as formas pessoais de pensar, sentir e agir.

Moscovici (1978, 2012, 2015), ao desenvolver a TRS, buscou compreender como

os conteúdos disseminados socialmente moldam tanto a percepção individual quanto a organização das relações sociais. Sua proposta teórica destaca a interação entre o sujeito e o coletivo, inserida em uma perspectiva psicossocial. Para isso, o autor elaborou conceitos-chave como ancoragem, objetivação, e os universos consensual e reificado, elementos centrais para a estrutura conceitual da TRS. Neste trabalho, enfocamos a articulação entre esses fundamentos para analisar a gestão escolar na compreensão do ensino da língua materna.

No que diz respeito à ancoragem, Moscovici (2015) explica que esse processo cognitivo ocorre quando o sujeito, ao se deparar com uma informação nova, recorre a conhecimentos já internalizados como forma de interpretar e dar sentido ao desconhecido. É uma estratégia mental que relaciona o novo com elementos familiares, permitindo sua compreensão. Segundo o autor, esse mecanismo consiste em ativar categorias cognitivas já existentes para comparar e associar o novo conteúdo a algo que julgamos semelhante. No campo da linguagem, isso acontece, por exemplo, quando ouvimos uma palavra desconhecida e tentamos associá-la a outras que conhecemos por semelhança sonora ou morfológica, como ocorre com palavras derivadas ou homônimos. Mesmo que essa associação nem sempre seja precisa, ela faz parte do processo natural de compreensão.

Já o conceito de objetivação refere-se à concretização de ideias abstratas. Ou seja, enquanto a ancoragem busca enquadrar o novo em estruturas mentais existentes, a objetivação transforma esse conteúdo em algo perceptível, mais próximo da realidade concreta. Para Moscovici (1978), a objetivação consiste em materializar um esquema conceitual, transformando uma ideia em uma imagem tangível.

Desse modo, os processos de ancoragem e objetivação são fundamentais na formação das representações sociais, especialmente no contexto da educação, pois ajudam a explicar como os conhecimentos são apropriados, ressignificados e aplicados no cotidiano, como no ensino de leitura e escrita em língua materna e nas RS que diretoras têm de tais processos.

Moscovici (1978; 2015) propôs duas dimensões que envolvem a circulação dos conteúdos psicossociais: os universos consensual e reificado. O primeiro se refere ao saber comum compartilhado nas interações cotidianas, caracterizado por trocas informais, principalmente por meio da linguagem oral. Conforme Sá (1995), é nesse universo que se constroem as RS.

Já o universo reificado, diz respeito ao campo científico e técnico, no qual o conhecimento é produzido e validado com base em critérios metodológicos rigorosos, como observação, experimentação e análise lógica. Essa esfera inclui o saber formal, sistematizado, como é o caso da língua portuguesa em sua norma culta escrita, cuja

aprendizagem exige domínio de regras gramaticais, ortográficas e textuais.

O contraste entre esses dois universos, o informal, ligado à oralidade e à linguagem digital cotidiana, e o formal, representado pela escrita escolar, revela um desafio pedagógico. Refletir sobre essa tensão é essencial na formação inicial e continuada de professores, especialmente no ensino da língua materna. Nesse contexto, Alves-Mazzotti (2007) destaca a importância de compreender as RS dos professores (e aqui, dos gestores), concebidas como um sistema organizado de percepções, atitudes e conhecimentos construídos em torno de um objeto social. Essa compreensão é essencial, pois tais representações orientam e legitimam as práticas docentes, servindo como base para a formulação de políticas adequadas voltadas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

De acordo com as demandas e necessidades das escolas públicas analisadas na presente pesquisa, e por meio da apropriação dos conteúdos abordados no curso de formação de diretores (à época da pesquisa), o processo de ancoragem do conceito de familiar por essas profissionais fundamenta-se, essencialmente, na busca por novidades para o (re)ordenamento do familiar (Arruda, 1998). Isso significa que o curso de formação continuada no qual participam capacita-as a lidar tanto com questões emergenciais quanto com desafios de médio e longo prazo enfrentados no cotidiano escolar, tendo como objetivo a construção de uma escola que cumpra sua função principal: oferecer ensino de qualidade para todos.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, baseia-se nos pressupostos da TRS para analisar essas questões e apresentar, a seguir, suas etapas e fundamentos metodológicos.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORAS SOBRE O DESEMPENHO DE ESTUDANTES EM LEITURA E ESCRITA

À época da pesquisa, a escola EC1 contava com uma diretora geral e três diretoras auxiliares, cada uma responsável por um turno (manhã, tarde e noite). Já a escola EP1 possuía três diretoras que se revezavam nas atribuições da função. Com base nas RS das duas diretoras entrevistadas e conforme orientações de Bardin (2016) sobre análise de conteúdo, a seguir analisamos os dados da presente pesquisa.

3.1 PRINCIPAIS ATIVIDADES DESEMPENHADAS NA INSTITUIÇÃO E MAIORES PROBLEMAS ENFRENTADOS (DIRETORA)

O depoimento da diretora auxiliar da EC1 revela que suas responsabilidades

estavam mais voltadas à gestão de comportamentos dos alunos, acompanhamento da presença docente, atendimento a pais e resolução de problemas de indisciplina. A parte administrativa era conduzida pela direção geral. Ela afirma que, diante dessas demandas cotidianas, falta tempo para se dedicar ao foco central da gestão escolar: a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Por ser diretora auxiliar, atuo diretamente com os alunos e com questões pedagógicas, como a organização do turno e o apoio aos professores e pedagogas na resolução de questões disciplinares. Há muitos problemas, não apenas de indisciplina, mas também com professores e questões familiares. Isso acaba desviando o foco da aprendizagem, que deveria ser prioridade (Dir-EC1).

Na EP1, a diretora entrevistada afirmou que sua função estava concentrada nas questões burocráticas, especialmente na administração de recursos financeiros e prestação de contas. Apesar de reconhecer a presença de problemas relacionados à indisciplina e uso de drogas entre estudantes, ela relatou dificuldades na articulação com o Conselho Tutelar, o que limita ações mais efetivas.

Minha função é zelar pelo patrimônio público e gerenciar os recursos com cuidado, seguindo todas as exigências legais. Também enfrentamos casos de uso de drogas, como cigarro e suspeitas de tráfico de maconha, e temos dificuldades na parceria com o Conselho Tutelar (Dir-EP1).

As RS das diretoras sobre sua atuação evidenciam duas ênfases distintas: a da EC1 foca nas demandas comportamentais e pedagógicas imediatas com os estudantes; a da EP1, nas responsabilidades administrativas e financeiras, deixando as questões pedagógicas cotidianas sob responsabilidade de outra diretora auxiliar.

Essas falas revelam que o papel que cada gestora exerce está bem definido, refletindo suas RS, compreendidas como visões de mundo coletivamente construídas com base em experiências e valores (Alves-Mazzotti, 2007). Ao analisarmos essas representações, percebemos que o foco central da gestão escolar, para ambas, não estava diretamente voltado à aprendizagem, especialmente da língua materna, mas a aspectos periféricos como disciplina, violência e administração. Isso corrobora a ideia de que as RS se constroem a partir das ações, interações e vivências dos sujeitos (Moscovici, 2012; 2015).

Na etapa seguinte, será analisado como essas diretoras compreendem e se posicionam em relação às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola.

3.2 REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM LEITURA E ESCRITA E

CONTRIBUIÇÃO COMO DIRETORA

De acordo com os relatos das diretoras entrevistadas, a diretora da EC1, que também atua como docente em outro turno, demonstra conhecimento prático da realidade da sala de aula. Sua representação sobre a produção textual aponta para o desinteresse dos alunos por métodos tradicionais de escrita. Ela observa que os estudantes preferem recorrer à tecnologia para evitar o esforço da escrita manual, o que contribui para o enfraquecimento do hábito de ler e escrever.

Desenvolver um trabalho contínuo de leitura e produção escrita é essencial, mas os alunos demonstram cada vez menos interesse. Hoje, preferem fotografar o conteúdo do quadro a copiá-lo. A facilidade dos smartphones parece contribuir para esse desinteresse. Antigamente, escreviam mais; agora, com os livros didáticos e a tecnologia, perderam esse hábito. Isso já se percebe desde o 6º ano, o que indica um comprometimento dessa prática desde os anos iniciais (Dir-EC1)¹.

Já a diretora da EP1 entende sua função pedagógica como sendo mais fiscalizadora, acompanhando o cumprimento das obrigações docentes, como planejamento, aplicação de avaliações e respeito às normas do Regimento Escolar.

O gestor interfere quando ele está atento. Se o professor está cumprindo sua hora atividade, se o professor faz o planejamento, se ele cumpre com o que tem no Regimento Escolar, que é aplicar duas avaliações, duas recuperações. Quando o gestor participa do Conselho Escolar e interfere em algumas atitudes que julga incorretas por parte dos professores e pedagogos (Dir-EP1).

Neves et al. (2011) destacam que a leitura e a escrita, embora hoje acessíveis à maioria da população, são praticadas de forma superficial nas escolas, muitas das quais carecem de estrutura adequada. Os autores alertam que o uso excessivo de tecnologias, embora facilite o acesso à informação, nem sempre contribui para o desenvolvimento efetivo do aluno.

Essa constatação é reforçada pelos depoimentos das gestoras, que revelam um modelo educacional no qual os alunos buscam caminhos de menor esforço, e os

¹ À época da realização da pesquisa, a Lei nº 15.100/2025, que “dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica”, ainda não havia sido aprovada. Portanto, as observações da diretora refletem a realidade escolar anterior à implementação dessa legislação, em que os estudantes não eram proibidos de usar celulares em aula sem finalidade pedagógica.

profissionais, muitas vezes, acabam permitindo essa postura, consciente ou inconscientemente. Isso levanta uma questão importante: quem deve assumir a responsabilidade de reorganizar essa realidade e estimular a reflexão crítica dos estudantes?

Além desse cenário, destaca-se ainda o baixo desempenho acadêmico dos alunos, como apontado pelas direções escolares.

3.3 MOTIVOS DO FRACO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES E ATITUDES TOMADAS PELA ESCOLA PARA MELHORAR A SITUAÇÃO

As duas diretoras (EC1 e EP1) atribuíram o baixo desempenho escolar dos estudantes à desestrutura familiar, à ausência de envolvimento dos responsáveis e à falta de motivação dos próprios estudantes. Para a diretora da EC1, muitos alunos vêm de lares desorganizados, com pouca presença dos pais ou responsáveis. Esse cenário dificulta a formação de hábitos de estudo e disciplina. Apesar dos esforços da escola em envolver as famílias, como convocações e reuniões, a adesão é baixa, o que compromete a aprendizagem.

O aluno chega à escola sem base familiar. Muitos são criados por terceiros, não têm rotina ou organização, e encaram a escola apenas como obrigação. A parte acadêmica fica em segundo plano. Mesmo convocando os pais, muitos não comparecem ou não se envolvem. Já quando há participação da família, nota-se melhora significativa no rendimento dos alunos (Dir-EC1).

A diretora da EP1 reforça essa percepção, apontando o desinteresse dos estudantes como uma das principais barreiras. Segundo ela, muitos alunos vivem o presente e não se preocupam com o futuro acadêmico ou profissional, embora reconheça que há exceções.

Eu acredito que os alunos não se preocupam tanto com o futuro, eles são muito imediatistas, eles não pensam no trabalho, no futuro, isso, em uma grande maioria. Claro, nós temos alunos ótimos, que se preocupam com o vestibular, que vieram me pedir se a escola, quando for fazer o descarte de livros, se eu posso doar (Dir-EP1).

Essas falas dialogam com a literatura educacional, que aponta múltiplas causas para o fracasso escolar, incluindo fatores afetivos, motivacionais, deficiências na formação docente, infraestrutura precária e desvalorização da profissão (Gasparin, 2002; Saviani, 2005; Brandão, 2014; Oliveira, 2015). Para Oliveira (2015), a ausência de

consenso sobre o papel da escola e sobre a cultura a ser transmitida contribui para a desarticulação entre os objetivos educacionais e a realidade dos alunos.

À luz da TRS (Moscovici, 2015), percebemos que as diretoras têm consciência da importância da leitura e escrita para o sucesso acadêmico (ancoragem), mas enfrentam dificuldades para transformar essa compreensão em prática efetiva (objetivação), tanto pelo comportamento dos estudantes quanto pelas limitações da escola.

É importante ressaltar que responsabilizar apenas os estudantes e suas famílias pelo fracasso escolar simplifica uma questão complexa, que também envolve a escola, o Estado e a sociedade. Como Moscovici (2015) aponta, é mais fácil atribuir a culpa ao aluno, tornando o desconhecido mais “confortável” ao transformá-lo em algo aparentemente conhecido.

Nesse contexto, Ferreira (2012) observa que, entre as classes sociais menos favorecidas, a leitura e a escrita nem sempre são valorizadas como práticas culturais significativas. Isso limita o acesso a essas habilidades como ferramentas de ascensão e participação social.

Assim, é necessário compreender de que forma as condições sociais moldam as práticas de leitura e escrita e influenciam o desempenho escolar. Apesar de saberem da importância dessas habilidades, muitos alunos não conseguem integrá-las ao seu cotidiano de forma significativa, revelando um desafio tanto pedagógico quanto social.

Em consonância com os achados da presente pesquisa, o Brasil enfrenta um cenário preocupante, marcado pelo declínio do hábito de leitura e pelo avanço do chamado “analfabetismo funcional”. De acordo com levantamento divulgado pela Agência Senado em 2025, apenas 47% da população afirmou ter lido ao menos um livro nos três meses anteriores, número inferior aos 55% registrados em 2007. Além dessa retração, observa-se o aumento das dificuldades de compreensão textual, em que 36% dos entrevistados relataram enfrentar barreiras como falta de concentração ou compreensão limitada. Fatores como o uso excessivo de telas, a preferência por leituras rápidas e fragmentadas e a menor frequência às bibliotecas públicas contribuem para esse quadro, que ameaça a formação crítica, a participação cidadã e o desenvolvimento equitativo do país.

Na sequência, abordaremos a concepção das diretoras sobre o que representa uma gestão escolar de qualidade, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394 (Brasil, 1996).

3.4 REPRESENTAÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR DE QUALIDADE

Antes de abordar diretamente os conceitos de gestão escolar e gestão

democrática, é importante contextualizar brevemente as reformas do Estado e da educação brasileira nos anos 1990, motivadas pelas condições históricas do capitalismo naquele período. Essas mudanças reduziram o papel do Estado nas políticas públicas, inclusive na educação. Segundo Noma e Lara (2007), países da América Latina, sob a lógica da descentralização e de um novo modelo administrativo, implementaram amplas reformas educacionais, atingindo áreas como legislação, planejamento, gestão, financiamento e avaliação.

Essas reformas impactaram a criação da atual LDBN (Brasil, 1996) inspirada por princípios neoliberais, como produtividade, eficiência e qualidade, mais alinhados a uma lógica empresarial do que aos princípios da Constituição Federal de 1988. A partir daí, foram instituídas políticas descentralizadoras que transferiram responsabilidades para estados e municípios, reduzindo o papel central do governo federal nas políticas educacionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 13.005/2014, traz na meta 19 a proposta da “Gestão democrática da educação pública”, que deve ser implementada por estados e municípios. Brandão (2014) ressalta que, mesmo havendo diretrizes nacionais, cabe aos sistemas locais decidir se aplicam ou não essa forma de gestão.

Para a diretora da EC1, uma gestão escolar de qualidade se constrói com trabalho coletivo e colaboração entre todos os setores da escola. Ela enfatiza que as decisões não podem ser centralizadas, pois os desafios escolares, especialmente os que envolvem alunos demandam envolvimento da equipe pedagógica, secretaria, direção geral, pais e até órgãos externos.

Uma gestão escolar de qualidade requer trabalho coletivo e cooperação entre todos os setores da escola. Nenhum profissional consegue atuar isoladamente, pois os desafios envolvem dimensões pedagógicas, administrativas e sociais. Problemas com alunos, por exemplo, demandam a participação de pais e órgãos competentes. Assim, a gestão de qualidade deve integrar direção, docentes e equipe de apoio em um esforço conjunto. O foco é construir um ambiente colaborativo e coeso, voltado à resolução compartilhada de problemas (Dir-EC1).

Já a diretora da EP1 entende que uma gestão de qualidade exige atenção constante ao dia a dia da escola, tanto nos aspectos pedagógicos quanto administrativos. Ela valoriza a proximidade com os alunos e com as famílias, mantendo canais de comunicação diretos, como o uso do WhatsApp para contatar os responsáveis e envolver a família na rotina escolar.

O diretor deve estar atento a todos os aspectos que envolvem a vida escolar, desde a organização documental e a preservação da estrutura física até o acompanhamento do comportamento e do bem-estar dos alunos. Além de suas atribuições administrativas, é papel do gestor cultivar uma relação próxima e colaborativa com a comunidade escolar, promovendo o diálogo e a corresponsabilidade entre escola e família. Um contato próximo com as famílias faz diferença no comportamento e no rendimento dos estudantes (Dir-EP1).

Essas visões das diretoras estão alinhadas às quatro funções das representações sociais descritas por Abric (2000), compreender a realidade em que atuam, justificar práticas e decisões, orientar comportamentos e estabelecer identidade com os grupos com os quais convivem.

Na sequência, o texto aborda a percepção das diretoras sobre a formação continuada e sua influência no trabalho de leitura e escrita desenvolvido por pedagogas e professores.

3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA RELAÇÃO COM A FUNÇÃO QUE EXERCE NA INSTITUIÇÃO

Desde 2016, as diretoras das escolas EC1 e EP1 afirmaram participar de um curso obrigatório de formação continuada para gestores, promovido pela SEED/PR. Ambas reconhecem a importância da capacitação, mas apresentam visões distintas sobre sua utilidade prática.

A diretora da EC1 avalia que o curso tem foco mais administrativo, abordando temas como gestão financeira, de pessoas e processos burocráticos. No entanto, aponta a ausência de conteúdos relacionados aos desafios pedagógicos do cotidiano escolar, como questões de indisciplina e aprendizagem dos alunos. Ela observa que a formação é mais útil para gestores iniciantes e não traz novidades relevantes para quem já atua há mais tempo na função.

O curso de gestão tem sido positivo por oferecer uma preparação voltada aos desafios administrativos e burocráticos da escola, especialmente útil para diretores iniciantes. Contudo, até o momento, ele tem abordado pouco a dimensão prática do cotidiano escolar, como o enfrentamento de problemas pedagógicos e o trabalho direto com os alunos. Para gestores com mais experiência, o conteúdo ainda não apresentou novidades significativas. Até agora, vi pouco sobre gestão pedagógica (Dir-EC1).

Já a diretora da EP1 valoriza a formação e destaca que os módulos ajudam na organização e compreensão da parte burocrática da escola, como documentos oficiais,

matrículas e registros escolares digitais. Ela considera o curso essencial para o desempenho da função e vê nele um avanço.

O curso de gestão escolar promovido pela SEED/PR é considerado de extrema importância, pois a cada módulo aborda temas essenciais à administração escolar, como documentação, matrícula e registro de classe *on-line*. Essa formação oferece aos gestores conhecimentos fundamentais sobre aspectos burocráticos e legais do cotidiano escolar. O curso é recente, obrigatório para quem assume a direção e avaliado como altamente positivo pelos participantes (Dir-EP1).

Apesar da valorização do curso por ambas, fica evidente que ainda há lacunas, especialmente no que se refere à melhoria da aprendizagem e ao enfrentamento das dificuldades pedagógicas comuns nas escolas públicas. Com base nas teorias de Arruda (1998), entende-se que essas formações deveriam contribuir mais efetivamente para reorganizar práticas escolares diante das novas demandas educacionais.

Segundo Marková (2006), esse processo envolve o reposicionamento da gestora em relação a si mesma, à comunidade escolar e ao papel político da instituição. Isso reforça a necessidade de uma formação que vá além da gestão administrativa e abarque estratégias de ensino, especialmente no que tange ao ensino da língua materna de forma integrada entre as disciplinas, aspecto que ainda carece de discussão e aprofundamento, como apontado também por professores e pedagogas.

Gomboeff e Passareli (2025) apresentam os resultados de uma revisão integrativa da literatura, que identificou as principais tendências das pesquisas sobre o ensino de leitura no Brasil entre 2019 e 2023. As investigações abordam temas como análise de livros didáticos, programas institucionais, papel das bibliotecas, uso de tecnologias e formação de leitores. Segundo as autoras, observa-se avanço na produção científica e na diversidade metodológica, mas persistem lacunas na formação docente e na integração entre teoria e prática, aspecto que condiz com os resultados da presente pesquisa.

Na sequência, será analisada a forma como as diretoras concebem e aplicam a interdisciplinaridade em suas práticas escolares.

3.6 INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As diretoras das escolas EC1 e EP1 entendem a interdisciplinaridade como uma prática ocasional, geralmente realizada por meio de projetos específicos. Nesses casos, docentes de algumas áreas planejam atividades em conjunto, mas o professor de Língua Portuguesa costuma ser o principal responsável pelas tarefas de produção textual, especialmente no que se refere à correção segundo a norma padrão.

A diretora da EC1 reconhece que existem ações pontuais, mas não há projetos integrados de forma sistemática ao Projeto Político-Pedagógico (PPP). Ela destaca que a troca de experiências entre os professores acontece, porém de forma informal, e ressalta a dificuldade em implementar trabalhos conjuntos formais, especialmente pela resistência de alguns docentes.

A implementação de projetos interdisciplinares nas escolas depende muito do engajamento e da disposição dos professores em colaborar. Quando as iniciativas são impostas pela gestão, costuma haver resistência, o que compromete a efetividade das ações. O trabalho interdisciplinar alcança melhores resultados quando ocorre de forma voluntária e cooperativa, especialmente entre docentes que demonstram abertura ao diálogo e que atuam em áreas de conhecimento afins, favorecendo a integração entre conteúdos e práticas pedagógicas (Dir-EC1).

Na EP1, a diretora também admite que ainda não há um projeto estruturado de leitura e escrita, embora reconheça sua importância e pretenda desenvolvê-lo. Ela menciona ter adquirido livros, mas afirma que o trabalho ainda está em fase inicial.

Estamos há pouco tempo na direção e começando a focar mais no pedagógico. Ainda não temos nada concreto em relação à leitura. O nosso foco principal tem sido compreender as demandas pedagógicas e planejar futuros projetos nessa área, buscando por práticas que estimulem o hábito e o gosto pela leitura entre os estudantes (Dir-EP1).

Apesar de seu foco estar voltado para projetos, a diretora da EP1 traz uma reflexão relevante: a ideia de que todas as disciplinas deveriam colaborar com a melhoria da escrita dos alunos, indo além da responsabilidade do professor de português. Ela defende que História, Geografia, Filosofia, entre outras, também devem contribuir com a coesão e coerência textual, o que de fato caracterizaria uma prática interdisciplinar.

Se todas as disciplinas ajudassem na correção e construção de textos, teríamos uma verdadeira interdisciplinaridade. Essa colaboração entre as diferentes disciplinas ajudaria o aluno a perceber que a linguagem é uma ferramenta essencial para aprender e se comunicar. Com isso, o ensino se tornaria mais integrado e realmente interdisciplinar (Dir-EP1).

Essa visão está alinhada ao pensamento de Fazenda (2003), que vê a interdisciplinaridade como uma necessidade do próprio processo de conhecer. Para a autora, cada área do saber deve reconhecer seus limites e acolher contribuições das

demais, superando a fragmentação do conhecimento.

Além disso, essa discussão reforça a importância do ensino da Língua Portuguesa como prática social que deve estar presente em todas as áreas do conhecimento, conforme argumenta Matencio (2006). A leitura, a escrita e a reflexão sobre a linguagem não devem ficar restritas à sala de aula de português, mas sim ser trabalhadas em conjunto por todas as disciplinas.

A seguir, o texto abordará como as diretoras veem os professores envolvidos na pesquisa e como representam suas atuações.

3.7 REPRESENTAÇÃO SOBRE O DESEMPENHO DOS PROFESSORES E ALUNOS DOS NONOS ANOS PESQUISADOS

De modo geral, as RS das diretoras das escolas EC1 e EP1 sobre os estudantes e professores são positivas. Ambas demonstram que baseiam sua percepção na disciplina e no desempenho acadêmico das turmas.

A diretora da EC1 relatou um episódio em que alunos procuraram ajuda para compreender melhor o conteúdo de uma professora, demonstrando interesse genuíno pela aprendizagem. Para ela, esse tipo de atitude evidencia o comprometimento dos alunos com o saber. Ela também afirmou que os docentes envolvidos com essas turmas são dedicados e que acredita em um bom desempenho da turma do 9º ano naquele ano letivo.

Os alunos têm se mostrado mais interessados nas atividades escolares, demonstrando maior envolvimento e disposição para aprender. Alguns, inclusive, procuraram a direção para sugerir mudanças na metodologia de uma professora, buscando compreender melhor o conteúdo. Da mesma forma, o corpo docente também se mostra dedicado e atento às necessidades das turmas. A direção acredita que esse engajamento conjunto resultará em um bom desempenho dos estudantes do 9º ano (Dir-EC1).

Já a diretora da EP1 reforçou que os educadores em geral são comprometidos, mas mencionou que professores próximos da aposentadoria às vezes demonstram menor disposição para lidar com os desafios cotidianos. Embora não conhecesse bem a turma do 9º ano, afirmou que esses alunos não costumavam apresentar problemas de disciplina.

O grupo de professores é bastante comprometido com o trabalho, embora alguns, próximos da aposentadoria, demonstrem certo cansaço e menor paciência com as turmas. Não tenho grandes queixas da turma do 9º ano.

São alunos tranquilos, e os professores, no geral, fazem seu trabalho (Dir-EP1).

Em outro momento, a mesma gestora fez críticas ao comportamento de alguns professores mais recentes, os quais, segundo ela, reivindicam direitos, mas nem sempre cumprem suas obrigações profissionais, como planejamento, avaliação e assiduidade. Destacou ainda que a redução da concessão de aulas extras para docentes com muitos atestados médicos levou a uma queda significativa no número desses afastamentos, o que considerou uma medida “drástica, porém eficaz”.

Com a nova política do governo, os atestados médicos diminuíram bastante. Isso iniciou depois que o governo tomou a atitude de as aulas extras não serem mais distribuídas para aquele professor que tem um número grande de atestados médicos. Foi uma ação dura, mas necessária (Dir-EP1).

Esse olhar das diretoras sobre professores e alunos está alinhado ao que Lima (2013) aponta em sua pesquisa, as RS de quem é o professor e o aluno influenciam comportamentos, justificam ações e constroem identidades no contexto escolar. Embora considerem seus professores comprometidos, as falas também evidenciam preocupações com o engajamento profissional, sobretudo entre os mais jovens na carreira.

Sob a perspectiva da linguagem escrita como um espaço de interação e construção de subjetividades, essa visão das diretoras conecta-se à ideia de que o conhecimento é socialmente construído. Para Koch (2006), as representações são essenciais para a comunicação e ajudam a formar sujeitos sociais. Assim, o papel do professor como mediador da linguagem escrita deve ser entendido como central no desenvolvimento humano.

A próxima e última categoria da pesquisa trata das representações sociais das tecnologias atuais a partir das falas das gestoras.

3.8 OFERTA E IMPORTÂNCIA DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO (TICS) NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As diretoras entrevistadas concordam quanto à relevância das tecnologias digitais no processo pedagógico. No entanto, a diretora da EC1 revela certa resignação diante da ausência de uso curricular do laboratório de informática pelos alunos do ensino fundamental. Essa postura é atribuída à falta de prioridade nas políticas públicas estaduais, já que o governo atual não prevê a manutenção dessas salas, o que acaba

refletindo negativamente no processo de ensino e no problema do baixo rendimento escolar.

Ela relatou que, apesar de a escola utilizar recursos como TV pendrive e projetores multimídia, o acesso dos estudantes a computadores é limitado, sobretudo devido à escassez de equipamentos e ao envelhecimento tecnológico. O laboratório está disponível apenas para o ensino profissionalizante. A falta de investimento impossibilita a atualização dos recursos tecnológicos, o que restringe o uso pedagógico a poucos dispositivos audiovisuais operados pelos professores.

Então, no ensino básico, os professores têm mais acesso à internet e ao uso de computadores, enquanto os alunos têm menos, utilizando mais a televisão e recursos multimídia que o professor disponibiliza. A gente não tem laboratório disponível para os alunos do ensino básico porque não é prioridade do governo atual manter essas salas (Dir-EC1).

Na EP1, embora haja acesso ao laboratório de informática, os recursos são obsoletos. A diretora demonstra ter uma visão clara da importância das tecnologias na escola e espera a implantação de um projeto do governo federal que prevê o fornecimento de notebooks. Seu objetivo era o de montar uma sala de tecnologia para atividades como edição de vídeos e elaboração de trabalhos escolares, alinhando o uso dessas ferramentas ao cotidiano dos alunos.

A tecnologia está presente na vida dos alunos, não dá para separar isso do ensino. Então, eu acredito que nós temos que regulamentar o uso dessas tecnologias. Estamos aguardando o projeto Conectados para ampliar esse acesso (Dir-EP1).

Segundo Moscovici (2001), as transformações sociais geradas pela globalização e pela disseminação da informação alteram os modos de pensar e geram novas formas de conhecimento. A partir disso, entende-se que o uso das tecnologias digitais na educação ultrapassa a dimensão técnica, isto é, trata-se de um elemento essencial ao desenvolvimento cognitivo e cultural dos estudantes.

Apesar de reconhecerem a importância desses recursos, as gestoras demonstram certa acomodação diante da ausência de políticas públicas eficazes para ampliar o acesso às tecnologias. A diretora da EC1, por exemplo, naturaliza a falta de estrutura como algo já estabelecido, o que, conforme Moscovici (2015), representa uma função prescritiva e convencional das representações sociais: aceitam a realidade tal como é, mesmo quando ela impõe barreiras ao desenvolvimento educacional.

Superar essa precariedade exige não só políticas públicas específicas, mas também um reconhecimento coletivo da importância das TICs (Tecnologias da

Informação e Comunicação) no cotidiano escolar. Isso inclui discutir: 1) o que significa para os alunos e professores a ausência desses recursos; 2) como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a integração entre saber e tecnologia; 3) como as famílias percebem essa situação, como descaso ou desinteresse do poder público.

Pesquisas como a de Frota (2013) mostram que ainda há um descompasso entre a formação docente e as necessidades reais de sala de aula, especialmente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, o que contribui para a desvalorização da prática docente.

Moscovici (2015) também destaca que, sem acesso à linguagem científica, muitas pessoas comuns interpretam o mundo de maneira simplificada, influenciadas por conteúdos fragmentados e ideologizados difundidos pelos meios de comunicação de massa, especialmente redes sociais e portais sensacionalistas. Essa realidade deve ser debatida e desconstruída na escola, como parte do processo de alfabetização crítica e cidadã.

Conclui-se que os desafios do ensino e da aprendizagem na educação básica não são simples, pois envolvem aspectos subjetivos, sociais, políticos e estruturais. Como afirma Soares (2017), mais do que ensinar a ler e escrever, é preciso ensinar a usar essas habilidades de forma socialmente significativa.

No entanto, muitos fatores interferem nesse processo, desde a estrutura precária das escolas até a falta de conexão entre os conteúdos escolares e a realidade dos alunos, que passam a maior parte do tempo fora da escola imersos no universo digital, sem acesso a essas mesmas ferramentas dentro do ambiente escolar. Essa desmotivação afeta diretamente o interesse pelos estudos e dificulta a criação de um ambiente de aprendizagem real e eficaz.

Portanto, diante das RS evidenciadas pelas entrevistas, é urgente a adoção de medidas político-pedagógicas mais adequadas, que respondam às necessidades da escola contemporânea. Se houvesse soluções simples, a questão do ensino da leitura e da escrita não teria as proporções que tem hoje. Por isso, a discussão precisa continuar, como será abordado nas considerações finais do estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises das representações revelam que as diretoras compreendem a leitura e a escrita como competências indispensáveis à formação cidadã e ao sucesso escolar dos alunos. No entanto, suas representações estão fortemente ancoradas em discursos que associam essas práticas a resultados em avaliações externas, como o IDEB. Isso demonstra uma internalização das exigências burocráticas e gerenciais no cotidiano

escolar, muitas vezes em detrimento de práticas mais significativas de leitura e escrita.

Outro aspecto recorrente nas falas das diretoras refere-se à atribuição de responsabilidade quase exclusiva aos professores no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Embora reconheçam a importância de projetos de incentivo à leitura, poucas diretoras mencionam ações concretas de gestão voltadas à formação continuada de docentes ou ao acompanhamento pedagógico dessas práticas.

Também emergem representações que associam o gosto pela leitura à figura do professor-leitor, mas pouco se discute sobre como a gestão pode atuar para criar uma cultura escolar leitora. As tensões entre o discurso pedagógico e a prática gestora são evidentes, indicando a necessidade de maior articulação entre a concepção de leitura e escrita como práticas sociais e os projetos políticos-pedagógicos das escolas.

As RS das diretoras sobre leitura e escrita evidenciam a complexidade de sua atuação na gestão escolar. Embora reconheçam a relevância dessas práticas para o desenvolvimento integral dos estudantes, ainda predominam concepções tecnicistas e instrumentais, ligadas ao controle de resultados e ao cumprimento de metas institucionais. Isso aponta para um desafio importante, promover uma gestão escolar que valorize a leitura e a escrita não apenas como instrumentos avaliativos, mas como práticas emancipatórias, que contribuem para a formação crítica dos sujeitos.

Investir na formação das equipes gestoras, promover espaços de diálogo coletivo sobre os sentidos da leitura e da escrita na escola, e articular políticas pedagógicas com foco na valorização dessas práticas são caminhos necessários para o fortalecimento de uma cultura escolar que efetivamente favoreça o letramento e a cidadania.

Por fim, além da problemática abordada neste estudo, relacionada ao ensino e à aprendizagem da língua materna, uma nova inquietação precisa ser objeto de reflexão e investigação, o papel da inteligência artificial no desenvolvimento linguístico dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina. **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

ARRUDA, Angela. **Representando a alteridade**. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BAKHTIN, Michael; VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Ednalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso da entrevista, observação e vídeogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1770>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRANDÃO, Carlos Francisco. **Os desafios do novo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/14)**: comentários sobre suas metas e estratégias. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.166, de 5 de setembro de 2024**. Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, e altera o Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, e o Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12166.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Cultura da leitura em declínio e o avanço do “analfabetismo funcional” no Brasil**. Agência Senado, Brasília, DF, 25 out. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2025/10/cultura-da-leitura-em-declinio-e-o-avanco-do-analfabetismo-funcional-no-brasil> Acesso em: 29 out. 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRA, Verena Santos Almeida. **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.

FROTA, Jocelene Aparecida Sene. **Letramentos acadêmicos e o processo de representação do graduando em Letras na contemporaneidade**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2013.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP:

Autores Associados, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GOMBOEFF, Ana Lúcia Madsen.; PASSARELLI, Lilian Ghiuro. Tendências das pesquisas sobre o ensino de leitura no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, e19064, 2025. DOI: 10.21723/riaee.v20i00.1906401. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19064>. Acesso em: 29 out. 2025.

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

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

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvelando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Ana Maria Pinheiro de. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**. 2013. 293 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

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

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Formação do professor e representações sociais de língua(gem)**: por uma linguística implicada. **Filol. lingüíst. port.**, São Paulo, n.8, p. 439-449, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59765>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

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

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. **As representações sociais**. (Org.). Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 45-66.

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

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

NEVES, Iara Conceição B.; SOUZA, Jusamara; SCHÄFFER, Neiva; GUEDES, Paulo; KLÜSENER, Renita. (Orgs). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora da

UFRS, 2011.

NOMA, Amélia Kimiko.; LARA, Angela Mara de Barros. **Modelo de gestão educacional no Brasil nos anos 1990**. Disponível em:

http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/17.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Repensando a educação brasileira**: o que fazer para transformar nossas escolas. São Paulo: Atlas, 2015.

SÁ, Celso Pereira. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane Paris. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Título em Inglês:

SOCIAL REPRESENTATIONS OF ELEMENTARY EDUCATION PRINCIPALS ABOUT READING AND WRITING