

## REPRESENTAÇÕES E DEPREENSÕES DA LEITURA E DA ROÇA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DO CAMPO

*Reinaldo Alves de Santana*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB  
reisan@bol.com.br

*Ester Maria de Figueiredo Souza*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB  
emfsouza@gmail.com

*Denise Aparecida Brito Barreto*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB  
deniseabrito@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho expõe resultados parciais de nossa pesquisa de mestrado do Programa de Pós – Graduação em Educação/PPGED/UESB, filiada ao Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação/GPLED. O objetivo do estudo em questão é o de depreender as representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas dos/as professores/as. Para esta comunicação, nosso propósito é o de apresentar quais representações sobre ensino de leitura e sobre a ROÇA são verbalizadas pelos sujeitos do estudo, no território escolar. Para isso, adotamos a teoria das Representações Sociais como referencial teórico balizador da presente investigação, especificamente os estudos da grande teoria (MOSCOVICI, 1978, 2013) e Jodelet (1988, 2001,2015) no que tange aos aspectos histórico-culturais das representações e de autores que tratam dos estudos dessa teoria no campo da educação tais como Vilas Bôas et al. (2012), Alvez-Mazzotti (2008) e de autores que tratam da Leitura e do Ensino de Leitura, bem como das discussões das ruralidades e da Educação do Campo. Os dados foram gerados por meio de sessões de conversa e observação sistemática das aulas dos sujeitos colaboradores da pesquisa (03 professoras do Ensino Fundamental de duas escolas rurais do município de Vitória da Conquista/Bahia). Utilizando a análise de conteúdo, definimos três eixos temáticos para apreensão das representações sociais, caracterizados em categorias, objetivando, desse modo, uma frequência de respostas. Na análise preliminar dos resultados, podemos incidir que a representação social do ensino de leitura parece estar objetivada, principalmente, nas questões individuais das professoras. Dessa maneira, as representações sociais das docentes acerca das práticas do ensino de leitura estão ancoradas em dois polos sociais: o da decodificação e da formação da consciência crítica. Além disso, *a priori*, observamos alguns traços do estranhamento com a ROÇA, a não familiarização desta, 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, recaindo, assim, nas velhas práticas urbanocêntricas, haja vista que as escolas em questão se delimitam em uma Educação Rural, em detrimento a uma Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo/ROÇA. Ensino de Leitura. Representações Sociais;

## Introdução

O encontro com a leitura sempre faz parte do nosso cotidiano, tanto é biológico quanto social. Isso é perceptível tanto quando aos poucos vamos dando conta de tudo o que está à nossa volta, quanto nas relações sociais que estabelecemos (família, escola, igreja...). É justamente nessas relações que muitas representações individuais e coletivas são tecidas. Nesse sentido a representação social vai se *ancorando* em nossas vidas, de diversas maneiras, e o seu trajeto está marcado por cada retalho de vivências que aos poucos vão tecendo a nossa existência enquanto indivíduos e enquanto coletivo.

A função da representação social (RS) é, portanto, tornar FAMILIAR aquilo que não nos é, ou seja, o que é ou o que está invisível, mas que existe. É nessa perspectiva que a ROÇA se torna o nosso desafio, o que nos é estranho. Com ela a LEITURA, mais ainda o ENSINO DA LITURA imbricado nas práticas dos/as professores/as de escolas localizadas na ROÇA. Tudo isso, fruto da nossa experiência docente em escolas rurais, nas quais experimentamos todo dia esse estranhamento, ora porque fomos moldados em uma educação urbana, ora por não termos o conhecimento do cotidiano desses povos.

Nesse contexto, ser professor de uma escola da ROÇA, mais ainda, ser professor de espaços tão distintos, com ruralidades tão distintas, ao longo da experiência profissional, é um desafio permanente, às vezes doloroso e interessante. Isso só é possível pelas experiências tecidas no exercício do magistério nesse território. E é justamente essa diversidade de realidades que nos provoca, nos inquieta a compreender/conhecer o que muitas vezes nos é estranho e como tal nos apresenta como invisível. É nesse processo que constituímos a nossa identidade e interesse da nossa pesquisa pela ROÇA, a partir dessa relação social que mantivemos e ainda mantemos com ela, com o seu contexto, tanto como pelas experiências vividas como professor em localidades distintas, quanto pela experiência de residir/morar em uma dessas localidades da pesquisa.

Parece-nos salutar pensar a ROÇA como um **espaço simbólico**, um **signo linguístico** para definir esse lugar estranho. Estranho porque, em primeiro lugar, os/as professores/as, na maioria, que atuam não nasceram e não vivem o cotidiano desse lugar e porque as escolas não fazem parte de nenhum movimento social do campo, quiçá das discussões que permeiam o universo de uma

Educação no/do Campo. Logo, compreendemos que a falta dessa discussão de forma contundente e organizada, em parte, contribui para esse estranhamento, haja vista a falta da formação desses professores no que tange às Diretrizes da Educação do Campo.

Nesse percurso de pesquisa, nossas vozes estão entrelaçadas, fundidas a outras vozes que nos ajudam compreender o nosso ponto de partida e o nosso ponto de chegada. Nesse diálogo, estamos entrelaçados com as vozes de HELENA, IRACEMA E SENHORA, personagens/professoras da nossa pesquisa, que muito nos honra com suas falas/narrativas, para compreendermos em si o objeto da nossa pesquisa: *a 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, dentre os quais estão indiciados nos estudos da Teoria das Representações Sociais, da Linguística Aplicada, da educação do Campo e da Análise de Conteúdo, a partir dos contributos de Moscovici (1978, 2013), Jodelet (1988, 2001, 2015), Bardin (1977), Kleiman (2008) e Bortoni-Ricardo (2005, 2008), Arroyo (2013), dentre outros autores que contribuem para o debate epistemológico, tanto na construção do nosso percurso teórico quanto metodológico.

Nesse sentido, o nosso objeto de pesquisa, portanto, está relacionado, nesse diálogo multifacetado, com as representações que socialmente são construídas e compartilhadas pelas professoras acerca do ensino de leitura em escolas da ROÇA do município de Vitória da Conquista. Dessas vozes e práticas docentes, substantivamos nosso processo de compreensão e apreensão das representações sociais que afetam e delimitam o processo das práticas dessas professoras na constituição de sujeitos leitores, delineando, desse modo, o contributo teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS) para os estudos do objeto em questão.

Nessa perspectiva, 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. Sujeitos estes oriundos de espaços distintos, cujos valores, crenças, ideologias são permanentes processos que interferem na construção do conhecimento, na construção de novos saberes. Assim, tal processo nos instigou/a a incursionar pela presente pesquisa.

Nesse sentido, tal investigação objetivou *apreender as representações sociais do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas pedagógicas dessas professoras da Educação do Campo/Rural; as representações da leitura elaboradas nas distintas realidades sociais e como estas estão ancoradas e objetivadas nos discursos dos professores 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.*

Como apontado, nossa pesquisa está ancorada na TRS, no método qualitativo com viés etnográfico, haja vista que o espaço da sala de aula é dinâmico e interativo, cuja relação professor-aluno é eminente. De igual modo, também ancorada na Linguística Aplicada (práticas pedagógicas) e na Análise de Conteúdo, entre outros, cujo objetivo principal é apreender as representações sociais do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas dos sujeitos da nossa pesquisa (03 professoras de Língua Portuguesa de 02 escolas da ROÇA da Rede Pública Municipal de ensino de Vitória da Conquista – Bahia) docentes dos anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Nesse sentido, partimos do seguinte problema de pesquisa: **quais são as representações socialmente construídas acerca do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas dos/as professores/as de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) de escolas localizadas no campo de Vitória de Conquista?** Tal questionamento nos leva a compreender 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. Desse modo, compreendendo como esse estranho e como, a partir dele, as práticas leitoras acontecem no contexto das aulas. Assim, tal realidade aponta para duas questões complementares, a saber: *quais as representações da leitura elaboradas nas distintas realidades sociais pesquisadas e como estas estão ancoradas e objetivadas nos discursos das professoras e em suas práticas pedagógicas 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 da leitura no contexto de escolas rurais/campo?*

Mas, afinal, para que estudarmos as **representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas dos/as professores/as de escolas ROÇA** (campo)? O fazemos para:

[...] conhecer a maneira de como esse grupo social constrói um conjunto de saberes que expressam a sua identidade social, as representações que são produzidas acerca da diversidade dos objetos, tanto os que estão próximos, quanto os que estão distantes, e principalmente o conjunto de códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade (OLIVEIRA & WERBA, 2013, p.94).

O fazemos, também, para dar voz e vez a essas escolas rurais que não fazem parte das políticas de discussão de movimentos sociais do campo e que estão sujeitas às diretrizes, quando existem, das secretarias de educação dos municípios, sem qualquer discussão das realidades desses espaços de ensino. Compreendendo que nessas escolas da ROÇA há sujeitos capazes de construir e/ou modificar a realidade e (re)significar os saberes.

### **Quando o estranho é pesquisado: caminhos teóricos.**

A preocupação com as questões do campo simbólico passa a ganhar corpo e destaque em vários campos do conhecimento, a partir da década de 1960. A necessidade de se compreender e explicar esses fenômenos se deu de forma contundente, e é justamente nesse terreno que as noções de representação e memória social florescem, embora só a partir da década de 1980 passa, de fato, a coabitar as preocupações e tentativas de explicá-las.

Nesse sentido, as representações sociais se estabelecem como formas de interpretar e pensar a realidade cotidiana, o modo 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.

A ROÇA foi e ainda o é um lugar de estranhamento, de invisibilidade. Historicamente constatamos a maneira de como este lugar e os indivíduos que residem/moram nele são vistos e/ou tratados. Não nos estranha o tratamento que é dado às escolas rurais, vistas como espaços de

pouco letramento (e/ou não letradas), de pessoas ignorantes, e que não necessitam de determinados “conhecimentos” para exercer o trabalho braçal, quiçá outras atividades relegadas aos grupos dominantes. Mesmo que alguns desses lugares já tenham características da cidade, eles continuam a serem vistos como atrasados, pois mantêm suas características rurais, o que não é ruim, haja vista a manutenção de suas características histórico-culturais. Mas, há uma dicotomia que separa o urbano do rural, e na educação esta não é tão velada assim. Nessa perspectiva, buscamos compreender o que isso, de fato, afeta o processo das práticas dos/as professores/as.

Em consonância a esse aspecto, nosso trabalho focaliza a questão da leitura, especificamente do ensino de leitura, apontando, desse modo, a maneira como é pensada a leitura e como esta se efetiva nas práticas das professoras nas duas escolas rurais pesquisadas. Para isso, tomamos os princípios e os desdobramentos da TRS, a partir da vertente epistemológica europeia, já consolidada no Brasil e no mundo, cujo referencial (a grande teoria) fundamentada nos escritos de Moscovici (1978), transpassando os estudos histórico/cultural em Jodelet (2001, 2015), estabelecendo, assim, os princípios da teoria e as contribuições desta nos estudos no campo da educação, especificamente no que norteia o ensino de leitura nas práticas dos/as professores/as do Ensino Fundamental II das escolas nas quais tal pesquisa fora efetivada. Nesse ponto, como tratamos dos aspectos histórico-culturais, os estudos de Jodelet (especificamente) delineiam o nosso percurso discursivo acerca de tal investigação.

De igual modo, abordamos acerca dos estudos teóricos da educação do campo/ROÇA, atentando para as questões das ruralidades, bem como de leitura e do ensino de leitura, dialogando com os estudos da TRS, o que nos ajuda no debate e no processo de produção e análise dos dados da presente pesquisa. Para isso, os estudos “conceituais de base” em Moscovici (1978, 2013), sistematizados e amplamente difundidos nos estudos de Jodelet (1988, 2001, 2015), bem como os apontamentos dessa teoria a partir de outros percursos tais como: Sá (1998), Oliveira e Werba (2013), 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.

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

[...] é um *corpus* organizado de conhecimento 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”.

Esse conhecimento da TRS contribuem para os estudos nos mais diversos campos do conhecimento. É um estudo que ultrapassa os limites do campo da Psicologia Social, abrangendo todas as áreas, no caso em questão do campo da educação. Nesse campo específico, o da educação, Alves-Mazzotti (2008, p.20-21) aponta 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.

Dessa maneira, compreendemos como a TRS incide com a nossa pesquisa, cujo foco é justamente no processo de compreender, “interpretar os acontecimentos de uma realidade quotidiana”, qual seja, as práticas do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa de escolas rurais, depreendendo daí os mecanismos que interferem no resultado desse processo educativo, bem como de incitar o debate acerca da Diretrizes para a Educação do Campo. Parece-nos evidente tal caminho.

Nesse sentido, pensar a educação do campo, nessa perspectiva, é compreender as representações sociais que ganham forma, a partir da compreensão do seu objeto de estudo: a relação indivíduo-sociedade e o processo de cognição que se concretiza 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 representações sociais “[...] são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

É justamente essa perspectiva de construção e compartilhamento do conhecimento que fortalece o percurso do nosso trabalho, cujo objetivo se insere no processo de apreender 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 e compartilhados no cotidiano de escolas localizadas no campo (roça). Como apontado por Jodelet (1988, p. 43), a representação é uma “forma de conhecimento prático [...] conectando um sujeito a um objeto”, a partir daquilo que é produzido (experiência) e aos referenciais e condições no qual esse conhecimento é produzido.

Falar do rural, nesse contexto, é concebê-lo dentro do universo das ruralidades, ou seja, das mais diferentes manifestações identitária, distintas a cada comunidade, pois uma ruralidade nordestina não é a mesma de uma ruralidade sulista, por exemplo. Mesmo que haja traços de semelhanças, as peculiaridades são muito distintas. Dessa maneira, compartilhamos 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). E falamos desta ruralidade porque queremos falar da ROÇA, esse território que nos é, muitas vezes, invisível, ocultado, marcado pelo processo imanente da industrialização e da tentativa de urbanização. Como bem pontuado 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 urbanocêntrica; na modernização, que sempre chega por último naquele contexto etc. (p.53).

É partindo dessa realidade que falamos desses sujeitos da roça, desse lugar marcado por essa engrenagem de constantes mudanças, cujas influências internas e externas coadunam nesse

processo dominante de mudanças, dessa tentativa permanente de urbanização do rural, da subserviência aos interesses do agronegócio, promovendo, desse modo, a desconstrução identitária desses sujeitos.

E como pensar o ensino de leitura nessas escolas? Como compreender a importância da representação social do ensino de leitura nesse contexto rural? 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 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 espaço, permeando o abismo que separa o branco do preto, o sujeito da cidade e o sujeito da roça, o feio do bonito, o certo do errado.

A partir desse aspecto pedagógico, o ato de ler na escola deve estar permeado na constituição/construção do conhecimento que liberta e emancipa, jamais pode ser um ato mecânico, descontextualizado, fora de uma relação comunicativa que dê conta de contemplar e (re)significar a realidade. É preciso levar em consideração que esses sujeitos trazem em si toda uma estrutura de “leitura de mundo” (Cf. FREIRE, 1994). É preciso, sobretudo, compreender que:

“[...] 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” (KLEIMAN, 2008, p.13).

Sendo assim, compreender as práticas de leitura no espaço da sala de aula é compreender a maneira *como, por que e de que* forma os/as professores/as estão trabalhando, quais as representações que estão sendo delineadas nesse contexto e a importância que é dada a linguagem no processo de formação para os diversos usos sociais. 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.

Como apontado por Souza (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 histórico-cultural dos sujeitos que compõem esse contexto que o fazer pedagógico se constrói. Não estamos desconsiderando a discussão de um contexto mais amplo, ele é de igual modo importante, mas é preciso privilegiar o contexto onde o conhecimento é construído, e o é na relação de trocas existentes entre os sujeitos do fazer pedagógico. É preciso compreender, desse modo, 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, de fato, reverbera nas práticas dos/as professores/as.

Nesse contexto, o papel da escola, em especial do/a educador/a, tem sido cada vez mais repensado. Esse sujeito tem uma função importante como interlocutor entre o objeto lido e o leitor, entre o texto e o aluno 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? É justamente isso que objetiva a presente pesquisa.

Espera-se, portanto, que a leitura, nesse processo, não seja 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 o mesmo livro, pelo mesmo sujeito. Assim, lemos e (re)significamos o que foi lido conforme cada leitura realizada.

### **Caminhos metodológicos da pesquisa.**

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é um campo teórico que permite um vasto percurso metodológico, como podemos depreender das leituras realizadas nos escritos de Moscovici. Concepção amplamente difundida em outros escritores que reconhecem a dimensão multimetodológica da teoria.

Sendo assim, a presente pesquisa de campo comporta uma abordagem qualitativa com viés etnográfico, por ser um dos métodos significativos no campo das ciências sociais e humanas, sobretudo, na área educacional. Como apontado por Ricardo-Bortoni (2008),

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 (p.49).

Dessa maneira, essa abordagem contribuiu para que nossa pesquisa abarcasse a interpretação dos dados, em oposição à mensuração quantitativa. Isso nos ajudou na observação e apreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações pedagógicas. Partindo-se desse contexto, para apreender o objeto da nossa pesquisa, delimitamos um quantitativo de 03 professoras/colaboradoras de 02 escolas localizadas em dois distritos do município de Vitória da Conquista, região Sudoeste da Bahia. O cenário de sujeitos participantes assim ficou definido: 02 (duas) professoras/colaboradoras de uma escola e 01 professora/colaboradora de outra, docentes que atuam no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Nesse **percurso metodológico**, utilizamos dois processos distintos e complementares: primeiro “**sessões de conversa**” com as professoras, delimitadas (a partir do método da Análise de Conteúdo – mapas/quadros) através de “**Eixos Temáticos Provocativos**” (ETP’s) e destes “**Enunciados provocativos**” (EP’s), objetivando apreender, a partir dos discursos/narrativas, as representações sociais da leitura presentes no universo simbólico dessas professoras. Nessa lógica, através do processo comunicativo, observar e apreender a linguagem utilizada por esses sujeitos no processo de descrição das representações que estes têm acerca da leitura. De igual modo, através desse processo, detectar como esses sujeitos pensam as práticas da leitura que devem ser desenvolvidas no contexto das aulas em escolas da ROÇA.

O Segundo processo de coleta/produção de dados da nossa pesquisa, deu-se através da “**observação participante**”. Nesse processo, observamos sequências didáticas das professoras/colaboradas, no sentido de apreender a maneira como, na prática, as mesmas desenvolvem o trabalho com a leitura, detectando de que modo as representações sociais da leitura

estão, efetivamente, imbricadas nesse processo. Para isso, a partir dos ET's e EP's, observamos como, na práticas, tais representações se assentam.

Nesses processos utilizamos dos seguintes instrumentos de registro: nas “sessões de conversa”, gravador portátil, notas de campo e fichas de escala de palavras (sequências de palavras); e para as observações das sequências didáticas fizemos uso de fichas de acompanhamento didático e notas de campo.

O passo seguinte foi analisar os dados coletados/produzidos na pesquisa. Para isso, utilizamos da Análise de Conteúdo (AD) em Bardin (1977, p.117). Seguimos a delimitação exposta pela autora para o processo de análise que está organizado em torno de três pólos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

Nesse sentido, organizamos o material em dois campos: primeiro os resultados das sessões de conversa e segundo os dados da observação das sequências didáticas. Tudo distribuído em quadros/mapas temáticos. Em seguida fizemos o cruzamento dos dados dos *discursos indutores* (enunciados provocativos) e os *discursos induzidos* (respostas das professoras) com as observações das sequências didáticas (práticas observadas). Apreendendo, assim, as palavras/enunciados representativos acerca da leitura.

O nosso trabalho compreende a importância da TRS na compreensão das práticas pedagógicas realizadas/construídas no contexto dessas escolas do campo. Compreendemos ainda que a não observação desse aspecto pode comprometer o diálogo, o gosto e a formação dos “sujeitos leitores”. O que nos permite observar que tal observação do contexto histórico-cultural da realidade dessas escolas, dos sujeitos que nela estudam, são fatores importantes no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

## Considerações finais

Da pesquisa em curso, já podemos extrair e compreender que os “efeitos simbólicos”, que as representações sociais da leitura impõe, são tão reais quanto os “efeitos materiais”. Como bem nos descreve Jovchelovicht (In.: JODELET, 2015, p.8):

[...] Trabalhar sobre o campo das produções simbólicas do cotidiano, onde se expressam os saberes, as práticas e os rituais de sujeitos sociais, demanda um entendimento de que o registro simbólico expressa não apenas saber sobre o real, mas também a um modo de vida.

Assim, concluímos, para esta comunicação, que resultados parciais da nossa pesquisa demonstram, claramente, que muitas representações sociais da leitura são construídas e compartilhadas no contexto do espaço escolar. Dessa maneira, observamos e depreendemos que tais representações estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras, haja vista que estas, sujeitos sociais, também apresentam suas representações acerca das representações que observam dos outros sujeitos (alunos/as) no contexto do território escolar, fruto do contexto histórico-cultural urbanocêntrica.

Observamos ainda que, nesse processo, as professoras compreendem as dificuldades que muitos alunos(as) têm em ter acesso aos meios de compartilhamento dos aportes textuais, haja vista que esse público mora/vive em localidades rurais distantes e distintas. Embora esse aspecto, 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.

Os resultados, ainda parciais da nossa pesquisa, apresentam um aspecto curricular e de formação de professores interessante, haja vista que essas professoras procuram (conforme observado em suas narrativas) adaptar o currículo prescrito à realidade dessas escolas, aos sujeitos alunos. Assim, podemos detectar (nas narrativas das professoras) um currículo que se efetiva no contexto do cotidiano escolar, que procura adaptar-se à realidade desse território rural (um currículo praticado), embora tal fato não se traduz, de forma efetiva, no contexto das observações das práticas dessas professoras (sequências didáticas). Isso nos permite, parcialmente, deduzir que temos uma Educação Rural nessas escolas e não uma Educação do Campo; que o ensino de leitura segue os moldes de uma educação urbanocêntrica que segrega e limita os/as alunos/as ao mero processo mecânico de reprodução de exercícios de interpretação para a efetivação das avaliações estandardizadas.

Nesse sentido, podemos apontar que existe certa dificuldade nessa adaptação, haja vista a falta de um momento de planejamento com essas docentes, de modo que tais discussões/planejamento poderiam contribuir para que as mesmas pudessem lidar com esses obstáculos e romper, portanto, com algumas práticas urbanocêntrica, prescritivas para atender as demandas de índices e provas/exames, bem como da deficiência de formação, quer seja na academia, quer seja no processo de formação continuada, assim como das discussões que abarcam os marcos regulatórios da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, boa parte das práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula não leva em consideração o processo cotidiano de construção do conhecimento, onde os/as alunos/as também são sujeitos construtores. Desse modo, portanto, tornando certas práticas leitoras não significativas para esses sujeitos, pois as mesmas são descontextualizadas e/ou delimitadas, como apontado, em meros exercícios de reprodução dos ideais urbanocêntricas.

Os dados em (re)análise permitem 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.

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 dos mesmos. Assim, contribuindo na emancipação desses sujeitos, de modo que estes valorizem suas ruralidades e (re)signifiquem o meio onde vivem.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais corroboram em apontarmos que as práticas pedagógicas do ensino de leitura desenvolvidas nas escolas pesquisadas apontam para uma concepção de educação que ainda sobrevive sob a tutela da CIDADE. Dessa maneira, portanto, embora a consciência individual e coletiva das professoras apontem para alguns pontos de rompimento (conforme os enunciados provocativos), as práticas observadas, continuam a ser ao *modus operandi* das escolas da cidade. Tal resultado remete à compreensão de aprofundar o presente debate, substantivando-o no processo de formação dos docentes, na efetivação das

Diretrizes que norteiam a Educação do Campo, possibilitando, desse modo, práticas emancipatórias e libertárias.

A representação sobre a ROÇA não desapareceu ao longo dos anos. O estigma e a segregação da ROÇA continuam a marcar a experiência e a condição do homem do campo, de modo que a escola, reflexo desse contexto social, reforça, em suas práticas, tais estigmas. Desse modo, as representações sociais do ensino de leitura, nas salas de aula da ROÇA, continuam a ancorar nas práticas dos professores/as todo esse “aparato material e simbólico” que norteia o contexto urbano, detectado nas narrativas e, sobretudo, materializado nas práticas observadas.

Nesse sentido, a TRS corroborou no entendimento da existência e da dinâmica das representações existentes nas práticas pedagógicas dessas professoras, fator que remete ao permanente debate acerca da práxis pedagógica dos/as professores/as acerca do ensino de leitura em escolas do campo. Assim, reconhecer apenas o território onde estas escolas estão localizadas, seus sujeitos, não basta. É necessário reconhecer o papel que as práticas desenvolvidas nestes lugares, em especial na sala de aula, contribuem na formação dos indivíduos, permitindo-os à condição de compreender-se como sujeitos de transformação social, da sua condição social, e não apenas o papel de meros repetidores dos mecanismos sociais urbanocêntricos dominantes. Assim, desse trabalho podemos tirar uma grande lição, como já apontado: o de compreender que os “efeitos simbólicos” são tão reais quanto os “efeitos materiais”.

## Referências

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. <http://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/118> Acessado em agosto de 2016.

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

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.117,p.127-147,novembro/2002.

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

- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FERREIRA, L.G. *Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas*. Curitiba, PR: 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.
- GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- JODELET, D. *Representação social: fenômenos, conceitos e teoria*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Loucura e representações sociais*. Prefácio de Serge Moscovici, Trad. Lucy Magalhães. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- JODELET, D. (org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. Apresentação à edição Brasileira. In.: JODELET, D. *Loucura e Representações sociais*. Prefácio de Serge Moscovici, Trad. Lucy Magalhães. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KLEIMAN, A. *texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2008.
- 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: 10/12/2016.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ. Zahar Editores, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- 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 20/11/2016.
- SÁ, C.P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

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

SOUZA, C.P.; NOVAES, A. de O.; BÔAS, L.V. Representações Sociais e educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela Cátedra Unesco sobre profissionalização docente. In.: *Educação & Linguagem*, v. 15,n.25. jan/jun 2012. <http://www.metodista.br> Acesso em 20/10/2016.

ZILBERMAN, R. *A Literatura Infantil na Escola*. 10ª ed. São Paulo: Global,1998.