



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

REINALDO ALVES DE SANTANA

**QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE LEITURA IMBRICADAS
NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS**

Vitória da Conquista – BA

2018

S223q

Santana, Reinaldo Alves de.

Quando o estranho é a roça: representações sociais do ensino de leitura
Imbricadas nas práticas das professoras. / Reinaldo Alves de Santana, 2018.
147f.

Orientador (a): Dr^a. Ester Maria de Figueiredo Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa
de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2017.

Inclui referência F. 109 – 114.

1. Educação do campo – Ensino de leitura. 2. Representações sociais e território
3. Roça - Identidade. I. Souza, Ester Maria de Figueiredo. II. Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 372.416

REINALDO ALVES DE SANTANA

**QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE LEITURA IMBRICADAS
NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGED/UESB, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof. Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Brito Barreto

Protocolo do Comitê de Pesquisa/Aprovação nº: 68022216.0.0000.5578

Vitória da Conquista – BA

2018

REINALDO ALVES DE SANTANA

QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE LEITURA IMBRICADAS
NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGED/UESB, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Brito Barreto

Aprovado em ___/___/___

Banca Examinadora

Prof. Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza

Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Brito Barreto

Prof.^a Dr.^a Nilma Margarida de Castro Crusó (UESB)

Prof.^a Dr.^a Lúcia Gracia Ferreira (UFRB)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro de 2018, às 14h, na Sala da Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Educação (UESB), foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de Defesa de Dissertação intitulado **QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA: representações sociais da leitura imbricadas nas práticas de professoras**, apresentado pelo mestrando Reinaldo Alves de Santana ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza, a co-orientadora Professora Denise Aparecida Brito Barreto (UESB) e contou com a participação das Professoras Doutoradas: Lúcia Gracia Ferreira Trindade (UFRB) e Nilma Margarida de Castro Crusó (UESB) na qualidade de examinadoras. A sessão teve a duração de 2 hora e 30 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer:

A dissertação apresenta abordagem relevante no campo de Educação e aborda as condições de trabalho, após alguns pontos, a Banca Examinadora recomendou a divulgação e o resultado da pesquisa constitui trabalho científico, utilizando o diálogo da TRS e da etnografia educacional.

A Defesa de Dissertação citada recebeu conceito final: aprovado



CONFERE COM O ORIGINAL
 EM 22/02/2018
 COORDENAÇÃO DO PPGED - UESB

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]
 Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza
 (Orientadora)

[Handwritten signature]
 Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto
 (Co-orientadora)

[Handwritten signature]
 Profa. Dra. Lúcia Gracia Ferreira Trindade
 (Examinadora Externa)

[Handwritten signature]
 Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusó
 (Examinadora Interna)

[Handwritten signature]
 Reinaldo Alves de Santana
 (Mestrando)

À minha mãe, cujo exemplo de luta e superação assina a minha caminhada. A ela que, com muito carinho e dedicação, conduziu-me ao caminho do bem. Com ela todos os sonhos são possíveis, e o impossível é apenas mais uma pedra a ser retirada. Ademais, todas as palavras do universo para circunscrevê-la na minha história.

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Sudoeste Baiano – UESB e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED;

Aos/as professores/as que fizeram parte dessa trajetória, desde a professora da Pré-escola: Shirley, aos/as da graduação e, especialmente, aos/as do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB.

À direção das escolas partícipes e às professoras – sujeitos da nossa pesquisa.

À Prof.^a Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza pela paciência e zelosa orientação no percurso investigativo e na produção do trabalho final.

À Prof.^a Dra. Denise Aparecida Brito Barreto pela coorientação e carinho, dispensados ao longo dessa jornada.

Aos colegas de mestrado pelos momentos de debates, angústias e alegrias.

Aos/as irmãos/ãs, personificados na figura de Sofia Elizabete, cujo exemplo impulsionou a minha caminhada intelectual.

Aos/as amigos/as: Edilene Souza, Maria Edineuza e Edson Nery Mota, cuja amizade fortalece, diariamente, o significado de “SER”...

Enfim, a todos/as que direta ou indiretamente circunscrevem essa trajetória.

SANTANA, Reinaldo Alves de. **QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA: representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas dos/as professores/as**. Dissertação (Mestrado em Educação), PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Vitória da Conquista, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender as representações sociais do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de Língua Portuguesa na Educação do Campo/Rural (Ensino Fundamental II – 6º ao 9º) de duas escolas localizadas no território rural no município de Vitória da Conquista – BA. Tal interesse surge das experiências e inquietações ao longo do exercício do magistério em escolas rurais, compreendendo, desse modo, a necessidade de discutir acerca dessa temática nesse espaço, haja vista o interesse desses estudos nesse campo do conhecimento nas últimas décadas. Assim, tal objeto encontra aporte teórico metodológico para responder à mencionada problemática, com base no quadro teórico interdisciplinar entre a Teoria das Representações Sociais e na Linguística Aplicada, dialogando com elementos do campo da teoria sociocultural, a partir dos estudos teóricos de autores como: Moscovici (1978, 2001, 2007), Jodelet (2001, 2015), Vygostsky (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Bardin (1977), Kleiman (2008), Arroyo (2013), entre outros. A pesquisa está inserida no campo da abordagem qualitativa, com viés etnográfico, compreendendo-se o debate acerca do campo educacional (ensino de leitura) através do diálogo com os sujeitos da pesquisa e o processo de inserção no campo da pesquisa. Para a geração/produção de dados utilizamos os seguintes procedimentos: sessões de conversa e observação das aulas, a partir da categorização de quadros/fichas de eixos temáticos, bem como do roteiro de observações das aulas. Para tratamento e análise dos dados, pautamo-nos na Análise de Conteúdo, em Bardin, como técnica de análise dos dados construídos na pesquisa. Os resultados da análise das duas etapas da pesquisa apontam que as representações das docentes acerca do ensino de leitura nas práticas pedagógicas confluem para dois polos sociais: o da decodificação e da formação da consciência crítica. Os resultados também apresentam o estranhamento, a não familiarização do território ROÇA e, conseqüentemente, do debate acerca da Educação do Campo, de modo que, embora conscientes da necessidade de valorizar e valorar as peculiaridades dos/as alunos/as, as professoras têm dificuldade de colocar em prática, de forma eficiente, tal perspectiva. Desse modo, portanto, recaem nas velhas práticas urbanocêntrica. Esse detalhe do estranhamento aponta caminhos para estudar e pesquisar a ROÇA enquanto categoria de análise dentro do debate da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Ensino de Leitura; Roça; Representações Sociais.

SANTANA, Reinaldo Alves de. **WHEN STRANGE IS ROÇA: social representations of reading teaching imbricated in the practices of teachers.** Dissertation (Master in Education), PPGED, State University of Southwest of Bahia / UESB, Vitória da Conquista, 2017.

ABSTRACT

The present research aimed at the social representations of reading teaching that are embedded in the pedagogical practices of the teachers / as Portuguese Language in the Field / Rural Education (Elementary Education II - 6th to 9th grade) of two schools located in rural territory not the municipality of Vitória da Conquista - BA. Such interest arises from the experiences and inquiries throughout the exercise of teaching in rural schools, thus understanding the need to discuss the theme of space, given the interest of such studies in the field of knowledge in the last decades. Thus, as is a theoretical methodological problem, to answer a problematic question, based on the interdisciplinary theoretical framework between the Theory of Social Representations and Applied Linguistics, dialoguing with elements of the field of sociocultural theory, based on theoretical studies of authors such as Moscovici (1978, 2001, 2007), Jodelet (2001, 2015), Vygotsky (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Bardin (1977), Kleiman (2008), among others. A research is inserted in the field of the qualitative approach, with ethnographic bias, it is understood the debate on the educational field through the dialogue with the subjects of the research and of the process of insertion without research field. To collect / produce data used in the basic operations of analysis and observation of the classes, based on the categorization of the tables / fichas of thematic axes, as well as the script of observations of the classes. Content Analysis, in Bardin, as a data analysis technique constructed in the research. The results of the analysis of the two stages of the research are as representatives of the administrations on the teaching of reading in pedagogical practices converge to two poles: the decoding and the formation of critical consciousness. The results were also published, which is a debate on the Field Education, so that, aware of the need to value and value as peculiarities of the students as teachers of difficult to put into practice, efficiently, such perspective. In this way, therefore, falling in the old urbanocentric practices. This detail of strangeness points out ways to study and research ROÇA the category of analysis within the Field Education debate.

Palavras-chave: Field Education; Reading Teaching; Farm; Social Representations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formas de conhecer e de se comunicar – sistematização.....	24
Quadro 2 – 1ª Sessão de Conversa – Eixo Temático I.....	71
Quadro 3 – 2ª Sessão de Conversa – Eixo Temático II.....	72
Quadro 4 – 3ª Sessão de Conversa – Eixo Temático III.....	72
Quadro 5 – Grelha de Análise dos Dados das Sessões de Conversa.....	79
Quadro 6 – Quadro de Análise das categorias representativas.....	81
Quadro 7 – Resumo das aulas observadas.....	97

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 – Desenvolvimento da Análise de Conteúdo	76
Imagem 01 – Espaços Urbanos	85
Imagem 02 – Espaços Rurais.....	86
Figura 2 – Representativo das falas/narrativas	91
Figura 3 – Categorias representativas do ensino de leitura (etapas da pesquisa).....	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

RS – Representações Sociais

TRS – Teoria das Representações Sociais

ET's – Eixos temáticos

TP'S – Temáticas Provocativas

UESB – Universidade do Sudoeste da Bahia

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

EP'S – Enunciados Provocativos

AC – Análise do Conteúdo

EF – Ensino Fundamental

PSE – Psicologia Social Europeia

PSA – Psicologia Social Americana

PS – Psicologia Social

RC – Representações Coletivas

RI – Representações Individuais

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNE – Plano Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CIERS – ed – Centro Internacional de Estudos em representações Sociais e Subjetividade – Educação

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 QUANDO O ESTRANHO É PESQUISADO: PERCURSOS TEÓRICOS	18
1.1 Leituras e representações: as escolhas epistemológicas	18
1.2 A Teoria das Representações Sociais (TRS) – caminhos epistemológicos.....	19
1.2.1 Familiarizando o não familiar: processos de constituição das Representações Sociais .	26
1.3 Teoria das Representações Sociais e Educação: caminhos trilháveis	29
1.4 Representações sociais e território rural: faces e interfaces da identidade da roça	32
2 A LEITURA E O ENSINO DE LEITURA: TECENDO OLHARES	38
2.1 A leitura: uma perspectiva sócio-histórico-cultural.....	38
2.2 O fazer pedagógico: a leitura enquanto processo de emancipação do sujeito.....	43
2.3 Os desafios da leitura no contexto da escola e a ação docente como processo emancipatório	45
2.4 Linguagem e subjetividade: a leitura como interface	52
3 CAMINHOS DA ROÇA: ENTRE SUJEITOS, OBJETOS E ITINERÁRIOS	56
3.1 As primeiras trincheiras do caminho	56
3.2 Um lugar e um olhar: O território e os sujeitos de um fazer	63
3.3 Entre narrativas e observações: um por fazer	67
3.3.1 Entre rodas e narrativas: as sessões de conversa	68
3.3.2 A observação sistemática: as práticas pedagógicas de leitura no contexto das salas de aula	73
3.3.3 Os caminhos de tratamento e análise dos dados.....	75
4 INCURSÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE LEITURA NA ROÇA: NARRATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	78
4.1 Estruturas temáticas de análise	78
4.2 Narrativas de uma fazer: entre olhares, gestos e falas	83
4.3 E quando o estranho é a roça?	92
4.4 Do simbólico ao real: as práticas do ensino de leitura no contexto da sala de aula	97
BREVES PALAVRAS: UM PRELÚDIO DO FIM.	104
Primeiras considerações: os olhares que permeiam novas descobertas	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
APÊNDICES	114
ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

O essencial é invisível aos olhos, só se pode ver com o coração.

Saint Exupéry

O passeio da coruja

Ousamos nesse prelúdio poetizar, no intuito de que a leitura seja para o/a leitor/a um momento de prazer, como de fato deve ser o ato de ler. Deseja quebrar as regras, sem perder a lucidez da sua estrutura. Que as palavras, portanto, os/as conduzam.

Começamos a ler com os olhos! Desde a tenra idade, inocentemente, começamos a manipular o mundo a nossa volta, sentindo os abraços, os gestos, os cheiros, as palavras, sons múltiplos reverberados em nossos ouvidos. Lemos com a nossa alma. Desse modo, o **passeio da coruja** começa alçando voos diversos: as lembranças dos anos idos, as histórias contadas por nossas mães, pela vizinhança, das narrativas ouvidas nas calçadas de uma pequena cidade. Dessas narrativas muitas outras histórias, imagens, sonhos brotavam em nosso imaginário. Tantos causos que a tradição oral nos permitia... Assim, tecemos as nossas memórias.

E o passeio continuava... lento ou rápido, em momentos de luz ou de escuridão. Dos livros roubados na estante do quarto da irmã, dos puxões de orelha por ter invadido aquele valioso espaço, tudo se conectava nesse universo de leituras. O interessante disso tudo é que, mesmo sem saber decodificar uma letra, uma palavra, percebia a importância daqueles objetos cujas páginas brancas ou amareladas, velhas ou novas, começavam a abrir os olhos da coruja. O ato de estar com eles representava um estar no mundo, estar com o outro, um momento de prazer e de “poder”. Mesmo ingênuo, incauto, “a leitura de mundo” que nesse gesto se objetivava, substancialmente, precedia “a leitura da palavra”, pois ancorava saberes que estavam sendo descobertos. Nesse percurso construímos saberes, olhares outros, pessoais, mas que foram, também, constituídos na coletividade, na relação com o outro.

E nesse percurso o “tempo não para”, já dizia o poeta e com ele os voos começavam a ser mais altos e mais distantes. Esse ato de novos voos nos remete, em tempo, a FERNÃO CAPELO GAIVOTA¹, cuja narrativa, de batalhas e superação, dialoga um pouco com cada

¹ **Fernão Capelo Gaiyota** é um romance de Richard Bach, publicado em 1970. Publicado originalmente nos Estados Unidos com o título de "*Jonathan Livingston Seagull — a story*", foi lançado neste mesmo ano no Brasil como "A História de Fernão Capelo Gaiyota" pela editora Nórdica. A experiência com essa narrativa marcou tanto a “minha adolescência” no MAGISTÉRIO (Ensino Médio) quanto à vida profissional.

um de nós, ou seja, o desejo de poder chegar sempre mais longe, sempre mais alto. O percurso dessa leitura nos conduziu a esse universo de pesquisa que trilhamos.

Nesse passeio, sob olhares, sentidos vão dando formas ao pensamento, incorporado e edificado a partir das experiências enquanto professor da rede pública municipal, nas mais diversas modalidades de ensino: EJA, escolas “multisseriadas”, sobretudo na experiência atual no Ensino Fundamental II (6º a 9º ano), tanto no território urbano e em especial no território rural, é que a presente pesquisa nasce, floresce e agora começa a ser observada, analisada, cujos frutos colhidos trazem os resultados das inquietações postas. Desse modo, vamos tecendo múltiplos voos, como sujeitos de si, do mundo, sujeitos professores/as. E não se finda! Percorre, nitidamente, aos olhares dos saberes que vão sendo tecidos ao longo dessa jornada. Esse é o primeiro **Porto de Passagem**, que objetivamente ancora, mas que logo em seguida pede licença, para continuar navegando em olhares outros...

O encontro com a leitura sempre está em nós, é biológico e social, quando aos poucos vamos dando conta de tudo que esta à nossa volta; quando nas relações sociais (família, escola, igreja...) vamos tecendo o mundo. A leitura vai se ancorando em nossas vidas de muitas maneiras, e o seu trajeto será marcado por cada retalho que se junta, e vai tecendo a nossa existência. Ela nasce e se desperta gratuitamente, e estará fluida se nada interromper esse percurso.

Nessa aventura, tecemos o percurso da pesquisa com a trajetória de vida, de conhecimentos práticos traçados no cotidiano dos caminhos percorridos, do chão das escolas da roça, com as suas múltiplas peculiaridades, com suas faces distintas. Mas, não tecemos sós, fazemos com outras experiências, com outros sujeitos, também professores/as da roça. Nesse descortinar, passamos com muito cuidado, entrelaçando as experiências, compreendendo as singularidades individuais, a coletividade e as representações construídas nesse cotidiano.

A **ROÇA** é nosso desafio! Com ela o ensino de leitura, norteado a partir das representações sociais, para o que nos apresenta como estranho, parece-nos familiar. A inquietação de compreendê-los é velha: a **leitura** nos é presente desde sempre, como pontuamos ao longo desse texto; a **roça** nos foi revelada em 1998 quando assumimos uma turma multisseriada nos rincões do município de Vitória da Conquista – BA. É nesse território, confrontando-o com as lembranças da terra natal, que nos levou a refletir: QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA... E por que nos é estranho?

São dessas memórias do passado e do presente, do exercício do magistério que traçamos a presente narrativa. É desse percurso que estruturamos o caminho a ser percorrido nessa trajetória de pesquisador para responder às nossas inquietações. É rememorando tal

realidade, marcada por grandes desafios, que a presente jornada se inicia. São desses quotidianos peculiares que a presente pesquisa se alicerça. É da força do homem e da mulher da **roça** que encontramos inspiração para incursionar no presente caminho. Desse processo, constituímos a nossa identidade e interesse por esse território, a partir dessa relação social que mantivemos nesse contexto e que ainda mantemos, embora noutra localidade, com peculiaridades tão distintas.

Nesse percurso de pesquisa, nossas vozes se entrelaçaram e se fundiram com outras vozes, fator que nos ajudou a compreender o nosso ponto de partida e o nosso ponto de chegada. Elas foram traçadas com as vozes de HELENA, IRACEMA e SENHORA, personagens/professoras da nossa pesquisa, que muito nos honraram com suas falas/narrativas, para compreendermos em si o objeto da nossa pesquisa: **o ensino de leitura enquanto conhecimento e conteúdo construído e compartilhado no espaço da sala de aula de escolas da roça.**

Dessas vozes, dialogamos com muitos outros sujeitos, dentro os quais: nos estudos da Linguística Aplicada, da Teoria das Representações Sociais, do sociointeracionismo *vygostkiano* e da Análise de Conteúdo (tanto como percurso metodológico quanto técnica de análise dos dados) a partir dos estudos teóricos de autores como: Moscovici (1978, 2013), Jodelet (2001, 2015) Vygostsky (2007), Magalhães (2014), Bortoni-Ricardo (2005), Bardin (1977), Kleiman (2008), Antunes (2003), Arroyo (2013), Souza (2012), Zilberman (1993, 1998), dentre outros que contribuíram na construção do percurso teórico e metodológico para apreensão do fenômeno pesquisado.

Assim, o nosso objeto de pesquisa está relacionado, nesse diálogo, com as representações que socialmente são construídas e compartilhadas no contexto das salas de aula das escolas do território rural/campo². Dessas vozes, buscamos depreender como o sujeito professor/a se constitui como sujeito e constitui suas práticas de ensino de leitura, compreendendo como isso afeta e delimita (ou não) o trabalho com a leitura enquanto conteúdo e conhecimento, no contexto de escolas localizadas no campo, compreendendo nesse processo (histórico-cultural) a constituição de sujeitos leitores.

Nesse sentido, compreendemos o contexto escolar, em especial o da sala de aula, como território onde muitas representações são construídas e compartilhadas, haja vista os sujeitos que atuam nesse cenário, oriundos de espaços distintos, cujos valores, crenças,

² Embora o nosso debate seja dentro de uma Educação do Campo, pontuamos rural tendo em vista o universo no qual as escolas da pesquisa estão inseridas, ou seja, fora do universo dos movimentos da Educação do Campo.

ideologias são permanentes processos que interferem na construção do conhecimento, na construção de novos saberes.

Dessa maneira, portanto, tal investigação objetivou **apreender as representações sociais do ensino de leitura que estão em evidência nas práticas pedagógicas dessas professoras na Educação do Campo/Rural³; as representações do ensino de leitura elaboradas nas distintas realidades sociais e como estas estão ancoradas e objetivadas nos discursos das professoras e em suas práticas em sala de aula, e como esse conhecimento, elaborado a partir dessas representações, tem (re)significado as práticas pedagógicas dos docentes no processo de ensino/aprendizagem de leitura no contexto de escolas rurais.**

Nosso trabalho está ancorado na Teoria das Representações Sociais, dialogando com outras áreas do conhecimento, cujo processo fortaleceu o entendimento do nosso objeto de pesquisa. Nessa perspectiva, para que realizássemos tal pesquisa, contamos com a participação de 03 (três) professoras da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Vitória da Conquista – Bahia, localizado na Região Sudoeste do Estado da Bahia, docentes dos anos finais do Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano), em duas escolas, localizadas em dois distritos rurais desse município.

Mas, afinal, para que estudarmos as **representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas dessas professoras de escolas rurais?** Buscamos fazê-lo para conhecer a maneira pela qual esse grupo social (as professoras) constrói um conjunto de saberes que expressam a sua identidade social, apreendendo as representações que são produzidas acerca da diversidade do fenômeno em questão, tanto o que está próximo (a leitura), quanto o que está distante (a ROÇA), e principalmente o conjunto dos códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade (OLIVEIRA; VERBA, 2013, p.94); ou ainda, o fazemos para dar voz e vez a esse território rural tão esquecido e maltratado.

Pensamos a ROÇA tendo em vista que essas escolas pertencem a uma Educação Rural, que é pensada “pelo e para” e não “no/do” campo; porque compreendemos que nesse território há sujeitos capazes de construir e/ou modificar a sua realidade, de (re)significar os seus saberes.

Dessa maneira, partimos para compreender o nosso problema de pesquisa, qual seja: **quais as representações socialmente construídas e compartilhadas acerca do ensino de**

³ Tal qual pontuado na nota anterior.

leitura que estão imbuídas nas práticas pedagógicas das professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º a 9º), de duas escolas localizadas no espaço rural de Vitória da Conquista? Tal questionamento nos leva a compreender as representações da leitura elaboradas nas distintas realidades sociais e como estas estão ancoradas e objetivadas nos discursos das professoras e em suas práticas em sala de aula. Desse modo, compreendendo como esse estranho e como, a partir dele, as práticas leitoras acontecem no contexto das salas de aula. Tal problema nos remete a duas questões complementares, a saber: **Quais as representações da leitura elaboradas nas distintas realidades sociais e como estas estão ancoradas e objetivadas nos discursos das professoras e em suas práticas em sala de aula? Como esse conhecimento, elaborado a partir dessas representações, tem (re)significado as práticas pedagógicas dessas docentes no processo de ensino/aprendizagem de leitura no contexto de escolas rurais?** A partir desses questionamentos delimitamos os seguintes objetivos para apreensão do nosso objeto de pesquisa:

Objetivo Geral

Compreender as representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas das professoras de Língua Portuguesa na Educação Fundamental II de duas escolas rurais do município de Vitória da Conquista - BA.

Objetivos Específicos:

- a) Apreender, a partir de sessões de conversa e observações das práticas pedagógicas das professoras, as representações sociais do ensino de leitura.
- b) Identificar se essas práticas, em consonância ao discurso, atendem e ou consideram a realidade histórico-social e cultural do território em questão;
- c) Problematizar, através desse estudo, as significações do trabalho docente nessas escolas rurais.

Nessa perspectiva, a partir dos anseios que perpassam nossas buscas, e compreendendo o trabalho árduo de desenvolvimento da nossa pesquisa, norteamos nosso trabalho em cinco capítulos distintos e complementares, como apresentados a partir dos próximos parágrafos.

No **Capítulo I: Quando o estranho é pesquisado: percursos teóricos**, apresentamos o percurso epistemológico que baliza a presente pesquisa, compreendendo os

caminhos e os descaminhos realizados nesse percurso, dialogando com a Teoria das Representações Sociais, a partir dos estudos de Moscovici e Jodelet, bem como Alves Mazzotti, Vilas Bôas, dentre outros, que incursionam o debate acerca dos estudos das representações sociais no campo da educação. De igual modo, trazemos, nesse capítulo, o debate acerca do contexto rural, abordando acerca da dicotomia Educação Rural/Educação do Campo, amparados no discurso identitário, cuja característica reverbera as ruralidades dos sujeitos desse território e a importância dessa realidade no debate permanente do processo de educação no Brasil, especificamente no município de Vitória da Conquista – BA.

No **Capítulo II, Leitura e ensino de leitura: tecendo olhares**, traçamos o conceito de leitura e do ensino de leitura, reverberados em elementos discursivos da Estética da Recepção e da Semiótica, bem como de elementos do sociointeracionismo vygotskiano, pontuando a **constituição do sujeito** a partir da relação entre Moscovici e Vygotsky e na aplicação do conhecimento da língua/linguagem no contexto das escolas pesquisadas (nesse caso, na sala de aula).

Em seguida, no **Capítulo III: Caminhos da roça: entre sujeitos, objetos e itinerários**, percorremos o campo metodológico que norteia a nossa pesquisa, traçando os sujeitos, o campo pesquisado, os procedimentos e recursos utilizados na geração/construção dos dados, e conseqüentemente discutindo os caminhos de análise desses dados, referenciados numa abordagem qualitativa com viés etnográfico.

No **Capítulo IV: Incursões acerca das representações sociais da leitura: narrativas e práticas pedagógicas**, abarcamos o tratamento e análise dos dados da pesquisa: **SESSÕES DE CONVERSA E OBSERVAÇÕES DAS AULAS**, ancorados nos estudos da Análise de Conteúdo em Bardin. Nesse capítulo, apresentamos as categorias delineadas a partir das falas/narrativas dos sujeitos colaboradores de nossa pesquisa, apontando a análise das representações observadas nas falas/narrativas das professoras e observações das práticas pedagógicas desses sujeitos, confrontando a teoria e a prática, conforme objetivos traçados a partir do objeto de pesquisa. Com isso, delineando as representações sociais do ensino de leitura e da roça presentes nas práticas das professoras, sujeitos da pesquisa.

Em **Breves palavras: um prelúdio do fim**, abordamos acerca do significado da análise dos dados da pesquisa e o que esta nos confia acerca das representações sociais da leitura e do ensino de leitura que estão imbricadas nas falas/narrativas e nas práticas das professoras, pontuando os possíveis debates que poderão ser norteados a partir desse contexto.

1 QUANDO O ESTRANHO É PESQUISADO: PERCURSOS TEÓRICOS

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Paulo Freire

1.1 Leituras e representações: as escolhas epistemológicas

Quando nos deparamos com o desafio de compreender algo que nos inquieta, o que está presente no nosso cotidiano, aquilo que nos parece estranho, mas que queremos descobri-lo, desvendá-lo, torna-se um grande desafio. Diante do obscuro surgem as interrogações: o que fazer? Por onde começar? Qual o caminho a ser percorrido, trilhado para o que se nos apresenta como estranho se torne familiar? Encontramos vários percursos que poderíamos seguir para responder tais inquietações, contudo, discernir por um deles não é, realmente, fácil. Entretanto, o fazemos como sujeitos que pensam, tão somente como pensam, refletem a realidade.

Nesse sentido, nossa opção foi baseada no modo como compreendemos a realidade à nossa volta, o cotidiano que nos cerca, assim a empiria está em consonância ao nosso campo de pesquisa, pois os dados foram gerados/construídos nas experiências/vivências enquanto pesquisador. É nesse experienciar do cotidiano escolar, sobretudo da sala de aula, nos encontros/observações com os sujeitos/colaboradores da nossa pesquisa, que nosso trabalho está constituído. Assim, fizemos as nossas escolhas epistemológicas, para dar suporte ao nosso caminhar, entendo-as como necessárias para desvendarmos as representações, os sentidos que vamos construindo na busca de “novos horizontes”, de verdades incertas.

Desse modo, neste capítulo, para compreender esse **estranho**, esse **não familiar**, torná-lo **familiar**, recorreremos aos princípios e os desdobramentos da Teoria das Representações Sociais (TRS), no campo da Psicologia Social – na vertente epistemológica europeia, como aporte teórico nas discussões acerca do nosso objeto de pesquisa. Compreendemos a TRS como uma das teorias importantes no campo da Psicologia Social, já consolidado no Brasil e no mundo, observando, portanto, os pressupostos apresentados por ela e suas contribuições nos estudos em Educação. De igual modo, abordando acerca dos estudos teóricos da leitura, das ruralidades e da educação do campo/roça, compreendendo,

dessa maneira, a importância desse debate para o processo de produção e análise dos dados da nossa pesquisa.

Para isso, os estudos “conceituais de base” em Moscovici (1978), sistematizados e amplamente difundidos nos estudos de Jodelet (2001; 2015), bem como os apontamentos dessa teoria a partir de outros percursos tais como: Sá (1996; 1998), Oliveira e Werba (1999), Alves-Mazzotti (2008), Arruda (2002), Guareschi e Jovchelovitch (1995), Franco (2004), Souza et al. (2012), entre outros, convergem para compreendermos essa teoria e objetivar os dados da nossa pesquisa. De igual modo, abordamos acerca da educação da roça/campo, ruralidades e da leitura e do ensino de leitura, cujos apontamentos estão em consonância aos estudos das representações sociais e ao nosso objeto/campo empírico.

Interessa-nos o debate acerca dos estudos no campo da Psicologia Social Europeia (PSE), amplamente fundamentada nos estudos dos dois primeiros autores aqui citados, que se diferencia da Psicologia Social Americana (PSA), cujo campo de pesquisa está concentrado na cognição social, exclusivamente no método experimental. Diferente desse estudo, a PSE está amplamente solidificada nos fenômenos cognitivos e linguísticos, a partir das observações do processo social de construção do conhecimento, processado e difundido quotidianamente. Esta se diferencia da primeira, pois:

Embora o *cognitivismo* seja numa orientação comum às duas vertentes, as diferentes acepções com que o adjetivo social qualifica a “cognição” e as “representações” conduzem a produções empíricas e a versões explicativas bastante distintas: o conhecimento individual de objetos e relações sociais específicas, de um lado, e a socialização do conhecimento, sobre “o ambiente social, material e ideal” (JODELET, 1984, p.361 *apud* SÁ, 1996 p.24).

Mas, afinal, o que é essa teoria, a que campo do conhecimento se filia? Quais suas contribuições na compreensão da construção do conhecimento? Em que, de fato, contribui para investigarmos o nosso objeto de pesquisa? O que nos interessa dela para depreendermos o conhecimento acerca da leitura, socialmente construído no contexto de escolas rurais, e como isso, de fato, está imbricado no trabalho dos professores nas suas práticas pedagógicas, é o percurso que faremos a partir de agora.

1.2 A Teoria das Representações Sociais (TRS) – caminhos epistemológicos

A preocupação com as questões do campo simbólico passa a ganhar corpo e destaque, em vários campos do conhecimento, a partir dos anos 60 do século XX. A necessidade de se

compreender e explicar esses fenômenos se deu de forma contundente, e é nesse terreno que as noções de representação e memória social florescem, embora só a partir da década de 80 passam, de fato, a coabitar as preocupações e tentativas de explicá-las.

O conceito de representação social é oriundo da Sociologia de Durkheim e, como tal, ganha prestígio e destaque em outras áreas do conhecimento. Nos estudos sociológicos de Durkheim, as *representações coletivas* (RC) são concebidas em dois campos: primeiro ele as separa das representações individuais, pois estas são variáveis e segundo porque essas *representações individuais* (RI) estariam relacionadas à consciência de cada um, ao contrário das RC que estariam relacionadas à sociedade em toda a sua totalidade (MOSCOVICI, 2001, p.47). Desse modo, observa-se no pensamento de Durkheim uma oposição acirrada entre as representações coletivas e as representações individuais, pelo fato das primeiras (RC) terem estabilidade da transmissão e da reprodução do conhecimento, enquanto que as segundas (RI) serem instáveis, variáveis e de caráter efêmero. Nesse sentido, o pensamento coletivo é estudado por si e para si mesmo.

A partir dessa reflexão acerca das noções das representações coletivas em Durkheim, Moscovici pauta seus estudos, delineando, desse modo, uma “ciência das representações sociais”, assentada no campo da Psicologia Social (PS), inaugurando uma nova trajetória de estudos nesse campo do conhecimento. É partindo dessa perspectiva do pensamento coletivo estudado em si e para si, cujo objetivo é fazer das formas e conteúdos um estudo à parte, como campo específico da PS, é que Moscovici estabelece os alicerces da Teoria das Representações Sociais (TRS). O próprio Moscovici (2013, p. 41-42) cita Durkheim quando o mesmo já inferia que os estudos das representações sociais, ou seja, quanto às leis da ideação coletiva, deveriam ser refletidos pela Psicologia Social “[...] cuja tarefa é determiná-las”.

Partindo desse pressuposto, resgatando tais conceitos, Moscovici começa a traçar suas pesquisas e estudos, delineando uma nova perspectiva de abordagem das representações, observando que o papel da PS se fundamentaria no tratamento dessas representações, construídas e compartilhadas socialmente. Assim, compreendendo os fenômenos sociais, do senso comum, do cotidiano, os estudos moscovicianos inauguram uma nova trajetória dentro do campo das ciências da pós-modernidade, resgatando os valores do senso comum que foram esquecidos e omitidos pela ciência moderna.

O que se pode observar disso tudo é que não há nenhuma forma de conhecimento por si só racional, mas que este só é racional a partir da configuração que se dá entre todas as ciências, pois a ciência pós-moderna dialoga com outras formas de conhecimento, inclusive o do senso comum, reabilitando esse conhecimento construído no cotidiano, observando que

ele tem muitas virtualidades na compreensão do mundo (SANTOS, 1988, p.70). Dessa maneira, parece-nos claro a proximidade desse pensamento ao de Moscovici em enfatizar a importância do senso comum no entendimento da realidade da vida e do mundo, a partir das representações sociais.

Mas, afinal o que é uma representação social? Para Moscovici (1978, p.28):

[...] é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação quotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

Ou, como melhor definido por Jodelet (2001, p.22), cuja característica a comunidade científica concorda, a de que a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Dessa forma, a TRS surge para compreender como esse coletivo estabelece e define seus objetivos e os procedimentos específicos de suas ações, elaborando a organização do funcionamento cognitivo do grupo. Assim, as representações sociais (RS) se estabelecem como formas de interpretar e pensar a realidade cotidiana, como os indivíduos e os grupos formam a sua atividade mental. Esse coletivo/social intervém tanto pelo contexto concreto, quanto pela comunicação, pelo campo cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias, ou seja, a representação social é um conhecimento prático, preocupado em explorar uma diversidade de ideias coletivas formuladas nas sociedades modernas. Dessa maneira,

Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção.

Sendo formas de conhecimento, as representações sociais constituem uma vertente teórica da Psicologia Social que faz contraponto com as demais correntes da Filosofia, da História, da Sociologia e da Psicologia Cognitiva que se debruçam sobre a questão do conhecimento. Situa-las na ótica da Psicologia Cognitiva implica, portanto, discutir tanto aquilo que é compartilhado pelas demais disciplinas – e que faz das representações sociais um campo transdisciplinar – quanto a contribuição específica da Psicologia Social (SPINK, 1993, p.300).

Isso posto, a Teoria das Representações Sociais tem sua fundação na obra *La Psychanalyse, son image et son public* (1961), cujo estudo acerca das representações sociais da Psicanálise, inaugura os alicerces de um novo campo do conhecimento no contexto da Psicologia Social na França e na Europa. Contudo, é através dos estudos de Denise Jodelet

que essa teoria ganha corpo e amplitude, estabelecendo-se como um novo campo de estudos nas mais diversas áreas do conhecimento. Dessa maneira, os estudos desenvolvidos por Jodelet impulsionam a familiarização da TRS no mundo inteiro. Sua participação em encontros, produções textuais, conferências na América Latina, em especial no Brasil, corroboraram e corroboram para a expansão dessa teoria nos mais diversos campos do saber, sobretudo no da educação. Nessa área específica (da educação), Alves–Mazzotti (2008, p.20-21) evidencia que:

O estudo das representações sociais [...] investiga justamente como se formam e funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Podemos então compreender como a TRS incide com a nossa pesquisa. O nosso foco é justamente no processo de compreender, “interpretar os acontecimentos de uma realidade cotidiana”, qual seja, o das práticas de ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa de escolas rurais. Através da observação dessas práticas, analisando as relações entre os sujeitos desse fazer pedagógico, objetivamos depreender os mecanismos que interferem no resultado desse processo educativo. Nesse sentido, parece-nos evidente o caminho percorrido.

É nesse campo que as representações sociais ganham forma (como já dito), haja vista seu objeto de estudo: **a relação indivíduo-sociedade e o processo de cognição** que se concretizam através de “como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc.” e, por outro lado, “como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos” (ARRUDA, 2002, p.128). Dessa forma, podemos compreender que as RS “[...] são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (MOSCOVICI, 1978, p.41).

A trajetória da TRS, assim como do conceito das representações sociais, não foi fácil de ser aceita, vista com certa desconfiança, como é de se esperar de uma nova teoria, sobretudo por trabalhar com elementos do cotidiano, do imaginário social, da opinião, sem ter, *a priori*, o rigor científico. Assim, embora floresça nos anos de 1961, a teoria não produz nenhum desdobramento significativo nesse período, exaurindo-se às fronteiras do Laboratório de Psicologia Social da *École de Hautes Études en Sciences Sociales*, em Paris, e nos

laboratórios de colegas como Claude Flament, Jean Claude Abric no sul da França, e alguns lugares dispersos na Europa por alguns interessados nesse campo.

Os pressupostos da pesquisa de Moscovici fugiam aos cânones, pois estabeleciam metodologias que não eram comuns nos estudos da Psicologia da época, o que obrigava que os dados fossem interpretados pelo pesquisador. Como tudo que é novo é contrário aos paradigmas, a TRS teve que esperar duas décadas para se estabelecer como um novo campo de estudos, divergente aos dogmas científicos até então estabelecidos. Assim, só a partir da década de 1980 que a teoria se estabelece como um campo de estudo importante e passa a ser utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento.

Dessa maneira, a Teoria das Representações Sociais inaugura um novo tempo e abre um debate ímpar acerca dos estudos nas ciências sociais e humanas, pois a ciência não pode estar presa aos laboratórios, aos seus castelos de marfim, alheia e afastada da sociedade, pois a realidade que está em volta é um campo riquíssimo de produção (MOSCOVICI, 1978). É nesse contexto comum, fora dos laboratórios, no cotidiano dos espaços sociais, nas relações entre os indivíduos, no processo de construção social do conhecimento que a TRS nasce e se estabelece como ciência. A preocupação de compreender “o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em prática [...] é o problema específico da psicologia social” (MOSCOVICI, 1990a *apud* DUVEEN, 2013, p.8).

Desse modo, a TRS revela a premissa da existência de duas formas distintas de se conhecer e de se comunicar, que se cristalizam em **dois universos**: o *consensual* e o *reificado*. No primeiro caso, constitui-se no cotidiano, nas relações entre os indivíduos, nas suas conversações informais. No segundo, estabelece-se e se cristaliza no espaço científico cercado por sua linguagem e suas hierarquias internas. Não há, desse modo, qualquer hierarquia de isolamento entre essas formas, pois, como apontado por Arruda (2002, p.130) “ambas, [...], apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana. As representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques”. O quadro a seguir sintetiza esses dois universos:

QUADRO 1 – Formas de conhecer e de se comunicar – sistematização

UNIVERSOS CONSENSUAIS	UNIVERSOS REIFICADOS
Indivíduo, coletividade: <i>opus proprium</i>	<i>Opus alienum</i> - ELES
Sociedade = grupo de iguais, todos podem falar com a mesma competência.	Sociedade = sistema de papéis e classes diferentes → direito à palavra é desigual: <i>experts</i>
Sociedade de “amadores”, curiosos: conversação, cumplicidade, impressão de igualdade, de opção e afiliação aos grupos.	Sociedade de especialistas: especialidade → grau de participação normas dos grupos → propriedade do discurso e comportamento.
Conhecimento parece exigência de comunicação → alimentar e consolidar o grupo. - resistência à intrusão.	Unidade do grupo por prescrições globais, não por entendimentos recíprocos. - divisão por áreas de competência.
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	CIÊNCIA
- senso comum, consciência coletiva.	Retratar a realidade independente de nossa consciência.
Acessível a todos; variável.	- estilo e estrutura frios e abstratos.

Fonte: ARRUDA (2002, p.130).

O quadro acima nos apresenta uma síntese desses dois universos apontados pela autora e a importância desses dois campos no processo de construção e constituição do conhecimento, embora questione acerca da racionalidade científica que ratifica as irracionalidades das pessoas comuns. Desse modo, Moscovici reconhece a credibilidade do conhecimento produzido no senso comum, no cotidiano, enaltecendo-o e fazendo deste um campo específico de estudo. Pois, ele está preocupado em demonstrar a maneira pela qual as pessoas, no cotidiano, constroem e compartilham esse conhecimento, a partir da relação que elas mantêm com o seus pares, seus grupos.

Essa percepção moscoviciano do construir e compartilhar o conhecimento fortalece o percurso que optamos trilhar em nossa pesquisa, como já apontado, cujo objetivo é depreender esse conhecimento acerca das representações sociais do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas dos/as professores/as; quais são esses conhecimentos e como estes são construídos nesse cotidiano social da roça, assim como e em que esse conhecimento

contribui para que as práticas no espaço em sala de aula reverberem na constituição da aprendizagem da leitura e na constituição de sujeitos leitores.

Como apontado por Jodelet (2001, p.22), a representação é uma “forma de conhecimento [...] com um objetivo prático” que conecta um sujeito a um objeto, ou seja, refere-se à experiência, aos referenciais e condições na qual esse conhecimento é produzido. Desse modo, para entender **as representações sociais do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas do(a)s professore(a)s** em escolas rurais, é importante compreender onde e de onde esses sujeitos se situam, compreendendo a realidade social do espaço onde estão e a relação que estes mantêm com os outros sujeitos. Entender a(s) identidade(s) desses sujeitos, suas experiências, vivências, crenças que são compartilhadas socialmente com seus pares, enfim, suas ruralidades.

Parece-nos claro esse pensamento, pois as representações são sempre um produto de interação e comunicação. Elas se constituem nos diálogos que os indivíduos mantêm entre si, no cotidiano de suas relações. Nesse processo, as representações estabelecem um sistema de valores, ideias e práticas que produzem uma ordem para controlar e orientar as pessoas em seu mundo material e social, possibilitando que a comunicação seja possível entre elas, conferindo-lhes um código para nomear e classificar todo e qualquer aspecto da vida cotidiana, da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2013).

Diferente dos mecanismos da Psicologia Social de cunho positivista, a TRS se estabelece em uma Psicologia Social de cunho interacionista, cujos aspectos observados em seus estudos são “o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta” (MOSCOVICI, 2013, p. 43). Dessa maneira, observa-se que a TRS está preocupada em conceber o que é uma sociedade “pensante” e, para isso, faz-se necessário observar e compreendê-la a partir “[...] das circunstâncias em que os grupos se comunicam, tomam decisões e procuram tanto revelar, como esconder algo e [...] das suas ações e crenças, isto é, das suas ideologias, ciências e representações” (MOSCOVICI, 2013, p. 4). Assim, a TRS se diferencia de outras teorias, sobretudo no que concerne ao ser humano, ou seja, enquanto, para a teoria do comportamentalismo, o social está pronto, é dado ao ser humano para que este apenas responda à sua estrutura; ou para a Psicanálise, cuja face social é de menos valor, cujo ser humano aqui é determinado pelo inconsciente, para a TRS o social é construído coletivamente e nele o ser humano se constrói.

Diante do exposto, para que uma representação social se efetive é necessário que dois processos complementares aconteçam e se realizem: a **ancoragem** e a **objetivação**. Esses dois

processos tornam familiar o que é estranho, ou seja, o não familiar. Eles são importantes para que possamos compreender o processo de formação das RS. Em seguida, faremos um passeio nesses dois processos, compreendendo-os e fazendo inferências ao nosso objeto de pesquisa.

1.2.1 Familiarizando o não familiar: processos de constituição das Representações Sociais

Falar da ROÇA, muitas vezes, causa-nos estranhamento. É sempre estranho falar de um lugar que historicamente foi relegado ao contexto do atrasado, de um lugar que ficou sempre à margem, “a periferia da periferia”. Tomamos a roça, no contexto da nossa pesquisa, como o **não familiar**, o território⁴ que queremos conhecer. Também nos é estranho certas práticas de leitura desenvolvidas no contexto das salas de aulas de escolas rurais. Nesse contexto da roça há sujeitos que produzem saberes, conhecimento do senso comum e isto nos interessa. Inquieta-nos entender e compreender de que forma, como e por que esse saber prático é construído e compartilhado.

Para isso, tomamos a Teoria das Representações Sociais para compreender esses saberes, haja vista que a mesma se fundamenta no conhecimento construído e compartilhado socialmente. Dessa maneira, portanto, o conhecimento prático da leitura (ensino) construído e compartilhado no contexto da sala de aula apresenta-se como um importante objeto epistemológico a ser investigado, compreendido.

No parágrafo introdutório, passeamos em nossas histórias para conceber como e de que maneira o processo de construção e constituição das representações acontecem socialmente, revelando os processos pelos quais as representações são constituídas: os de **ancoragem e objetivação**. Estes, como bem registrados, estão presentes em nossas vidas, desde o momento que, enquanto indivíduos, relacionamo-nos com o mundo, com a realidade à nossa volta, com o coletivo no qual estamos inseridos. De maneira direta ou indireta, ingênua ou não, construímos e constituímos representações no nosso cotidiano. Desse modo, tornando *familiar* o que nos é estranho – o *não familiar*.

Nessa perspectiva, a realidade vai sendo *ancorada* pelos nossos pensamentos, pelas nossas ideias, pelas relações que mantemos uns com os outros nesse *universo consensual* que é objetivado diariamente, ou seja, construímos e compartilhamos os sentidos dessa realidade que ora se apresenta à nossa compreensão. Essa construção depende dos outros sujeitos com os quais nos relacionamos, assim tecendo os saberes que nos apropriamos no cotidiano.

⁴ Utilizaremos em todo o texto a palavra território para justificar a noção de “espaço identitário”.

Nesse sentido, ao *ancorar* o estranho, torná-lo familiar, vamos construindo o novo, *objetivando* o abstrato, ou seja, vamos materializando conceitos novos a partir do que já temos constituído individualmente, nas relações com os outros sujeitos. Assim, “[...] pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação”, **pois**, “representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente” (MOSCOVICI, 2013, p.41 – grifo nosso). Nesse contexto, compreende-se que o papel das “representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2013, p.54). Portanto, “a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas” (MOSCOVICI, 2013, p.55).

Jodelet (2015) numa pesquisa acerca dos doentes mentais na aldeia de *Ainay-le-Château* na França no ano de 1970, à luz das lentes da Teoria das Representações Sociais, apresenta-nos, a partir dos dados gerados, como essa comunidade lidava com os loucos colocados como hóspedes em suas casas, demonstrando o convívio social mantido com eles. As observações realizadas revelaram as práticas que eram efetivadas pelos sujeitos daquela aldeia e como estas eram guiadas por crenças e atitudes, ou seja, pelas representações construídas e compartilhadas cultural e historicamente. Assim, a loucura era concebida pelo viés cognitivo quanto social, classificando os loucos tanto como doentes mentais quanto uma doença contagiosa – conhecimento construído a partir das crenças da comunidade.

Os processos de *ancoragem* e *objetivação* processado por essa comunidade acerca da loucura revelam como as *representações* construídas e compartilhadas entre si demonstravam, claramente, como esses sujeitos concebiam a loucura e a partir disso como eles tratavam e lidavam com esses doentes. Assim, “os doentes mentais [...] foram imediatamente julgados por padrões convencionais e comparados a idiotas, vagabundos, epiléticos...” (MOSCOVICI, 2013, p.61), ou seja, classificaram e deram nome ao que era não familiar, materializando a partir da linguagem utilizada/criada e mantida por essa comunidade. Mas, esse real aqui posto, não é um real fixo, estante, haja vista que as representações sociais são passíveis de mudanças, de transformações, conforme o contexto social, cultural no qual é criada.

A pesquisa realizada por Jodelet estava alicerçada nos estudos que enfatizam os aspectos históricos, ou seja, a análise dos dados apresentou “a historicidade da loucura como objeto representacional devido à constatação de comportamentos que indicavam que os indivíduos pensavam aspectos de seu cotidiano tendo, por referência, teorizações historicamente situadas” (VILLAS BÔAS, 2010, p. 383). Desse modo, os “loucos” eram

vistos e tratados conforme os aspectos da historicidade daquela comunidade, seus valores, crenças, ideias e o modo como eles os recebiam como hospedeiros.

Partindo desse exemplo, centralizamos nossa pesquisa no arcabouço do cotidiano dos sujeitos da nossa pesquisa, observando os aspectos da cultura e das práticas simbólicas, estabelecendo, desse modo, o que fora observado. Dessa maneira, “as representações constituem, para nós, um tipo de realidade” (MOSCOVICI, 2013, p. 36), e essa realidade se manifesta nas relações que construímos com os outros sujeitos, exteriorizada através da linguagem, cujo processo torna concreto, familiar, o que outrora estava oculto. Nessa perspectiva, compreendemos “que as representações sociais não são apenas ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos” (MOSCOVICI 1978, p. 51).

Em qualquer espaço social tal realidade é constituída, observada, familiarizada. Na escola não é diferente. É nela que muitas relações sociais se configuram, de maneira heterogênea, através de sujeitos heterogêneos, múltiplos, que pertencem a realidades distintas, cujos valores, ideias são também distintos. É justamente esse espaço que nos interessa, pois a educação é um campo oportuno onde se manifestam muitas representações sociais. Nosso interesse, na pesquisa, foi compreender o *universo consensual* que espreita esse território e como as professoras de Língua Portuguesa (sujeitos da pesquisa) *ancoram* e *objetivam* as representações sociais do ensino de leitura em suas práticas pedagógicas.

Partindo disso, como compreender e apreender as representações da leitura e do ensino de leitura presentes nesse contexto? Como o conhecimento se processa e se efetiva? Como referendado por Alves-Mazzotti (2008, p. 20), “a intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social”. Dito doutro modo,

Para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar ‘um olhar psicossocial’, de um lado, preenchendo o sujeito social com o mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social (MOSCOVICI, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

É a partir dessa premissa teórica que pontuamos o nosso percurso epistemológico. Observamos, pois, que os estudos psicossociais, à luz da Teoria das Representações Sociais, contribuem para compreendermos os processos simbólicos que estão imbuídos nas práticas

educativas, através do processo de interação entre os sujeitos que compõem esse cenário social, coletivo.

Nesse sentido, a TRS nos dá uma valiosa contribuição no sentido de descrever e mostrar uma determinada realidade, nesse caso a realidade social do território rural, nas práticas do ensino de leitura (enquanto objeto de ensino) no espaço da sala de aula, em uma relação social entre sujeitos (professores/alunos), cujo fenômeno real, muitas vezes não nos damos conta, mas que possui uma importância significativa, mobilizadora e explicativa. Para isso, nos apropriamos do conceito de representações sociais como um processo versátil, que conota e agrega em si importantes postulados, tais como nos apontam Oliveira; Werba (2013, p. 94):

- É um conceito abrangente, que compreende outros conceitos tais como: atitudes, opiniões, imagens, ramos de conhecimento;
- Possui poder explanatório: não substitui, mas incorpora os outros conceitos, indo mais a fundo na explicação causal dos fenômenos;
- O elemento social na teoria das RS é algo constitutivo delas, e não uma entidade separada. O social não determina a pessoa, mas é substantivo dela. O ser humano é tomado como essencialmente social.

Desse modo, as representações sociais “estão associadas às práticas culturais, reunindo tanto o peso da história e da tradição, como a flexibilidade da realidade contemporânea, delineando as representações sociais como estruturas simbólicas desenhadas tanto pela duração e manutenção, como pela inovação e metamorfose” (OLIVEIRA; WERBA, 2013, p. 96). Como estamos tratando dos estudos das representações sociais no campo da educação, faremos, a partir dos próximos parágrafos, uma discussão acerca da importância desses estudos no campo educacional, evidenciando o importante contributo da TRS à nossa pesquisa.

1.3 Teoria das Representações Sociais e Educação: caminhos trilháveis

É a escola um espaço de produção do conhecimento, de representações, cujo contexto social heterogêneo, multifacetado deve ser observado, estudado, compreendido. É, pois, a escola espaço de construção e compartilhamento de saberes, portanto, de representações. É partindo desse ponto, compreendendo as práticas pedagógicas dos sujeitos da presente pesquisa, a partir do conhecimento constituído no cotidiano da sala de aula, que a presente pesquisa circunscreve, depreendendo os saberes práticos que são construídos e compartilhados no cotidiano desse território.

Para isso, a TRS, cujo foco é o conhecimento do senso comum, traz-nos um arcabouço teórico importante, para compreendermos as **representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas do(a)s professore(a)s**, haja vista que tal aporte tem contribuído para estudos nos mais diversos campos da Educação, sobretudo dos saberes docentes e de suas práticas pedagógicas, como bem apontado pelo dossiê: *Representações sociais e educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela Cátedra Unesco sobre profissionalização docente* (SOUZA; NOVAES; BÔAS, 2012), fruto dos estudos desenvolvidos por diversos grupos de instituições superiores vinculadas ao CIERS-ed⁵, do Departamento de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas. Tal documento nos traz um contributo ímpar acerca da importância desses estudos no Brasil e em outros países, haja vista que a TRS, como arcabouço teórico, coaduna com diversos campos do conhecimento, o que nos credencia a passear pelo mesmo.

Nesse dossiê as autoras apresentam um quadro interessante no que concerne aos estudos no campo da educação, cujo foco é o processo de profissionalização dos professores, a partir dos estudos das representações sociais distintas nesse campo educacional. O presente documento de Souza et al. (2012) apresenta a análise dos projetos vinculados a CIERS-ed, oriundos de 40 grupos de pesquisa de 30 instituições de ensino superior do Brasil, Argentina, Grécia e Portugal. Essas pesquisas possibilitaram um debate significativo a despeito dos “aspectos simbólicos **imbricados** na prática e no contexto de atuação do professor” (Souza et al., 2012, p.22, grifo nosso) e do que essas discussões, acerca desses aspectos, “refletiram sobre as relações das representações sociais com conceitos fronteiriços como identidade, profissionalidade docente e subjetividade e, por fim, integraram os pesquisadores em torno de problemas sobre docência e a formação docente” (Souza et al., 2012, p. 22).

O resultado desse dossiê nos evidencia que “a teoria das representações sociais pode oferecer um potencial analítico para a compreensão de aspectos relacionados com a área da Educação” (Souza et al., 2012, p. 23). Fica evidente a importância dessa teoria para compreendermos de que maneira o conhecimento é concebido pelos sujeitos em suas comunicações cotidianas.

Com isso, compreende-se que as representações sociais são geradas a partir das “inter-relações eu/ outro/ objeto-mundo” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 21). Nessa lógica, compreendemos aqui um caráter simbólico e social das representações, primeiro porque implicam a participação de outros sujeitos em sua construção (daí sociais) e porque utilizam

⁵ Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação.

signos arbitrários para darem sentido ao mundo (ou seja, simbólicos). Então, entendemos que o campo da Educação é um espaço permanente de geração de representações sociais, pois essas inter-relações se estabelecem quotidianamente no território escolar.

O dossiê apresentado por Souza et al. (2012) é um exemplo de como os estudos no campo da TRS se expande e se concretiza no Brasil, bem como em outros países na área da educação. Fato que reforça a nossa pesquisa e nos dá, como já dito, credibilidade para continuarmos empreendendo os nossos estudos. Assim, as pesquisas apresentadas a partir dos estudos dos grupos do CIERS-ed fortalecem o nosso debate acerca da prática e do contexto de atuação do professor, bem como ancora a nossa pesquisa, possibilitando-nos a observação das práticas leitoras imbricadas nas aulas de Língua Portuguesa em escolas rurais, a partir das representações que socialmente são construídas e compartilhadas acerca da leitura.

Desse modo, deduzimos que “o professor constrói realidades enquanto processo de mediação, de relação, elaboradas não como um reflexo da realidade externa, mas como uma construção mental de um determinado objeto, decorrente de sua atividade simbólica no contexto do sistema social mais amplo” (Ibidem, p.24). Assim, o professor é um agente, sujeito no processo de construção de saberes que são compartilhados no contexto das salas de aula. Isso tudo demonstra que na escola muitas relações sociais se configuram de maneira heterogênea, através de sujeitos heterogêneos, múltiplos, que pertencem a realidades distintas, cujos valores, ideias são também distintos. Nela as representações são tecidas, compartilhadas coletivamente. E é esse espaço que nos interessa, pois a educação é um campo oportuno onde se manifestam muitas representações sociais.

Dessa maneira, as representações sociais são a maneira pela qual os indivíduos concebem os saberes que são consagrados na sociedade, a partir de suas experiências e conhecimentos prévios. A partir desses saberes, os indivíduos vão ancorando outros que são compartilhados entre si. Assim, podemos dizer que as representações são uma “modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 1978), ou seja, elas são alimentadas pelo conhecimento que as pessoas trazem de suas experiências cotidianas e pelas (re)apropriações de significados que historicamente foram consolidados e são disseminadas pelo processo comunicativo entre esses sujeitos.

Portanto, como o nosso objeto está localizado, determinado em um campo: território rural, cabe-nos compreendermos esse espaço para compreendermos, também, o objeto em questão. Para isso, no tópico seguinte, abarcaremos nosso debate no processo de compreensão do território rural, analisando suas faces e interfaces.

1.4 Representações sociais e território rural: faces e interfaces da identidade da roça

A partir desse ponto nossa pesquisa começa trilhar os “caminhos da roça”. Um caminho ora familiar, ora estranho. De fato, não é um terreno que não tenha sido percorrido, compreendido, analisado e desvendado, haja vista que outros estudos vêm sendo construídos ao longo de muitas décadas. Mas, apesar disso tudo, a ROÇA⁶ continua a ser um lugar estranho e o é porque, muitas vezes, os estigmas construídos historicamente em nossa sociedade, remetem-nos a conceber este território de forma preconceituosa. É-nos estranho porque continua a ser visto de fora, da cidade; a partir do nosso “umbigo” *urbanocêntrico* o vemos. Mas, nossa inquietação busca vê-lo doutro prisma, levando-nos ao descortinamento desse ranço que ainda insiste em permanecer no bojo dos discursos do cotidiano escolar.

Para compreendermos os nossos objetivos, que estão pautados nas práticas leitoras na sala de aula, frutos das representações sociais da leitura que são absorvidas e construídas pelo(a)s professore(a)s, nesse território rural, é necessário, portanto, compreender os elementos que o constituem: valores, ideias, imagens, crenças, desejos, entre outros, ou seja, todo um arcabouço de saberes que são historicamente construídos e compartilhados por esse grupo social. Nesse sentido, é necessário compreender a identidade dos sujeitos da roça e a partir disso compreender as representações que socialmente são construídas acerca da leitura nessa sociedade e como isso reverbera no trabalho em sala de aula.

Falar do rural é concebê-lo dentro do universo das ruralidades, ou seja, das mais diferentes manifestações identitárias desse território, que são distintas a cada comunidade. Falar de uma ruralidade nordestina não é o mesmo que falar de uma ruralidade sulista e assim por diante. Embora possa haver traços que se assemelham, as peculiaridades são muito distintas. Em nosso estudo queremos compartilhar da ideia de que a ruralidade é “um modo de ser e um modo de viver mediados por uma maneira singular de inserção nos processos sociais e no processo histórico” (MARTINS, 2001, p. 10). Discutimos sobre a ROÇA porque este território se tornou invisível, ocultado, marcado pelo processo imanente da industrialização e da tentativa de urbanização, como apontado por Ferreira (2014):

[...] com o advento da industrialização, a cultura dominante passou a ser a urbana. Isso promoveu, ou melhor, ascendeu no meio rural uma invisibilidade social. O meio rural já vem, há algum tempo, sofrendo um processo de ocultação. A sua cultura vem sendo silenciada nos currículos, por exemplo, que são eminentemente urbanos; na formação de professores, que são formados a partir de uma cultura

⁶ Insistimos usar o termo ROÇA. Fazemos assim para remeter a uma identidade de um lugar específico, com sujeitos diversos, também específicos, ou seja, não de um lugar qualquer, mas de um território cujos sujeitos pensam e produzem conhecimento; que não são nem mais e nem menos, apenas distintos.

urbanocêntrica; na modernização, que sempre chega por último naquele contexto etc. (p.53).

Nesse sentido, falar da ROÇA e de sua identidade é compreendê-lo enquanto signo linguístico e espaço simbólico, ou seja, o modo como esse território é representado e como isso reverbera no contexto das escolas. Parece-nos evidente uma crise de identidade que emerge no espaço rural, fruto de um contexto atual híbrido, multifacetado, multicultural, cujo processo de expansão do agronegócio tenta tornar urbano o que é rural. Tal evidência remete ao debate acerca dessa identidade e como, a partir disso, dialogamos com o conceito de identidade do sujeito do CAMPO⁷⁷. Em *Identidade Cultural na Pós-modernidade*, Stuart Hall (2005) apresenta-nos uma concepção acerca dessa identidade cultural multifacetada, híbrida. Para ele, o sujeito moderno, constituído na relação com os outros sujeitos, dá-se na mediação dotada de “valores, sentidos e símbolos”, ou seja, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987 *apud* HALL, 2005, p.11-12).

É partindo dessa realidade que o tema da nossa pesquisa já reverbera: **QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA**. Tomá-la nesse debate identitário é compreendê-la enquanto **familiar e não familiar**, evidenciando o que está ou não em evidência, revelando, desse modo, a necessidade de compreendê-la. Mas, por que nos preocupamos em falar da roça, do meio rural? Procuramos fazê-lo porque, “apesar da importância que tem para a economia do País”, o meio rural ainda é ““esquecido”, quanto ao atendimento das populações que nele atuam, geralmente marcadas por preconceitos que a desqualificam e excluem” (DEMARTINI, 2012, p. 10).

Nosso intuito, *a priori*, não é acentuar a dicotomia entre o urbano e o rural, evidenciando esse ou aquele, mas, em tese, entendendo que esse território ROÇA/CAMPO, enquanto coletivo social, produz e compartilha saberes e que este conhecimento prático, produzido no cotidiano, são observáveis e reverberam no espaço da sala de aula. Desse modo, para compreender as **representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas do(a)s professore(a)s** nesse território é:

[...] lançar *olhares* sobre os sujeitos da escola rural; aos modos como o trabalho pedagógico se forja no cotidiano das escolas e como as instituições escolares rurais se presentificam e constroem marcas de subordinação ou resistência frente à formulação e implementação de políticas públicas voltadas para os povos que habitam o meio rural, considerando o ambiente identitário dos sujeitos que dão vida às produções culturais próprias desses espaços (SOUZA, 2012, p. 18).

⁷⁷ Aqui remetemos aos conceitos debatidos acerca da dicotomia entre Educação Rural e Educação do Campo.

Compreender e valorizar esses saberes nos permitem admitir que historicamente esse território rural fora esquecido, banido das políticas públicas educacionais ou apenas pensado “pelo”/ “para” e não pensando “no/do”, como deve ser. Só recentemente, mais precisamente a partir dos anos 1990, que as discussões e debates acerca da Educação do Campo no Brasil, alimentados no bojo dos movimentos sociais (MST, Vias Campesinas, etc.), tomam forma e corpo e se estabelecem como agenda permanente. Nesse seguimento, as discussões acerca de identidade, cultura e linguagem, tão bem observáveis nesses autores estão em consonância com a TRS, tendo em vista que as representações sociais estão circunscritas nesses campos.

Portanto, *familiarizar* as representações que são construídas nesse espaço, parece-nos um caminho interessante a ser percorrido, sobretudo no campo educacional. Haja vista que, conforme Arroyo et al. (1999, p. 13-14), existem dois fatos importantes:

1º fato – existe um movimento social do campo. [...] que hoje a imprensa, as elites, a sociedade, todos reconhecem que o campo não está parado, o campo está vivo. Há mais vida na terra do que no asfalto da cidade e este me parece um ponto fundamental: termos a consciência de que onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação é no campo.

O 2º fato [...]: não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um movimento pedagógico.

Esse movimento social e pedagógico do campo, a partir dos movimentos sociais, contribui para observarmos, nesse contexto, algumas mudanças significativas e nos remete à compreensão da educação no meio rural, suas demandas e desafios, e entender que, historicamente, as escolas rurais estiveram em piores condições do que as da cidade. Desse modo, observamos, claramente, a maneira como essas escolas foram esquecidas, deixadas à própria sorte, fruto do que já expomos anteriormente – desse estigma de que o campo/roça é arcaico, cujos povos são ignorantes, assim não precisando de uma escola física e humanamente decente.

De igual modo, pensar sobre as escolas rurais é compreendê-las a partir da trajetória da Educação Rural no Brasil que tem seu início na década de 1930, cuja demanda era o processo de industrialização o que provocava o êxodo rural. É justamente nesse período que o discurso de modernização do campo ganha força, e com ele, também, o discurso de adaptação do camponês aos padrões de agricultura, os quais seriam imprescindíveis para o fortalecimento do modelo industrial que ora iniciava. Nesse contexto, observa-se que muitas propostas educativas para o meio rural nascem, porém, sabemos que essas propostas não tinham muita consistência, eram fragmentadas, não correspondendo e nem atendendo às

demandas desse território, sobretudo atender aos interesses dessas comunidades, muito menos valorizá-las e com isso conter o êxodo rural.

Conforme dados apresentados por Molina; Freitas (2011, p. 18), há um descaso educacional nesse território, ou seja, dentre as muitas carências, destacam-se:

[...]a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% em escolas que não têm acesso à internet.

Estes dados demonstram o retrato da Educação Rural pelo Estado. Não há uma preocupação por parte dos órgãos responsáveis por políticas efetivas para a melhoria da qualidade dos espaços escolares, da formação dos/as trabalhadore(a)s para a construção/efetivação de uma educação com os povos do campo. Não há condições para que essa educação debata/atenda os interesses e as identidades desses sujeitos, reproduzindo, desse modo, os mecanismos dos espaços urbanos que excluem, limitam e alienam. O que está posto é que a escola no meio rural é vista e discutida a partir dos olhares urbanocêntricos, cujo currículo não atende as demandas e anseios dos sujeitos da roça. Na verdade, a escola é pensada para efetivar as políticas curriculares que só dão conta de atender aos interesses de alguns em detrimento dos interesses de todos.

Partindo-se disso, pensar a educação do/no campo é compreender que “qualquer proposta educativa só acontece se enxertada em uma nova dinâmica social. A educação rural está em questão [...] porque o campo está em questão. A educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla” (ARROYO; FERNANDES 1999, p. 15). Assim, podemos, enquanto educadores, perceber as mudanças que vem ocorrendo a partir das diversas tensões, das lutas e debates que estão sendo travados. Fato que credencia a importância de discutir e fortalecer o debate acerca da Educação do Campo, uma educação que parta da realidade desses espaços, dos anseios e perspectivas dos sujeitos desse território, que seja, portanto, “do/no” e não “pelo/para”, entendendo que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

Dessa maneira, quando nos propomos, a partir do campo empírico, pesquisar um fenômeno que não nos é, ao menos em parte, conhecido, faz-se necessário percorrermos o contexto onde este está situado. Outrora falávamos das ruralidades as quais são distintas, compõem e são compostas por traços singulares, de maneira que é imprescindível compreender a especificidade de sua heterogeneidade. Assim, falar de práticas pedagógicas (no nosso caso acerca do ensino de leitura) no campo é falar de uma aprendizagem significativa, ou seja, de um saber que, de fato, tenha sentido e que dialogue com estes sujeitos do campo, com suas realidades distintas, com a dignidade de viver, trabalhar e estudar na roça, uma educação que os emancipe como sujeitos e não objetos da história. Portanto, falamos em qualidade na Educação do Campo e também:

[...] da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista. [...] Esta compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento (CALDART, 2010a, p.112, apud MOLINA; FREITAS, 2011, p. 25).

Na direção dessa concepção, os movimentos sociais do campo, em especial o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), surgem como movimento para dar voz e vez aos chamados “excluídos do campo”. Esses movimentos nascem com a premissa de (re)significar um novo caminho para que as famílias tenham uma vida digna no campo e que não haja a existência de classes nesse território. É nesse contexto que surge o movimento pela Educação do Campo. Falar desse paradigma educacional é compreender a luta contra o agronegócio, contra as forças hegemônicas do capitalismo. É, sobretudo, compreender os sujeitos do campo como protagonistas da sua própria história, capazes de (re)significar as suas realidades.

O movimento de Educação do Campo, nessa perspectiva, compreende a continuação da Pedagogia Popular dos anos de 1960, inspirada nos ideais da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (MUNARIM, 2008), desse modo,

[...] trata de um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da até aqui chamada Educação Rural. Conforme a visão dos sujeitos dessa ação que se engendra, historicamente e em consonância com a ideologia dominante, a educação oficial rural, quando não relegada, tem sido usada como instrumento de subordinação estrutural dos povos que vivem no campo (MUNARIM, 2008, p.1).

A passagem para o novo milênio trouxe em seu bojo dois valiosos processos políticos que afetam a Educação do Campo. O primeiro deles é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 e o segundo são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002. No primeiro caso (PNE), pode-se observar que o mesmo foi blindado de tal modo que impediu todo e qualquer mecanismo de influência ou de inclusão de propostas por parte do Movimento de Educação do Campo. Na verdade, as propostas do PNE acerca do rural são rejeitadas pelos movimentos do campo, haja vista que estas não atendem as necessidades do campo e estão, grosso modo, convergentes à “visão urbanocêntrica, preconceituosa e excludente do campo” (MUNARIM, 2008, p. 9).

As *Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo*, embora na prática necessite de uma “boa vontade” de quem está à frente do Executivo, representa um avanço significativo, no sentido de fruto da luta/conquista dos movimentos e organizações sociais, em “articulação nacional”, na discussão e concretização dos direitos dos povos do campo à educação. A elaboração do parecer nº 36/2001 de 04 de dezembro de 2001, bem como do “projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo” – pela Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação - CEB/CNE nº1 (cf. MUNARIM, 2008, p. 9), significou um marco nas discussões acerca de políticas voltadas para a Educação do Campo no Brasil.

Embora tudo isso seja significativo, lembremos que a efetivação desses direitos nas instâncias executivas só será possível mediante os interesses de quem esteja no comando do Poder Executivo. Assim, cada ação demonstra a necessidade das lutas por uma Educação do Campo que respeite e valorize o homem do campo, suas singularidades, anseios e desejos. Portanto, falar sobre Educação do Campo é compreender as representações que são atribuídas pelos sujeitos que fazem parte dessa realidade educacional, dos saberes que são construídos e compartilhados no cotidiano desses territórios.

É nesse debate, portanto, que tomamos a ROÇA enquanto categoria de análise dentro do debate da Educação do Campo, ou seja, tomamos os povos da ROÇA a partir do entendimento dos povos do campo, atentando-se para as diretrizes que apontam uma educação que seja no/do campo, construída e compartilhada com os povos do campo. Nesse sentido, pensamos esse território e a educação desses povos, pensada com eles, cujo conhecimento é, efetivamente, construído e compartilhado com esses sujeitos, renegando, desse modo, todo e qualquer mecanismo de “doutrinação” até então estabelecido.

2 A LEITURA E O ENSINO DE LEITURA: TECENDO OLHARES

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam (L. BOFF).

2.1 A leitura: uma perspectiva sócio-histórico-cultural

Ainda é possível abordar acerca da leitura, tendo em vista tudo que fora dito até o momento? Acreditamos que nada se esgota ou se completa, há sempre a possibilidade de novas abordagens, novas compreensões, haja vista estarmos em um mundo cada vez mais dinâmico, cujos avanços tecnológicos trazem à tona novos interesses e abordagens acerca do uso da língua, sobretudo do papel da linguagem no comportamento humano.

Nessa acepção, compreendemos que o ser humano está cada vez mais conectado com o mundo, com o outro, através dos mais diversos meios de comunicação, cujo processo interacional demanda observação. Assim, o debate acerca da leitura perpassa pelo prisma cujo foco se encaixa no campo do interacionismo. Dessa maneira, é perceptível que no processo de ensino de leitura, que acontece no contexto da sala de aula, o/a aluno/a não pode ser visto como mero ser passivo, mas enquanto ser do conhecimento, sujeito ativo, que interage consigo, com o outro e com o meio no processo do conhecimento e da aprendizagem. Vemo-nos como um ser cognitivo, mas também um ser social, de ação, que interage com o objeto do conhecimento.

Nesse debate, para compreender esse ser de conhecimento, tomamos como bases norteadoras a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Teoria Interacionista (Histórico-cultural), cujos autores (Moscovici e Vygotsky) nos trazem um contraponto para compreender o ensino de leitura desenvolvido pelas professoras da nossa pesquisa. Primeiro porque estamos tratando das representações sociais cuja essência se estabelece no meio social, fruto do contexto das relações do sujeito consigo, com o outro, e com o meio onde vive; segundo porque estamos tratando de como essas representações afetam o comportamento desses sujeitos nesse processo *sociointeracional*. Desse modo, fazemos uma abordagem desses dois campos empíricos e buscamos entre essas duas teorias o que elas apontam para compreender o que é o ato de ler e, conseqüentemente, compreender o processo pelo qual esse fenômeno social pode ser direcionado no ensino no contexto da escola e, a partir dessa ótica, dialogando com a Linguística Aplicada, haja vista a leitura enquanto linguagem/objeto de ensino.

A leitura da TRS já nos apresenta uma percepção interacional das representações sociais, de modo que a própria representação é fruto das relações que os sujeitos mantêm com o outro e com o meio, totalmente circunscrito no processo histórico-cultural/social. O conceito de representação como um “conhecimento prático” nos permite essa relação intrínseca entre a teoria de Moscovici e o pensamento de Vygostsky, pois o conhecimento se efetiva como algo prático, produzido no contexto das relações humanas em um dado espaço e tempo, ou seja, em uma dada realidade histórico-cultural. Nesse percurso, entendemos que tais teorias, nesse contexto, contribuem no entendimento do conceito de leitura e a partir disso circunscribe o nosso debate acerca do ensino de leitura no universo das práticas das professoras (sujeitos da nossa pesquisa). Nessa perspectiva, nosso debate está fixado na interface entre esses dois campos, *a priori*, somado a outras perspectivas que se cruzam e inter cruzam – como alguns apontamentos da Estética da Recepção e da Semiótica, circunscrevendo, desse modo, um debate multidisciplinar.

Nossa linha de discussão não se dá de forma descontextualizada, mas se realiza na compreensão que temos das leituras e das apreensões que fazemos desses campos epistêmicos. Para endossar nosso raciocínio, buscamos algumas leituras que pudessem fortalecer o nosso pensamento e nesse percurso o texto de José Hugo Gonçalves Magalhães (2014) *Vygostsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito* permite-nos traçar tal posicionamento. A discussão apresentada pelo professor Magalhães proporciona, *a priori*, uma possibilidade de discutirmos o **conceito de leitura**⁸ que queremos apresentar nesse trabalho e conseqüentemente o que podemos compreender das práticas desse objeto no contexto da escola, tomando a leitura como parte da linguagem, portanto um processo indispensável na constituição do ser humano. De certo que esse debate pode apontar discordâncias e/ou revisões, mas ousamos fazê-lo nesse momento sob a tutela de que a própria TRS é influenciada pelo pensamento vigotskiano (como pontuado pelo próprio Moscovici).

Nessa perspectiva discursiva, contrapondo esses dois campos do conhecimento, podemos identificar que a noção “de ‘sujeito ativo’ é explicitamente presente em tais autores, estando diretamente ligada ao estatuto da relação que é instaurada pelo indivíduo com a sociedade” (MAGALHÃES, 2014, p. 246). Para Moscovici o sujeito é ativo porque estabelece no campo semiótico uma relação com sua subjetividade e com a realidade social na qual está inserido, enquanto para Vygostky o sujeito se constitui “em atividade” desse modo mantendo uma “relação dialética” com a cultura e com os “outros”, pois esse processo

⁸ Embora o autor não trate desse tema da leitura, apropriamo-nos de tal perspectiva para abordar acerca do nosso objeto de pesquisa.

desencadeia “ferramentas simbólicas/semióticas necessárias à construção de ideias sobre o mundo” (MAGALHÃES, 2014, p.243-244).

Desse modo, a relação de interação que o ser humano mantém com o outro e com o mundo define o seu papel de sujeito em ação. Ele interage e nesse processo ativo constrói o conhecimento de si e do mundo, transforma e é transformado pelo mundo. Portanto, a linguagem está em permanente processo de constituição que se efetiva em cada momento temporal. Assim, o sujeito **leitor** (grifo nosso) se constitui em um mundo discursivo e é neste mundo que a sua consciência se constitui (GERALDI, 2011).

Partindo dessa concepção podemos depreender a ideia de que a leitura é “como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascer pelas significações que o encontro das palavras produz” (GERALDI, 2002, p. 4). Ou seja, o leitor é um sujeito que a partir de um texto é capaz de depreender dele esses traços e a partir disso ser capaz de ressignificá-los, instaurando, portanto, a linguagem como um “processo de contínua constituição”.

Importante compreender que o sujeito leitor é um sujeito social, o qual tem uma história de vida marcada pelos traços histórico-culturais e o conhecimento construído ao longo das interações com o outro e com o mundo que faz parte do seu repertório cognitivo e social. Nesse sentido, podemos então dizer que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1994, p.11). O ato de ler nessa dimensão se constitui de elementos que constitui o leitor enquanto sujeito psicológico e, conseqüentemente, social. Ou como nos aponta Kleiman (2008, p.13):

[...] o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Então podemos compreender que a leitura é tanto um ato biológico/psicológico quanto social. É biológico/psicológico porque o “poder dos olhos” (PROUST, 1991, p. 23), a *filogênese e ontogênese*⁹, capacidades que constituem a história individual e coletiva da espécie, permite ao indivíduo, desde o princípio, perceber/ver/sentir o mundo em todas as suas dimensões, despertando sensações/emoções que fazem parte da existência humana, e é social porque as pessoas se (inter)relacionam enquanto interlocutores (texto/leitor) com o mundo, com o texto enquanto bem cultural. Esse fator (social) potencializa a ação do

⁹ Categorias vigostkianas.

indivíduo enquanto sujeito que percebe, analisa, compreende, interfere e transforma a realidade, ou seja, um ser que interage com o mundo, influenciando e sendo influenciado (ação da *sociogênese e microgêneses*).

O ato de ler não é um ato simplório, por isso mesmo demanda muitas dimensões que precisam ser despertadas, potencializadas. Tanto que podemos compreender a leitura como uma atividade “complexa, plural”, desenvolvida em várias direções, como circunscrito por Vicent Jouve (2002). É nessa perspectiva também que traçamos a nossa concepção de leitura como ato biológico/psicológico e social, tomando por embasamento a análise que esse autor nos traz acerca do processo de leitura, ou seja, a leitura enquanto interação entre texto e leitor, sendo que aquele só tem sentido pela existência deste. Para Jouve (2002), fundamentado em Gilles Thérien (1990), a leitura se efetiva em cinco processos distintos, ou seja, em cinco dimensões: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

Nesse ponto de vista, a leitura é um processo **neurofisiológico** porque antes de tudo é “um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano”, ou seja, não “é possível sem a visão e as funções do cérebro” (JOUVE, 2002, p.17). Ler é uma “operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2002, p.17). Desse modo, a leitura constitui-se no seu aspecto físico como uma atividade de “antecipação”, “estruturação” e de “interpretação” (JOUVE, 2002, p.18).

A leitura é um **processo cognitivo** porque, após o ato de percepção e decifração dos signos, delinea-se como ato de entendimento. Assim, a leitura (o texto) impõe ao leitor um “saber mínimo” que este deve apresentar para compreender o que fora lido. É um **processo afetivo** porque está repleta de “emoções” que são suscitadas em todo ato de ler, e porque estas “emoções estão na base do princípio de identificação” *do que está sendo lido* (grifos nossos). São elas (emoções) que nos (inter)ligam ao texto, à sua estrutura.

É um **processo argumentativo** porque o texto resulta “de uma vontade criadora, conjunto de elementos” que pode ser analisável (JOUVE, 2002, p.21), ou seja, o texto intenciona convencer o seu leitor, desse modo, pressupõe a função argumentativa e por fim, é um **processo simbólico** porque “o sentido [...] da leitura se instala no contexto cultural onde cada leitor evolui” (JOUVE, 2002, p.22). Nessa perspectiva, a leitura “afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse, quer os aceite” (JOUVE, 2002, p.22), assim é parte “interessada de uma cultura” e pode “transformar as mentalidades”.

Nessa perspectiva, a leitura tem um papel muito dinâmico e múltiplo na vida de cada indivíduo, de cada coletivo social, pois o “ato de ler é, já em si mesmo, fortemente subjetivo”

(JOUVE, 2002, p.18). Ela lança mão, conforme Jouve, de vários processos para se constituir como tal. Portanto, da compreensão do leitor implícito de Wolfgang Iser ao leitor modelo de Umberto Eco (JOUVE, 2002), a leitura não é um processo simples, não se dá no simples ato de decodificação ou de mera interpretação. O ato de ler demanda várias dimensões que perpassam tanto o campo biológico/psicológico quanto o sociocultural. Nesse processo dinâmico/multifacetado, ela se torna um elemento imprescindível no contexto da vida das pessoas, na constituição do ser humano enquanto sujeito que pensa e transforma a si e o seu meio. Esse dinamismo da leitura propicia a construção/constituição de conhecimentos, que por sua vez pode transformar e dinamizar a vida de um coletivo social.

E como se lê? Para Jouve (2002, p. 61), “[...] a leitura longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor”. Então, não se pode pensar o ato de ler como outrora, cujo processo se dava entre autor e leitor, ou seja, o primeiro enquanto codificador, produtor do conhecimento e o segundo enquanto decodificador, o que decodifica simplesmente a mensagem emitida. Essa concepção formalista já não mais cabe no contexto atual desde os anos de 1970/80 quando emerge a Teoria da Recepção, a Semiótica, que demandam outra dimensão na perspectiva de compreensão da leitura enquanto uma relação de interação entre texto e leitor, tendo este (o leitor) como centro da discussão, ou seja, o leitor não enquanto fim, mas como meio norteador de construção do sentido do texto.

O que está em jogo agora é como se processa essa recepção do texto pelo sujeito leitor. O leitor nessa perspectiva é o “elemento-chave” no processo de completude do texto. O texto não tem sentido em si mesmo, necessita de alguém (o leitor) que dê forma, sentido. Nessa linha de pensamento, compreendemos que o processo de aprendizagem da leitura se efetiva natural e socialmente. Aprendemos a ler o mundo a partir dos nossos sentidos, sobretudo a partir dos nossos olhos, e ampliamos e potencializamos esse saber no processo comunicativo que mantemos nas relações sociais. São as experiências sociais que possibilitam o desenvolvimento da nossa capacidade leitora. É nessas relações de *filogênese*, *ontogênese*, *sociogênese* e *microgênese*, citadas por Vygotsky, que o ato de ler se potencializa. É nesse processo de interação, portanto, que o sujeito aprende e desenvolve a leitura, compreendendo o mundo, (re)significando-o, pois nesse processo “é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo” (MANGUEL, 1997, p.19).

Partindo disso, portanto, concebemos a leitura alicerçada na perspectiva de um meio pelo qual os interlocutores mantêm uma relação de constante interação; em que o objeto tomado nesse contexto não é apenas um suporte de mera decodificação, mas um caminho que

permite que as marcas deixadas pelo autor sejam edificadas e (re)significadas pelo sujeito leitor. Ou seja, de que mesmo antes de ler os mais diversos aportes que são utilizados no contexto da sala de aula, os sujeitos alunos/as já têm leituras de mundo; são sujeitos de uma interação verbal com seus pares e que são ampliados com os novos pares, constituídos na escola.

2.2 O fazer pedagógico: a leitura enquanto processo de emancipação do sujeito

Como apontado por Souza, E. (2011, p.34), “a centralidade do fazer pedagógico deve partir da real produção da linguagem, dos enunciados concretos, com uma estrutura puramente social, contextual e historicamente marcada”. Assim, o fazer pedagógico do(a)s professore(a)s deve ser pautado na realidade do território onde este será efetivado, ou seja, é partindo da realidade do contexto das salas de aula, levando-se em consideração a realidade singular dos sujeitos que compõem esse contexto que o fazer pedagógico se constrói e não no mero exercício de decodificação, como por exemplo a dos livros didáticos, que fragmenta o texto e dele tenta tirar, a partir de um questionário, o “sentido” do texto.

Para Anne-Marie Chartier et al. (1996, p. 114), ler é “[...] um trabalho mental [...] é compreender” e, para se compreender um texto escrito (por exemplo) exige muito esforço. Assim, “(...) o leitor privado de ajuda ou de estímulos exteriores desiste”. Desse modo, a escola tem um papel importante no sentido de (re)significar o seu papel de legitimador da leitura, de formação do leitor, do **sujeito leitor** (grifo nosso). Nesse contexto, o(a) professo(a)r exerce um papel ímpar na formação desse sujeito leitor, haja vista que é na escola (especificamente a pública) que a maioria dos alunos tem acesso aos livros, se considerarmos estes como ferramentas indispensáveis ao ato de ler. Embora compreendamos que a leitura acontece em uma dinâmica mais abrangente, não apenas pautada no livro, na decodificação deste. Nesse sentido, coadunamos com Martins (2007, p.31) quando aponta que, dentre as inúmeras concepções acerca da leitura, duas características as sintetizam:

- 1) como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Conforme os estudos nos diversos campos da linguagem, a perspectiva cognitivo-sociológica dá condições de uma abordagem mais contundente e rica acerca do ato de ler. Não há uma delimitação estanque nesse processo, de modo que o debate acerca da “decodificação *versus* compreensão” já vem perdendo forças. Não se pode pensar em compreender sem decodificar, tampouco decodificar sem compreender. Tanto uma quanto a outra é importante no ato da leitura. Assim, a leitura é um ato individual, pois cada sujeito o faz a partir da sua experiência individual, não havendo limites demarcados pelo tempo, nem pelo espaço. Ela flui dinamicamente.

Dessa maneira, compreende-se que “a leitura se realiza a partir do *diálogo* do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento” (Martins 2007, p. 33). Nessa dimensão, poderíamos apreender que o processo de *ancoragem* e *objetivação* da leitura se dá a partir dessa relação entre a decodificação e a compreensão, ou seja, a partir do momento em que o sujeito decodifica o texto ele passa a nomeá-lo, simbolizá-lo, cria uma imagem do objeto que foi decodificado, une ao seu conhecimento prévio. Em seguida, precisa torná-lo concreto, materializá-lo, e o faz a partir do momento que ele consegue dá sentido ao que foi lido, objetivando seu uso no meio social onde está inserido. Portanto, a objetivação se concretiza no momento em que o sujeito utiliza esse novo objeto socialmente, ou seja, de que maneira esse novo conhecimento é materializado na construção social da realidade.

Nesse contexto, o papel da escola, em especial do/a educador/a, tem sido cada vez mais repensado. Este sujeito tem uma função importante como intermediador entre o objeto lido e o leitor e, como tal, essa atuação precisa ser avaliada. Se pensarmos que a leitura é um ato individual, situado num tempo e espaço distintos, e que os sujeitos leitores possuem suas próprias representações acerca da leitura, qual o papel do/a educador/a nessa trama? O papel do educador é um papel de mediador, como nos é apontado por Vygostsky quando trata da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, cujo processo de interação entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, para se estabelecer a aprendizagem e o conhecimento, é potencializado por uma ação mediadora efetivado por um mediador, que na escola se materializa pela figura do/a educador/a.

Tomando a leitura nessa perspectiva, compreende-se, portanto, que tal processo não se efetiva no simples ato de ler **para** e **pelo**, mas ler **com** o/a educando/a, propiciando as trocas leitoras, construindo e compartilhando o conhecimento provocado pelo ato da leitura. Isso porque não podemos reduzir a leitura ao simples processo de interação texto-leitor, haja vista que a leitura não se resume a essa decodificação do texto pelo leitor, mas a dinâmica de

compreensão que se dá em cada ato de ler. Compreender que nessa relação o/a professor/a mediador/a é o que provoca e potencializa a ação do/a leitor/a sobre o objeto da leitura. Nessa perspectiva, compreendemos que os sujeitos interferem no seu cotidiano, de modo a agirem não mais como sujeitos alienados, dependentes, mas, sobretudo, como sujeitos atuantes, sujeitos da inventividade. E o espaço onde esse fazer se realiza é um espaço em constante transformação, ou seja, entendendo que não há texto se não houver leitores para lhe dar um significado (CHARTIER, 1994).

Desse modo, também, enfocamos o ensino de leitura a partir da Linguística Aplicada (LA) no seu contexto atual, que se concretiza em uma ampla área do conhecimento que dialoga com outras áreas, especificamente das teorias socioculturais (Bakhtin e Vygostsky), para ampliar sua relevância no processo de entendimento da “linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social, recuperadas em muitas áreas de investigação” (MOITA LOPES, 2009). Assim, os estudos no campo da LA se efetiva em “compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional” e como tal “passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (MOITA LOPES, 2009, p. 18), nessa perspectiva, “a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana” (MOITA LOPES, 1996, p. 3).

2.3 Os desafios da leitura no contexto da escola e a ação docente como processo emancipatório

O desafio do ensino da leitura nas escolas é constante e permanente, sobretudo nas escolas públicas. Sobre esse aspecto muito já fora dito, mas que não se esgota, haja vista o constante processo de avanços e transformações sociais potencializados pelas mais diversas expansões tecnológicas e de novas relações estabelecidas, sobretudo pelas redes sociais. Assim, cabe-nos observar e compreender sempre acerca do processo de formação de leitores, sobretudo o papel da escola na constituição desses sujeitos-leitores.

Pensar a leitura e o seu ensino em pleno século XXI, mas do que efetivar clichês, é repensar o papel da escola no contexto social; é repensar de que modo a escola pode e deve contribuir na formação não apenas de leitores, mas de sujeitos capazes de refletir a sua própria existência e o mundo que o rodeia, e como, a partir desse processo, esses sujeitos podem ser capazes de (re)significar o conhecimento, entendendo que não há de modo algum nenhum sujeito pronto e acabado, tampouco uma língua pronta e acabada. Tudo está em constante e

permanente processo de transformação e cabe ao professor/a conectar-se a essa realidade em movimento.

Partimos do pressuposto que o/a professor/a deve considerar os/as alunos/as como sujeitos reais, portanto dotado de elementos biológicos e psicológicos. Então, o texto como um bem cultural é um produto de uma construção do autor. Desse modo pode-se compreendê-lo tanto como a instância que constrói o texto quanto a instância “intelectual que, por intermédio do texto, se esforça para transmitir uma mensagem” (JOUVE, 2002, p. 51). Com efeito, o texto é uma produção real, produzido por um indivíduo concreto, num dado espaço – tempo, imbricado de traços histórico-culturais. O leitor nessa seara, além de destacar o funcionamento da superfície do texto, exerce o papel de sujeito na compreensão do funcionamento mais profundo que o texto pode incitar, partindo-se da lógica que o texto dá os indícios e ele (o leitor) é que fundamenta o sentido geral da obra (tomando o texto escrito como aporte). Assim, “[...] a leitura longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor” (JOUVE, 2002, p. 61).

A leitura também pressupõe **ancoragem e objetivação**. Ancoragem porque “orientado pelo contexto da leitura, o leitor [...] constrói sua recepção apoiando-se nos espaços de certeza fornecidos pelo texto” (JOUVE, 2002, p.70). São essas certezas delimitadas no escopo do texto que permitem que a leitura não se esvaia em qualquer direção, de modo vazio e descontextualizado e que o leitor não se perca. A leitura (ISER apud JOUVE, 2002, p. 76) é uma dialética entre a *pretensão* – a espera do que vai acontecer, e a *retenção* – a memória daquilo que aconteceu. O leitor nesse jogo é quem vai construindo a recepção do texto, começando pelas estruturas mais simples para depois chegar às estruturas mais complexas. E é justamente nesse momento que o ato mediador, configurado na sala de aula pelo/a professor/a, faz-se imprescindível para a elevação do leitor a um nível de abstração mais “eficiente” do ato de ler.

Desde o século XVIII que a escola sofre uma grande transformação, fruto de uma revolução sociocultural que muda os rumos do pensamento da humanidade. A invenção do impresso permite, conseqüentemente, à expansão do conhecimento. A partir disso e ao longo dos séculos seguintes a humanidade vai conquistando novos espaços sociais e o conhecimento letrado passa a fazer parte do cotidiano das pessoas, quer seja pelo acesso aos mais diversos textos impressos quanto pelo acesso ao espaço escolar que potencializa a formação de novos leitores. O conhecimento desenvolvido pela escola começa a substituir, de certa maneira, a relação da criança com a cultura, cuja ponte se dá pela leitura. Como nos aponta Zilberman (1993, p. 12-13):

A leitura passa a ocupar o primeiro plano, em detrimento de outras modalidades de percepção e representação da realidade, funcionando como uma porta de entrada do jovem ao universo do conhecimento, permitindo assim [**grifo nosso**] a) nascimento de uma indústria tipográfica; b) tradição do saber pelo livro e caráter econômico do código escrito o que facilitou a difusão deste.

Ou como pontuado por Silva (1993, p. 135):

[...] a escola transformou-se na principal agência responsável pelo ensino do registro verbal da cultura. Em outras palavras, o acesso à leitura significa ter acesso à escola e nela obter as habilidades e os conhecimentos necessários à participação no mundo da escrita.

Nessa perspectiva, o papel da escola enquanto organismo social é de fundamental importância para a “democratização do saber e maior acesso aos bens culturais” (ZILBERMAN, 1993, p. 15). Desse modo, a escola não pode ser negada, pois é um elemento de transformação social e com ela a leitura se concretiza como uma das ferramentas desse processo. No entanto, a escola por ser um produto da sociedade e, como tal, perpassa pelo crivo da ideologia predominante. Assim, essa instituição social continua sendo manipulada, desvirtuada na formação de sujeitos leitores emancipados, perpetuando a lógica de estar a serviço de uma classe dominante. Nessa lógica, a escola “[...] não é um organismo independente da sociedade, então as perguntas pertinentes à promoção da leitura [...] ficam subordinadas a objetivos sociais mais amplos, definidos pela política educacional em vigor” (ZILBERMAN, 1993, p. 135).

Nesse sentido, pontuamos a concepção de uma escola que esteja a serviço não de um determinado grupo, dessa ou daquela classe, mas a serviço do bem social coletivo. Embora, estejamos abordando a escola pública que abarca os filhos da classe trabalhadora e, portanto, nosso pensamento não pode ser direcionado à distância de um discurso emancipatório e libertário. Então, como já posto, podemos compreender que o ato de ler na escola deve ser compreendido dentro de uma perspectiva ampla, cuja ação leitora seja caracterizada na relação racional que o indivíduo mantém entre si, com o outro e com o mundo à sua volta. Nessa perspectiva, a leitura se concretiza “enquanto procedimento de apropriação da realidade e também delimitadora do sentido do objeto através do qual ela se concretiza: **o texto**” (ZILBERMAN, 1993, p. 17, grifo nosso).

É perceptível que a expansão do acesso à escola não significou e nem significa, em tese, avanços na emancipação do indivíduo enquanto sujeito leitor, haja vista que o processo de ler na escola pública se concentra, grosso modo, na perspectiva do livro didático – este como um mero depósito de informações, de fragmentos de textos desconectados e dissonante

da realidade sociocultural dos/as alunos/as. O ato de ler, nesse contexto, pode ser meramente contextualizado no imediatismo, nesse processo tão banal/descartável que só alimenta o “mercado do livro”, ao tempo em que se estabelece como domínio permanente da ideologia burguesa e urbanocêntrica.

Como bem nos lembra Mariza Lajolo, o texto não pode ser “pretexto para nada”. O papel da leitura na escola não pode se clivar à dissecação ou à mera análise, de forma fragmentada, descontextualizada, como muitas vezes o é. A leitura no espaço escolar, especificamente na sala de aula, tem que propiciar gosto aos alunos/as, possibilitando o encontro entre texto-leitor, em que o segundo exerça o papel ativo nessa relação. Nesse sentido, o/a professor/a tem que ser antes de tudo um leitor para que exerça um papel importante nesse processo de mediação, é que nos diz Lajolo (1993, p. 53):

[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. [...] são grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

Partindo-se disso, o/a professor/a não sendo um exímio leitor/a sentirá dificuldades no processo de concepção da leitura em suas práticas pedagógicas. Quando se é leitor assíduo e, sobretudo, concebe a importância desse ato no processo do desenvolvimento de si enquanto sujeito social, compreendendo a leitura como processo de libertação e emancipação do sujeito, o/a educador/a se torna, em tese, um excelente mediador no contexto da sala de aula. Mais que atender às regras e valores impostos por um sistema burguês – urbanocêntrico e dominador o ato de ler deve se efetivar no contexto da escola como um ato que provoque a emancipação do/a aluno/a, o/a faça questionador/a da ideologia e do regime vigentes e possibilite que o/a mesmo/a conquiste o seu espaço enquanto sujeito pensante.

Compreender as representações sociais das práticas leitoras na sala de aula, no contexto das práticas das professoras – sujeitos da nossa investigação, é o desafio apontado pela nossa pesquisa. Observa-se que na constituição do sujeito-leitor a escola tem exercido a função de excluir toda e qualquer forma de linguagem que não seja a verbal. As demais linguagens, tais como: música, pintura, cinema, computação entre tantas outras, ficam em segundo plano, servindo apenas como adereços do trabalho de conclusão de projetos mirabolantes que não efetivam uma prática, significativamente, emancipatória e libertadora da leitura. Assim, tais práticas mecânicas terminam refletidas no fazer pedagógico dos/as professores/as, influenciando as metodologias que estes/as apresentam no ensino de leitura.

Como já apontado, a leitura não pode circunscrever no mero ato de decodificação da palavra, mas na capacidade de leitura de mundo que se incorpora na leitura da palavra e que cria um todo, um ato reflexivo. Nessa perspectiva, o sujeito leitor se apropria desse todo para assumir-se como sujeito da história. Essa percepção da leitura como um ato que extrapola o domínio alfabético, compreende-se como “uma ação dotada de profundo sentido social – participação, criação e construção” (MELO, 1999, p. 77).

Isabel Solé (1998), tratando acerca das estratégias de leitura, nos aponta claramente que o/a professor/a necessita estimular o conhecimento prévio dos/as alunos/as nas práticas de leitura no contexto da sala de aula. Destarte, o/a educando/a consegue realizar inferências no momento de interpretação do texto, identificando as coisas que não entende e a partir disso poder ampliar seu repertório de compreensão do texto.

Vivemos noutra realidade histórica, cujo manancial de novos repertórios são dados nesse mundo contemporâneo. Não dá pra viver à tutela de leitura de séculos passados, fixada em uma única forma mecânica, determinada pela arbitrariedade da mera interpretação, tendo em vista que há um universo multifacetado de costumes, crenças, hábitos, regras e valores do mundo de hoje. Desse modo, tal realidade remete para uma leitura híbrida, mestiça, cujo sujeito leitor está em permanente transformação. “Esse é o palco da contemporaneidade: de um lado, a cultura eletrônica [...]; e de outro, a cultura do livro, sobrevivendo e se sustentando, [...]” (CORDEIRO, 2004, p. 98). Essa nova realidade aponta novos rumos nas práticas de leitura desenvolvidas no contexto das escolas, compreendendo, desse modo, que o mediador/a, o professor/a e até mesmo o formador/a deve assumir uma nova postura, de modo que as estratégias de leitura, especificamente do ensino de leitura na sala de aula, atenda a esse novo contexto sócio-histórico-cultural. Sendo assim:

[...] qualquer atividade de leitura deve ter clara a concepção de leitura; deve ser de qualidade e bem planejada; deve levar em conta a seleção dos textos, adequando-os aos interesses de cada segmento leitor; deve contemplar textos que ampliem os seus horizontes de expectativas; deve prever diferentes estratégias de acesso à leitura face às diferentes tipologias e gêneros textuais [...] deve considerar a figura do leitor como parceiro e cúmplice de leitura e o impacto dessas práticas na formação de novos leitores e no estímulo aos já iniciados (CORDEIRO, 2004, p. 99).

Nessa perspectiva, qualquer prática de leitura deve ser alicerçada sob a égide da concepção de linguagem e de leitura, compreendendo, desse modo, que o texto é um bem cultural estruturado e que o leitor é um sujeito ativo que além de dialogar com o texto dando-lhe sentido, potencializa-o a partir de suas experiências históricas culturais e tudo aquilo que,

de certo modo, está sublinhado no texto, de modo que o conhecimento intercalado pela interação desses polos permita a emancipação do sujeito leitor.

Assim, cabe ao professor/a construir estratégias de leituras para que o leitor possa controlar seu próprio processo de compreensão (SOLÉ, 1998). É necessário que o/a mediador/a (educador/a) reflita a sua prática de modo que velhas práticas desconectadas desse processo, que, por muito anos reverberam no contexto das salas de aula, muitas vezes alimentados pelos livros didáticos e/ou pelos manuais de orientação de provas, exames e outros, possam deixar de existir para dar lugar a práticas que signifiquem algo positivo na constituição desse sujeito leitor. Entendemos, portanto, que a leitura se reverbera nesses dois campos: o da realização cognitiva alimentada pelo pensamento humano e o do contexto histórico e social, cujos sujeitos leitores estão circunscritos, ou seja, um ato concreto e observável e a maneira como este ato se *circunscribe numa dada realidade sócio-histórico-cultural* (CORDEIRO, 2004, grifo nosso).

Partindo dessa análise, pontuamos dentro desse quadro conceitual, além do que já fora abordado, ampliar nosso debate para o campo da realidade das escolas da ROÇA. Compreendendo que, para se conceber o indivíduo enquanto leitor, há necessidade do acesso aos bens matérias/culturais (acesso aos livros, entre outros). Assim, o que dizer dos/as alunos/as que residem/moram no campo? Quais são esses bens os quais este leitor tem ou não acesso? Este é o desafio posto para delinear a concepção de leitor (es) que residem/moram nesse território.

Qual perspectiva de formação de sujeitos leitores é delineada nas estratégias de ensino dos/as professores para atender essa grande demanda da sociedade brasileira? O que fazer diante de uma realidade excludente, cujo impacto social é marginalização e exclusão da cultura desses sujeitos?

É justamente nessa perspectiva que pontuamos nosso diálogo no debate acerca da leitura e do ensino de leitura imbricados nas práticas das professoras (sujeitos da nossa pesquisa), haja vista a dicotomia entre o campo e a cidade, dicotomia que se amplia no pensamento coletivo que ao longo de muitos anos estigmatizou e ainda estigmatiza esse território ROÇA.

Se a escola pública excluiu os da periferia da cidade, também o faz com os excluídos do campo. Estes sempre estigmatizados como “jeca-tatus”¹⁰, sempre estiveram à deriva de uma escola pública ainda mais excludente (embora tenham acontecido alguns avanços do

¹⁰ “Analfabetos, “tabaréus”, “não civilizados” – conceito recorrente.

ponto de vista estrutural)¹¹. Dentro desse contexto, em se tratando do ensino de leitura, tal realidade não muito se distancia do aluno pobre da periferia da cidade, mas se caracteriza por estar distante de muitos “avanços” e acessos que este aluno da cidade ainda pode encontrar. Se observarmos as políticas de incentivo à leitura desenvolvidas ao longo desses anos, embora significativas, foram apenas pontuais, não atendendo nem às expectativas de atendimento aos da cidade, muito menos aos do campo/ROÇA.

A dicotomia do ensino de leitura entre o aluno da escola da cidade e o da roça/campo circunscreve na realidade na qual o segundo se encontra em um contexto social mais excludente. Na ROÇA, além de ser estigmatizado, o aluno enfrenta as adversidades de acesso ao mundo letrado (o do texto escrito, nos mais diversos aportes); das políticas de incentivo à leitura que quase não chegam e quando chegam não se realiza de forma plena, dentre outras realidades. Mais ainda, pontuamos, e isso causa estranheza, a não consideração desse sujeito da roça como sujeito de conhecimento. É necessário compreender que o discurso de leitor “preguiçoso” ou não leitor, pautada única e exclusivamente nos clássicos, como se estes fossem a única fonte leitora, reverberado tanto para o aluno da cidade quanto da roça, consolida mais uma prática de uma sociedade que exclui, de uma escola estruturada aos moldes de uma ideologia dominante.

Nessa perspectiva, contrário ao exposto anteriormente, definimos a escola como lugar de emancipação e, assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço, em especial o da leitura, deve levar em tese esse aspecto. Dessa maneira, no fazer pedagógico, o/a professor/a deve ter claro,

[...] ao planejar suas aulas de leitura, os diferentes objetivos, produzindo diferentes modos de leituras. Isso significa dizer que cada objetivo requer um olhar específico que se ajusta aos interesses do leitor e às demandas presentes no seu tempo. Trabalhar com a leitura pressupõe acessar todas as possibilidades de situações comunicativas presentes, dentro e fora do espaço escolar (CORDEIRO, 2004, p. 99).

Então, coadunamos com Cordeiro (ANO) no que tange ao papel do ensino de leitura nas práticas docentes, cuja valorização da realidade dos sujeitos leitores deve ser considerada ao traçar os objetivos das práticas de leitura na sala de aula. Considerando os interesses desses alunos/as; compreendendo suas dificuldades/barreiras; potencializando e valorizando o que se tem de produção cultural nesse território (ROÇA), possibilitando, portanto, um “ensino” pautado no processo de interação entre o universo das praticas pedagógicas e a realidade

¹¹ No caso das escolas do município onde a presente pesquisa foi realizada.

dos/as alunos/as, Pensamos um ensino de leitura aplicado nesse contexto social, haja vista que:

Não se pode descrever a língua e seu uso fora do contexto daquele uso, isto é, da sociedade na qual ela é usada. Começar por uma definição da língua (qual?), e posteriormente definir a sociedade (de que tipo?), ou proceder em direção oposta, apenas vai resultar em tentativas (tão desesperadoras quanto precárias) de juntar o que nunca deveria ter sido separado (MEY, 1985 apud VIEIRA, 2009, p. 2-3).

Dessa maneira, portanto, o ensino de leitura no contexto da sala de aula necessita convergir com a realidade dos sujeitos desse território. Compreender a linguagem como processo eminentemente humano, reconhecendo as diferentes formas como esta se manifesta socialmente, é um passo para compreender a diversidade histórico-cultural dos alunos/as, atentando-se para o ensino de leitura que, de fato, potencializa a emancipação desses sujeitos. Entre o conhecimento cientificamente operado e processado pelos/as professores/as e o que é produzido espontaneamente pelos discentes, efetiva-se o processo de constituição desses indivíduos.

2.4 Linguagem e subjetividade: a leitura como interface

Rememorando o capítulo de introdução do nosso texto, podemos detectar que desde o nosso primeiro contato com o mundo vamos tecendo de forma direta ou indireta nossas representações acerca da realidade. Desde cedo percebemos “o calor e aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. [...] Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler” (MARTINS, 2007, p. 11). Diríamos: já lemos com os “olhos”.

Nessa linha de pensamento, compreendemos que o processo de aprendizagem da leitura é algo natural. Aprendemos a ler o mundo a partir dos nossos sentidos, sobretudo a partir dos nossos olhos, e ampliamos esses sentidos no processo comunicativo que mantemos com ele, coletivamente com outros indivíduos. São as experiências e confrontos que tecemos ao longo de nossas vidas que possibilitam o desenvolvimento da nossa capacidade leitora. É esse olhar de si e do outro, através da comunicação que tecemos, que construímos as representações sociais de mundo e expressamos nossa capacidade leitora, capacidade que se torna evidente quando nos defrontamos com o novo, com o estranho – o não familiar. Naturalmente, diante desse desafio, lançamos nossos olhares, as nossas percepções, crenças,

ideias para construir e constituir esse novo, torná-lo familiar. É nesse processo, portanto, que aprendemos a ler, a dar sentido ao mundo, a (re)significá-lo.

O ato de ler é um ato individual, mas que se amplia e se constitui na coletividade. A capacidade cognitiva do pensamento humano possibilita a compreensão daquilo que é decifrado, quer seja um texto verbal ou um texto icônico. Aprendemos a ler sozinhos, ou aprendemos sozinhos a importância do ato de ler. Contudo, isso não se dá de forma tão solitária, o fazemos a partir daquilo que vemos, dos gestos, dos hábitos que vamos observando em casa, na escola, noutros lugares onde nos relacionamos com o outro e com o mundo, ou seja, o individual se constitui na coletividade. O gosto e o desejo pela leitura se dão quando o indivíduo a partir de si compreende o mundo e isso se dá na medida em que ele se inter-relaciona com os outros. Nesse sentido, “[...] ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo. Exagero? Nem tanto” (MARTINS, 2007, p. 12).

E para que existe a escola? Qual o papel do(a)s professore(a)s no ensino da leitura? Os estudos no campo da linguagem há muito revelam que aprendemos a ler “apesar dos professores”. Isso não quer dizer que não precisamos deles, da escola, muito pelo contrário: a escola deve ser um território de potencialização desse saber. Entendemos que o(a) professo(a)r é um importante interlocutor no espaço da sala de aula, na potencialização da constituição de sujeitos leitores, ou seja, como intermediadores desse processo. Tecemos tal observação para provocar nossa inquietação acerca do nosso objeto de pesquisa, quer seja - compreender a leitura como conhecimento construído e compartilhado no espaço de sala de aula.

Nesse contexto, é necessário compreender esses sujeitos, alunos e alunas, suas inquietações, desejos e saberes; compreender que esses sujeitos produzem conhecimento nos seus cotidianos, nos seus territórios. Isso nos faz pensar, conforme aponta investigações interdisciplinares, que o conhecimento da língua não é o único alicerce, mas, também, todo o processo de inter-relação que esses sujeitos mantêm entre si e os saberes tecidos em outros campos do conhecimento, bem como de suas expressões enquanto indivíduos e das circunstâncias da vida (MARTINS, 2007).

Desse modo, compreendemos que nenhum conhecimento se dá num “vazio social”, ou seja, ele é construído e constituído por fatores do contexto onde os sujeitos se (inter)relacionam, a partir daquilo que é dito e do que não é dito. Dessa maneira, portanto, compreendemos que as representações trazem em si toda uma dimensão ideológica e subjetiva, num processo contextual do imaginário social, que corrobora para evidenciar as

condutas desse sujeito, seu discurso marcado pelas crenças, valores, sentidos que são historicamente construídos e que permitem que este sujeito esteja no mundo, que o compreenda, e isso é efetivado através da linguagem, a partir da interação comunicativa: sujeito – objeto – mundo.

Para Bakhtin (2003, p. 282-283), “a língua [...] chega ao nosso conhecimento a partir [...] de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”. Posto isso, compreende-se aqui uma estreita relação entre “mundo e língua(gem)”, cuja ação das representações do mundo pela linguagem emerge e cria o pensamento humano, ou seja, possibilita a constituição e organização psíquica do sujeito da enunciação. Desse modo, observa-se que o ser humano (re)significa a si e a realidade a sua volta a partir desse processo sociodiscursivo permeado pela linguagem.

Como destacado, a linguagem assume um papel importante na relação que os indivíduos mantêm entre si e na compreensão e construção da realidade. Desse modo, afere-se que não se pode negar a intrínseca relação entre linguagem, sociedade e cidadania. É justamente nessa relação que os indivíduos mantêm em permanente alinhamento a sua interação com o mundo, de modo que “constitui e organiza a sua ação humana” (GÓIS, SOARES; BITTENCOURT, 2001, p. 202). Dessa maneira, observa-se que a escola é um espaço social em que essa relação é visivelmente evidente. Nela, os sujeitos estão envolvidos em “práticas discursivas”, em “processos de interação verbal”, haja vista que o currículo e a linguagem praticados nesse espaço são “práticas de significação”. Assim, podemos compreender que estamos situados em um mundo “mediados por linguagens. [...] A linguagem, como trabalho constitutivo de e constituído de sujeitos, eivada de ideologia e subjetividades” (SOUZA, 2011, p. 31-32).

Nessa perspectiva, é na escola que o(a)s professore(a)s de Língua Portuguesa, sujeitos nessa interação verbal, exercem a sua função. Para estes a linguagem não é uma mera ferramenta de trabalho, mas é o objeto de trabalho. Quando propomos o ensino de leitura como objeto de pesquisa, estamos reconhecendo essa assertiva e propondo observar e compreender como isso, de fato, é constituído a partir desse processo social de relação em que a linguagem é o centro e como esta propicia o desenvolvimento da cidadania dos sujeitos envolvidos.

Mas, o que é de fato a leitura? Qual o seu sentido e importância no contexto do espaço da sala de aula? Para Zilberman (1998, p. 19), “[...] ler significa articular toda relação com o real o qual, por sua vez, manifesta o domínio que o homem exerce sobre sua

circunstância”. Nesse sentido, depreende-se que a leitura tem um papel importante na sociedade, e tal importância se dá por meio dos usos e dos valores que esta encontra na sociedade a partir da sua função social. Desse ponto de vista, compreende-se que a leitura realizada de forma vazia e sem sentido, no contexto da sala de aula, torna-se um entrave nesse processo de “interação verbal” entre os sujeitos desse território. Acerca desse ponto, Silva, T. (1986, p. 39), aponta que:

Não raras vezes o texto passa a cumprir uma tarefa que é eminentemente do professor, ou seja, o texto passa a agir como um *substituto* do professor. Dessa forma, ao invés de preparar a estrutura cognitiva dos alunos-leitores com conhecimentos prévios e necessários à intelecção do texto, o professor ‘manda os alunos lerem’ e caso não corra a desejada compreensão do texto, o professor diz que a culpa é dos alunos e não da metodologia utilizada (por ele) ou dos textos adotados.

A partir desse aspecto pedagógico, o ato de ler na escola deve estar permeado de sentido, jamais pode ser um ato mecânico, descontextualizado, fora de uma relação comunicativa que dê conta de contemplar e (re)significar a realidade. É preciso considerar que esses sujeitos trazem em si toda uma estrutura da leitura de mundo. Sendo assim, compreender as práticas leitoras no espaço da sala de aula é compreender a maneira *como*, *por que* e *de que* forma o(a)s professore(a)s estão trabalhando, quais os sentidos que estão sendo atribuídos e a importância que é dada à linguagem no processo de formação para a cidadania. É preciso considerar, nessa perspectiva, que mesmo antes de ler os mais diversos aportes que são utilizados no contexto da sala de aula, os sujeitos alunos/as já têm leituras de mundo, são sujeitos de uma interação verbal com seus pares e que são ampliados com os novos pares constituídos na escola.

Assim, compreender as práticas de leitura que estão presentes no contexto de escolas rurais, só é possível compreendendo esse contexto, analisando seus sujeitos, suas ruralidades. Desse modo, não estamos desconsiderando a discussão de um contexto mais amplo, ele é de igual modo importante, mas é preciso privilegiar a realidade onde o conhecimento é construído, e o é na relação de trocas existentes entre os sujeitos do fazer pedagógico. É preciso compreender, portanto, quais as representações sociais da leitura que estão no contexto da família, da comunidade desses/as alunos/as, da escola, no contexto da sala de aula, e como isso reverbera nas práticas dos/as professores/as.

3 CAMINHOS DA ROÇA: ENTRE SUJEITOS, OBJETOS E ITINERÁRIOS

Façamos da interrupção um caminho novo...
 Da queda um passo de dança...
 Do medo, uma escada...
 Do sonho uma ponte...
 Da procura, um encontro!

Fernando Sabino

Nos capítulos anteriores estabelecemos as fronteiras teóricas acerca da Teoria das Representações sociais, da Educação e do campo e destas a compreensão da Leitura e das práticas leitoras que permeiam o universo das salas de aula, sobretudo das escolas localizadas no território rural. Nos parágrafos seguintes, percorreremos os caminhos metodológicos que referendam a nossa pesquisa, delineando os pontos para produção, tratamento e análise dos dados gerados/produzidos.

3.1 As primeiras trincheiras do caminho

A escolha de um caminho não é muito fácil, sobretudo quando há vários que podem ser escolhidos. É sempre estranho escolher um deles, mas o fazemos, é preciso que se faça. E o fazemos pelas nossas intuições, pelos desejos e convicções que nos guiam no momento da escolha. E nessa empreitada áspera, solitária, às vezes perigosa, é que arriscamos escolher, percorrer o caminho traçado. Parafraseando Drummond diríamos: “chega mais perto e contempla ‘os caminhos’, cada ‘um’ tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível que lhe pareça: trouxeste a chave?”¹² (grifo nosso). Eis a questão! A chave do caminho a ser escolhido está em nós mesmos, nas nossas inquietações, nas experiências de vida, do trabalho. É ela que abre as portas desse caminho que começamos a percorrer, e este é fruto do posicionamento que estabelecemos diante do nosso conhecimento de mundo, da realidade, das leituras que fazemos dele e do nosso interesse na produção do saber.

O caminho começa a partir de nossa trajetória enquanto professor, cuja experiência nas mais diversas modalidades de ensino: séries “multisseriadas” das chamadas “escolas isoladas”¹³ - outras modalidades de ensino da educação fundamental 1º ao 5º ano (escolas

¹² Drummond poema “Procura da poesia”.

¹³ Forma como era nomeada (inclusive em documentos) as escolas localizadas em comunidades rurais distantes dos distritos e do centro urbano do município de Vitória da Conquista – BA. Atualmente nomeadas de escolas

urbanas e rurais), bem como Educação de Jovens e Adultos, e atualmente nos anos finais da Educação Fundamental (6º ao 9º ano) - norteia nossa inquietação acerca da leitura. É justamente dessas experiências tão distintas, diversas, que se instaura a nossa preocupação com esse objeto. As muitas perguntas e dúvidas que nos acompanham ao longo dessa jornada, das experiências em sala de aula, transportam-nos para tal inquietação. Compreender o que é a leitura, como as professoras e os alunos a definem, os objetivos e a maneira pela qual, enquanto sujeitos da intermediação e ação educativa, as docentes produzem e/ou reproduzem práticas de leitura ou práticas leitoras no contexto das salas de aula. Desse modo, para traçar o nosso itinerário metodológico, entre os tantos caminhos possíveis, optamos por um caminho epistemológico que, de fato, estivesse articulado com as necessidades da nossa pesquisa, com as necessidades contemporâneas.

Dessa maneira, não foi um percurso fácil, sobretudo nessa primeira caminhada enquanto pesquisador, cujo ingresso abarcou o difícil e ardiloso caminho das representações sociais. É um desafio que está posto e que nos incitou passear nessa trajetória. Nesse sentido, para apreender esses saberes práticos, foi necessário romper algumas trincheiras das formas institucionalizadas, sem agredi-las, desconfigurá-las, mas a partir delas compreender o que socialmente é construído e compartilhado. Compreendendo que no cotidiano de um determinado contexto social muito saberes são praticados. E estes nos interessam.

Nessa perspectiva, como já exposto, optamos pela Teoria das Representações Sociais – TRS, na sua vertente histórica e cultural (Moscovici e Jodelet), cujos estudos alicerçam nossa pesquisa. E o escolhemos porque “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõe representações” (MOSCOVICI, 2013, p. 40). Estamos tratando de conhecimento produzido em um contexto social (a escola), cujos sujeitos sociais convivem cotidianamente. Compreendemos, desse modo, que a educação é um campo fértil, onde há muitos fenômenos que podem ser pesquisados no campo das representações sociais. Dessa maneira, entre os quadros teórico-metodológicos possíveis, optamos pelo método qualitativo com abordagem etnográfica por ser o mais adequado aos estudos das representações sociais do nosso objeto de pesquisa, haja vista os propósitos que delimitamos para a nossa investigação, compreendendo que esse campo nos permite abordar aspectos de natureza tanto psicológica quanto sociológica.

nucleadas, apenas enquanto nomenclatura, não se aplica à organização de núcleos escolares em determinada localidade para atender localidades distintas. Essa realidade refere-se ao núcleo pedagógico/administrativo da Secretaria Municipal de Educação.

É nesse contexto que nos deslocamos para compreender a noção de “construção do objeto de pesquisa”, ou seja, como identificá-lo, defini-lo e delimitá-lo.? Conforme Sá (1998, p.14), a definição dessa noção envolve:

[...] a consideração do fenômeno ou problema que se quer investigar e a possibilidade ou vantagens de fazê-lo em termos de representações sociais, os requisitos conceituais que devem ser atendidos para suprir uma fundamentação teórica consistente e, finalmente, a eleição de métodos e técnicas de pesquisa adequados ao estudo do problema como teoricamente circunscrito.

Assim, definimos o nosso objeto a partir do problema definido: **quais são as representações socialmente construídas acerca do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas pedagógicas das professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º a 9º), de escolas localizadas no espaço rural de Vitória da Conquista?** Tal questionamento nos levou a compreender as representações da leitura elaboradas nas distintas realidades sociais e como estas estão ancoradas e objetivadas nos discursos dessas professoras e em suas práticas em sala de aula, dessa maneira, compreendendo como esse conhecimento, elaborado a partir dessas representações, tem (re)significado as práticas pedagógicas das docentes no processo de ensino/aprendizagem de leitura no contexto das escolas rurais onde atuam.

Esse problema comporta em si o objeto da nossa pesquisa: **o ensino de leitura enquanto conhecimento e conteúdo construído e compartilhado no espaço da sala de aula de escolas rurais.** Buscamos desde o princípio delimitar os aspectos desse fenômeno, identificando o que poderia ou não ser investigado, de maneira que o objeto da presente pesquisa incorporou esses aspectos do campo teórico-conceitual da TRS. O objeto em questão diz respeito à relação com a leitura, as representações que socialmente são construídas, simbolizadas acerca dela e o impacto que isso, efetivamente, abarca no processo de delimitação das práticas no contexto da sala de aula, nos processos de formação de leitores – de sujeitos leitores. Compreendendo que nessa relação (alunos-professores) há um conjunto de trocas culturais, ou seja, a efetivação da contextualização sociocultural que está imbricada nesse território da sala de aula.

Assim, entendemos que a leitura é um objeto ideal para ser estudado e pensando no contexto do pensamento social e no funcionamento deste. E o entendemos a partir de duas razões¹⁴: a) a importância da leitura enquanto instrumento de conhecimento, sua natureza,

¹⁴ Adaptamos essas dimensões a partir dos estudos de Jodelet (2015) quando da delimitação do objeto de sua pesquisa.

bem como as consequências desse saber para os indivíduos e para o meio no qual eles estão inseridos; b) porque a elaboração do processo de leitura, mesmo que espontâneo e situado no cotidiano, não se faz em um vazio social, nem é constituído de forma arbitrária. Por isso, estudá-la enquanto objeto de pesquisa, é compreendê-la como conhecimento/prática social, entendendo a ligação que esta mantém com os indivíduos e os grupos. Desse modo, nosso objeto tem uma base social visível, dá-se nas interações sociais, ou seja, tem um alcance prático e apresenta as propriedades de um verdadeiro conhecimento, que diz alguma coisa acerca da realidade desse território que estamos pesquisando.

Dessa maneira, tal objeto de pesquisa se torna viável, pois comporta metodologia e técnicas que dão conta do seu estudo. Ele é fruto, também, da leitura e de estudos realizados no campo das produções acadêmicas: dissertações, teses, artigos, grupos de pesquisa (principais periódicos de pesquisa, tais como: ANPED¹⁵, BDTD/IBICT¹⁶, entre outros), identificando que no campo específico de escolas rurais (as que não estão no círculo de debates dos movimentos sociais), não há nenhuma pesquisa que aborde, de maneira aprofundada, tal problema. De igual modo, não há, nesse aspecto, nenhuma discussão em larga escala, cuja especificidade acerca dos aspectos referentes ao trabalho com leitura, levando-se em consideração os aspectos das ruralidades, estejam em evidência, e como a partir desse contexto as representações são construídas e compartilhadas. Fato que fortalece e credencia a nossa pesquisa, pois a mesma, em linhas gerais, pressupõe olhares mais direcionados a esse território de produção de conhecimento.

Partindo dessa compreensão, definimos os objetivos que se fundamentam na perspectiva de apreender essas representações sociais da leitura e como elas, de fato, estão presentes nas práticas do(a)s professore(a)s. Assim, nesse sentido, tal investigação objetivou, de modo geral, **apreender as representações sociais do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas pedagógicas dessas professoras da Educação do Campo/Rural e, especificamente, as representações da leitura elaboradas nas distintas realidades sociais e como estas estão ancoradas e objetivadas nos discursos das professoras e em suas práticas em sala de aula, e como esse conhecimento, elaborado a partir dessas representações, tem (re)significado as práticas pedagógicas dos docentes no processo de ensino/aprendizagem de leitura no contexto de escolas rurais.**

Nesse sentido, a fim de que tais objetivos sejam contemplados, definimos o campo das representações sociais como o nosso percurso empírico de pesquisa, haja vista que o mesmo é

¹⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹⁶ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

um campo aberto, multifacetado, de modo que comporta diversas metodologias, de que “a teoria das representações sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial” (FARR, 1993 apud SÁ, 1998, p. 80). Tal posicionamento, segundo esse autor, demonstra que é “bastante amplo o leque de escolhas”, o que não quer dizer que qualquer método pode ser utilizado. Segundo Farr (1993 apud SÁ, 1988, p. 14), a “adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência [...] resulta em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a teoria geral das representações sociais não se vincula obrigatoriamente ela própria a nenhum método”.

Partindo-se do exposto, como já sinalizado, optamos pela abordagem qualitativa por compreender que esta permite incorporar as questões que dizem respeito ao significado e à intencionalidade, elementos dos estudos em representação social. Dessa maneira, portanto, a abordagem qualitativa sinaliza que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (PATTON, 1986, apud ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJE, 1999, p. 131), ou ainda, como observado por Minayo (2009, p.21):

A pesquisa qualitativa [...] se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Dessa maneira, portanto, nossa pesquisa está pautada na construção e no compartilhamento de conhecimentos, consolidados na relação entre o sujeito e o objeto. É justamente para esse aspecto que a presente pesquisa aponta, haja vista que, como nosso campo epistemológico é a escola, especificamente o espaço da sala de aula, os sujeitos interagem socialmente entre si e entre o objeto da investigação. Para tanto, uma abordagem metodológica qualitativa se encaixa de forma muito específica nesse estudo.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), “o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que dela participam”. É justamente este “invisível”, do fazer pedagógico das professoras que se efetiva no dia a dia da sala de aula, que nos interessa. Portanto, observar e compreender as representações da leitura que estão imbricadas nas

práticas dessas professoras é o desafio posto em nossa pesquisa. Por isso, compreendemos que uma pesquisa de cunho qualitativo, mais que quantitativo, nos dá elementos para apreender e compreender essas representações. Destarte, o que se evidencia é o que está em composição na relação estabelecida entre o objeto e os sujeitos nesse contexto, ou seja, a relação estabelecida entre as representações sociais do ensino de leitura e como estas estão imbricadas nas práticas das professoras, na relação que estas mantêm com os alunos e como isso, de fato, reverbera no processo de ensino aprendizagem desse objeto.

Essa prática metodológica trouxe inúmeras contribuições para os estudos/pesquisas em educação, tais como: consideração da “multiplicidade de significados” existentes em uma determinada realidade, considerando o todo ao invés das partes, deixando os elementos isolados para focalizar sua inter-relação; “atitude aberta e flexível que deve manter o pesquisador durante a coleta e a análise dos dados, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema estudado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.12). Nesse sentido,

A consideração dos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações, princípio fundamental da etnografia, levou os pesquisadores da área de educação a buscarem as representações e as opiniões dos atores escolares, tomando-as como importantes elementos na investigação da prática escolar. O trabalho de campo sistemático e prolongado, inerente à abordagem etnográfica, ao ser adotado pelos pesquisadores da educação, revelou aspectos fundamentais do dia-a-dia das escolas, da rotina de sala de aula, das relações e tensões que constituem a experiência escolar. Revelou o cotidiano da prática pedagógica, inaugurando uma linha de estudos que se tornou conhecida como "pesquisas do cotidiano escolar" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 142).

Conforme esses autores, a abordagem qualitativa surgiu na década de 1970, passando a ter uma linha de pesquisa específica denominada etnografia. Esta linha de cunho etnográfico proporciona uma perspectiva significativa no campo educacional, haja vista que este campo concebe a interação entre os sujeitos da investigação, possibilitando, dessa maneira, descrever as ações e representações dos atores sociais de modo a reconstruir a linguagem e a interpretar o discurso e significados criados e recriados no dia a dia do fazer pedagógico. Nesse sentido, nosso percurso metodológico abarca esse princípio e se estabelece como base para apreendermos e compreendermos esse fenômeno.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a pesquisa em educação no início do século XX era, exclusivamente, dominada pela psicologia, cujo percurso era de cunho experimentalista, baseado no positivismo de Comte. Tal perspectiva atrapalhou que os estudos (pesquisas) se direcionassem no campo idealista. Só a partir dos anos de 1960, através dos vários movimentos sociais e estudantis ocorridos na Europa e nos Estados Unidos, na busca pela

igualdade de direitos e no combate às desigualdades sociais, tais como as rebeliões estudantis da França, surge o interesse por um novo viés metodológico nos fenômenos referentes ao espaço escolar, tais como a abordagem antropológica e etnográfica. Segundo André (1995, p. 102),

Quando os estudiosos das questões educacionais recorreram à abordagem etnográfica, eles buscavam uma forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas, isto é, buscavam revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. O objetivo primordial desses trabalhos era a compreensão da realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a.

Assim, tal método qualitativo de cunho etnográfico se firma e se estabelece nesse novo cenário de pesquisas, colocando os indivíduos no centro das atenções, analisando seus pontos de vista, aproximando dessa maneira das ideias democráticas que surgem na década de 1960. É a partir desse período que muitos pesquisadores começam suas atividades nesse campo tais como: Bogdan & Taylor (1975); Hamilton *et alii* (1977), entre outros (ANDRÉ, 1995). Nessa perspectiva, André (1995) sublinha que a pesquisa de cunho etnográfico é muito importante no campo educacional, pois proporciona uma abordagem significativa no repensar e reconstruir o saber didático.

Mas, como, de fato, podemos caracterizar uma pesquisa como do tipo etnográfico em educação? Podemos caracterizá-la “em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 102). Dessa forma, tais estudos, de abordagem etnográfica, proporcionam-nos melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa, possibilitando que compreendamos o enfoque interpretativo da nossa investigação, de modo que nos permite identificar os elementos que, de fato, sejam significativos para o nosso ato de observador-pesquisador.

Nessa perspectiva, uma abordagem no campo das representações sociais deve se preocupar nos aspectos simbólicos e práticos, ou seja, em dois planos, conforme apontado por Moscovici (2015, p. 12): “por um lado, ela corta a estrutura mental na qual se inscrevem todo laço e toda ação”. E por outro, “convém verificar como e até que ponto as representações penetram na trama das experiências objetivas, modelam os comportamentos e as relações que elas inervam” (MOSCOVICI, 2015, p. 12). Assim, uma abordagem qualitativa etnográfica nos possibilita compreender o nosso objeto de pesquisa, apreender as representações sociais

do ensino de leitura e como estão inseridas nas práticas das professoras. Isso é possível porque nos permite compreender as ações desses sujeitos no seu campo de trabalho, a sala de aula, analisando os sentidos que estes atribuem às suas práticas, como estes (re)significam os conteúdos trabalhados nesse território, de modo que podemos apreender esse cotidiano escolar.

Desse modo, a abordagem metodológica qualitativa pressupõe um arcabouço possível para a discussão das representações sociais, haja vista que na dinâmica comunicação-representação os sujeitos reconstruem a realidade cotidiana, a partir do universo de significados que esses sujeitos dão à realidade. Atentar para os sujeitos (alunos, professores), do contexto de escolas rurais, é justamente compreender esse universo de valores, crenças e atitudes que são compartilhados, desse modo, apreendendo as representações elaboradas nesse contexto, sobretudo, entender que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26), ou ainda, como nos aponta Jodelet (2001, p.27), “a representação como uma forma de saber prático ligando um sujeito a um objeto”.

Portanto, como nossa pesquisa está pautada nos estudos da “grande teoria” (MOSCOVICI, 1978) e nos estudos histórico-culturais desenvolvidos por Denise Jodelet, cuja perspectiva de pesquisa está pautada nos métodos ditos qualitativos, assim definimos o percurso metodológico da nossa pesquisa pautada em um método qualitativo e etnográfico. Entendendo que a sala de aula é um desses lugares, cujos sujeitos tão diferentes compartilham diferentes expressões/experiências sociais. É nela que expressões da vida, do cotidiano se entrelaçam, multiplicam-se, apresentam-se em representações tão peculiares. É na sala de aula que esses sujeitos compartilham das formalidades institucionalizadas, dos conhecimentos reificados e das informalidades do universo consensual.

3.2 Um lugar e um olhar: O território e os sujeitos de um fazer

Como apontado por Sá (1998), existem três dimensões para compreendermos os estudos das representações sociais, para que possamos definir nosso campo de pesquisa, seus sujeitos, objeto, definindo quanto às condições de produção e circulação das representações: a primeira delas diz respeito, como apontado, a “três conjuntos, designados pelos rótulos genéricos de ‘cultura’, ‘linguagem e comunicação’ e ‘sociedade’, que tratam das questões dos valores, modelos e invariantes culturais” (SÁ, 1998, p. 32-33). O segundo refere-se aos “processos e estados das representações sociais, a pesquisa se ocupa dos suportes da

representação (o discurso ou o comportamento dos sujeitos, etc.), para daí inferir seu conteúdo e sua estrutura, assim como da análise dos processos de sua formação”, de igual modo de “sua lógica própria e de sua eventual transformação” (SÁ, 1998, p. 32-33). Em terceiro, a compreensão e consideração do “estatuto epistemológico das representações” que salienta as “relações que a representação guarda com a ciência e com o real, remetendo para a pesquisa das relações entre o pensamento natural e o pensamento científico” (SÁ, 1998, p. 32-33).

Partindo-se desse aspecto, a dimensão qualitativa da nossa pesquisa nos levou a procurar um terreno/território e sujeitos que nos dessem as condições necessárias para a delimitação das “condições de emergência e de funcionamento das representações, seu lugar e seu papel na dinâmica das interações” com os alunos e com as práticas de leitura no contexto da sala de aula. Desse modo, para compreender esse nosso objeto, escolhemos professoras de duas escolas localizadas no território rural do município de Vitória da Conquista – BA (dois distritos próximos), cujo funcionamento abarca todas as modalidades do Ensino Fundamental - EF (Educação Infantil, 1º ao 9º ano do EF e EJA). Contudo, a modalidade de interesse/foco dessa pesquisa abarca os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.

As escolas, campo da nossa pesquisa, estão localizadas em um território (comunidade) mais amplo e abrangente, cujas características econômicas, sociais e culturais são muito distintas e peculiares, fator que nos interessa e fundamenta a importância e abrangência desse trabalho. Desse modo, vale ressaltar que se trata de duas localidades rurais que estão a uma distância aproximada de 30 km da sede do município, caracterizadas por aspectos geográficos e econômicos distintos, apresentando peculiaridades culturais e sociais muito singulares. Esse aspecto é, somado ao trabalho com a leitura no espaço da sala de aula, um fator importante, haja vista o estranhamento que a realidade da ROÇA ainda reverbera, embora já esteja em vigor as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.

E por que esse território ROÇA é importante? É importante porque acerca da leitura, do trabalho realizado na escola nos mais diversos espaços, muito já foi dito, de modo que esse aspecto particular do contexto da ROÇA é o que nos seduz e nos inquieta; porque queremos compreender, na atualidade, como esse trabalho se efetiva no cotidiano dessas escolas, e porque as correntes no campo das representações destacam a importância de se considerar as práticas de uma dada população ou conjunto social. Dessa maneira, o campo/território escolhido é um cenário institucionalizado circunscrito, ideal para deprendermos e observamos as representações e as práticas sociais da leitura.

Nessa perspectiva, falar da roça é compreender seus sujeitos; quem são eles? “‘Quem sabe e de onde sabe?’; ‘O que sabe e como se sabe?’; ‘Sobre o que se sabe e com que efeitos?’” (JODELET, 2001, p. 28). Segundo esta autora, estes questionamentos remetem a “três ordens de problemáticas”, a saber: a) condições de produção e de circulação; b) processos e estados; c) estatuto epistemológico das representações sociais. Esses tópicos são “interdependentes e abrangem os temas dos trabalhos teóricos e empíricos” (JODELET, 2001, p.28). Isso importa, pois nos leva a delimitar os sujeitos da nossa pesquisa, bem como o campo que estabelecemos para a sua realização, compreendendo que ambos estão intrinsecamente interligados.

Como apontado por Jodelet (2001), a representação social é “sempre representação de alguma coisa (objeto) ou de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”. Então, compreende-se que essa é uma forma de saber que se manifesta em um objeto e em um sujeito e que reverbera socialmente na prática desse sujeito, ou seja, é justamente esse saber prático que é reflexo da “experiência da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais” (JODELET, 2001, p. 28).

Levar em consideração os fatores ora apresentados é considerar os processos cultural, de linguagem/comunicação e social como fatores para apreender as representações que são formuladas nesse contexto, ou seja, como estas estão reverberadas dos “valores, modelos e invariantes culturais”; da “comunicação interindividual e institucional e de massa”, bem como de um “contexto ideológico e histórico; inserção social dos sujeitos, em termos de sua posição e filiação grupal”; assim como de uma “dinâmica das instituições e dos grupos pertinentes” (JODELET, 2001, p. 32).

É justamente nesta perspectiva que pautamos nossa escolha, haja vista que os sujeitos colaboradores escolhidos são professoras que atuam na rede pública de ensino, com formação (fator importante)¹⁷ em Letras Vernáculas pela UESB¹⁸, residentes e domiciliadas no espaço urbano, que se deslocam diariamente desse território para o exercício de suas atividades docentes no território rural. Tais profissionais lidam diretamente com a linguagem como instrumento de trabalho e como tal está repleto de elementos culturais e sociais. Assim, compreender as representações sociais do ensino de leitura que reverberam nesse território escolar, e como isso está presente nas aulas dessas professoras, é o fator que nos inquieta.

¹⁷ Compreendendo a formação como fator balizador das práticas do ensino de leitura nas escolas.

¹⁸ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Entendendo esse contexto como condição propícia para observarmos a construção/constituição dessas representações e como estas estão presentes nas práticas pedagógicas de sala de aula.

Para isso, definimos e organizamos esses sujeitos em dois grupos (a título de organização dos trabalhos), conforme a série/ano nos quais estes atuam. Em outras palavras, nos interessou observar e dialogar com docentes que atuam em turmas do 6º e 7º anos e do 8º e 9º anos, para melhor depreender as práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental II. Entendendo essa modalidade como situação ideal para a realização da nossa pesquisa, o estabelecimento desse critério se deu a partir do primeiro contato que tivemos com o corpo administrativo da escola, a fim de estabelecer essa organização, conforme número de turmas, turnos e de professore(a)s.

Nesse sentido, delimitamos essas escolas em dois campos conceituais, estabelecidos da seguinte maneira: **ESCOLA A** – uma professora de língua portuguesa (8º e 9º ano) – turno vespertino, e **ESCOLA B** – duas professoras (uma do 6º ano e outra do 8º e 9º), turno matutino. Para organização da nossa pesquisa, delimitamos os turnos a ser observados conforme a disponibilidade nossa de deslocamento e o funcionamento dessas modalidades nos turnos (horários) de funcionamento da escola.

A escolha pelo território rural se deu por dois aspectos importantes: primeiro porque atuamos enquanto professor nessa realidade e segundo por entendermos a necessidade, em paralelo aos estudos em Educação do Campo, de compreender como, de que maneira e por que o conhecimento é construído e compartilhado nessas escolas. Tal propósito vislumbra provocar um debate mais específico acerca dessas escolas rurais, cuja organização administrativa e pedagógica não está no debate dos movimentos sociais do campo, o que pode implicar certas práticas urbanizadas¹⁹. Mais ainda, objetivamos discutir as ruralidades, compreender os sentidos que os sujeitos da roça dão à escola, ao processo de ensino e aprendizagem, observando como isso reverbera nas práticas pedagógicas na sala de aula. Assim, trazer para o seio dos debates os estudos e pesquisas, cujas discussões abarquem as práticas curriculares, sobretudo da linguagem, nesse território rural. Entendo que nele existem sujeitos que constroem e compartilham saberes.

¹⁹ O que não quer dizer que não haja essas práticas em escolas dos movimentos do campo. Não é isso que está em debate.

3.3 Entre narrativas e observações: um por fazer

A pesquisa em questão, de cunho etnográfico, conduz-nos à utilização de diversas técnicas no processo de geração/produção dos dados. Dentre elas, levantamento do quadro de professores, turmas e turnos, o que possibilitou delimitar os sujeitos e os espaços da nossa pesquisa, as sessões de conversa e a observação das práticas pedagógicas. Esses aspectos são importantes e foram levados em consideração para que pudéssemos melhor depreender o nosso objeto de pesquisa. A leitura da obra *Loucura e representações sociais*, Jodelet (2015), foi-nos um incontestável instrumento na perspectiva de melhor compreender e definir as técnicas utilizadas em nossa pesquisa, de modo que contribuiu no processo de compreensão/apreensão das representações sociais do fenômeno em questão.

Nosso trabalho parte das concepções históricas e culturais nas quais as representações são construídas e compartilhadas. Entendemos a importância dos saberes práticos que são construídos e compartilhados no cotidiano das sociedades, nos seus mais diversos espaços/territórios. A escola é um desses espaços, sobretudo quando está localizada em um território historicamente ignorado, discriminado. Então, para apreendermos esses saberes produzidos e compartilhados aí, utilizamos as **sessões de conversa** (roda de conversa/sessão de diálogo) e da **observação das práticas pedagógicas** dos sujeitos colaboradores. Esses recursos metodológicos são importantes porque contribuem na compreensão do nosso objeto de pesquisa, haja vista que é nesse contexto social da escola que os professores, como categoria social, são peças fundantes do processo de ensino-aprendizagem. De maneira que, nesse intuito, compreendemos esses sujeitos como interlocutores das representações que socialmente são construídas acerca de um determinado fenômeno que coabita o espaço escolar, no caso em questão – a leitura.

Nesse sentido, compreende-se que estes sujeitos transpõem para suas práticas pedagógicas esse conhecimento realizado no cotidiano, ou seja, nos rituais e nas práticas simbólicas diárias estabelecidas da sala de aula, a partir dos saberes construídos e compartilhados socialmente; um conhecimento acerca da leitura que explicita ao mesmo tempo o que eles sabem, a partir do campo reificado, e o que é concebido pela comunidade, o sentido que esta estabelece socialmente. Assim, as representações sociais da leitura, desses sujeitos, reverberadas pelas representações da comunidade onde atuam, implicam nas práticas no contexto das salas de aula.

Nessa perspectiva, os procedimentos e técnicas que utilizamos em nosso trabalho buscam apreender essa realidade, a partir dos três campos que estabelecemos para

coleta/geração dos dados da nossa pesquisa. Assim, nosso método procedimental/técnico é adentrar no real, no contexto onde o fenômeno se estabelece, de modo a apreender as representações sociais da leitura e como estas estão reverberadas nas práticas dessas professoras. Esse apontamento remete à compreensão da prática docente, o que é realizado no contexto da sala de aula e o que isso significa no processo de formação dos sujeitos leitores, ou seja, de que maneira esse currículo praticado contribui para a “formação significativa²⁰” desses sujeitos (alunos/as), enquanto autores de sua própria realidade. Então, para compreender esse espaço, esse fazer pedagógico, cuja leitura é o cerne, cabe-nos procedimentos e técnicas que deem conta de compreendê-lo no lugar (território) onde ele é produzido.

Como as representações sociais são frutos dos saberes, do conhecimento produzido no cotidiano das pessoas, como representação de “alguma coisa e de alguém”, ou seja, como elas são uma “forma de saber prático”, precisam ser apreendidas a partir da observação do contexto na qual estas são produzidas. Desse modo, nossa pesquisa está organizada em **dois momentos (etapas)** distintos e complementares para apreensão dessas representações: primeiro o desenvolvimento de **sessões de conversas** com as professoras das duas escolas e no segundo momento a **observação das práticas** desses professores, observando como estes desenvolvem as práticas de leitura no contexto da sala de aula. Portanto, a 2ª etapa objetiva referendar o que fora dito pelas professoras nas sessões de conversa, apreendendo assim como se efetiva nas práticas pedagógicas as representações sociais do ensino de leitura.

3.3.1 Entre rodas e narrativas: as sessões de conversa

O que é uma sessão de conversa? Que importância esse processo empírico pode atribuir à nossa pesquisa? Vemos isso como um recurso metodológico significativo no processo da nossa pesquisa, pois tal procedimento remete a um processo mais abrangente de inter-relação entre o pesquisador e os sujeitos colaboradores, cujas falas dos interlocutores apreendem desse ato o máximo de elementos que possam ser traduzidos em resultados no processo da análise do nosso objeto de pesquisa. Esse recurso se tornou, portanto, significativo porque permitiu que nossa pesquisa, de abordagem qualitativa/etnográfica, gerasse os dados a partir do encadeamento que é direcionado pelo pesquisador. Desse modo,

²⁰ Chamamos aqui “formação significativa” àquela que atenda aos interesses dos sujeitos em questão. Formação que contribua na inserção desses sujeitos no processo de transformação das suas realidades.

esse recurso se distingue da entrevista pela sua natureza dialogal, que pode ser compartilhada em grupos e com sujeitos heterogêneos.

A **sessão de conversa** é um procedimento cujas características se assemelham a uma “roda de conversa”, pois reúne grupos de sujeitos para conversar/debater acerca de um determinado tema/assunto. Como sublinhado por Moura e Lima (2014, p.100): “nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são numerosos do que os de fala”. De igual modo, as “sessões de conversa” (o que propusemos), muito similar às rodas de conversa, pressupõem os mesmos objetivos e possibilita à condução da pesquisa de modo a permitir a coleta/geração e compreensão dos dados da nossa investigação. Importante salientar que tal procedimento permite que o diálogo entre os sujeitos envolvidos aconteça naturalmente.

Dentro desse contexto qualitativo, as sessões de conversa se transformam nessa possibilidade provocativa que estimula a participação e interação dos nossos sujeitos colaboradores. Assim, tal procedimento permite, a partir da comunicação entre os interlocutores, a observação dos discursos desses sujeitos, o processo de apreensão das representações sociais da leitura, observadas a partir desses processos discursivos, em que a linguagem é o cerne, possibilitando-nos compreender “como”, “por que”, “onde”, “para quem” e “por quem” falam as professoras quando organizam as suas aulas e como estas são projetadas no contexto da sala de aula.

Nessa sequência, a sessão de conversa ou roda de conversa se caracteriza pelo processo de construção de um espaço de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos colaboradores. É, sem dúvida, uma possibilidade metodológica que permite uma dinâmica comunicativa entre os sujeitos da pesquisa. Importante lembrar que o nosso trabalho tem como investigação um fenômeno social – a leitura, e como tal, não muito fácil, haja vista que tratamos de um processo do qual o ser humano é o agente principal, daí a preocupação que esse momento fosse de pleno diálogo, em que os sujeitos colaboradores se sentissem à vontade. Isso implicou superar as dificuldades impostas pela cientificidade da pesquisa, de modo que construímos uma ponte entre o ‘esquema da explicação’, o qual usa a linguagem do sistema e o ‘esquema da compreensão’ que se utiliza da ‘linguagem do sentido’ (LADRIÈRE, 1991, p. 10 apud MELO;CRUZ, 2014), ou seja, coube-nos observar/compreender/apreender os aspectos psicossociais da construção e do compartilhamento das representações sociais nas narrativas/discursos pontuados pelas professoras.

Quando pensamos nesse processo, partimos da percepção de escuta que minimizasse a apreensão dos sujeitos participantes, possibilitando-lhes a participação espontânea e autêntica. Compreendemos, plenamente, a dificuldade da disponibilidade por parte desses sujeitos em participar de momentos de conversas, cujo ato em si, provoca certo receio, haja vista o medo que as pessoas têm em participar desse processo de observação e de escuta, receio que se justifica pelo fato de sentirem julgadas, analisadas. Esse processo foi um dos entraves que encontramos quando fizemos o primeiro contato com as professoras na definição do cronograma das sessões de conversa, e em parte, ao longo do processo.

Sabíamos do risco do medo, da renúncia, da não disponibilidade. Pareceu-nos, bem evidente, que se fosse um simples questionário as professoras se sentiriam mais à vontade para participar, de modo que muitos olhares e tentativas de desculpas, por parte da maioria, ficaram aparentes. No entanto, insistimos e fomos aos poucos explicando e convencendo as professoras a participarem. Esse processo foi interessante, pois o primeiro contato com esses sujeitos colaboradores por si, já se caracterizou, por assim dizer, uma primeira “sessão de conversa”. Nela, ricamente, já constatamos algumas representações que estas professoras tinham/têm acerca de uma pesquisa, de uma investigação.

Diante desse primeiro ato, a *sessão de conversa* tinha que ter uma característica suave, branda, acolhedora, sem, no entanto, perder o rigor científico. Nesse sentido, era necessário acolher esses sujeitos colaboradores sem que estes se sentissem acuados, temerosos, de maneira que o diálogo efetivado permitisse depreender o máximo de informações, a título de compreensão do objeto de pesquisa. Dessa maneira, uma das nossas preocupações foi identificar um espaço na escola que pudesse deixar estas professoras à vontade e, sobretudo, que fosse um “espaço provocativo”. Assim, escolhemos a biblioteca/sala de leitura das escolas como esse espaço provocador, cuja característica nos permitiu viabilizar a interação entre os interlocutores e o objeto da pesquisa.

Partindo-se desse pressuposto, o objetivo era compreender/apreender os dois processos geradores das representações sociais: *ancoragem e objetivação*, presentes nas falas/enunciados das professoras. A partir desse processo metodológico, observamos e apreendemos os sentidos atribuídos à leitura reverberados na narrativas/falas das professoras, frutos do contexto dos quais esses sujeitos/colaboradores são oriundos – território urbano, e como estes conseguem ancorar os sentidos que são construídos e constituídos no contexto (território) rural e como isso implica ou não no processo ensino/aprendizagem da leitura.

Dessa maneira, as sessões de conversa tiveram um papel importante na primeira etapa da nossa pesquisa, pois a partir delas pôde-se observar, analisar/compreender e apreender

como esses sujeitos [professoras] concebem as representações sociais, para em seguida observarmos como estas se materializam (*objetivação*) nas práticas desenvolvidas no contexto das salas de aula.

Nessa primeira etapa (sessão de conversas), o foco foi objetivado no diálogo/conversa com as professoras de cada ano do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Nos primeiros encontros (conversas) com as professoras das respectivas escolas, conseguimos convencer a participação de duas professoras de cada escola, contudo, no processo, uma das professoras de uma das escolas trabalhadas desistiu de participar. Dessa maneira, a formação dos sujeitos/colaboradores ficou estruturada da seguinte maneira: 01 (uma) professora da **ESCOLA A**, 02 (duas) professoras da **ESCOLA B**, totalizando 03 sujeitos colaboradores, fato que não prejudicou o andamento da pesquisa.

Dessa maneira, para o processo de coleta/construção dos dados da pesquisa, foram realizadas três sessões (previamente organizadas) com cada segmento/grupo de professores por escola. Cada sessão foi construída a partir de “**Eixos Temáticos Provocativos**” – **ETP’s** (previamente construídos), conforme o objeto da pesquisa, para que provocasse o diálogo entre os interlocutores para a abordagem da temática em questão, haja vista o fenômeno das representações sociais. Esses “**ETP’s**” foram estruturados em consonância às temáticas do campo da leitura, da linguagem e comunicação, de questões sociais (ruralidades), abarcados no contexto de ensino/aprendizagem. Para cada **ETP** foi condicionado uma **TEMÁTICA PROVOCATIVA – TP**, e para cada **TP** foram listados “**Enunciados Provocativos**” – **EP’s** (conforme apêndices).

Para melhor entendimento dos eixos e das temáticas provocativas, apresentamos abaixo os quadros para que melhor sejam visualizadas as propostas, lembrando que o quadro completo com os eixos, temáticas e enunciados provocativos, está nos anexos do nosso trabalho. Desse modo, assim delimitamos os quadros das sessões de conversa:

Quadro 02 : 1ª Sessão de Conversa – 1º encontro

Eixo Temático Provocativo 01 -
LEITURA, LINGUAGEM, SOCIEDADE E COMUNICAÇÃO.
TEMA PROVOCATIVO: “Quem não se comunica si trumbica”

Fonte própria.

Quadro 03: 2ª Sessão de Conversa – 2º encontro

Eixo Temático Provocativo 02
LEITURA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E CIDADANIA.
TEMA PROVOCATIVO: “Práticas leitoras em sala de aula”

Fonte própria.

Quadro 04 : 3ª Sessão de Conversa – 3º encontro

Eixo Temático Provocativo 03
LEITURA, EDUCAÇÃO E CULTURA.
TEMA PROVOCATIVO: “Entre o popular e o erudito: um caminho de certezas e dúvidas”

Fonte própria.

Para o **registro** dessas sessões utilizamos equipamento do tipo gravador portátil com prévia autorização dos sujeitos colaboradores, através de registros e imagens, conforme critérios do Comitê de Ética. De igual modo, utilizamos anotações no “diário de pesquisa” (diário de campo), registrando as diversas reações, gestos e possíveis intervenções que ocorreram no momento das sessões, assim como através de fichas para que as professoras estabelecessem uma sequência de palavras que melhor sintetizam cada eixo/tema provocativo (apenas na primeira sessão).

O **tempo** utilizado em cada sessão (por cada grupo de trabalho) aconteceu de forma distinta, conforme algumas intervenções/situações do horário na escola, de modo que as mesmas foram realizadas dentro de um tempo mínimo 35 minutos e máximo de 40 minutos, o que totalizou em média uns 100 minutos por cada segmento de professores. O **local** das sessões de conversas escolhido, *a priori*, foi do espaço de leitura da escola, pois compreendemos que esse espaço é um lugar propício para a discussão acerca do tema em questão, haja vista que essas sessões aconteceram nos intervalos/janelas que as professoras tinham/dispuseram (conforme disponibilidade dos mesmos). O tempo e espaço muitas vezes eram conturbados, haja vista o horário que o professor estava disponível para a realização das sessões de conversa, fato que já era previsto.

Como já exposto, o **objetivo** dessa etapa estava delimitado na dinâmica em apreender nas falas/discursos das professoras as representações sociais acerca da leitura e do ensino de leitura, de modo que, nesse mesmo processo, através dessas narrativas, fossem apreendidos indícios da metodologia de ensino que esses sujeitos/colaboradores utilizam nas práticas

leitoras em sala de aula. Nesse processo, o trabalho do pesquisador se concentrou nas induções provocativas necessárias para a construção do *corpus* do objeto da pesquisa.

3.3.2 A observação sistemática: as práticas pedagógicas de leitura no contexto das salas de aula

Como bem já exposto, a observação é uma das muitas técnicas utilizadas na pesquisa com abordagem qualitativa. E como tal é importante no processo da nossa pesquisa, como bem citado por Lakatos e Marconi (2003),

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. [...] Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (p.190-191).

Dessa maneira, essa etapa da pesquisa nos proporcionou o contato direto com o contexto da sala de aula, por meio do qual tivemos a oportunidade de observar as aulas das professoras e nelas depreender as práticas de leitura (sequências didáticas²¹) que foram desenvolvidas pelas mesmas. Nessa fase, posterior ao trabalho já realizado nas “sessões de conversa”, o objetivo, portanto, foi observar e comparar o que fora dito e planejado pelos sujeitos colaboradores na etapa anterior com a prática em sala de aula, de modo a pontuar/descrever a relação estabelecida entre esses dois momentos, no sentido de apreender **as representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas** dessas professoras.

Esse momento de observação das aulas na pesquisa foi importante para estabelecermos o que fora dito (sessões de conversa) e o que de fato é observado nas práticas de sala de aula. Entendendo, portanto, que as “representações sociais [...] atuam por meio de observações, de análises dessas observações e das noções e linguagens de que se apropriam [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 45). A análise dos dados da pesquisa, a partir do confronto das narrativas e das aulas observadas, permite-nos compreender as representações no campo simbólico (o dito) e as representações do contexto social (a sala de aula). Como exemplo desse processo, pontuamos as observações participantes desenvolvidas por Denise Jodelet acerca da loucura, que utilizou tal processo metodológico (o da observação do que pensavam e como agiam os moradores da comunidade pesquisada) na apreensão das representações

²¹ Por sequência didática, nesse contexto, pontuamos as práticas que abordam acerca de uma mesma temática.

sociais. Tal investigação, conforme Moscovici (2015) é um exemplo de pesquisa qualitativa etnográfica no campo das representações sociais, cujo exemplo demonstrou a utilidade para identificar tantos os comportamentos coletivos quanto os individuais, compreendendo de forma muito clara o seu objeto de pesquisa, embora algumas pontuações não fossem totalmente explicitadas.

Segundo Jodelet (2015, p. 53), ao utilizar a *observação participante* ela pode se inserir na vida da comunidade onde desenvolveu sua pesquisa, de modo que essa imersão “permitiu um levantamento exaustivo dos comportamentos coletivos e individuais, reservados aos doentes mentais, em sua estabilidade ou variação, segundo as diferentes condições de conto”. Dessa maneira, ao analisar a obra: *Loucura e representações sociais* (JODELET, 2015), depreende-se a forma apurada do uso da perspectiva etnográfica, cujo processo permite uma ênfase na articulação entre práticas e representações sociais. Isso salienta a importância da perspectiva metodológica da nossa pesquisa, cuja técnica de observação das sequências didáticas, efetivadas no contexto da sala de aula, pode apontar a maneira como as representações sociais do ensino de leitura, apresentadas pelas professoras nas sessões de conversa, de fato, estão imbricadas nas suas práticas pedagógicas.

Salientamos, porém, que o processo da nossa observação, como técnica de geração/produção de dados, fora efetivado pelo viés sistemático (OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA), conforme dados das falas/narrativas/discursos das sessões de conversa (1ª etapa da nossa pesquisa). Desse modo, observando como nas práticas pedagógicas as representações sociais da leitura (conforme expresso nas falas das professoras) estão imbricadas e o que isso, de fato, reverbera no processo de ensino aprendizagem da leitura. Do mapeamento e categorização das sessões de conversa construímos o roteiro (ficha – conforme apêndices) de observação. Assim, propondo, *a priori*, sistematizar as representações sociais da leitura apresentadas pelas professoras nas sessões de conversa balizadas nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Para tanto, organizamos esse procedimento no seguinte quadro: observação de um total de 36 (trinta e seis) a 48 (quarenta e oito) horas/aula, divididos pelos dois grupos das respectivas escolas (escola A e B), partindo-se do pressuposto de que cada hora/aula é de 50 (cinquenta) minutos, teremos entre 08 (oito) 09 (nove) dias/aulas observadas (mais ou menos cinco aulas semanais por cada conjunto de professores/as). Para o registro das observações das sequências didáticas utilizaremos equipamentos de gravação e/ou filmagem, bem como o uso do diário de campo e/ou ficha de acompanhamento, para posterior descrição e análise dos dados.

3.3.3 Os caminhos de tratamento e análise dos dados

Como já exposto, o processo de geração/produção de dados da presente pesquisa está pautado em 02 (duas) etapas distintas e complementares. A primeira delas (**Sessões de Conversa**) e a segunda (**Observação Sistemática**) foram realizadas nos meses de junho a outubro de 2017. Nesse sentido, para tratamento e análise dos dados em questão, utilizamos os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo (AC) como técnica que melhor se adequa aos objetivos do nosso estudo, haja vista que se trata de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, do qual serão gerados/produzidos falas, discursos, narrativas que revelam estruturas comunicativas, e que estão repletas de sistemas de valores, crenças, normas, símbolos o que, ao mesmo tempo, reverberam representações de grupos específicos, em condições culturais, sociais e econômicas distintas (MINAYO, 2007). De igual modo, em relação à importância desse método, P. Henry e Moscovici apontam o fato de que “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 33), ou seja, a AC e TRS estão em consonância, pois ambas tratam do processo de comunicação entre os sujeitos por elas observados.

Partindo-se dessa perspectiva, compreende-se que uma pesquisa pautada em vários dados, informações, encontra na Análise de Conteúdo (AC) uma base sólida, haja vista que se trata de uma análise aplicável a qualquer processo de comunicação que, conforme Bardin (1977, p. 42), pode ser definida como:

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

A análise de conteúdo é uma técnica muito utilizada nos mais diversos campos/áreas do conhecimento, pois permite uma apreensão das falas dos participantes, bem como da observação realizada pelo pesquisador. No processo de tratamento e análise do material gerado/produzido levamos em consideração o processo de classificação do mesmo em categorias temáticas, pois nos permite melhor compreender aquilo que esteja por trás dos discursos dos sujeitos colaboradores, e a partir disso observar/compreender as práticas observadas no contexto das salas de aula.

Dessa maneira, para o tratamento e a análise dos dados utilizamos da modalidade de ANÁLISE TEMÁTICA (análise de significados), pois o objetivo é observar/apreender os núcleos de representações que favorecem a apreensão/compreensão da representação social

nas falas/discursos das professoras colaboradoras sobre o objeto em estudo, bem como a contextualização psicossocial que reverbera esse objeto nas práticas em sala de aula. Assim, compreendendo o caráter social dessa técnica de análise, uma vez que a mesma pode ser utilizada no intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva (BAUER; GASKELL, 2002).

É importante ressaltar a necessidade de se fazer uma análise com o maior rigor possível, sobretudo na análise de conteúdo, no intuito de compreender/apreender aquilo que apontamos como questionamento na pesquisa (BARDIN, 1977). Nesse sentido, seguimos os cuidados metodológicos exigidos pela AC, no intuito de uma análise sistemática coerente aos nossos estudos. Para isso, no compasso da análise, seguimos as recomendações e as etapas necessárias, recomendadas por Bardin, quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Dessa maneira, tal condução das etapas confere uma significação aos dados coletados/gerados no contexto da investigação. Abaixo quadro representativo da esquematização definida por Bardin (1977). Figura abaixo:

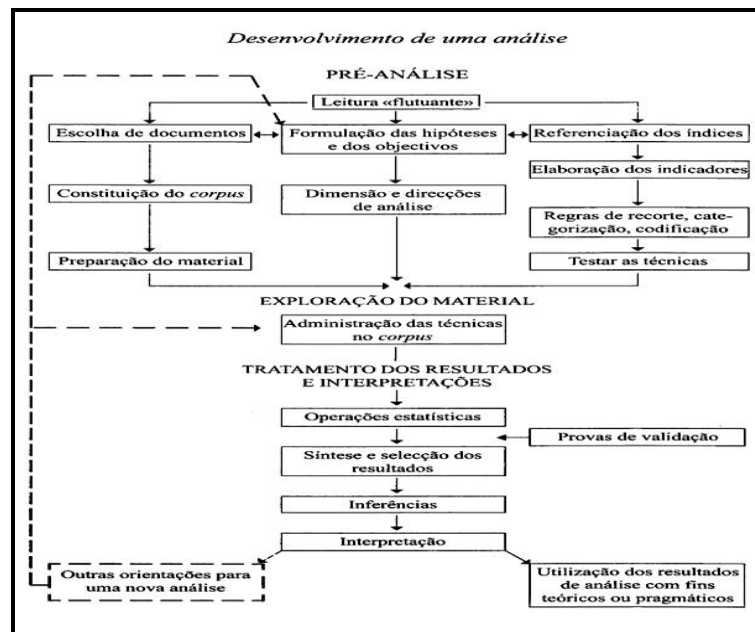


Figura 1: Desenvolvimento da análise de conteúdo. Fonte: Bardin (1977:102)

Partindo da compreensão da Figura 1, o desenvolvimento de análise de nossa pesquisa será efetivado da seguinte maneira:

PRÉ-ANÁLISE: Nessa primeira etapa organizaremos o material utilizado/gerado e coletado nas etapas da pesquisa, observando e separando-os; em seguida procederemos no processo de sistematização das ideias. Nesse percurso, fizemos a leitura flutuante de todo material gerado e a escolha desses documentos – definição do *corpus* (seleção e/ou exclusão) que utilizaremos

para análise dos dados. Destes, pontuaremos as hipóteses e/ou os objetivos de análise dos dados, bem como a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final desses dados. Nesse sentido, os documentos selecionados foram definidos pelos objetivos e/ou a depender os objetivos de análise dos dados da nossa pesquisa dependerá dos documentos gerados no processo. As hipóteses e/ou os objetivos traçados na análise constituíram os indicadores que nortearam a análise dos dados.

EXPLORAÇÃO DO MATERIAL: Nessa etapa, nosso objetivo foi codificar, categorizar ou enumerar os dados. Partindo disso, fizemos a audição precisa (e repetida) dos áudios, transcrevendo as falas/narrativas das professoras na íntegra a partir do quadro de transcrições, assim, foi possível estabelecer o núcleo de compreensão dos conteúdos dos dados gerados na pesquisa, estabelecendo, pois, as unidades de registro e a classificação dos dados em categorias. A partir do processo de categorização estabelecemos os temas, as unidades de significação, que segundo Bardin (1977, p.105), o tema, “[...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura”. Estabeleceremos os elementos constitutivos dos quadros de análise dos dados, a partir dos critérios definidos no momento de exploração do material.

TRATAMENTO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES: Na última etapa de análise dos dados estabelecemos os quadros categóricos; nestes transpomos sentenças/fragmentos das falas/narrativas das professoras (cf. quadro de análise dos dados). A partir disso, estabelecemos a análise qualitativa desses dados, estabelecendo uma análise qualitativa a partir de *corpus* reduzido, conforme compreensão semântica e sistemática do *corpus* das falas/narrativas, ou seja, a partir da transcrição das falas fizemos escolhas dos fragmentos que representam o núcleo de sentido dessas narrativas. A partir desse ponto, constituímos o cruzamento dos dados contidos nessas *grelhas*²² de análises categóricas, estabelecendo o quadro das representações sociais do ensino de leitura que estão imbricadas nas falas/narrativas e nas práticas das professoras. O que municiou tal processo foi o diálogo estabelecido entre a TRS, a práticas de leitura como fator de formação e emancipação humana e, sobretudo, a partir desse campo, a natureza interdisciplinar para a Linguística Aplicada – LA, como arcabouço teórico para compreender o ensino de leitura nas práticas dessas professoras.

²² Cf. Bardin (1970, p.121), a título de exemplos de conjuntos categoriais.

4 INCURSÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE LEITURA NA ROÇA: NARRATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Não creia no que os seus olhos lhe dizem. Tudo o que mostram é limitação. Olhe com o entendimento.

Richard Bach

4.1 Estruturas temáticas de análise

O intuito dessa incursão é apresentar e discutir a análise das etapas da nossa pesquisa – AS SESSÕES DE CONVERSA e as OBSERVAÇÕES DAS AULAS (as práticas pedagógicas). No primeiro contexto, apreendemos as representações sociais da leitura, imbricadas nas falas/narrativas das professoras participantes, de modo a compreender o nosso problema de pesquisa. Partindo da análise da primeira etapa, apreendemos as práticas das professoras no que tange ao ensino de leitura, através das observações dessas práticas em sala de aula.

A primeira etapa da pesquisa foi realizada em 03 (três) encontros (SESSÕES DE CONVERSA) com 03 (três) professoras **identificadas pelos seguintes nomes: HELENA, IRACEMA E SENHORA**, docentes de 02 (duas) escolas públicas municipais: **Escola Grande Sertão: Veredas e Escola Vidas Secas**²³, localizadas em dois distritos rurais do município de Vitória da Conquista – BA.

Como ora apresentado, o objetivo dessa primeira etapa foi de apreender as representações sociais do ensino de leitura e como esse fenômeno é transposto para o planejamento das práticas pedagógicas; a partir dos dados coletados/produzidos, nas duas etapas, traçarmos o paralelo entre o discurso (aquilo que fora abstraído/compreendido das falas/narrativas das professoras) e o que foi observado nas aulas, ou seja, como o “dito/narrado” reverbera, ou não, nas práticas das salas de aula. Assim, delimitando **as representações sociais do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas das professoras**.

O tratamento e análise dos dados produzidos nesta primeira etapa estão pautados na análise de conteúdo (AC) do tipo categorial por temática, proposta por BARDIN (2002). Tal análise se efetiva por meio das narrativas/falas construídas nas sessões de conversa a partir de **unidades de registro** de base como elementos de categorização dos dados da pesquisa. Desse

²³ Escolhemos nomes de romances brasileiros para identificar as professoras e as escolas (Cf. objeto de estudo).

modo, estabelecemos as **categorias iniciais** de análise classificadas da seguinte maneira: **Eixos Temáticos; Temáticas Provocativas e Enunciados Provocativos** (categorias estabelecidas no roteiro das sessões de conversa e pré-análise e tratamento dos dados) e como categorias representativas para análise dos dados: **Sujeito, Enunciados Representativos das Falas/Narrativas, Núcleos Semânticos e Categorias Representativas**, conforme quadro abaixo:

Quadro 5: GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA
(Categorias Iniciais)

EIXO TEMÁTICO:			
TEMÁTICA PROVOCATIVA:			
ENUNCIADO PROVOCATIVO:			
	Enunciados representativos das falas/narrativas	Enunciados provocativos	Categorias representativas
HELENA			
IRACEMA			
SENHORA			

Fonte: própria

Inicialmente, apresentamos os quadros com os EIXOS TEMÁTICOS – ET's e as TEMÁTICAS PROVOCATIVAS – TP's, para que os sujeitos da pesquisa pudessem visualizar e ler com maior clareza. De igual modo, apresentamos, em seguida, os ENUNCIADOS PROVOCATIVOS – EP's, objetivando provocar, a partir desse material visual, o processo de conversas com as professoras colaboradoras. Desse modo, foram três ET's e três TP's, acompanhados de EP's, concentrados nos seguintes campos temáticos: leitura, linguagem, sociedade, comunicação, educação, linguagem, cidadania e cultura, objetivando a apreensão, nas falas/narrativas, das representações sociais da leitura, conforme quadros A, B e C que estão nos apêndices:

No primeiro EIXO TEMÁTICO I – ET01, o objetivo traçado foi o de apreender os sentidos/conceitos de leitura que são socialmente concebidos e de como as professoras a concebe, compreendendo, nesse contexto, os aspectos que dizem respeito à relação entre leitura, linguagem e comunicação. No EIXO TEMÁTICO II – ET02, o objetivo se deu na perspectiva de compreender a relação entre leitura, linguagem, educação e cidadania. No EIXO TEMÁTICO III – ET03, nossa proposta de debate/conversa se objetivou na apreensão da relação estabelecida no contexto das relações entre leitura, educação e cultura. Juntos, os presentes eixos foram categorizados para melhor apreender as representações sociais da

leitura que estão imbricadas nas falas/narrativas dos sujeitos da pesquisa e a partir destes possibilitar a prova de validação na segunda etapa da presente pesquisa: OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (sequências de aula) possibilitando, desse modo, compreender/apreender as representações sociais da leitura que estão imbricadas nas práticas dessas professoras.

Dito isso, vale ressaltar que a Análise de Conteúdo – AC é uma técnica de análise de dados que foi desenvolvida para investigar problema cujo conteúdo da comunicação sirva de base, uma técnica de análise de dados de mensagens escritas ou transcritas, ou dita de outra forma, conforme Bardin (1977, p. 9), é

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...] Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos: do rigor da objetividade e da faculdade da subjetividade.

Nesse sentido, optamos por tal abordagem de análise, configurada a partir de uma análise categorial temática, haja vista que o tema é “característica da análise de conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 105). Dessa maneira, para fazer tal análise temática, apreendemos os “núcleos de sentido” que compõem as falas/narrativas dos sujeitos colaboradores da pesquisa para estabelecer, desse modo, as categorias representativas em cada enunciado provocativo, dos eixos temáticos. Segundo Bardin (Ibidem), o tema é geralmente usado como uma unidade de registro, cujo objetivo se configura na perspectiva de estudar as motivações de opiniões, os valores, crenças, atitudes, dentre outros aspectos, o que se aproxima muito da perspectiva da Teoria das Representações Sociais, cujo conhecimento se constrói no cotidiano, abarcando essas características do TEMA.

Nesse processo, estabelecemos, a partir desse quadro analítico, categorias que estão relacionadas aos critérios definidos antes do processo de início da pesquisa, estabelecendo os eixos, temáticas e enunciados que estivessem de acordo ao problema e aos objetivos traçados em nossa pesquisa. Sendo assim, conforme Bardin (1977, p. 118) esse processo de categorização se dá a partir de duas etapas: o isolamento dos elementos – o *inventário*, e o processo de *classificação* – repartição desses elementos, organizando as mensagens extraídas das falas/narrativas. Portanto, estabelecer categorias é organizar a análise dos dados a partir da classificação dos elementos que constituem o conjunto das falas/narrativas dos sujeitos da nossa pesquisa, inicialmente agrupando por diferenciação e depois por agrupamento conforme os enunciados provocativos e os demais critérios estabelecidos.

Inicialmente, no processo de *inventário*, estabelecemos a audição dos áudios gravados nas sessões de conversa, posteriormente transcrição na íntegra das falas/narrativas, estabelecendo um conjunto de textos transcritos, conforme cada sessão de conversa e por sujeito colaborador; em seguida estabelecendo a constituição do quadro categórico temático por cada sessão de conversa e enunciados provocativos, distribuindo nesse quadro os fragmentos (sentenças representativas) das falas/narrativas das professoras, e a partir destes a enumeração dos enunciados semânticos e no final estabelecendo as categorias representativas por cada transcrição de fala, conforme resposta aos enunciados provocativos, como no quadro, anteriormente, apresentado.

Realizada essa etapa de tratamento e análise do *corpus* das sessões de conversa (categorias iniciais), o segundo passo foi distribuir as categorias representativas de cada professor, de cada enunciado provocativo, conforme denominamos **Categorias Intermediárias**, distribuídas no QUADRO DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS REPRESENTATIVAS, estabelecido abaixo:

Quadro 6: QUADRO DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS REPRESENTATIVAS

(Categorias Intermediárias)

SUJEITO	HELENA	IRACEMA	SENHORA	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

Fonte: própria

Nesse quadro, estabelecemos a síntese de todas as categorias representativas, abstraindo as representações sociais imbuídas, semanticamente, nessas falas, para que pudéssemos a partir daí, de cada quadro, por enunciado provocativo, estabelecer a análise dessas representações, estabelecendo um quadro geral das representações sociais abstraídas acerca de cada eixo temático. Fator que nos possibilita discutir a análise dos dados dessa primeira etapa da pesquisa, compreendendo a noção de leitura que essas professoras abstraem das realidades sociais nas quais estão inseridas e como isso é transposto para efetivação do planejamento das práticas pedagógicas.

Então, o trabalho de análise de dados da nossa primeira etapa de pesquisa foi norteado pelo conteúdo categorial, pautado nos procedimentos de delimitação dessas unidades de análise (conforme a Análise de Conteúdo), a partir das três etapas de análise: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos dados . Desse modo, nossa pesquisa,

efetivada nessa primeira etapa, fora estabelecida a partir de um diálogo entre a teoria, seus conceitos, sobretudo, permitindo observar e analisar os dados coletados de forma clara e objetiva, em consonância à Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Análise de Conteúdo (AC), ambas pautadas em análise semântica dos dados a partir do tema.

Bem verdade que, desde o princípio, já estabelecemos esse processo de análise, haja vista o contato com as professoras, a audição de suas falas nas sessões de conversa, cujo percurso de observação dos olhares, gestos, registro das falas, bem como alguns registros no diário de campo, foram premissas para o processo de categorização de análise dos dados. Embora, nesse processo optamos por utilizar apenas os áudios das sessões, fator que não empobreceu a análise desses dados, de modo que, ao final da segunda etapa e análise da mesma, pudéssemos recorrer a essas anotações.

Na primeira fase de análise, estabelecemos uma escuta criteriosa de cada áudio, ouvindo exaustivamente para se familiarizar com os detalhes, detectar os ruídos, falas ilegíveis, barulhos que pudessem atrapalhar na hora da transcrição. Na transcrição, propriamente dita, voltamos a ouvir atentamente as palavras, pausando sempre e retornando para que cada detalhe fosse detectado tais como: fatores como pausa, momentos de silêncio longos ou curtos, processo de repetições de palavras, enunciados, momentos de ilegibilidade da fala, entre outros, fatores importantes para não comprometer a absorção das falas das professoras colaboradoras.

No procedimento seguinte estabelecemos a leitura fluante do material, o que nos permitiu familiarizar com o conteúdo das falas/narrativas das professoras, apreendendo os sentidos e significados do que fora estabelecido nessas gravações. Destarte, possibilitou-nos compreender os detalhes destas falas/narrativas, de maneira que estabelecemos os temas/categorias no quadro de transcrição para análise das categorias representativas, analisando e interpretando o contexto dessas falas e o que delas podemos abstrair como elementos constituintes das práticas pedagógicas das professoras.

Dessa maneira, no procedimento seguinte, estabelecemos a categorização dos dados em quadros demonstrativos temáticos conforme quadros apresentados no início desse capítulo. Neles agrupamos e reagrupamos todo material transcrito, a partir das sentenças representativas das falas/narrativas das professoras, detalhando os enunciados semânticos e as categorias representativas dessas falas.

Destes quadros podemos, a partir das categorias representativas, estabelecer o que chamamos de hipóteses de categorização representativas destas falas/narrativas que servirão como base para a prova de validação a partir da análise das observações das sequências das

aulas. Dessa maneira, ao final de todas as etapas e análise dos dados, estabeleceremos o refinamento desta, articulando as categorias estabelecidas, analisadas e representadas, de modo que esses elementos possam ser articulados entre si, através dos quais poderemos, a partir de um mapeamento estruturado, apreender, de fato, **as representações sociais do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas** dessas professoras.

Nesse sentido, compreendemos que nenhuma representação social se estabelece de modo definitivo ou estanque, mas a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos, por um coletivo, por um contexto social, cujo sujeito é o fator desse processo interacional, em que as relações estabelecidas nesse contexto são traduzidas, compreendidas, ou seja, as representações sociais dependem dessa interação social, do contexto onde um coletivo estabelece a construção e o compartilhamento do conhecimento interfere na apreensão deste pelo indivíduo. É justamente desse contexto que buscamos compreender e apreender as representações sociais da leitura em escolas localizadas no território rural, cujas características são muito peculiares, ora lembrado como espaço pitoresco, ora esquecido e abandonado. Mas, como os sujeitos professores/as nesse território absorvem essas peculiaridades e como estabelecem isso nas práticas pedagógicas? Como esse coletivo social convencionou as representações acerca do ensino de leitura e como isso reverbera nas práticas pedagógicas individuais dessas professoras?

4.2 Narrativas de uma fazer: entre olhares, gestos e falas

Segundo Moscovici e Vignaux (2013) as representações sociais por serem complexas partem de um “referencial de um pensamento preexistente”, que estão vinculadas por sistemas de crenças, cujas bases estão ancoradas em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Desse modo, as representações compreendem um conjunto de crenças que tem uma origem social, construído e constituído no cotidiano e socialmente compartilhados, são, assim, “o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso”. Portanto, são construídas e constituídas num processo comunicativo que é compartilhado nas mais diversas manifestações sociais. Podemos compreender muito bem essa concepção, inclusive na fala de uma das professoras colaboradas quando aponta que:

[...] o indivíduo desenvolve uma visão de mundo, amplia, né? essa visão, partindo do que já possui de conhecimento prévio. A gente conhece o mundo a partir da leitura, vivência coisas, né? na imaginação, então, a leitura proporciona isso: uma

ampliação das ideias, do pensamento, do conceito sobre as coisas. (IRACEMA/EP1.0²⁴).

Por esse ângulo, a análise do *corpus* dessa primeira etapa da pesquisa parte de três grandes eixos temáticos (ET's), a partir do grupo que estamos trabalhando, de três sujeitos colaboradores, inseridos numa realidade social: o território rural. Assim, a estrutura construída *a priori* (o quadro temático), constitui o norte para o desvelamento do fenômeno investigado. Desse modo, os três eixos temáticos nos possibilitam traçar as categorias temáticas de análise dos dados coletados/produzidos, corroborando para a apreensão das representações sociais da leitura (nesse caso, *a priori*, nas falas/narrativas das professoras). Dessa maneira, portanto, instituídas a partir das seguintes categorias semânticas de análise: **os elementos relacionados à concepção do ensino de leitura, emanados dos significados atribuídos pelas professoras, a partir de suas apreensões e do que é constituído socialmente; elementos associados às práticas no contexto das salas de aula e os elementos que delimitam a compreensão dessas práticas no contexto do território rural.**

Partindo disso e codificando essa primeira categoria semântica de análise, compreende-se que nas falas/narrativas das professoras a concepção de leitura que é socialmente constituída, conforme os Enunciados Provocativos (EP's) do Eixo Temático I (ETI), abarca o conceito de que a mesma é uma forma de lidar com os desafios do cotidiano e depende da formação dos pais, da classe social dos indivíduos e, sobretudo, pelo trabalho que a escola desempenha, norteados pelo que socialmente já existe, está posto e que é ampliado a partir desse contexto conforme apontamos no fragmento da narrativa de uma das professoras.

Desse modo, o ensino de leitura é concebido por dois grandes campos sociais ou dimensões: **o da decodificação e da formação do senso crítico**. O primeiro estaria voltado para a constituição do indivíduo no processo simples de decodificar a língua, em especial o texto escrito, verbal ou não verbal, como processo de lidar com as questões do cotidiano, como por exemplo: ler um simples bilhete, compreender um itinerário de um ônibus, ler uma bula de remédio. No segundo caso, compreende-se a leitura como instrumento que possibilita ao indivíduo compreender a sua realidade, a realidade da sua comunidade, seu meio, fazer uma leitura de mundo, ser capaz de modificar, transformar a realidade no qual está inserido. Conforme podemos apreender dos fragmentos abaixo (a partir do Enunciado Provocativo 1.0, Eixo Temático I):

²⁴ EP1.0= Enunciado Provocativo 1.0

Por exemplo, quando eu trabalhei com uma turma de jovens e adultos, teve um senhor que colocou uns fatos das experiências, né?. Ele tava ali (na escola/estudando) porque queria saber pegar um ônibus para o seu destino. [...] A leitura tinha uma função social pra ele, uma concepção de autonomia, de libertação, do senso crítico. A pessoa que não tem o domínio da leitura corre o risco, né? aliás, é manipulada pela aquele que sabe mais (HELENA/EP1.0).

A leitura pra mim é carregada de significados. Ela parte de uma visão de mundo, de uma vivência social, das experiências que o indivíduo possui, às vezes individual, né?, em alguns aspectos, em alguns momentos; parte da vivência social e volta para a vivência social. Então, é o social enquanto ponto de partida e como ponto de chegada. (IRACEMA/EP1.0).

A leitura pra mim é uma forma de compreender, de interagir, conquistar o mundo como um todo. Então, o leitor é alguém que consegue ler, interagir, né?, se socializar com o mundo, né?, tanto da linguagem, das imagens, ideologias. Então, a leitura pra mim é essa ferramenta que dá pra o sujeito a possibilidade de se inserir no mundo, interpretando, socializando e facilitando a comunicação (SENHORA/EP1.0).

Para as professoras, a leitura é concebida como um desafio social, ou seja, dominar tal tecnologia corresponde à capacidade dos indivíduos em lidar com diversos momentos do cotidiano, quer seja o mais simples ato de decodificação, bem como a capacidade de compreender a sua própria realidade. Desse modo, para que isso seja reverberado socialmente, é necessário compreender os mais diversos espaços sociais, sejam eles urbanos ou rurais. Para essas professoras, cada espaço é visto a partir de uma perspectiva. Por exemplo, dentro do contexto do território urbano são destacados os espaços mais desenvolvidos, tais como os grandes centros, bairros nobres e os espaços periféricos, e no território rural destacam se eles são mais urbanizados ou menos urbanizados. Isso é posto, pelas mesmas, a partir do confronto de imagens que apresentamos na Sessão de Conversa I, conforme apresentamos em seguida:

ESPAÇOS URBANOS:

IMAGEM 01





Fonte: Google

ESPAÇOS RURAIS:

IMAGEM 02



Fonte: Google

Partindo-se dessas imagens provocativas, postas à compreensão (leitura) das professoras, as mesmas puderam, como posto, depreender que o conceito de leitura (suas representações) estaria **ancorado** nos valores sociais, culturais e econômicos desses espaços. Como nos afirma Jodelet (2015, p. 48):

A ancoragem, como enraizamento no sistema de pensamento, atribuição de sentido, instrumentalização do saber, explica a maneira pela qual informações novas são integradas e transformadas no conjunto dos conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real, e depois são nela reincorporadas, na qualidade de categorias que servem de guia de compreensão e de ação.

Dessa maneira, para a maioria das professoras, as representações sociais da leitura, depreendidas de suas falas/narrativas, apontam para a classe social desses sujeitos, a formação dos pais, o interesse de uso social que estes apresentam, haja vista os espaços distintos tanto no território urbano, quanto no rural. Assim, para essas professoras, a representação da leitura

se efetiva nas questões oriundas do contexto histórico-social-cultural dos indivíduos. Como podemos observar:

São espaços urbanos distintos: bairros de classe média alta, baixa, bairros de pessoal em situação de risco e espaço industrial. Nesses espaços a concepção de leitura não é a mesma não (HELENA/EP1.2).

A forma de como pode ser concebida a leitura nesses espaços vai depender do tipo de vida que cada uma dessas pessoas levam. Talvez nos espaços mais ricos a gente tenha um incentivo maior e a leitura uma forma de manter a posição social, a inserção social, status, né?, e uma forma de ampliar visão de mundo e de conseguir compreenderas mais diversas situações (IRACEMA/EP1.2).

Espaços urbanos diferentes. São imagens de lugares periféricos, lugares mais urbanizados, desenvolvidos. A concepção de leitura não é a mesma não. De uma forma geral, a noção de leitura é parecida. Tá mais perto do que chamei de leitura do senso comum, né? Talvez algumas pessoas, nos dois espaços, pensem na leitura como forma de interpretar o mundo, mas, tradicionalmente, essa noção de leitura, como forma social, é tradicionalmente tida como mais conhecida (SENHORA/EP1.2).

E como dito acerca dos espaços rurais:

Depende do interesse desses indivíduos. Pegando o exemplo de uma comunidade que trabalha com uma cultura da alface, né?, normalmente o interesse da leitura seria voltado pra questão de como manusear, instruir, fazer o manejo da alface. (HELENA/EP1.3)

[...] nessas imagens (distritos) já têm um contexto mais urbanizado, e a visão de leitura desses sujeitos que moram nesses espaços, estudam nesses espaços, que têm o aspecto menos urbanizado, acredito que a concepção de leitura seja uma concepção um pouco mais imediata. São sujeitos cuja leitura se insere muito naquela concepção que se iniciaria e encerraria no processo de alfabetização, então, seria simplesmente para aprender a ler, a decodificação, simplesmente aprender a ler, com uma visão minimalista mesmo do cotidiano. (IRACEMA/EP1.3)

Nesses lugares aqui (apontando pras imagens de distritos), acho que pode ser o que o conceito que falei seja mais comum do que como eu coloquei com o primeiro. Esse lugarzinho aqui (espaço rural não urbanizado) parece que nem tem energia. Já esse aqui (distrito/urbanizado) funciona quase que uma zona urbana. Você pensa que está trabalhando na zona urbana. O aluno que morasse numa situação dessas daqui (referindo-se às imagens de espaços menos urbanizados) realmente teria mais dificuldade, mas o aluno que morasse numa situação dessa aqui (referindo-se às imagens de espaços rurais urbanizados) realmente teria, de fato, acesso a tudo. (SENHORA/EP1.3)

Há, nessas narrativas, uma percepção distinta de como o contexto histórico-cultural interfere nas representações que estas professoras têm acerca do ensino de leitura. Partindo-se desses enunciados, compreendemos que há nesses territórios realidades distintas do conhecimento construído e compartilhado acerca da leitura, conforme as diferentes características que permeiam dentro desses contextos. Assim, compreendemos que há dois polos sociais distintos, conforme a natureza do uso social do domínio deste conhecimento

acerca da leitura, de suas características sociais, econômicas e geográficas. É destacável, nessas narrativas, que ambos os territórios são constituídos de interesses distintos para o uso da leitura no cotidiano.

Essa distinção social aponta para uma fronteira de conflitos que podem reverberar e/ou que reverbera no contexto das escolas públicas, sobretudo dentro das salas de aula. Isso nos é estranho, não familiar. Será mesmo que a concepção e o domínio da leitura, o gosto e interesse desenvolvido e, sobretudo, seu uso seja determinado pela classe social? Como, de fato, essas professoras abarcam essas concepções e como isso reverbera em suas práticas pedagógicas? Talvez Moscovici (2015, p. 57) esteja certo quando aponta que “o pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão: devem mais as estruturas tradicionais do que as estruturas intelectuais ou correntes”.

Parece-nos que as representações do ensino de leitura concebidas pelas professoras, a partir das comunidades observadas nas imagens, são determinadas socialmente pelo contexto das tradições, pela imposição daquilo que é determinado do que é prestigiado ou não. Assim, esse estranho, esse território rural familiar e ao mesmo tempo não familiar, é reverberado nas falas/narrativas dessas professoras. Logo, a depender do espaço desse território, se mais rural ou urbanizado, a concepção de leitura é concebida como campo de simples decodificação.

Essas concepções objetivam a realidade consensual que coabitam esses territórios e, sobretudo, o papel sociognitivo dessa realidade na forma como esses indivíduos se comunicam e no modo pelo qual se comportam socialmente. Dessa maneira, os processos que constituem as representações, a ancoragem (como já posto) e a objetivação, estão relacionados à maneira de como as pessoas interagem entre si e como se comunicam. Acerca disso, Jodelet (2015, p. 48) aponta que a objetivação:

[...] explica a representação como *construção seletiva, esquematização estruturante, naturalização*, isto é, como conjunto cognitivo que retém, entre informações do mundo exterior, um número limitado de elementos, ligados por relações, que fazem dele uma estrutura que organiza o campo de representação e recebe um status de realidade objetiva.

Então, para as professoras, as representações acerca da leitura, para os povos da ROÇA, estão objetivadas em diversos contextos. Assim, nos fragmentos das falas/narrativas das professoras, podemos depreender que o que está objetivado como sentido social de leitura é “ter senso crítico”, “autonomia”, “liberdade”, “decodificar”, dentre outros elementos que podemos deferir dos fragmentos dessas falas/narrativas, o que nos faz concordar com o que nos aponta Jodelet (2015) e com Moscovici (2013) cuja “objetivação consiste em transformar algo abstrato em algo quase concreto, quando um esquema conceitual se torna real e acessível

ao senso comum”, o que nos permite, portanto, ancorar o não familiar em familiar, classificá-lo, nomeá-lo. A partir disso, é visível o papel da escola, do planejamento, dos projetos desenvolvidos que reverberam esses e outros elementos que corroboram para entender o ensino de leitura no contexto escolar, como por exemplo:

[...] quando se envolve a escola como um todo no início do ano letivo, o projeto político pedagógico, né? (PPP), e dentro do projeto político pedagógico, né? o plano de ação, o plano de aula do professor. Dentro desse planejamento, né? a questão do projeto de leitura que envolva, né? a escola toda, todos os professores, todas as disciplinas, de uma maneira coletiva (HELENA/EP2.0).

O indivíduo tem a necessidade de, a partir da leitura, decifrar, encontrar o sentido das coisas, perceber o mundo de diferentes perspectivas; ter conhecimento diverso sobre algo, né? sobre alguém, sobre algum lugar, sobre a história, né?, de saber compreender o tempo em que vive. A leitura permite isso, nas diversas áreas. (IRACEMA/EP2.0)

A leitura, muitas vezes, é vista na escola, trabalhado a partir da concepção de projetos que são desenvolvidos. Tem o projeto da escola, né? que organizamos no início do ano letivo, no planejamento, às vezes alguns projetos que a secretaria (de educação) manda. Na verdade, existe uma preocupação, todos os anos a gente discute a importância de trabalhar, né? com a leitura e fazemos isso a partir de projetos de leitura pra ver se incentiva os meninos a ler. (SENHORA/EP2.0)

Quando apontam esses elementos, as professoras trazem à tona a preocupação que elas e os demais professores têm em relação ao papel que a escola deve ter nesse processo de incentivo à leitura. É perceptível, de igual modo, uma preocupação social, advinda dos desejos e anseios que os indivíduos têm (a sociedade) ao dominar a tecnologia da leitura, como instrumento de situarem-se no mundo, de inserirem-se socialmente, pois **as representações do ensino de leitura das práticas docentes**, depreendidas dessas **falas/narrativas**, remetem a essa compreensão da existência de **duas dimensões**: a leitura como **decodificação** e como a capacidade de **senso crítico**. Dessa maneira, as práticas pedagógicas de leitura na escola se situam da seguinte maneira:

As práticas de leitura na escola estão muito atreladas a uma prática de pesquisa, né? pra uma determinada finalidade de conhecimento. [...] Muitas vezes estão relacionados com algum projeto que estejam trabalhando no momento, por indicação da secretaria de educação ou então por um consenso dos professores. Parte de uma temática, de um objetivo. Então a leitura se dá de diferentes formas: pesquisa que pode ser textos virtuais, né?, livros na biblioteca, artigos, jornais, né? revistas, leituras diversas que são encontradas pelos alunos no seu dia a dia, leituras visuais, mesmo de propagandas, que se encontram dentro da própria casa: bula de remédio e outros tipos de gêneros textuais que o aluno tem mais proximidade, né? Parte muito do que o aluno tem acesso e do que a escola pode oferecer como instrumento de leitura pra ele (HELENA/EP2.1).

Como já disse na questão anterior são os projetos que a gente desenvolve ao longo do ano, o projeto que às vezes vem da secretaria de educação. Agora mesmo

estamos desenvolvendo um projeto muito interessante, né? é um material que o aluno leva pra casa pra ler, tem o livro e um caderno que ele faz a leitura desse livro e faz um resumo do que aprendeu ali e, quando chega na escola, ele passa pra todos o que foi que conseguiu entender, né?, o resumo daquele livro (SENHORA/EP2.1).

Nesse contexto, a escola se comporta como um espaço de desenvolvimento da leitura a partir de diversos projetos quer sejam construídos no seio dela ou oriundos de outras esferas como a Secretaria de Educação e/ou até mesmo dos projetos nacionais, como é caso das Olimpíadas de Língua Portuguesa, cujo objetivo é atender à leitura dos mais diversos gêneros textuais para o desenvolvimento dos mesmos. A propósito desses objetivos, parece-nos que, a priori, atende àquela primeira dimensão: o da decodificação, no sentido de conhecer e dominar muito mais as estruturas textuais desses gêneros, do que de compreendê-los como instrumentos do uso social dinâmico e multifacetado. Dessa maneira, esse trabalho termina refletido no contexto das salas de aula, como bem pontuados pelos sujeitos da nossa pesquisa:

Em relação às estratégias, né?, você tem um objetivo, trabalhar com um determinado livro ou um determinado texto. Um projeto que terminamos de trabalhar que achei válido, né? foi o projeto das Olimpíadas de Língua Portuguesa (referindo-se ao ano de 2016). Quais as estratégias que nós utilizamos? Utilizamos aulas expositivas, pesquisa de campo, vídeos aulas, né?, depoimentos, para despertar esse gosto, né? pro aluno, que ele tenha interesse pelo assunto (HELENA/EP2.2).

Outra estratégia diz respeito à oralidade, a identificação da pontuação do texto, o uso de determinadas palavras, significados. Tento incentivar uma leitura dinâmica, em que várias pessoas da sala participem dessa leitura. Na maioria das salas é uma barreira, muitos se sentem envergonhados de tropeçarem numa palavra ou outra e virar uma algazarra na sala. Então, eles têm mais curiosidade de saber se o colega vai ler corretamente da forma que eles esperam ou não. Quando é um texto que está relacionado com falas coloco os personagens pra cada um deles ler, como se fosse uma mini apresentação. Eles vão descobrindo a entonação, ler o texto seguindo a pontuação; vão descobrindo o uso da pontuação, né? (IRACEMA/EP2.2).

Geralmente a gente traz textos diversos, tipo: tirinhas, poemas, recortes de jornais, né?, textos do livro didático. Vou passar uns livros, dos clássicos, né? pra que eles leiam e depois cada grupo vai apresentar um seminário. Assim, vai ficar um tipo de obra, livro, para cada grupo de alunos. Eles vão ler, anotar as ideias da obra, o resumo, né?, discutir na equipe e depois apresentar em sala de aula. Acho importante trabalhar esses clássicos, eles precisam conhecer, é cobrado nos vestibulares, no ENEM (SENHORA/EP2.2).

É perceptível o desenvolvimento dessas práticas nas salas de aula, desenvolvidas pelas professoras. Entretanto, em detrimento e consonante a esse polo de decodificação, o segundo polo: desenvolvimento do senso crítico, também o é perceptível nas falas narrativas desses sujeitos, como apontamos a seguir:

Quais as estratégias que nós utilizamos? Utilizamos aulas expositivas, pesquisa de campo, vídeos aulas, né?, depoimentos, para despertar esse gosto, né? pro o aluno, que ele tenha interesse pelo assunto. Então, um dos objetivos é formar a consciência crítica dos alunos, né? O professor tem que ter um objetivo claro, né?: formar o senso crítico do aluno enquanto cidadão, no contexto que ele está inserido (HELENA/EP2.2).

Sempre começo com questões provocativas, que levam à reflexão e depois levam a um apanhado geral sobre o que eles pensam a respeito daquilo, né? dessas questões problemáticas, e aí depois a gente já lança pra leitura, já traz esse tema que foi discutido (IRACEMA/EP2.2).

Sempre procuro incentivar meus alunos a ler. Ler é uma coisa que abre a visão da gente, nos permite compreender melhor as coisas, nos traz conhecimentos; que a gente consegue saber mais sobre o mundo. Outra coisa que utilizo como estratégia é trazer sempre textos, notícias de jornais, assunto que estão na mídia pra debater na sala, né?, pra que eles consigam compreender essas coisas que acontecem aí no dia a dia. Então faço práticas leitoras que aguça o censo crítico dos meus alunos (SENHORA/EP2.2).

A partir desses fragmentos podemos compreender os indícios da representação social do ensino de leitura focalizada nessas duas dimensões. Então, essa representação se insere na compreensão tanto do leitor enquanto sujeito que decodifica e utiliza essa decodificação para os simples afazeres do cotidiano, quanto à compreensão de que o trabalho com as práticas leitoras na escola e nas salas de aula devem primar pelo desenvolvimento da capacidade cognitiva dos/as alunos/as, para que os/as mesmos/as possam compreender a realidade à sua volta de forma crítica, cuja consciência permita a esses indivíduos “modificar”, “interagir”, “transformar” essa realidade. Parece-nos evidente essa capacidade de compreender a leitura como sendo “do social” “para o social”, como apontado pela professora IRACEMA (no EP1.0):

A leitura pra mim é carregada de significados. Ela parte de uma visão de mundo, de uma vivência social, das experiências que o indivíduo possui, [...]; **parte da vivência social e volta para a vivência social. Então, é o social enquanto ponto de partida e como ponto de chegada.** A leitura é como se fosse um meio, a ponte que liga isso aí. E aí o indivíduo desenvolve uma visão de mundo, amplia, né? essa visão, partindo do que já possui de conhecimento prévio. A gente conhece o mundo a partir da leitura, vivencia coisas, né? na imaginação, então, a leitura proporciona isso: uma ampliação das ideias, do pensamento, do conceito sobre as coisas. Então, isso é necessário pra nossa sociabilidade, para nosso conhecimento de mundo...

Desse contexto, a título de representação simbólica, apresentamos abaixo um quadro representativo do ensino de leitura imbricado nas falas/narrativas das professoras.

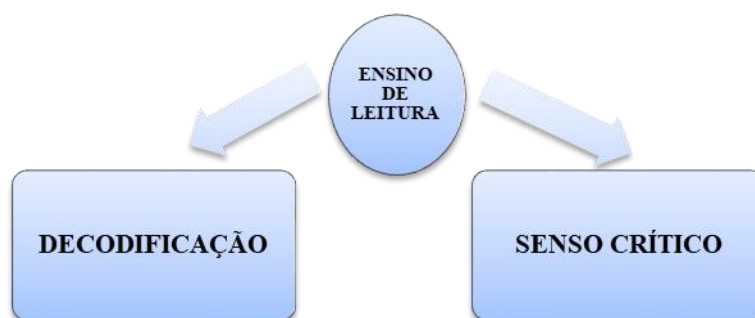


Figura 2: Fonte própria.

No presente quadro podemos observar, claramente, as categorias representativas do ensino de leitura depreendidas das falas/narrativas das professoras, ao longo das sessões de conversa. Nele, observamos, portanto, as duas dimensões que outrora citávamos.

4.3 E quando o estranho é a roça?

Parece-nos bem claro que, apesar de as professoras conceberem a importância de discutir/debater as peculiaridades do território rural, este é um espaço a ser desvelado, concebido, absorvido nas práticas pedagógicas de modo dinâmico e efetivo, haja vista a diversidade multifacetada dos territórios onde esses sujeitos exercem a docência. Observamos nas falas/narrativas dessas professoras as representações acerca desses territórios e como estas estão ancoradas nos discursos postos. Há elementos a partir da concepção de um ensino fundamentado, ainda, e de forma evidente, em práticas urbanocêntricas, fruto de um processo tradicional de ensino, cujos conteúdos se pautam no processo de concepção do que é “certo” e do que “errado”, haja vista a **percepção do ensino voltado para os/as alunos/as das classes mais abastardadas** e daquela voltada **para os filhos da classe trabalhadora** (embora tal acepção reverbera no próprio contexto urbano). Nesse aspecto, **os/as alunos/as da roça são vistos sob polos distintos**, cujo território é visto pela lógica do atrasado, do menos capaz, ou de que seu modo de falar, comportar, sua cultura esteja aquém de um valor distinto, ou a depender de qual contexto rural tais alunos/as se situam. Como observamos nas falas a seguir:

Porque a gente sabe que escolas em zona rural não são tão... agora estão mais fácil, mas noutras épocas não eram coisas fáceis, não tinha esse acesso todo. Nesses lugares aqui (apontando pras imagens de distritos), acho que pode ser o que o conceito que falei seja mais comum do que como eu coloquei com o primeiro. Esse lugarzinho aqui (espaço rural não urbanizado) parece que nem tem energia. Já esse aqui (distrito/urbanizado) funciona quase que uma zona urbana. Você pensa que está trabalhando na zona urbana.

Os alunos da zona rural a pessoa pensa assim que eles não têm acesso a nada. O aluno que morasse numa situação dessas daqui (referindo-se às imagens de espaços menos urbanizados) realmente teria mais dificuldade, mas o aluno que morasse numa situação dessa aqui (referindo-se às imagens de espaços rurais urbanizados) realmente teria, de fato, acesso a tudo (SENHORA/EP1.3).

Portanto, a partir dessa realidade, o ensino da normatização continua reverberando no processo pedagógico do ensino aprendizagem da língua, cujas práticas leitoras são utilizadas para o desenvolvimento dos elementos relacionados ao uso da língua. Assim, como exposto nas falas das professoras:

A gente não deixa de fugir disso, né? Normalmente esse aspecto gramatical que a gente não pode de... deixar de, de falar, né? agora tem professor que concorda, têm outros que discordam, mas eu vejo a necessidade de você (no caso o professor) trabalhar as questões gramaticais, afinal os concursos estão aí, os vestibulares estão aí e não deixa a gente mentir que vai precisar do conhecimento né? da norma, da norma culta. Mas, esse primeiro trabalho do envolvimento do texto, com, com texto, a gente não pode deixar de, de, de deixar de trabalhar a questão do conceito... (pausa breve). Normalmente é assim: a gente trabalha a questão da leitura, do envolvimento com o aluno, daí a gente vai pra prática, parte prática, né? pra trabalhar a questão do conceito. É... e... é, contextualizar isso dentro do, do texto (HELENA/EP 3.2).

Sem sombra de dúvidas essa é a melhor estratégia pra se estudar a gramática. Isso está refletido na minha história de vida, né? Quando eu estudava, né? eu tinha dificuldades em relação às regras gramaticais. A memorização e assimilação dessas regras pra mim eram bem complicadas, mas eu tinha muita prática de leitura, e a leitura me ajudava muito nisso. Sempre tento passar isso pra sala de aula porque faz uma enorme diferença, a aprendizagem se torna mais significativa, contextualizada, então sim, eu utilizo o texto como pretexto para o trabalho com a gramática, né? Então, utilizo pro trabalho com pontuação e com ortografia o tempo inteiro, porque é a melhor forma de contextualizar, a melhor forma de mostrar o uso e de que essa aprendizagem se torna, de fato, significativa (IRACEMA/EP 3.2).

Os dois campos discursivos permeiam a conjuntura do que se é classificado como *distrito* ou *povoado* um espaço mais característico do rural, ou seja, do que está mais urbanizado ou menos urbanizado. Desse modo, **o ensino e a sua aceção de qualidade, de acesso ao conhecimento, ou de construção desse, pauta-se no princípio de que todo e qualquer conteúdo/conhecimento deve estar centrado no ensinar o que socialmente (o urbano) é de prestígio.** Nesse universo distintivo, a escola continua a permear em suas práticas pedagógicas uma educação que segrega, classifica e universaliza o saber sem considerar as diferenças, sobretudo a multiplicidade dessas diferenças. Nesse sentido, cabe problematizar esse aspecto, como apontado por Ferreira (2014, p.53):

É preciso respeitar as distinções entre o urbano e o rural, refletindo que entre os dois existe uma diversidade de coisas que os diferenciam e que lhes são peculiares. A própria Constituição Federal de 1988 já garante “educação para todos”, mas sabemos que nem todos têm educação. Quando se fala em educação para todos não é a partir do princípio de universalidade, mas das diferenças. Esse é o princípio da

igualdade, também buscado por Gramsci, já que a cultura escolar urbana tornou-se, em nossa sociedade, a cultura hegemônica.

Parece-nos que a realidade cultural desses territórios está distante das práticas pedagógicas das professoras, ao menos como processo de construção de um ambiente familiar, cujas práticas deveriam pautar, *a priori*, a projeção da realidade do campo. É mais estranho às professoras do Ensino Fundamental II (6º a 9º ano), cujo conhecimento do cotidiano dos/as alunos/as não é familiar. Mais estranha é a realidade do cotidiano das escolas pautadas nas classes multisseriadas, das quais boa parte dos alunos é oriunda. Embora, em maior ou menor grau, essas professoras apresentem em suas falas/narrativas questões inerentes à valorização da cultura desses/as alunos/as, como apontado a seguir:

De certa forma sim. A partir do planejamento. Quando a gente senta pra fazer um planejamento pensa, né?: qual a minha turma? O quê que vou levar? O quê que vou trazer, levar pra esse aluno? Quais os objetivos que pretendo atingir em determinada aula? Exemplo foi um projeto nacional: “construindo memórias, fala do lugar onde vive, de suas raízes, vivências. Fiquei até surpresa, né? na emoção que eles colocaram nos seus depoimentos. Uma pena não ter chegada às etapas finais! Mas, de certa forma, foi válido (HELENA/EP3.0).

Aproximamos as leituras que são feitas nessa realidade dos meninos, eles mesmos criam essa aproximação, fazem essa comparação, mas a gente tenta na verdade fazer o trabalho mais próximo da cultura deles, da vivência deles. A gente tem um diversidade cultural muito grande na escola, né?, temos (alunos de) comunidade quilombola e outras comunidades que têm peculiaridades culturais específicas (IRACEMA/EP3.0).

Sim, eu sempre busco textos que retratem a realidade dos meus alunos. A gente trabalha com alunos da classe social trabalhadora, pobre, classe média baixa da roça, de diversas regiões daqui de perto. Temos alunos de comunidades remanescentes de quilombo, de povoados bem pobres, do sertão adentro. São alunos de realidades de pobreza, dificuldades, da roça. A gente sabe que essas comunidades são muito pobres. Então, a gente precisa ver isso, levar, né? em consideração, né? essas realidades. Considerar suas crenças, valores, realidades culturais que são ricas. O que nos falta é que não temos tempo, sabe!, de visitar essas comunidades pra conhecer melhor. A gente só sabe porque eles falam, os funcionários aqui da escola falam, é assim que a gente fica sabendo da realidade dos nossos alunos, da cultura que as vezes passa na televisão, num programa, enfim... (SENHORA/EP3.0).

Parece-nos observável que, nas falas/narrativas das professoras, há um território fronteiriço que, até certo ponto, estabelece uma compreensão do que deve ser considerado da realidade cotidiana da roça e aquilo que, de fato, elas conhecem desse cotidiano e como isso pode reverberar nas práticas em sala de aula. Esse princípio estabelece um conceito ideológico de “urbanização do meio rural” (CANDIOTTO; CORRÊA, 2008 apud FERREIRA, 2014, p. 61), ou seja, os avanços tecnológicos vão chegando a esses territórios e influenciam o modo de vida dessas pessoas. Nesse sentido a roça, quando é absorvida e

trabalhada nas práticas em sala de aula, é vista a partir do folclórico ou do que se apresenta como memória de vida (dificuldades e superação), bem como da adequação dos falares à língua de prestígio.

Dessa maneira, o texto (a leitura dele) é compreendido como instrumento de trabalhar os elementos da língua, ou seja, contextualizando os textos em sala de aula esses servem como suporte de aprendizagem das normas e, desse modo, os/as alunos/as se adequam à norma de prestígio, como observamos no fragmento a seguir:

Eu trabalho sim. Acho que todos os professores de Português trabalham. Por exemplo, agora na questão anterior, mesmo, “távamos” falando sobre essa questão cultural, às vezes trazemos tirinhas com os falares rurais, mostrando aos alunos essa questão da variação linguística, fazemos comentários, discussões, né? na sala de aula, mostrando essa diversas formas de falar, mas mostrando a eles que na hora de escrever é necessário, né? levar em consideração a norma gramatical. A gente sabe que na escrita o aluno é cobrado, nós somos cobrados, né? Às vezes, né? a gente pega o texto do aluno e não tem nem um ponto no final do parágrafo. Outras vezes, né? a ortografia que tá errada, né? Então, trazer os textos para ler na sala de aula é fazer com que o aluno veja essas questões da língua, né? aprendam a ortografia, a concordância, a pontuação lendo. Acho que é um bom exercício, e eu desenvolvo essa prática na minha sala de aula sim, sempre. Acho que todos usam, né? Não sei direito, apenas acho que todos utilizam isso (SENHORA/EP3.2).

Esse aspecto reverbera a lógica do trabalho que diferencia o popular e o erudito, sobretudo o uso do primeiro como pretexto para trabalhar o segundo. Isso é posto e estabelecido e evidenciado no contexto dessas escolas e reverberado como prática permanente, como depreendemos abaixo:

É importante você falar da norma culta pra o aluno. Ele tem que saber! Não comparando, fazendo aqui, não quero diminuir nem os alunos da escola pública nem tão pouco os meninos da rede privada porque eu tenho exemplo de sobrinhos em escolas particular e eles são muito assim “caxias” em relação a aplicação mesmo, são conteudistas na verdade, né? Esse aluno quando ele chega lá na frente, claro que ele vai ter uma certa vantagem na concorrência de um vestibular mesmo, é claro que ele vai obter vantagem sobre uma minoria da escola pública, infelizmente nem todos terminam o Ensino Médio, e nem todos chegam, né? a se inscrever no vestibular, e quem se inscreve e tenta entrar muitas vezes só consegue através de muito sacrifício. Então, a diferenciação, a questão tá aí: eles têm mais essas oportunidades, porque na verdade foi trabalhada a questão da norma culta. Não deixando de lado da questão regional, da variação linguística, do regionalismo de cada, de cada região. Acho que “enes” maneiras do professor trabalhar com esse tema. Não só a questão das metodologias, mas, também trazer os recursos, né? que ele pode utilizar dentro de um Data Show, da exposição de cartazes, trazer historinhas em quadrinhos, que têm umas que falam bastante essa questão do próprio campo, né? da variação linguística. Muito bem assim retratado dentro do livro (talvez esteja citando as tirinhas contidas nos livros didáticos) e que o professor pode aproveitar essa situação pra fazer a diferença dentro da sala de aula (HELENA/EP3.4).

Acredito que podem e devem ser trabalhadas essas peculiaridades da língua em sala de aula sim. Entre o erudito e o popular, entre o formal e entre o informal, precisam

ser trabalhadas nas práticas leitoras, porque nós temos diferentes gêneros textuais que abarcam isso, né?, Literatura de Cordel é um exemplo. Na maioria das vezes, popular, enquanto os textos dissertativos, por sua maioria, a gente tem uma linguagem mais predominantemente formal, né? erudita. Então, o aluno precisa perceber com isso também dessa prática leitora na sociedade. E isso, de certa forma, é um exercício de cidadania. Então, assim, pra mim podem e devem ser trabalhadas o tempo inteiro (IRACEMA/EP3.4).

Sim. O aluno precisa compreender que há formas eruditas de falar, de escrever. De que há textos mais eruditos, né? outros mais populares; textos que precisam ser mais formais e outros menos formais. Ele precisa entender que um simples bilhete é escrito de uma maneira e que uma dissertação de vestibular, do ENEM, por exemplo, deve ser escrita de forma bem distinta. Assim, também, a leitura de textos. Eu levo textos do cotidiano, como, por exemplo: receitas, uso o livro didático, né? os textos com imagens de e-mail, assim como trago a proposta de ler os clássicos que têm na escola, na biblioteca da escola, né? como havia dito do trabalho que faço com os alunos. Autores como Machado de Assis, José de Alencar e outros. Então, acho muito válido trabalhar essas peculiaridades, de mostrar pro aluno as diferentes formas de escrever, os diferentes textos que podem ser lido, e como devem ser lido. A importância de cada um deles para nossa vida. Do mesmo modo eu acho que deve ser mostrado esses aspectos, né? da, da língua. De como os alunos precisam entender as diferentes formas, quer sejam eruditas ou populares. Então, né? a gente pode trabalhar isso e deve trabalhar na sala de aula e na escola. O aluno precisa conhecer essas diferentes formas de linguagens, de variações da linguagem, dos regionalismos, das formas ditas cultas, né? (SENHORA/EP3.4).

Nesse campo representacional podemos destacar a influência que a abordagem pedagógica tradicional ainda exerce no papel que o sujeito professor/a executa nas salas de aula. É, sem exagero, uma dinâmica complexa lidar com o novo que se apresenta, de poder abarcar as realidades tão distintas, multifacetadas das comunidades rurais com as quais esse sujeito exerce a sua docência, e a perspectiva de considerar e manter o ensino dos padrões estabelecidos pelo capital econômico e ideológico. Sem dúvida alguma, esse processo está impregnado nas falas/narrativas das professoras, o que revela as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas em sala de aula, sobretudo pela dificuldade que estas encontram em romper com esses grilhões que permeiam o ensino público no Brasil. Dessa maneira, o fato de não conhecer, na essência, o cotidiano dos/as alunos/as da roça, é, em certa medida, um entrave na discussão acerca do que, de fato, esses alunos precisam para situarem-se no mundo, compreender e transformar as suas realidades.

Nessa abordagem, os conceitos aqui ancorados reverberam, a priori, as representações que essas professoras constituem em suas falas/narrativas, apontando os caminhos para validarmos tais concepções a partir das observações das aulas, na segunda etapa da nossa pesquisa. A partir dessas acepções acerca da leitura, tendo como princípio o exercício da docência, a partir das práticas pedagógicas dessas professoras, e destas a preocupação no incentivo à leitura no contexto de escolas rurais, percebe-se, de certo modo,

apesar de reconhecer a distinção histórico/cultural dos/as alunos/as, o estranhamento e a não familiarização com a concepção de escola/ensino que se quer promover nesse território. A educação escolar no território rural ainda persiste na manutenção das práticas urbanocêntricas, mantendo, portanto, a marginalização desse contexto social.

Como base nesses pontos apresentados, questionamos: até que ponto esses aspectos efetivam uma educação que de fato valoriza o território rural, suas raízes históricas, seus sujeitos, a diversidade cultural que norteia o cotidiano dos mais distintos povoados, das comunidades com as quais a escola trabalha? É um universo consensual complexo, que precisa ser conhecido, familiarizado, posto em evidência na escola. A ROÇA precisa ser conhecida, trazida à cena, necessita ser pensada, refletida, compreendida e consubstanciada nas práticas pedagógicas das salas de aula.

Então, a partir da análise desses dados, podemos assinalar o papel complexo e multifacetado das representações sociais, de modo que comungamos com a tese de Moscovici (2013) de que elas são difusas, fugidias, multifacetadas e não se reduzem a um sistema cognitivo, mas perpassam e são consolidadas pela cultura dos grupos. Dessa maneira, portanto, na etapa seguinte incursionaremos nos elementos constituintes das representações sociais do ensino de leitura apreendidas nas narrativas das professoras. No plano seguinte, apresentamos as apreensões dessas representações a partir das observações das práticas desenvolvidas pelas professoras na sala de aula.

4.4 Do simbólico ao real: as práticas do ensino de leitura no contexto da sala de aula

Quadro 7 - Resumo das aulas observadas:

HELENA	IRACEMA	SENHORA
Turma observada: 8º ano	Turmas: 8º e 9º ano	Turma: 6º ano
<p>Conteúdo></p> <p><u>Sequência didática:</u> gêneros textuais: instrucional (folheto, manual de instrução, bula, receita, cartaz, panfletos).</p> <p><u>Objetivos:</u> compreender os diversos gêneros textuais instrucionais que fazem parte do</p>	<p>Conteúdo></p> <p>No <u>8º ano</u>: sequência didática – crônica; notícia; denotação/conotação – a partir dos estudos dos textos trabalhados.</p> <p><u>Objetivos:</u> trabalhar os gêneros – crônica e notícia, atentando-se para as principais características,</p>	<p>Conteúdo></p> <p>Leitura.</p> <p>Objetivos: identificar/debater a importância da leitura na vida das pessoas.</p> <p><u>Material utilizado:</u> documentário Paulo Freire – que trata da</p>

<p>quotidiano.</p> <p>Material utilizado:</p>	<p>compreendendo-os como aportes textuais utilizados no cotidiano; produzir uma crônica para publicação de um livro para acervo da biblioteca da escola.</p> <p><u>9º ano</u>: gêneros textuais.</p> <p><u>Objetivos</u>: Trabalhar os gêneros textuais para preparar os/as alunos/as para a PROVA BRASIL.</p> <p><u>Material utilizado</u>: livro-guia adquirido pela Secretaria Municipal de Educação.</p>	<p>importância do ato de ler.</p>
---	--	-----------------------------------

Fonte: própria.

A análise das narrativas da 1ª etapa permitiu, a priori, certa expectativa em relação à segunda etapa da presente pesquisa. Embora o discurso das docentes apontasse para a compreensão do ensino de leitura a partir do contexto de valorização da realidade dos/as alunos/as, o que se observa na prática, conforme quadro acima, não dá conta de contemplar tal expectativa. Nesse sentido, as práticas observadas se circunscrevem nas velhas práticas escolarizadas da língua/linguagem, reverberadas nos exercícios mecânicos de decodificação/apreensão de regras, conceptualizações que de nada representam uma educação, de fato, emancipatória que tanto pontuamos ao longo deste trabalho.

Analisando os dados da segunda etapa da nossa pesquisa, conforme o **quadro resumo** (acima) e os **roteiros para observação das aulas** (Apêndice), depreendemos que as práticas do ensino de leitura estão ancoradas e objetivadas nos seguintes aspectos:

1º - Reprodução da ideologia dominante: efetiva-se enquanto instituição reprodutora das metas e objetivos estabelecidos pelo MEC – Ministério da Educação, referendados pela Secretaria Municipal de Educação.

2º - Compreensão do ensino de leitura como ato mecânico, fragmentado, vinculado aos aspectos dos manuais e dos livros didáticos;

3º - Efetivação do ensino de leitura como pressuposto para a cidadania (Leia-se: para preparar os/as alunos/as para o ENEM²⁵, Vestibulares, concursos e para o mercado de trabalho).

É esse discurso, produzido e reproduzido ao longo do contexto histórico-cultural, que se estabelece no contexto da sociedade, delimitando, desse modo, como o conhecimento se estabelece e é compartilhado pelos indivíduos na coletividade. Isso reverbera em todos os segmentos sociais, portanto, na escola não seria diferente. Assim, as representações do ensino de leitura estão delimitadas nesses aspectos apresentados, pontuando que a escola continua reverberando aquilo que é recomendado pelos manuais normativos.

Nessa perspectiva, as práticas desenvolvidas por estas professoras (cf. observações *in loco*) estão delimitadas nos pressupostos estabelecidos pelos órgãos federados, estabelecendo, desse modo, um ensino que preza pela formação escolar, atendendo, portanto, aos princípios que norteiam àquilo que está representado como cidadania. Ou seja, a escola, aos moldes que se circunscreve, afeta as práticas das professoras, mesmo que estas tenham pensamento dissonante ao que prega os cânones. Nesse sentido, pontuamos que, embora as professoras apresentem em suas falas/narrativas aspectos da valorização das identidades dos alunos, os mesmos reproduzem o que as “cartilhas” do MEC e da Secretaria de Educação apresentam como discurso de padronização do ensino.

Diante de tal aspecto, questionamo-nos acerca do real papel da escola no contexto social, nas mais diversas realidades, especialmente no contexto de escolas localizadas no campo, cujos sujeitos também são diversos e distintos. Afinal, não estamos, enquanto professores/as, alimentando um discurso e uma prática tão dissonante? O que essas professoras, sujeitos da nossa pesquisa, debateram/construíram no percurso da formação acadêmica? O que isso contribuiu/contribui para que continuem sentindo dificuldades na efetivação de uma escola que não só discuta a diversidade identitária de seus sujeitos, mas que possa, de fato, exercer o processo educativo que os liberte dos estigmas sociais e os torne emancipados?

O discurso de formar para a cidadania já é, em si mesmo, dissonante. Ele está pautado no princípio de dominação/subordinação. Parte da lógica que o sujeito não é cidadão, para, a partir daí, torná-lo uma “tábua rasa” a ser preenchida. Como nos diria Paulo Freire, essa educação bancária já exclui, em tese, o sujeito não escolarizado, desse modo reforçando essa

²⁵ Exame Nacional do Ensino Médio

sociedade que exclui e delimita o que é ser ou não cidadão. Nessa seara, os/as alunos/as da ROÇA ficam à deriva.

Quando tratamos da Educação do Campo, no contexto aqui assumido na categoria ROÇA, não estamos assumindo um discurso de eliminação do ensino deste ou daquele conteúdo; estamos nos posicionando acerca de uma educação que esteja atenta e que, de fato, atenda às demandas das realidades nas quais a escola (enquanto instituição de ensino) está situada. Com efeito, assumimos o debate de uma educação que rompa com determinados paradigmas e, sobretudo, entendendo essa educação a partir do que se efetiva no contexto das realidades desses sujeitos do campo, ou seja, uma escola viva, em movimento, transformadora, emancipatória, pois estamos tratando de escolas que embora estejam no território campo não fazem parte das políticas de debates e formação para a educação no/do campo.

Diante do exposto, partindo-se das duas etapas da pesquisa, analisemos o quadro comparativo abaixo:

**Figura 3 – CATEGORIAS REPRESENTATIVAS DO ENSINO DE LEITURA
(ETAPAS DA PESQUISA)**



Fonte: Própria

Partindo desse quadro comparativo, é possível depreender que **as representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas das professoras**, conforme a 1ª categoria de análise (**narrativas**), notam-se **duas dimensões representativas**. **Primeira**: o ensino de leitura na sala de aula é um exercício que se efetiva na decodificação do texto: interpretação/compreensão – no sentido de depreender os elementos implícitos e explícitos na estrutura textual; na **segunda dimensão**: o ato de ler provoca/constrói o senso crítico dos

alunos –reconhecer os usos sociais dos gêneros textuais e o conhecimento adquirido pela leitura como elemento de formação do sujeito social ativo (emancipado, que se identifica como sujeito da ação social, capaz de conhecer a realidade a sua volta e de transformá-la).

Esse diálogo permite-nos entender que, efetivado e compartilhado pelos indivíduos nas relações do cotidiano, o conhecimento corrobora para que os sujeitos determinem os saberes do senso comum, posicionando-se e opinando acerca de determinado objeto, projetando, portanto, o conhecimento de mundo, da realidade na qual está inserido. Nessa mesma dimensão, tal conhecimento permite que um determinado coletivo se posicione acerca dessa realidade. Nesse sentido, dentro do campo educacional, compreender o ensino de leitura no contexto da escola, é entender que as práticas são influenciadas por esses saberes do senso comum, ou seja, as representações sociais do ensino de leitura estão circunscritas no conhecimento de que ler é decodificar os textos, é saber a sua diversidade e seu uso social; de que ler é possibilitar o desenvolvimento do senso crítico dos alunos (conforme as narrativas das professoras).

No segundo quadro, **práticas**, fora observado que embora apresentando em suas narrativas a concepção de um ensino crítico, capaz de emancipar esses sujeitos, possibilitando-os a compreender a realidade na qual estão inseridos e de serem capazes de transformá-la, observa-se que as professoras têm certa dificuldade de colocar em prática essa concepção de um fazer pedagógico mais livre das diretrizes impostas pelos órgãos gestores. De certo que o ensino de Língua Portuguesa na escola tem um papel fundamental de inserir os/as alunos/as no campo da normatização, haja vista uma sociedade que prega tais normas como princípio de inserção social de prestígio. Contudo, é importante que o/a professor/a ao conceber o ensino de leitura parta deste não como pretexto para o ensino de regras gramaticais, posto que tal ensino de nada se efetiva como eficaz, compreendendo, desse modo, o ato de ler como processo de formação do indivíduo enquanto sujeito capaz de dar sentido ao que lê.

Nos dados analisados da pesquisa (narrativas), podemos depreender que as professoras, até certo ponto, têm essa noção, porém continuam tendo dificuldades de pôr em prática esse saber de que ler não é memorizar regras, não é usar fragmentos de textos para o simples exercício de gramaticalização. Diante disso, questionamos: mas, afinal, por que as professoras continuam a praticar o ensino de leitura de tal maneira? E por que a roça é um lugar estranho? Para responder tal questionamento é necessário que concebamos a origem das representações sociais da ROÇA e, conseqüentemente, do ensino de leitura nesse território.

Nessa perspectiva, a análise dos dados nos dá um arcabouço de como se efetiva essas representações, conforme detectado nas etapas da pesquisa, sobretudo quando comparamos os dois campos categóricos de análise: narrativas e as práticas observadas. Partindo-se desse ponto podemos apreender que o processo de estranhamento com a roça se dá quando analisamos de onde vêm esses sujeitos (professoras), o contexto histórico-cultural do qual são oriundos e o que isso afeta a visão que os mesmos têm acerca dessa realidade. Partindo-se dessa realidade, tal representação é reverberada nas aulas dessas professoras de diferentes maneiras, como pontuamos ao longo da nossa análise.

Parece-nos claro e evidente como isso acontece, haja vista o diário de observações das aulas. Nestes apontamentos diários das aulas observadas podemos depreender como, de fato, essas professoras efetivam suas práticas pedagógicas, demonstrando o papel do ensino de leitura nesse contexto escolar. Desse modo, para entender a gênese dessas representações, ancoramos os seguintes aspectos, conforme Jodelet (2015, p. 49), sublinhando que, para entender a origem de uma determinada representação, é necessário:

[...] apreender em sua imbricação os aspectos cognitivos e expressivos de uma representação compartilhada por um grupo, a respeito de um objeto tal [...]. Examinar a maneira pela qual as condições sociais, a linguagem e a comunicação intervêm na formação, na mudança ou na manutenção de um sistema representativo, principalmente na seleção e na organização dos elementos que constituem a sua armadura. Delimitar as condições de operatividade dessa estrutura no estabelecimento de uma visão consensual e na orientação dos comportamentos individuais e coletivos, especialmente as condições cognitivas requeridas para explicar verdadeiramente a eficácia social das representações e de sua articulação com os registros simbólico, axiológico e ideológico.

Partindo do exposto, podemos compreender que as representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas dessas professoras estão circunscritas nesses três aspectos apontados por Jodelet (2015). Desse modo, compreende-se que há um pensamento social que delimita o que é leitura e de como ela deve ser efetivada no contexto da escola. Nessa perspectiva, tal ensino de leitura está amparado nas condições sociais do que é certo e errado, do que deve ou não ser trabalhado para que os indivíduos consigam exercer determinados papéis na sociedade, cujo ensino se efetiva a partir de uma determinada linguagem que é propagada através do contexto histórico-cultural, assim, portanto, delimitando certas práticas no contexto das salas de aula.

Dessa forma, analisando esses aspectos, detectamos claramente como a ROÇA e, conseqüentemente, o ensino de leitura nesse território é estranho, partindo-se da concepção de que as representações sociais do ensino de leitura, delimitadas ao longo do contexto histórico-

cultural, tornou-se uma prática urbanocêntrica, delimitada e efetivada nos moldes daquilo que fora concebido como práticas necessárias e indispensáveis para que os indivíduos estejam ou não inseridos no contexto social. Assim, continua prevalecendo o “eu” do professor em detrimento ao “eu” do aluno (que continua a ser silenciado), ou seja, o “locutor-professor” continua com o protagonismo, conforme sublinhado por Geraldi (1997).

Nessa lógica, a escola pauta-se como agência legitimadora dessa prática, renegando os valores histórico-culturais da ROÇA, não concebendo a necessidade de valorizar e valorar tais valores como elementos indispensáveis para que a linguagem assuma um papel importante na formação dos **povos da roça**. Portanto, a gênese dessas representações está na concepção de uma escola da cidade, burguesa, excludente, cujo princípio está baseado na formação de uma determinada concepção de sociedade.

Partindo-se dessa análise e de todo processo investigativo, compreendemos que a teoria de Moscovici, ampliada e fortalecida nos estudos de Jodelet, não só nos dá fundamentos para compreender as representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas das professoras, mas, sobretudo, a entender que a ESCOLA e a ROÇA são mais que espaços materiais, fundem-se e se concretizam no contexto do cotidiano das pessoas como um DISCURSO SIMBÓLICO, como tal, ancorado e objetivado nas falas/narrativas e nas práticas dessas professoras. Destacamos, portanto, a importância da TRS nesse processo. De igual modo, a Análise de Conteúdo, que dialogando com a TRS, possibilitou-nos pontuar a ROÇA e os POVOS DA ROÇA como categorias de análise dentro dos estudos da Educação do Campo. Ainda nessa perspectiva, dialogando com elementos do sociointeracionismo *vigostkiano*, foi possível categorizar o ensino de leitura como um processo efetivado na interação entre os sujeitos (texto/leitor), mediado pelo trabalho dos/as professores/as. Dessa maneira, portanto, compreendendo que tal interação do sujeito com um determinado objeto, em um determinado meio (histórico-cultural), delineia a sua constituição enquanto sujeito de conhecimento.

BREVES PALAVRAS: UM PRELÚDIO DO FIM

[...] O que nos falta é que não temos tempo, sabe!, de visitar essas comunidades para conhecer melhor.
(SENHORA/EP3.0)

Primeiras considerações: os olhares que permeiam novas descobertas

Em face da análise dos dados da pesquisa, e a partir da compreensão da mesma, o nosso trabalho objetivou apreender das falas/narrativas (SESSÕES DE CONVERSA) e nas práticas (OBSERVAÇÕES DAS AULAS) as representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas das professoras. Objetivamos, pois, apreender esses elementos representativos nas falas/narrativas dos mesmos, compreendendo, a partir dos discursos, como as práticas leitoras são pensadas/planejadas e executadas no contexto das salas de aula, e como isso, de fato, contribui para o processo de ensino-aprendizagem e para o exercício da cidadania dos/as alunos/as.

Nesse percurso, os resultados apontaram que o processo de construção e constituição das **representações sociais do ensino de leitura**, revelado nas narrativas, **é um processo pautado em dois polos/campos sociais: o da decodificação e o da formação do senso crítico**. Embora constatados esses polos das narrativas, reconhece-se que o trabalho com tal conteúdo/conhecimento ainda e, sobretudo, está pautado em práticas que valorizam o contexto da norma padrão, cujo objetivo do/a leitor/a pauta-se no contexto de decodificar o texto para o simples uso do cotidiano, ou seja, todo o trabalho do professor compreende o ensino de práticas que atendam, ainda, às ações que mantêm os alicerces do capital econômico e ideológico.

As categorias representativas estabelecidas nessas narrativas demonstram e evidenciam o campo sócio cognitivo das professoras, cuja reflexão dá conta de compreender a necessidade de conhecer e de considerar as realidades culturais distintas dos sujeitos do território rural, contudo, reverberando em suas práticas pedagógicas muito daquilo que é posto pela normatização. Dessa maneira, a preocupação com tal contexto é evidente e sobressai nas narrativas dessas professoras, mas a evidência de que preparar os/as alunos/as para os desafios de uma sociedade seletiva e excludente ainda é o que prevalece.

Assim, na ROÇA, a educação continua tomando os rumos das velhas práticas urbanocêntricas, cujo exercício pedagógico permeia os trabalhos executados nas salas de aula.

Embora, nesse contexto, os sujeitos professoras sentem e compreendem a necessidade de se discutir/instituir a identidade cultural dessas comunidades rurais, valorizando e valorando-a, percebe-se que as mesmas ainda mantêm, em suas práticas pedagógicas do ensino de leitura, os velhos ranços da exclusão, da segregação e da seletividade.

No contexto da pesquisa podemos refletir, a partir das falas/narrativas dos sujeitos colaboradores, o quanto a ROÇA nos é um lugar estranho e como as representações sociais da leitura ainda refletem as aspirações e os desejos da cidade, as premissas de formação de cidadãos e cidadãs que deem conta dos desafios estabelecidos para manutenção das classes sociais. O discurso aqui posto não é o de estabelecer que os/as alunos/as desses territórios rurais não tenham acesso a esses meios de conhecimento, mas, sobretudo, na compreensão de se conhecer e de valorar as identidades desses sujeitos no contexto das práticas escolares, posto que a identidade “não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições” (HALL, 2003 b, p. 44). É nesse sentido que o trabalho na escola precisa ser pautado: o que ela tem feito das tradições dos alunos com os quais trabalha.

O presente processo nos permite compreender em quais valores estão embasadas as escolhas das professoras em questão, como e em que essas escolhas pedagógicas estão ancoradas e qual a relação que elas mantêm com a realidade. Compreender **as representações sociais do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas pedagógicas** dessas professoras, a partir do referencial teórico da Teoria das Representações Sociais, é um caminho importante e que se insere no promissor campo da pesquisa em RS na educação, possibilitando discussões e reflexões acerca da forma como essas professoras exercem a docência, ou seja, de como essas relações estão postas entre as professoras e os/as seus/as alunos/as, a partir do que se planeja e qual o conteúdo/conhecimento a ser conhecido/construído e as estratégias de ensino desenvolvidas e, conseqüentemente, como é avaliado esse processo de ensino.

Nesse sentido, portanto, compreendemos que a educação não é neutra e, desse modo, não pode deixar de compreender as realidades distintas dos alunos da ROÇA. Nesse percurso da pesquisa coube-nos a proposta de evidenciar e apreender como as representações sociais do ensino de leitura se dão, como esse conhecimento construído e compartilhado socialmente permeia o contexto das salas de aula e como isso é importante para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, não no sentido de universalização, padronização, mas, sobretudo, de respeito às diferenças.

Os resultados da nossa pesquisa demonstram, claramente, que muitas representações sociais do ensino de leitura são construídas e compartilhadas no contexto do espaço escolar.

Dessa maneira, observamos e depreendemos que tais representações estão presentes nas narrativas das professoras, haja vista que, nesse processo, as professoras compreendem as dificuldades que muitos alunos/as têm em ter acesso aos meios de compartilhamento dos aportes textuais, posto que esse público mora/vive em localidades rurais distantes e distintas. Embora esse aspecto observado, detecta-se que esses sujeitos, a maioria, possui celulares, que de certo modo, possibilita certo contato com o meio letrado. Fora esse aspecto, o único local que esses aluno(a)s têm contato com o universo dos textos (como aporte escrito), grosso modo, é no espaço da escola, em especial na sala de aula, nos espaços de leitura, através dos livros didáticos e paradidáticos que podem ter acesso.

Desse contexto, portanto, compreende-se que boa parte das práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula não leva em consideração o processo cotidiano de construção do conhecimento, em que os/as alunos/as também são sujeitos construtores. Desse modo, portanto, tornando certas práticas leitoras não significativas para esses sujeitos, pois não atendem à realidade dos mesmos.

Os dados gerados permitiram compreender que a escola é um espaço de construção e compartilhamento de muitos saberes. Que os sujeitos oriundos do território rural pensam/constroem e compartilham seus conhecimentos acerca da leitura o que, de certo modo, requer observação por parte da escola e dos professores. Assim, compreende-se a importância de um debate que abarque um currículo praticado, realizado, construído no contexto desse território. Compreendemos ainda que a não observação desse aspecto pode comprometer o diálogo, o gosto e a formação dos “sujeitos leitores”. Entendemos que o ensino de leitura precisa partir do real interesse dos alunos, que as práticas sejam dialogadas e construídas na interação entre educador/educando.

Dessa maneira, a escola, em especial o(a) professor(a), deve compreender os/as alunos/as da ROÇA como sujeitos de conhecimento, e que o domínio dos instrumentos de acesso ao universo letrado deve levar em consideração essa realidade, potencializando, desse modo, a capacidade leitora desses sujeitos. Destarte, contribuindo na constituição de uma escola não para cidadania, mas que é construída por sujeitos que já são cidadãos e cidadãs, que precisam entender que a sua cultura tem valor e importância, e em consonância a esse saber ampliem para outros tantos saberes, valorizando suas ruralidades e (re)significando o meio onde vivem.

Por isso, podemos compreender que a discussão acerca do território rural, o conhecimento das ruralidades desse território, é uma pauta a ser discutida, que já o é, e que deve ser ampliada nos encontros dos estudos no campo da educação. Outrossim, é

compreensível e evidenciada a importância que a Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Serge Moscovici e, sobretudo, ampliada pelos estudos desenvolvidos por Denise Jodelet, tem para pensar e discutir a educação, em especial a educação do/no campo. Isso porque as representações são construídas e constituídas nas relações mantidas pelos indivíduos nos grupos onde vivem e neles produzem e compartilham conhecimento, e a escola é um desses lugares.

Apesar dos mais diversos desafios postos nos estudos nesse campo, e as trincheiras que tivemos que estabelecer nessa jornada, nos é evidente que, ao final das etapas e a partir da análise de todos os dados, nos foi possível apresentar o presente trabalho que, de certo, pautará na contribuição para os estudos no campo das Representações Sociais no domínio dos estudos no campo da Educação. De igual modo, entendemos e esperamos que esse debate, alicerçado no presente trabalho, contribua para a discussão do ensino de leitura nas escolas da ROÇA, cujas práticas docentes possam nortear as ruralidades desses/as alunos/as; que possa nortear as suas identidades culturais, trazendo à pauta a importância de se discutir uma educação que valorize e respeite as diferenças e que potencialize uma educação emancipatória.

Com efeito, entendemos, claramente, que a TRS corrobora/ou, significativamente, para compreender que o conhecimento é construído socialmente e o é partilhado. Então, atinamos que o conhecimento que essas professoras têm acerca da leitura e do respectivo ensino de leitura está embasado no conhecimento social, que ao longo da história foi delimitando culturalmente, apontando o que é “certo” e o que “errado”; o que a escola precisa ensinar para que os/as alunos/as estejam preparados para atender as demandas que socialmente são instituídas.

Tal pesquisa nos aponta que o conhecimento coletivo acerca da leitura como princípio de domínio do escrito, do decodificar e do uso dos gêneros textuais como aportes de uso social, está balizado no discurso das professoras e em suas práticas. Isso nos deixa inquietações para (re)pensar o papel do educador no contexto das escolas da ROÇA, na sua formação e, também, no debate permanente do currículo que se tem, que se discute e que se efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNADJE, F. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Ed. Thomson, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1,n.1,p.18-43,jan./jun.2008. Disponível em:<<http://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/article/viewFile/1169/118>> Acesso em 10 ago. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Tendências atuais da pesquisa na escola*. *Caderno CEDES* [online]. 1997, vol.18, n.43. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621997000200005>>. Acesso em 11 nov. 2016.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M.G.; FERNANDES, B.M. A educação básica e o movimento social do campo. – Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília, DF: *Coleção Por Uma Educação Básica do Campo*, n.º 2, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 15 out. 2016.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.117,p.127147,novembro/2002. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>> Acesso em 02 de ago. 2017.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BERZOTTO, V.H. (org.) *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 (Estratégias de ensino, 8).

CALDART, R.S. por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: _____ et al. (Orgs.) *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, n.4. 2002, p.18-25.

CERLAC. *Agenda de políticas públicas de lectura*. Colômbia: ILÍMITA 2004. Disponível em:<http://www.cerlac.org/wpcontent/uploads/2013/03/agenda_PP_Lectura.pdf. Acesso em 20 jun. 2016.

CHARTIER, A.M.; CLESSE, C. e HÉRBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Trad. Carlos Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. De Mary del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CORDEIRO, V. M. R. Itinerários de leitura no espaço escolar. *Revista da FAEBBA*. V. 13. Nº 21(janeiro/junho).Salvador: UNEB. 2004. p. 95-102.

_____. Experiência, histórias de leitura e formação: os bastidores da leitura e cenas da escola. In.: SOUZA, E.C.de; MIGNOT,A.C.V. *Histórias de vida e formação de professores*. SEED-MEC – TV ESCOLA. Boletim 01. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/104711Historias2.pdf>>. Acesso em 10 Jan. 2017, p. 54-67.

DE PIETRI, E. *Práticas de leitura e elementos para atuação docente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DEMARTINI, Z. de B. F. (2012). Prefácio. In SOUZA, E.C. de. (ed.), *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas*. EDUFBA: Salvador, 2012, p.9-14.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In.: MOSCOVICI. S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERREIRA, L.G. *Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas*. Curitiba: CRV, 2014.

FRANCO, M.L.P.B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121, p.169-186, jan./abr. 2004.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29 ed. São Paulo: Cortes, 1994.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4 ed. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

_____. Leitura: uma oferta de contrapalavras. *Educar em revista* [online]. 2002, n.20, pp.77-85. ISSN 0104-4060. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.265>> Acesso em 10 out. 2017.

_____. *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GÓIS, C.C. *et al.* As representações de professores e alunos sobre leitura. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, nº16, p.201-214, jul/dez, 2001.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. 2. ed. – Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 8.ed. Rio de Janeiro: D&PA, 2005.

HALL, S.; SOVICK, Liv. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO, 2003. (Humanitas:93)

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. Trad. Lilian Ulup. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.17-44.

_____. *Loucura e representações sociais*. Tradução de Lucy Magalhães. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. (Org.). *As representações sociais*. Tradução, Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOUVE, V. *A leitura*. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

JOVCHELOVITCH, S. *Os Contextos do Saber - Representações, Comunidade e Cultura*. Tradução de: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da Leitura*. 11 Ed. Campinas: Pontes, 2008.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11 ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993, p. 51-62.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, J.H.G. *Vygotsky e Moscovici a constituição do sujeito*. Psicologia em Pesquisa, UFJF, jul/dez de 2014, 241-251.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, J. de S. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. *Estudos Avançados*, Rio de Janeiro, v.15, n.43, p.31-36, out. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 10 dez. 2016.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos;74)

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, v.4, n.2, p.31-39, 2014. <[www.http://periodicos.uem.br](http://www.periodicos.uem.br)>. Acesso em 05 jul. 2016.

MELO, J. M. de. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: BERZOTTO, V.H. (org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras: associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 61-94.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

_____. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA e PILAR (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOLINA, M.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica; FREITAS, H. C. de A. (Org.). *Educação do Campo. Revista em Aberto*, v. 24, n. 85, Brasília: INEP, 2011, p. 17-31. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em 21 mai. 2017.

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

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In.: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lílian Ulup. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-64.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho Guareschi. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Prefácio. In.: JODELET, D. *Loucura e representações sociais*. Trad. de Lucy Magalhães. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p.12.

MOSCOVICI, S.; VIGNAUX, G. O conceito de Themata. In.: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho Guareschi. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p.215-250.

MOURA, A.F.; LIMA, M.G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João pessoa, v.23, n.1, p.98-106, jan.jun.2014. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/viewFie/838/11399>. Acesso em 10 ago. 2016.

MUNARIM, A. Movimento Nacional na educação do campo: uma trajetória em construção. 31ª Reunião Anual da Anped, GT03, *Anais da Anped*, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016, p.1-17.

OLIVEIRA, F. O. de. & WERBA, G. C. Representações sociais. In.: STREY, M.N. et al. *Psicologia social contemporânea: livro texto*. _ Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.104-117. Edição Digital. <<http://professor.pucgoias.edu.br/>>. Acesso em 20 nov. 2016.

ORLANDI, E.P. *Discurso e Leitura*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Leitura: questão linguística, pedagógica ou social? In: ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-50.

PROUST, M. *Sobre a leitura*. Tradução de Carlos Vogt. 2 ed. Campinas: Pontes, 1991.

RIOS, J. A. V. P. *Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola*. Salvador: EDUFBA, 2011.

SÁ, C.P. *Núcleo central das representações sociais*. 2 ed. – Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. *Estud.av.vol.2.no.2*. Scielo: São Paulo, May/Aug. 1988. <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 10 jan. 2017.

SILVA, E.T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1986.

SILVA, E.T. da. *O ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 133-145.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, E.C. de Souza. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In.: SOUZA, E.C. de Souza (Org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas*. EDUFBA: Salvador, 2012.

SOUZA, C.P.; NOVAES, A.de O.; BÔAS, L.V. Representações Sociais e educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela Cátedra Unesco sobre profissionalização docente. *Educação & Linguagem*, v. 15, n.25. jan/jun 2012. Disponível em: <<http://www.metodista.br>> Acesso em 20 out. 2016.

SOUZA, E.M. de F. *Linguagem: currículo e formação docente*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

SOUZA, E.M. de F.; XAVIER, M.M. Processos de Produção da linguagem no cotidiano escolar. In.: SOUZA, E.M (Org.) *Letramento e dialogia: enfoques para a formação de professores*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016, p. 21-44.

SPINK, M. J.P. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. *Caderno Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 9(3): 300-308, jul/set, 1993.

VIEIRA, R. Novos Rumos para a Linguística Aplicada Contemporânea. *Revista Odisseia*, [S.I.]. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/2052/1486>> Acesso em 02 out. 2017.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 2003/ 2007.

VILLAS BÔAS, L.P. S. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p.379-405, mai./ago.2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0540140.pdf>> Acesso em 10 dez. 2016.

ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. *A Literatura Infantil na Escola*. 10 ed. São Paulo: Global, 1998.

_____. Sociedade e democratização da leitura. In: BERZOTTO, V.H. (org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 31-45.

APÊNDICES

SESSÕES DE CONVERSA – I

APÊNDICE A– GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA

EIXO TEMÁTICO – I: LEITURA, LINGUAGEM, SOCIEDADE E COMUNICAÇÃO.

TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Quem não se comunica se trumbica”.

ENUNCIADO PROVOCATIVO 1.0: A leitura para mim é..., ou, eu conceituo a leitura a partir da seguinte explicação...

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			
PRO1 B			
PRO2 B			

APÊNDICE B– GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA

EIXO TEMÁTICO – I: LEITURA, LINGUAGEM, SOCIEDADE E COMUNICAÇÃO.

TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Quem não se comunica se trumbica”.

ENUNCIADO PROVOCATIVO 1.1: Socialmente a leitura é concebida da seguinte maneira...

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			

PRO1 B			
PRO2 B			

APÊNDICE C– GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA

EIXO TEMÁTICO – I: LEITURA, LINGUAGEM, SOCIEDADE E COMUNICAÇÃO.

TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Quem não se comunica se trumbica”.

ENUNCIADO PROVOCATIVO 1.2: Qual a concepção de leitura realizada nesses espaços **URBANOS** e pelos sujeitos desses espaços? A concepção de leitura realizada em cada um desses espaços é a mesma?

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			
PRO1 B			
PRO2 B			

APÊNDICE D– GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA

EIXO TEMÁTICO – I: LEITURA, LINGUAGEM, SOCIEDADE E COMUNICAÇÃO.

TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Quem não se comunica se trumbica”.

ENUNCIADO PROVOCATIVO 1.3: Qual a concepção de leitura realizada nesses espaços **RURALS** e pelos sujeitos desses espaços? A concepção de leitura realizada em cada um desses espaços é a mesma?

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas

PRO1 A			
PRO1 B			
PRO2 B			

APÊNDICE E- GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA

EIXO TEMÁTICO – I: LEITURA, LINGUAGEM, SOCIEDADE E COMUNICAÇÃO.

TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Quem não se comunica se trumbica”.

ENUNCIADO PROVOCATIVO 1.4: Qual a relação que podemos fazer entre linguagem, leitura e comunicação?

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			
PRO1 B			
PRO2 B			

SESSÕES DE CONVERSA II

APÊNDICE F – GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA

EIXO TEMÁTICO – II: LEITURA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E CIDADANIA.

TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Práticas leitoras em sala de aula”.

ENUNCIADO PROVOCATIVO 2.0: No espaço escolar a leitura é concebida da seguinte maneira...

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			
PRO1 B			
PRO2 B			

APÊNDICE G – GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA

EIXO TEMÁTICO – II: LEITURA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E CIDADANIA.

TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Práticas leitoras em sala de aula”.

ENUNCIADO PROVOCATIVO 2.1: Quais as práticas pedagógicas de leitura que são desenvolvidas na escola onde você trabalha?

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			
PRO1 B			
PRO2 B			

APÊNDICE H – GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA**EIXO TEMÁTICO – II: LEITURA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E CIDADANIA.****TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Práticas leitoras em sala de aula”.****ENUNCIADO PROVOCATIVO 2.2:** Na sala de aula você organiza as práticas leitoras de qual(ais) maneira(s)? E quais as estratégias que você utiliza no desenvolvimento da leitura em suas aulas?

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			
PRO2 B			
PRO3 B			

APÊNDICE I – GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA**EIXO TEMÁTICO – II: LEITURA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E CIDADANIA.****TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Práticas leitoras em sala de aula”.****ENUNCIADO PROVOCATIVO 2.3:** Essas práticas de sala de aula corroboram par o exercício da cidadania dos indivíduos? Isso é importante na hora de planejá-las?

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			
PRO1 B			

PRO2 B			
-------------------	--	--	--

APÊNDICE J – GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA

EIXO TEMÁTICO – II: LEITURA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E CIDADANIA.

TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Práticas leitoras em sala de aula”.

ENUNCIADO PROVOCATIVO 2.4: De que forma essas práticas leitoras podem contribuir para o exercício da cidadania desses alunos?

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			
PRO1 B			
PRO2 B			

SESSÕES DE CONVERSA III

APÊNDICE L – GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA

EIXO TEMÁTICO – III: LEITURA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Construindo saberes: entre o popular e o erudito, caminhos de certezas e dúvidas.

ENUNCIADO PROVOCATIVO 3.0: Nas práticas leitoras que você desenvolve em sala de aula você leva em consideração as peculiaridades culturais dos/as alunos/as?

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas

PRO1 A			
PRO1 B			
PRO2 B			

APÊNDICE M – GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA

EIXO TEMÁTICO – III: LEITURA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Construindo saberes: entre o popular e o erudito, caminhos de certezas e dúvidas.

ENUNCIADO PROVOCATIVO 3.1: De que forma você faz para que essas peculiaridades, de fato, sejam consideradas e postas em prática?

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			
PRO1 B			
PRO2 B			

APÊNDICE N – GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA**EIXO TEMÁTICO – III: LEITURA, EDUCAÇÃO E CULTURA.****TEMÁTICA PROVOCATIVA:** “Construindo saberes: entre o popular e o erudito, caminhos de certezas e dúvidas.**ENUNCIADO PROVOCATIVO 3.2:** Você utiliza os textos como pretexto para trabalhar os elementos da língua (a gramática) nas práticas pedagógicas?

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			
PRO1 B			
PRO2 B			

APÊNDICE O – GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA**EIXO TEMÁTICO – III: LEITURA, EDUCAÇÃO E CULTURA.****TEMÁTICA PROVOCATIVA:** “Construindo saberes: entre o popular e o erudito, caminhos de certezas e dúvidas.**ENUNCIADO PROVOCATIVO 3.3:** Entre o “certo” e o “errado”, como você trabalha as peculiaridades da língua através dos textos trabalhados em sala de aula?

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			

PRO1 B			
PRO2 B			

APÊNDICE P – GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA

EIXO TEMÁTICO – III: LEITURA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Construindo saberes: entre o popular e o erudito, caminhos de certezas e dúvidas.

ENUNCIADO PROVOCATIVO 3.4: Você concorda que essas peculiaridades, entre o popular e o erudito, devem e podem ser trabalhados nas práticas leitoras em sala de aula e na escola?

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			
PRO1 B			
PRO2 B			

APÊNDICE Q – GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DAS SESSÕES DE CONVERSA

EIXO TEMÁTICO – III: LEITURA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

TEMÁTICA PROVOCATIVA: “Construindo saberes: entre o popular e o erudito, caminhos de certezas e dúvidas.

ENUNCIADO PROVOCATIVO 3.5: Partindo da questão anterior, como explicar e de que maneira isso pode ser feito/realizado nas práticas leitoras em sala de aula?

Sujeito	Sentenças representativas das falas/narrativas	Enunciados semânticos	Categorias representativas
PRO1 A			
PRO1 B			
PRO2 B			

QUADRO DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS REPRESENTATIVAS

SESSÃO DE CONVERSA – I : LEITURA, LINGUAGEM, SOCIEDADE E COMUNICAÇÃO

ENUNCIADO 1.0: A leitura para mim é..., ou, eu conceituo a leitura a partir da seguinte explicação.

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ENUNCIADO 1.1: Socialmente a leitura é concebida da seguinte maneira...

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ENUNCIADO 1.2: Qual a concepção de leitura realizada nesses espaços **URBANOS** e pelos sujeitos desses espaços? A concepção realizada em cada um desses espaços é a mesma?

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ENUNCIADO 1.3: Qual a concepção de leitura realizada nesses espaços **RURALS** e pelos sujeitos desses espaços? A concepção realizada em cada um desses espaços é a mesma?

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ENUNCIADO 1.4: Qual a relação que podemos fazer entre linguagem, leitura e comunicação?

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

QUADRO DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS REPRESENTATIVAS

SESSÃO DE CONVERSA – II: LEITURA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

ENUNCIADO 2.0: No espaço escolar a leitura é concebida da seguinte maneira...

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ENUNCIADO 2.1: Quais as práticas pedagógicas de leitura que são desenvolvidas na escola onde você trabalha?

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ENUNCIADO 2.2: Na sala de aula você organiza as práticas leitoras de qual (ais) maneira(s)? E quais as estratégias que você utiliza no desenvolvimento da leitura em suas aulas?

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ENUNCIADO 2.3: Essas práticas de sala de aula corroboram para o exercício da cidadania dos indivíduos? Isso é importante na hora de planejá-las?

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ENUNCIADO 2.4: De que forma essas práticas podem contribuir para o exercício da cidadania desses alunos?

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

QUADRO DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS REPRESENTATIVAS

SESSÃO DE CONVERSA – III: LEITURA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

ENUNCIADO 3.0: Nas práticas leitoras que você desenvolve em sala de aula você leva em consideração as peculiaridades culturais dos/as alunos/as?

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ENUNCIADO 3.1: De que forma você faz para que essas peculiaridades, de fato, sejam consideradas e postas em prática?

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ENUNCIADO 3.2: Você utiliza os textos como pretexto para trabalhar os elementos da língua (a gramática) nas práticas pedagógicas?

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ENUNCIADO 3.3: Entre o “certo” e o “errado”, como você trabalha as peculiaridades da língua através dos textos trabalhados em sala de aula?

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ENUNCIADO 3.4: Você concorda que essas peculiaridades, entre o popular e o erudito, devem e podem ser trabalhados nas práticas leitoras em sala de aula e na escola?

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ENUNCIADO 3.5: Partindo da questão anterior, como explicar e de que maneira isso pode ser feito/realizado nas práticas leitoras em sala de aula?

SUJEITO	PRO1A	PRO1B	PRO2B	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.
CATEGORIA REPRESENTATIVA				

ANEXOS



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA: representações sociais da leitura imbricadas nas práticas dos(as) professores(as).

Pesquisador: REINALDO ALVES DE SANTANA

Versão: 1

CAAE: 68022216.0.0000.5578

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

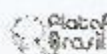
DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 044988/2017

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA: representações sociais da leitura imbricadas nas práticas dos(as) professores(as). que tem como pesquisador responsável REINALDO ALVES DE SANTANA, foi recebido para análise ética no CEP Faculdade Independente do Nordeste - FAINOR em 08/05/2017 às 10:57.

Endereço: Av. São Luiz, n° 31 Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa Extensão 2° andar
Bairro: Bairro Candéias **CEP:** 45.055-080
UF: BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA
Telefone: (77)3161-1071 **E-mail:** cep@fainor.com.br



1. Projeto de Pesquisa: QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA: representações sociais da cultura imigrantes nas práticas dos(as) professores(as)			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 3			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Educação			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: REINALDO ALVES DE SANTANA			
6. CPF: 935.520.925-67		7. Endereço (Rua, n.º): CAMINHO DEZESSEIS ZABELE CASA 18 VITORIA DA CONQUISTA BAHIA 45077185	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 77991543361	10. Outro Telefone:	11. Email: reicau@bol.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito a responsabilidade pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>03</u> / <u>05</u> / <u>2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB		13. CNPJ: 13.086.469/0001-05	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (73) 3625-6683		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Claudio Pinto Nunes</u>		CPF: <u>915.198.615-91</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenador do PPGEd</u>			
Data: <u>05</u> / <u>05</u> / <u>2017</u>		 Assinatura Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED-UESB Cep: 45.067-710-B	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



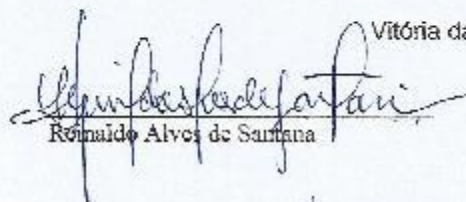
FACULDADE INDEPENDENTE DO NORDESTE - FAINOR
 Credenciada pelo MEC nº 1.253, de 04 de julho de 2001
 Publicada no DOU de 05 de julho de 2001

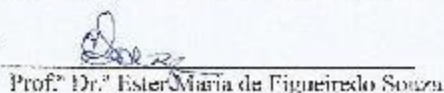
DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO E COMPROMETIMENTO DOS PESQUISADORES.

Eu, **REINALDO ALVES DE SANTANA**, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, pesquisador responsável, bem como a orientadora Prof.^a Dr.^a **Ester Maria de Figueiredo Souza** e a co-orientadora a Prof.^a Dr.^a **Denise Aparecida Brito Barreto**, declaramos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Independente do Nordeste (CEP/FAINOR), que estamos participando do projeto de pesquisa intitulado “**QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA: representações sociais da leitura imbricadas nas práticas dos(as) professores(as)**”, e através deste termo, assumimos o compromisso de confidencialidade dos dados adquiridos durante a pesquisa e a devida proteção da identidade dos sujeitos nela envolvidos. Informamos ainda que a coleta de dados desta pesquisa não foi iniciada, e que seu início se dará somente após a aprovação do referido projeto por este Comitê.

Por este instrumento, nos comprometemos ainda a observar as normas da **Resolução 466/12** e suas complementares, e a segui-la em todas as fases da pesquisa e após o seu término, bem como pelo arquivo e guarda de todos os documentos referentes ao mesmo pelo tempo mínimo de cinco (5) anos.

Vitória da Conquista - Bahia, 03 de Maio de 2017.


 Reinaldo Alves de Santana


 Prof.^a Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza


 Prof. Dr.^a Denise Aparecida de Brito Barreto

Av. São Luiz n.º 31, Anexo 01, 2º Andar, Candéias
 CEP 46055-030 Telefone: (77) 5161-1071
 E-mail: cep@fainor.com.br



FACULDADE INDEPENDENTE DO NORDESTE - FAINOR

Credenciada pela Portaria MEC n.º 1.303, de 04 de julho de 2001
Publicado no DOU de 03 de julho de 2001

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.

Prezado (a) Senhor (a), sou Reinaldo Alves de Santana e estou realizando o estudo sobre **“QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LEITURA IMBRICADAS NAS PRÁTICAS DÓS(AS) PROFESSORES(AS)”**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza e da co-orientadora Prof.^a Dr.^a Denise Aparocida Brito Barreto. Desse modo, convidamos Vossa Senhoria a participar, como voluntário (a), desta pesquisa. Para participar deste estudo o/a Sr (a) não terá nenhum custo, também não receberá qualquer vantagem financeira. Suas dúvidas referentes a esta Pesquisa serão esclarecidas e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelos pesquisadores, que tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores.

Este **Termo de Consentimento livre e Esclarecido – TCLE**, encontra-se impresso em duas vias originais de mesmo teor, sendo que uma será arquivada pelo pesquisadores responsáveis, e a outra será fornecida ao senhor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse



Conselho de Ética em Pesquisa
FAINOR

FACULDADE INDEPENDENTE DO NORDESTE - FAINOR
Credenciado pelo Portaria MEC n.º 1.393, de 04 de julho de 2001
Publicado em DOU de 06 de julho de 2001

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E/OU DEPOIMENTOS

Eu _____ CPF _____
_____ RG _____ depois

de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e/ou desconfortos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador REINALDO ALVES DE SANTANA, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Ester Maria de Figueiredo Souza e co-orientação a Prof.ª Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto, do projeto de pesquisa intitulado "QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA: representações sociais da leitura imbricadas nas práticas dos(as) professores(as)", a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003), das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004), e à regulamentação da pesquisa com seres humanos (Resolução CNS 466/12).

Vitória da Conquista - Bahia, ____ de _____ de _____.



FACULDADE INDEPENDENTE DO NORDESTE - FAINOR
 Credenciada pela Portaria MEC n.º 1.353, de 04 de junho de 2001
 Publicado no DOU de 08 de junho de 2001

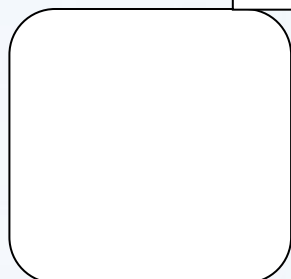
**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A COLETA DE DADOS
 E DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA**

Eu, V, ocupante do cargo de _____, autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado "**QUANDO O ESTRANHO É A ROÇA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LEITURA IMBRICADAS NAS PRÁTICAS DOS(AS) PROFESSORES(AS)**", do pesquisador responsável Reinaldo Alves de Santana, sob orientação da professora Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza, após a aprovação do referido projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Independente do Nordeste (CEP/FAINOR), e declaro que esta instituição apresenta a infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa.

DECLARO que esta instituição apresenta a infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa, e que esta declaração só terá validade no caso de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Independente do Nordeste (CEP/FAINOR).

Vitória da Conquista – Bahia, 25 de Novembro de 2016.

 Coordenador(a) do CEP



Av. 350 Luiz n.º 31, Anexo 01, 2º Andar, Condição
 CEP: 45056-000 – Telefone: (71) 3161-1371
 E-mail: cep@faenor.com.br

apêndice: 0801

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO - 2016
 PESQUISADOR/MESTRANDO: REINALDO ALVES DE SANTANA
 ORIENTADORA: Prof. Dr.^a ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

ESCOLA: ESCOLA BAULA (01) EB
 PROFESSOR(A) SENHORA DATA: / /
 TURMA OBSERVADA: 6º ano TURNO: Matutino
 Aulas: 1:40 Sequência didática
ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1.0 - Conteúdo/Tema trabalhado:

Seq: 6 O que é leitura? Qual a importância da ler.

2.0 - Objetivos da aula:

Identificar/alebrar a importância da leitura.

3.0 - Procedimentos e Recursos utilizados:

Recurso: vídeo: Documentário Paulo Freire
 Tempo (53:02 h).

Procedimentos:

- Sala de vídeo da escola
- Antes de colocar o vídeo avisa de 10 minutos a professora explicou a importância da ler leitura e que a aula seria observada pelo mestrando Reinaldo A. de Santana, por
- Início da apresentação do vídeo.
- Encerramento do vídeo e orientações para a aula seguinte.

6 02_0602

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO – 2016
 PESQUISADOR/MESTRANDO: REINALDO ALVES DE SANTANA
 ORIENTADORA: Prof. Dr.^a ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

ESCOLA: ESCOLA B AULA 02 EB
 PROFESSOR (A) SENHORA DATA: 1/1
 TURMA OBSERVADA: 6º ano TURNO: Matutino

Sequência da aula anterior; 2 aulas: 140min
(1:40h)

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1.0 - Conteúdo/Tema trabalhado:

A importância da leitura.

2.0 - Objetivos da aula:

Identificar/dibater acerca da importância da leitura.

3.0 - Procedimentos e Recursos utilizados:

- Video
Sequência da aula anterior.
A professora iniciou a aula relembrando aos alunos o video que fora exibido na aula anterior.
Após isso explicou a professora começou a fazer alguns questionamentos:
 - Do que o video tratou?
 - Como era o nome do professor que apareceu no video.
 - Do que ele falou? (o que você acharam do video?)
 - Em seguida distribuiu um questionário para que os alunos respondessem.
 - Correção da atividade;
 - Considerações finais.

T 0803

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO – 2016
 PESQUISADOR/MESTRANDO: REINALDO ALVES DE SANTANA
 ORIENTADORA: Prof. Dr.ª ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

ESCOLA ESCOLA B. LULA (03) EB
 PROFESSOR (A) SENHORA DATA: 1/1
 TURMA OBSERVADA: 6º ano TURNO: Matutino

Salas: (1-40)

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1.0 - Conteúdo/Tema trabalhado:

A importância da leitura / leitura

2.0 - Objetivos da aula:

~~Identificar~~ Interpretar textos.

3.0 - Procedimentos e Recursos utilizados:

livro didático:
 - leitura de textos do livro didático
 - interpretação/compreensão dos textos
 - atividade do livro.
 - Revisão / discussões.
 - Considerações finais.

A-0304

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO - 2016
 PESQUISADOR/MESTRANDO: REINALDO ALVES DE SANTANA
 ORIENTADORA: Prof. Dr.^a ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

ESCOLA: ESCOLA A EA
 PROFESSOR(A): HELENA DATA: 13/01/17
 TURMA OBSERVADA: 8º ano TURNO: Vespertino

Laulas: 1.10 min

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1.0 - Conteúdo/Tema trabalhado:

GÊNERO TEXTUAL: cartas; panfletos; Receita de bolo.

2.0 - Objetivos da aula:

ler e compreender alguns gêneros textuais.

3.0 - Procedimentos e Recursos utilizados:

Materiais utilizados: Cartões diversos; panfletos; notitô decimas; panfletos de lixo, etc.

- Apresentação e discussão acerca do gênero cartas; apreensão das características desse gênero.

- Distribuição do material entre os alunos; leitura das informações contidas no material.

- Aprofundar orientar os alunos a partir de procedimentos, colocados na lousa;

- "Resolução" de atividades distribuídas acerca do material.

0805

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO – 2016
 PESQUISADOR/MESTRANDO: REINALDO ALVES DE SANTANA
 ORIENTADORA: Prof. Dr.^a ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

ESCOLA: ESCOLA A EA 2ª aula
 PROFESSOR(A): HELENA DATA: 11/04/17
 TURMA OBSERVADA: 8º ano TURNO: VESPERTINO

2 aulas ± 40 min. Sequência Didática
ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS (Gênero Textual)

1.0 - Conteúdo/Tema trabalhado:

Texto instrucional: Folheto; receita; bula.

2.0 - Objetivos de aula:

o mesmo da aula anterior + produ-
ção de alguns dos gêneros

3.0 - Procedimentos e Recursos utilizados.

- Revisão do conceito de gênero textual.
- Explicação (revisão) de gênero instrucional
- Distribuição de panfletos para obser-
vação/ análise dos alunos;
- Debate sobre uma característica das caracte-
rísticas observadas.
- Debate acerca da "tríada" uti-
lizada nesse gênero textual;
- Compreensão das principais caracte-
rísticas dos gêneros estudados.
- Conferência de alguns dos gêneros.

08/06

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO - 2016
 PESQUISADOR/MESTRANDO: REINALDO ALVES DE SANTANA
 ORIENTADORA: Prof. Dr.ª ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

ESCOLA: ESCOLA A EA
 PROFESSOR(A): HELENA
 TURMA OBSERVADA: 8º ano DATA: 28/08/17
 TURNO: VESPERTINO

2 aulas: 1:40

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1.0 - Conteúdo/Tema trabalhado:

Sequência didática - Gênero Textual: receita; método; manual de instruções; Fatura de cartão. Institucional 1ª aula

2.0 - Objetivos da aula:

Compreender os diversos gêneros textuais institucionais que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

3.0 - Procedimentos e Recursos utilizados.

- Explicação do conceito de gênero textual.

- Apresentação dos conceitos de gênero institucional:

- Para que serve? O que é utilizado no dia-a-dia?

- Características do gênero em questão: uso de verbos, advérbios, etc; linguagem utilizada.

- Apresentação de alguns gêneros institucionais (material impresso).

* Expor o material a partir de slides; material impresso.

- Organização de grupos e distribuição de alguns exemplos do gênero em questão.

- Estudo em grupo de um gênero;

à l. b. c. d. e. f. g. h. i. j. k. l. m. n. o. p. q. r. s. t. u. v. w. x. y. z. 0. 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

0607

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO – 2016
 PESQUISADOR/MESTRANDO: REINALDO ALVES DE SANTANA
 ORIENTADORA: Prof. Dr.ª ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

ESCOLA: ESCOLA B E.B
 PROFESSOR (A) 2 IRACEMA DATA 25/09/17
 TURMA OBSERVADA: 3.º ano TURNO: Matutino
3 aulas: 1:40 min

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1.0 - Conteúdo/Tema trabalhado:

Denotação / Conotação

2.0 - Objetivos da aula:

Compreender as diferenças entre de-
notação e conotação.

3.0 - Procedimentos e Recursos utilizados:

- Revisão da aula anterior acerca
do texto sobre crônicas;
- Término da correção da atividade
da aula anterior.
- Explicação acerca do que é
denotação e conotação e simpli-
ficações dos mesmos;
- Leitura de um texto para
identificar no mesmo os elementos
característicos do conteúdo em
questão.

0508

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO - 2016
 PESQUISADOR/MESTRANDO: REINALDO ALVES DE SANTANA
 ORIENTADORA: Prof. Dr.^a ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

ESCOLA: ESCOLA B E9
 PROFESSOR (A): IRACEMA DATA: 25/08/17
 TURMA OBSERVADA: 8º ANO TURNO: MATUTINO

Aulas: 1:40 min

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1.0 - Conteúdo/Tema trabalhado:

Projeto Literário do Cotidiano (p. 140 do livro didático)
 - *Sequência didática: Crônicas*

2.0 - Objetivos da aula:

Leitura de crônicas. Análise/entendimento de crônicas;
 - *Produzir crônicas para serem editadas e publicadas em um livro (produzido pela escola).*
 ↳ Material p/ o acervo da biblioteca.

3.0 - Procedimentos e Recursos utilizados:

- *Exponer as características da profinora acerca das características do gênero crônica;*
 - *Distribuir/organizar os alunos em grupo;*
 - *Distribuição de diversas crônicas p/ que os alunos lesem;*
 - *Debate do no grupo;*
 - *acompanhamento desses debates pelo professor;*

08/09

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO - 2016
 PESQUISADOR/MESTRANDO: REINALDO ALVES DE SANTANA
 ORIENTADORA: Prof. Dr.ª ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

ESCOLA: ESCOLA B
 PROFESSOR(A): IRACEMA DATA: 14/09/17
 TURMA OBSERVADA: 8.º ano TURNO: Matutino

2 aulas: 1:40min

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

- 1.0 - Conteúdo/Tema trabalhado:
Crônica (narrativa). Livro p. 103
"O Rádio Apresionado" - Inês de Medeiros (Mecenas Seixas)
Crônica sobre a
polícia.
- 2.0 - Objetivos da aula:
- 3.0 - Procedimentos e Recursos utilizados:
- Material: Crônica: "O Rádio Apresionado"
Crônica sobre a polícia de Mecenas Seixas
p. 103 do livro Didático.
- leitura individual da p. 103 do livro que trata das características acerca das crônicas.
 - debate acerca do que fora lido.
 - PROPOSTA TEXTUAL: produção de uma crônica.
 - leitura oral (com voz alta) do texto para fazerem discussões acerca dos trechos da crônica lida.
 - leitura oral da crônica de Mecenas Seixas pelos alunos - cada um de um trecho.
 - Discussão sobre: conotação / denotação no texto.

0810

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO - 2016
 PESQUISADOR/MESTRANDO: REINALDO ALVES DE SANTANA
 ORIENTADORA: Prof. Dr.^a ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

ESCOLA: **ESCOLA B** EB
 PROFESSOR (A): 2 IRACEMA DATA: 25/08/17
 TURMA OBSERVADA: 9º ANO TURNO: MATUTINO

Tempo: 02 aulas ± 1h e 10min.

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

- 1.0 - Conteúdo/Tema trabalhado: leitura de enunciado, diálogos, biografia, autobiografia; conto de argumentação.
Compreensão de diferentes gêneros textuais.
Leitura e interpretação de gêneros.
Revisão das lições de TAs e correção do simulado
- 2.0 - Objetivos da aula:
Trabalhar os gêneros de um livro-guia da SAEB para preparar os alunos para a Prova Brasil.
"SEQUÊNCIA DIDÁTICA"

3.0 - Procedimentos e Recursos utilizados:

- Livro "APROVA BRASIL" - Editora Moderna caderno 2.

Procedimentos: Entrega do material (livro) para os alunos (individual);

- Revisão da aula anterior: Leitura de TAs do referido caderno e correção do simulado. Obs.: O material (livro) tem um simulado ao final das lições.

- Em seguida, a professora iniciou o estudo da ~~essa~~ sessão 06 (lição 6);

- Tal lição está estruturada a partir de um texto base (lição - gênero), os alunos ler e responderem as questões solicitadas no manual e no final dessas lições há um novo simulado; em seguida, preenchem um gabarito e o entregar a professora.

nas lições (T das lições anteriores) - notícia; tira; contos e charges; crônica; verbete de enciclopédia; texto expositivo.

em Secretaria Municipal de Educação

01/11

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO – 2016
 PESQUISADOR/MESTRANDO: REINALDO ALVES DE SANTANA
 ORIENTADORA: Prof. Dr.^a ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

ESCOLA: ESCOLA B EB
 PROFESSOR (A): IRACEMA
 TURMA OBSERVADA: 7^o ano DATA: 22/09/17
 TURNO: Matutino

2 aulas

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1.0 - Conteúdo/Tema trabalhado:

Manual de instruções / Sequência de Gênero Textual
lições das p. 11 e 12 p. 67

2.0 - Objetivos da aula:

Compreender os diferentes gêneros Textuais.

3.0 - Procedimentos e Recursos utilizados:

Os mesmos das aulas anteriores.

08/12

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO - 2016
 PESQUISADOR/MESTRANDO: REINALDO ALVES DE SANTANA
 ORIENTADORA: Prof. Dr.^a ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

ESCOLA: ESCOLA B
 PROFESSOR (A): IRACEMA DATA: 13, 09, 17
 TURMA OBSERVADA: 9.º ano TURNO: Matutino
3 aulas: 2h e 30 min.

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1.0 - Conteúdo/Tema trabalhado:

Revisão das líng. anteriores
Simulado de 6 a 10 (líng. 6 a 10).

2.0 - Objetivos da aula:

Realizar uma Revisão as líng. trabalhadas.
Realizar o simulado dessas líng.

3.0 - Procedimentos e Recursos utilizados:

Revisão dos gêneros estudados, nas líng. de 6 a 10.
Realização do simulado (individual).

08/13

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO - 2016
 PESQUISADOR/MESTRANDO: REINALDO ALVES DE SANTANA
 ORIENTADORA: Prof. Dr.^a ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

ESCOLA: ESCOLA B EB2
 PROFESSOR (A): IRACEMA DATA: 06/09/17
 TURMA OBSERVADA: 9º ano TURNO: NOTURNO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 1 aula, 1:40 min.
ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1.0 - Conteúdo/Tema trabalhado:

GÊNEROS TEXTUAIS: Lição (8) = continuação

2.0 - Objetivos da aula:

Preparar os alunos para o exame da "Prova Brasil".

3.0 - Procedimentos e Recursos utilizados:

MANUAL "APROVA BRASIL" - Editora Moderna.

- Como se trata de uma sequência didática o material e as intervenções seguem a mesma estrutura da aula anterior.