



3989 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT26 - Educação do Campo

A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS DA ROÇA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE LEITURA
Reinaldo Alves de Santana - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Resumo

Esse trabalho apresenta resultados e discussões da pesquisa de mestrado cujo objetivo compreendeu apreender as representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas das professoras do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) que atuam em duas escolas de localidades rurais. Esta fundamentado no quadro interdisciplinar entre a Teoria das Representações Sociais, a Linguística Interacionista, na Linguística Aplicada e Educação do Campo, pautada em autores como: Moscovici (1978, 2013), Jodelet (2001, 2015), Vygostsky (2007), Magalhães (2014), entre outros. Optamos pela abordagem qualitativa, com viés etnográfico, compreendendo-se o debate acerca do campo educacional. O processo de geração/produção de dados fora realizado em duas etapas: sessões de conversa e observação das aulas realizadas pelos sujeitos colaboradores, estruturado a partir da categorização de quadros/fichas de eixos temáticos, bem como do roteiro de observação das práticas das professoras. Pautamo-nos na Análise de Conteúdo em Bardin como técnica de tratamento e análise dos dados. Os resultados apontam duas categorias sociais: o do ensino de leitura como processo de decodificação e a formação da consciência crítica.

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

A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS DA ROÇA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO DE LEITURA.

1 Introdução

Os estudos acerca da Educação do Campo vêm ganhando destaque nas últimas décadas, sobretudo se revestindo de novos contornos e ampliando o debate entre os mais diversos segmentos da sociedade. Isso porque, ao longo dos anos, e ainda se mantenha até hoje, as escolas localizadas no meio rural sofrem as mais diversas influências ideológicas urbanocêntricas, impostas a partir das políticas educacionais que, em todas as instâncias, não consideram e não atendem aos interesses dos POVOS DA ROÇA.

Partindo-se dessa realidade, delineamos o problema dessa investigação, cuja temática abordou: **as representações socialmente construídas e compartilhadas acerca do ensino de 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?**

Assim, objetivamos apreender as representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas pedagógicas; os sentidos do ensino de leitura elaborados nessas escolas, ancorados e objetivados nos discursos das professoras e em suas práticas e como esse conhecimento tem (re)significado as práticas pedagógicas dessas docentes no processo de ensino/aprendizagem de leitura.

2 Teoria das Representações Sociais, leitura e Educação do Campo: tecendo olhares

As noções de representação e memória social passam, portanto, a florescer a partir dos anos 60 do século XX, ganhando fôlego a partir da década de 1980, pautando a agenda de preocupações e tentativas de explicá-las. Nesse contexto, surgem os estudos acerca das Representações Sociais (RS).

Para Moscovici (1978, p.28), autor da Teoria das Representações sociais (TRS), uma representação social "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 define Jodelet (2001, p.22), a de que a representação social é, sobretudo, "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".

Portanto, no contexto do espaço escolar, compreendemos que este é um território onde muitas representações são construídas e compartilhadas. Portanto, é necessário:

[...] 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 vidas às produções culturais próprias desses espaços. (SOUZA, 2012, p.18).

Nossa pesquisa se fundamenta nesse entendimento, compreendendo que a “leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido” (MARTINS, 2007, p.33), cujo professor/a tem o papel de mediador, como apontado por Vygotsky (2003). Assim, para compreender esse ser de conhecimento, tomamos como bases norteadoras a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) e a Teoria Interacionista (VYGOTSKY, 2003). 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*.

Esse entendimento é fundamentado nos estudos de José Hugo Gonçalves Magalhães (2014) *Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito*. A discussão apresentada pelo professor Magalhães proporciona, *a priori*, uma possibilidade de discutirmos o **conceito de leitura** que queremos apresentar nesse trabalho. Nessa perspectiva, contrapondo as ideias de Moscovici e Vygotsky, 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).

Destarte, o ato de ler não é um ato simplório, está pautado como ato subjetivo e social, no sujeito leitor ativo, ou seja, como apontado por Vicent Jouve (2002), a leitura enquanto interação entre texto e leitor, sendo que aquele só tem sentido pela existência deste. O leitor nessa perspectiva é o “elemento-chave” no processo de completude do texto, e o(a) professo(a)r exerce um papel ímpar na formação desse sujeito.

Dessa conjuntura, compreendemos, também, o ensino de leitura a partir da Linguística Aplicada (LA) no seu contexto atual, em uma ampla área do conhecimento que dialoga com outras áreas, especificamente das teorias socioculturais (Bakhtin e Vygotsky), sublinhando a relevância que tem a “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 “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).

Nesse sentido, pontuamos que 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.

Diante disso, as práticas desenvolvidas na escola devem ser elementos de transformação social. Assim, 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.

Vivemos noutra realidade histórica, 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). Nesse horizonte de mudanças, falamos da ROÇA e de sua identidade compreendendo-a enquanto **signo linguístico e espaço simbólico**. Assim, pensar a educação do/no campo é compreender que “qualquer proposta educativa só acontece se enxertada em uma nova dinâmica social.

Por isso, compreender as práticas de leitura que estão presentes no contexto de escolas rurais, só é possível compreendendo esse contexto, analisando seus sujeitos, suas ruralidades. É preciso compreender, portanto, quais as representações sociais do ensino de 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 Metodologia

Nosso trabalho está ancorado na Teoria das Representações Sociais (TRS) cujo campo teórico permite um vasto percurso metodológico que, como tal, pressupõe uma análise científica dos pensamentos sociais e das práticas realizadas no cotidiano de determinados coletivos. Portanto, a TRS se nutre de abordagens diversas e complementares.

Dialogando nesse campo multimetodológico, a presente pesquisa de campo propiciou uma abordagem qualitativa com viés etnográfico. Como apontado por 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.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa está alicerçada nesta abordagem no contexto educacional, porque fazemos “[...] uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p.102). Tal abordagem contribuiu para que nossa pesquisa abarcasse a interpretação dos dados, em oposição à mensuração quantitativa.

Para isso, contamos com a participação de 03 (três) professoras da Rede Pública Municipal de Ensino, docentes dos anos finais do Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano) de duas escolas localizadas em localidades rurais no Município de Vitória da Conquista – na Região Sudoeste do Estado da Bahia.

Na geração/produção dos dados estabelecemos dois processos distintos e complementares: primeiro as **SESSÕES DE CONVERSA** (roda de conversas) com as professoras, através de **Eixos Temáticos Provocativos (ETP's)**. O segundo as **OBSERVAÇÕES DAS AULAS** (sequências didáticas), objetivando apreender as práticas de ensino de leitura que as docentes desenvolvem na sala de aula, detectando, pois, de que modo as representações sociais do ensino de leitura estão, efetivamente, imbricadas nesse processo. Nessas etapas utilizamos gravador portátil, diário de campo e fichas de escala de palavras (sequências de palavras), fichas de acompanhamento didático e diário de campo.

Para a análise dos dados gerados/produzidos na pesquisa, pautamo-nos na Análise de Conteúdo (AD) em Bardin (1977), seguindo as etapas do processo de análise de conteúdo, organizados em três eixos: a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (Ibidem, p.121).

Portanto, todas essas etapas contribuíram para que pudéssemos depreender, a partir do cruzamento dos dados, as representações que os sujeitos colaboradores delinearão em suas falas e em suas práticas pedagógicas acerca do ensino de leitura no contexto dessas escolas do campo/ROÇA.

4 Resultados e Considerações

Em face da análise dos dados da pesquisa, e a partir da compreensão da mesma, 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 duas categorias sociais: o da decodificação e o da formação do senso crítico**. Embora constatadas essas categorias 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 processo 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.

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. 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 Geraldí (1997).

Portanto, 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 aspectos 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.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

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

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

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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.

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

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.

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

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

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

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

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.

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

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

SILVA, E.T. da. 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.

SOUZA, E.C. de. A caminho da Roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA, E.C. de. (Org.) **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. EDUFBA: Salvador, 2012, p. 17-28.

_____. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. EDUFBA: Salvador, 2012.

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

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