



“Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência.”

01 a 05 de
Outubro 2017
SÃO LUÍS - MA

GT20 - Psicologia da Educação – Trabalho 1344

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS E DE ALUNOS ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO COMPARATIVO

Rosely Ribeiro Lima - UFG/REJ

Agência Financiadora - FAPEG

Resumo

O trabalho procura identificar as representações sociais de professores e de estudantes sobre o que é a língua portuguesa na escola; bem como a existência de dimensões adicionadas ao processo. A investigação se baseia nos fundamentos da corrente teórica que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural de Abric (2003), esta complementar a TRS de Moscovici (2003). Foi realizado um estudo comparativo entre dizeres docentes e discentes sobre esta prática educativa, procurando responder a questão: existem semelhanças e/ou diferenças entre representações sociais docentes e discentes sobre o ensino da língua portuguesa? Coerente com a abordagem estrutural, empregou-se a técnica de associação livre de palavras, realizada com 100 professoras e 121 alunos; para a organização dos mesmos, se fez uso do *software* EVOC. Os resultados sinalizam que as professoras ancoram suas representações em significações sobre a eficácia da aprendizagem, elas fazem referência às imagens atribuídas à vida em sociedade, para o mundo letrado e de conhecimento, tudo que se diferente dele é inapropriado; e os alunos ancoram suas significações na aquisição de saberes em prol de sapiências. Tais conjuntos de palavras atestam as diferenças de pensamentos entre os dois grupos junto ao fenômeno representacional.

Palavras-chave: Educação. Representações sociais. Professoras. Alunos.

O FENÔMENO REPRESENTACIONAL PROCESSADO NAS COMUNICAÇÕES QUE ENSINAM A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Introdução

Nossas preocupações com as representações sociais dos professores e dos alunos e seus efeitos sobre a prática educativa não é recente. Há mais de sete anos, coordenando uma pesquisa com professores e alunos, temos refletido sobre os diversos desafios enfrentados por docentes no ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Muitos problemas sobre a inadequada formação para o uso correto da língua chegam a estes profissionais. Nessa linha de entendimento, no ensino escolar, o docente se envolve em diversas funções, como exemplo: organizar o conteúdo curricular para adequar as especificidades dos sujeitos sociais; indicar os métodos de estudo e atividades que serão realizadas; apresentar a importância de dirigir e controlar a ação docente para os objetivos da aprendizagem discente; promover momentos de tomadas de consciência acerca das implicações sociais que afetam a singularidade dos discentes; entre outras; e, além de tudo isso, precisa ensinar o conteúdo clássico¹ da língua portuguesa para seus alunos.

No rol desses desafios pedagógicos e metodológicos, figuram os conceitos a serem internalizados voltados às ações pedagógicas, de promoção, de inclusão, de superação e de respeito à diversidade. Esta compreensão observa a relação entre ensino e aprendizagem, não como simples transmissão de conteúdos do professor que ensina para um aluno que aprende; ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destaca a atividade interlocutiva dos sujeitos envolvidos no processo para a construção de sentidos e de significados que fomentam os conhecimentos para o sujeito em sua singularidade, em meio aos ‘outros’.

Os métodos que fomentam esses processos se localizam em meio à complexidade dos fenômenos educativos e na intencionalidade da prática educativa, composta por planos, currículos e conteúdos, elaborados em um amplo contorno social. É nessa rede complexa de significações e práticas educativas para a apropriação efetiva de conhecimentos que se insere o ensino da língua portuguesa; a possibilidade de aquisição das práticas de ler, escrever, ouvir, refletir, conscientizar e ser conscientizado socialmente sobre o mundo.

As pessoas buscam construir significações acerca de objetos diversos, ou melhor, inseridas em sistemas complexos, elas vão buscando uma possível organização da realidade

¹ O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2008, p. 13).

que as envolvem. A profissão de professor também compõe este cosmo de vivências construídas em partilha e se constitui em meio à formação de professores e aos diversos fenômenos circundantes, neste estudo, situamos as representações sociais. Tanto a formação de professores, quanto os processos representacionais corroboram em partilha para a constituição do ser professor; ambos também sofrem movimentos dinâmicos de transformações ininterruptas e de forças de conservações. Além disto, são marcadas por contextos históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos que colaboram para a construção, reconstrução, divulgação, propagação de conceitos, concepções, valores e ideologias que fornecem elementos para a orientação e condução das práticas individuais, intergrupais e sociais, contribuindo assim, com a construção das identidades pessoais e de grupos.

Como fazem parte desses universos, os professores estão envolvidos por exigências, dentre elas, as profissionais, que os direcionam para uma permanente prática de aprendizagem e de formação. Diante disto, implicações de mudanças e permanências de saberes sobre a profissão de professor contribuem para a construção da identidade docente. (MARCELO, 2009a; 2009b). Falamos em mudanças sociais, políticas e culturais que afetam a formação de professores, mas ao mesmo passo, geram a manutenção de representações sociais e de práticas.

Por via desse entendimento, o professor assume uma série de funções nas relações interativas, entre elas, planejar e executar seu ofício com plasticidade reflexiva e prática. Ademais, os conteúdos de aprendizagem só podem ser considerados relevantes na medida em que contribuem para o desenvolvimento dos alunos para que também possam acompanhar as transformações ocorridas no tempo e no espaço, em decorrência de fenômenos que se manifestam globalmente. Assim, compreendemos que os processos formativos dos professores dependem das características pessoais dos mesmos e de todo o contexto em que estão inseridos. Por conseguinte, combinando disposição, perfis comportamentais e marcos situacionais, destaca-se que a formação acontece ao longo da carreira e de toda a vida da pessoa do professor, por via de implicações de natureza fisiológica, cognitiva, pessoal, moral, cultural, social, econômica, política e histórica.

Junto a esse entendimento, consideramos que existem outros tipos de normatizações e implicações, além das leis advindas das políticas educacionais que orientam os comportamentos dos professores; assim, compreendemos que a formação de professores ocorre em desenvolvimento profissional (MARCELO, 1999) e recebe grande influência dos processos de construção de significações dos objetos escolares e sociais, via fenômeno

representacional, aqui tratado junto aos entendimentos da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici.

Para Moscovici (2003), as representações sociais têm como finalidade tornar familiar algo desconhecido, sendo a principal função das representações partilhadas. “Sustento, pois, que as representações sociais têm como finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente não-problemática e reduzir o “vago” através de certo grau de consenso entre seus membros”. (MOSCOVICI, 2003, p. 208). Logo, para conferir uma feição familiar à realidade, é necessário o funcionamento de dois mecanismos de pensamento, baseados na memória e em referências passadas, denominados de ancoragem e objetivação. Para compreender certos conteúdos desconhecidos, os sujeitos comparam suas dúvidas com saberes já adquiridos por eles, ancorando-os em conhecimentos já assimilados. Transferir o desconhecido para o conhecido é ancorar, classificar e categorizar o desconhecido, comparando-o com modelos e padrões já estabelecidos e interiorizados pelos indivíduos. De outro lado, a objetivação une o desconhecido à realidade. O abstrato se torna concreto nesse processo, porque uma abstração busca expressar primeiramente uma imagem possível e depois, o conceito como real. Deste modo, as imagens se tornam elementos da realidade, ao invés de elementos do pensamento.

Fundamentados por essas ideias que desenvolvemos uma pesquisa que se faz contínua em uma cidade do interior de Goiás, dentro de todas as escolas públicas municipais. Buscamos ao longo dos últimos sete anos participar de certas vivências de professores e de alunos, especialmente ouvi-los sobre algumas práticas que realizam dentro das escolas e, propomos conhecer e compreender como as representações circundantes nessas escolas norteiam e justificam as práticas educativas e colaboram para a formação identitária. Neste trabalho, discutiremos sobre as evocações que professoras² e alunos³ apresentaram sobre o ensino da língua portuguesa na escola. Nosso objetivo nesta discussão é mostrar um estudo comparativo dos dizeres docentes e discentes sobre esta prática educativa, procurando responder a questão: existem semelhanças e/ou diferenças entre as representações sociais docentes e discentes sobre o ensino da língua portuguesa?

Em momentos diferentes da pesquisa, considerados enquanto etapas da investigação, contatamos 100 professoras e 121 alunos com o uso da técnica de evocações

² Obtivemos contribuições de apenas um professor do sexo masculino, portanto, iremos tratar o material recolhido, considerando o quantitativo maior de docentes, em que iremos chamar todo o grupo participante de professoras.

³ Optamos por chamar todo o grupo de alunos, pois fazendo aproximação de porcentagem, consideramos que a distribuição da amostra de participantes entre meninos e meninas não ficou destoante.

livres. A emissão das evocações foi espontânea, permitindo que as palavras fossem prontamente anunciadas pelos participantes. Os materiais coletados foram processados no programa EVOC. O *software* organizou as palavras evocadas levando em conta as frequências (f) e a ordem média de evocação (OME).

A compreensão construída acerca da organização dos materiais recolhidos foi norteada pela Teoria do Núcleo Central (TNC), desenvolvida por Abric, acolhida pela TRS e inserida dentro dos estudos da Escola de *Aix-en-Provence*. A partir de seus princípios podemos compreender as organizações dos elementos que são eleitos para participarem dos processos representacionais, identificando assim, a estrutura cognitiva das representações sociais. Conforme Sá (2002), a TNC é considerada complementar a TRS por trazer para o campo de estudos derivações de suas características nas quais a sistematização da prática experimental se fez presente no início de sua formulação, algo diferente das configurações habituais, trazendo com elas uma objetividade para as proposições da grande teoria.

Segundo Abric (2003, p.87), “[...] uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes; ela constitui um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: um sistema central (ou Núcleo Central) e um sistema periférico”. O sistema central reúne elementos mais estáveis de uma representação, sendo aqueles relacionados aos contextos sociais. De outro lado, o sistema periférico reúne os elementos mais flexíveis de uma representação social, sendo aqueles que admitem a concretização do sistema central, pois ele permite que a representação social seja ancorada na realidade do momento. (SÁ, 1998).

Uma das grandes contribuições da TNC é a possibilidade teórico-metodológica de identificar nos estudos comparativos diferenças de representações sociais em grupos distintos sobre o mesmo objeto. Suas proposições apresentam que dois estados sucessivos de uma mesma representação devem ser considerados distintos se, e apenas se, seus respectivos núcleos centrais tiverem composições claramente diferentes. Finalmente, essa teoria auxiliou nossos estudos de forma importante para que pudéssemos conhecer a centralidade de elementos na estrutura das representações sociais de professoras e de alunos sobre o ensino da língua portuguesa, especialmente, compreendendo as relações entre os diversos elementos que os compõem.

Evocações docentes e discentes

Da amostra constituída de 100 professoras que atuavam nos anos de 1º ao 5º do ensino fundamental; 90% destas têm formação em Pedagogia e as demais em outras áreas, a maioria, 61% das profissionais, apresentou ter certificação em nível de especialização, como também, a maioria, 59% das professoras, informou ter tempo de serviço na profissão no período de até 10 anos.

O grupo de alunos participantes é composto por 121 crianças que estudam de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 48, 76% são meninos, 51, 23% meninas, 52, 89% estão na faixa etária de cinco a sete anos, 41,32% de oito a dez anos e 5,78% de onze ou mais anos.

Na Ilustração 1, podem ser vistas as evocações apresentadas pelas professoras e aquelas ditas pelos alunos. Nesta imagem, os quadros estão dispostos um ao lado do outro e ambos apresentam as organizações do sistema central (Núcleo Central) e do sistema periférico (Primeira Periferia, Segunda Periferia e Zona de Contraste) que estruturam as possíveis representações sociais das professoras e dos alunos sobre o ensino da língua portuguesa. O quadro de quatro casas posicionado do lado esquerdo apresenta a estrutura representacional docente acerca dos elementos do ensino da língua portuguesa e o quadro de quatro casas que se vê no lado direito mostra a estrutura representacional discente sobre o mesmo objeto. Escolhemos apresentar os dados justapostos para facilitar a visualização com o intuito de análise comparativa.

EVOCAÇÕES DAS PROFESSORAS (EP)							EVOCAÇÕES DOS ALUNOS (EA)						
OME	< 3,00			≥ 3,00			OME	< 2,8			≥ 2,8		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA			F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	ATRIBUTOS	F	OME	ATRIBUTOS	F	OME	ATRIBUTOS	F	OME	ATRIBUTOS	F	OME	
≥ 17	Leitura	55	2,345	Escrita	40	3,225	Texto	38	1,763	Histórias	19	3,158	
				Produção	26	3,731	Português	13	2,462				
				Interpretação	24	3,000	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA			
				Ortografia	20	3,300	ATRIBUTOS	F	OME	ATRIBUTOS	F	OME	
				Compreensão	18	3,444	Escrever	10	1,800	Caderno	11	2,909	
< 17	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA			Tarefa	10	2,100	Leitura	11	2,909	
	ATRIBUTOS	F	OME	ATRIBUTOS	F	OME	Livro	10	2,200	Letras	9	3,222	
	Dificuldade	12	2,000	Conhecimento	16	3,000	Palavra	10	2,400	Ler	8	3,000	
	Necessário	11	2,364	Aprendizagem	12	3,083	Poema	7	2,429	Alfabeto	7	3,147	
	Alfabetização	11	2,182	Oralidade	10	3,800	Professora	6	2,000	Tarefa de casa	7	3,143	
	Letramento	10	2,100	Essencial	7	3,286	Falar	5	2,200	Bingo	7	3,429	
	Importante	9	1,333	Gramática	6	3,500	Pergunta	5	2,600	Conto	6	2,833	
	Base	6	2,333							Brincadeira	6	3,000	
Complexo	5	1,800							Lápis	5	3,000		
Total de professores participantes: 100 Total de palavras do corpus textual: 500 Total de palavras diferentes: 159 Total de palavras dos quadrantes dos elementos estruturais: 298 Total de palavras do Núcleo Central: 55 Frequência mínima considerada no ponto de corte: 5							Total de alunos participantes: 121 Total de palavras do corpus textual: 409 Total de palavras diferentes: 166 Total de palavras dos quadrantes dos elementos estruturais: 210 Total de palavras do Núcleo Central: 51 Frequência mínima considerada no ponto de corte: 5						

Ilustração 1 Elementos estruturais das representações sociais das professoras e dos alunos acerca do ensino da língua portuguesa - mote espontâneo

Segundo Abric (1998), para que possamos localizar uma representação social de determinado grupo sobre certo objeto é preciso identificar os elementos centrais que a constituem e que fornecem sua significação. Partindo desta referência, identificamos nas evocações livres das professoras que a atividade de *leitura* é valorizada, sendo o elemento mais central e saliente das possíveis representações sociais docentes. Nos dizeres discentes, este atributo não teve uma importante frequência e nem esteve entre aqueles mais prontamente evocados, se encontrando na periferia dos elementos.

Nas evocações das professoras (EP) em termos de frequência e OME, não ocorreu o aparecimento de qualquer outro elemento para compor o denominado Núcleo Central. Identificamos, assim, que as representações sociais das professoras sobre o ensino da língua são estruturadas pela centralidade da prática de *leitura* no processo educativo.

Além da apresentação de palavras soltas, solicitamos às professoras que formassem uma frase sobre cada palavra evocada. Sobre o vocábulo *leitura*, a maioria das professoras disse que: *Se há leitura há conhecimento. A inteligência é obtida através da leitura. Cultura é o que adquirimos através da leitura. A leitura é indispensável para o crescimento do ser humano. A leitura é essencial para o ensino de português. O ensino não ocorre sem a leitura e sem a interpretação, ambos geram conhecimento.* Cada uma destas frases corresponde a uma contribuição de uma professora que contemplam variados sentidos sobre a prática de *leitura*. Entretanto, todas carregam ampla valorização da mesma. São estas, entre outras significações, que colocaram em evidência a prática de *leitura* no ensino da língua, situando as outras práticas em níveis secundários.

Nas explicações dos alunos, com relação às evocações *ler* e *leitura*, ambas localizadas na Segunda Periferia dos elementos estruturais, identificamos uma correlação entre o momento de *leitura* ou o ato de *ler* e a oportunidade real e direta de se alcançar novos conhecimentos e experiências. Quando solicitados a justificar a escolha dessas evocações, alguns alunos relataram: *porque senão a gente não aprende nada*; reforçando a *leitura* como fonte de conhecimentos e informações. Pudemos observar um segundo viés de entendimento do papel da *leitura* no cotidiano escolar, que destaca a importância deste processo, principalmente em termos quantitativos, quando uma das crianças justifica que: *leitura é mais importante para mim porque tem que ler muito*; possivelmente se remetendo ao fato de que, no trabalho com a disciplina de língua portuguesa as atividades que envolvem a *leitura* se fazem presentes em grande medida. Uma terceira possibilidade de compreensão para as evocações *ler* e *leitura* dá-se no sentido de que, por meio destas, as crianças teriam a possibilidade de aquisição e aprimoramento da linguagem *escrita*; é o que se vê junto à

explicação fornecida por um dos alunos: *ler é importante porque a gente escreve mais e fica mais inteligente*; o que corrobora com a compreensão de *leitura* como auxiliar ao processo de apreensão da *escrita*.

Ainda sobre o quadro das EA, as palavras mais prontamente evocadas e frequentes, e que, portanto, compõem o denominado Núcleo Central foram *texto* e *português*. Nas justificativas das crianças, observamos que este grau de importância reside no fato de que os alunos também veem no *texto* a oportunidade de aquisição de novos conhecimentos e informações. Algumas das explicações fornecidas pelos alunos nos levaram a essa conclusão: *o texto é mais importante porque dá sabedoria e inteligência. Porque com o texto a gente lê e fica sabendo das coisas. Porque você está aprendendo a escrever. Porque ele ensina a ler. O texto para eles se constitui como um importante elemento no que diz respeito à aquisição dos rudimentos da leitura e da escrita; bem como no enriquecimento e ampliação desses processos; indo de encontro, assim, com a concepção corrente e recorrente de que, mediante o contato com gêneros textuais, dentre outros fatores, é possível se apropriar da estrutura pela qual se organiza a escrita em sua forma padrão e; portanto, regida por normas, e também, por meio desse contato, se viabiliza a ampliação vocabular, por parte das crianças. As evocações das crianças especificaram os formatos dos textos, sendo contos, poemas e aqueles que apresentam as letras do alfabeto e a formação de palavras. No que se refere ao termo português que também está no centro da possível representação, verificamos que muitas vezes, foi utilizado pelos alunos apenas para se referir de modo simplificado à própria disciplina de língua portuguesa.*

No quadro das EP, as palavras *leitura* e *escrita* são os elementos mais frequentes e prontamente evocados pelo grupo. Observamos que existe uma força de atração entre a *leitura* e a *escrita* nas formações imaginárias, pois é comum encontrarmos nos conteúdos advindos das falas das professoras a normatização: *os alunos precisam ler muito para escrever melhor*. Portanto, concluímos que são similares aos dizeres dos alunos. Nessa e em outras frases que contextualizaram os atributos evocados, identificamos uma grande atribuição de valor ao uso correto da língua, como podemos ver no próximo exemplar de uma dessas frases: *na alfabetização, os alunos precisam dominar a leitura, realizando interpretação do que leu, pois, só assim, eles dominarão a língua portuguesa, dominando as regras de acentuação e ortografia*.

Observamos que os vocábulos *leitura* e *escrita* se unem para valorizar o ensino da *gramática* na escola. Desta maneira, a prática de *leitura* serve como instrumento de normatização, os alunos irão *ler* e entender os códigos linguísticos para que possam construir

uma *escrita* adequada aos padrões estabelecidos. Pois, ao observamos as partes que constituem o todo, percebemos que o significado das evocações das professoras entrevistadas são resultados de certa combinação geradora de sentidos; definidos pelas múltiplas relações que mantêm entre si, na medida em que estabelecem coerência de sentido, de representação, sobre o que venha a ser o ensino de língua portuguesa.

Além disso, encontramos outras relações entre os elementos estruturais a partir das frases que contextualizaram as palavras evocadas. As professoras anunciaram que a *leitura* é uma prática que contribui para a aquisição de conhecimento, este principalmente relacionado aos conteúdos *ortográficos*. Vejamos duas frases apresentadas: *devemos ter conhecimento da ortografia correta das palavras. Aprender a língua portuguesa ampliará novos conhecimentos, novos vocabulários e grafias.*

As professoras evocaram a palavra *leitura* e depois apresentaram frases que relacionam, frequentemente, este elemento aos vocábulos *conhecimento, ortografia e vocabulário*. Esta conexão de elementos favorece a estruturação de representações sociais docentes sobre o ensino da língua vinculadas ao saber social que valoriza a prática de *leitura* como sendo um veículo de apropriação de conhecimentos, principalmente aqueles que tratam do uso correto da língua.

Para Abric (2003), o sistema central está ligado aos valores, às normas sociais, à memória coletiva, à história do grupo e à natureza do envolvimento do grupo na situação social. Partindo disto, observamos que a centralidade da palavra *leitura* recebeu influências das proposições sociais que direcionam o ser humano para o mundo letrado e de conhecimento, tudo que se diferente dele é inapropriado. Observa-se, pois, que a prática da *leitura* se insere como elemento essencial das práticas curriculares do processo educativo de escolarização; de um saber essencial para a atuação dos alunos no ambiente do qual fazem parte e ao mundo preconizado pelos que defendem a norma da língua, constituindo, assim, em um sistema discursivo que alimenta a representação social sobre o ensino da língua portuguesa.

Conforme Abric (2003), uma representação social sobre algum objeto da realidade é uma entidade unitária regida por um sistema interno duplo, o sistema central e o sistema periférico, e cada um deles apresenta um papel específico ao mesmo tempo complementar um ao outro. Seguindo este norte, outras confirmações da valorização atribuída ao ensino sobre o uso correto da língua pelas professoras foram encontradas em outros quadros de elementos estruturais. A palavra *ortografia* se posicionou na Primeira Periferia; a palavra *oralidade* situou na Segunda Periferia e a palavra *gramática* na Segunda Periferia, trazendo

uma possível imersão dos sujeitos, por meio de suas representações sociais, na realidade de sala de aula, mediante o uso de elementos que fomentam normas educativas escolares.

Do outro lado, na Primeira Periferia do quadro das EA está contida a palavra *histórias*, que foi consideravelmente evocada, mas não o fora prontamente. Um fator que pode ter contribuído para que o termo *histórias* tenha sido evocado por parte dos alunos; pode estar relacionado ao fato de que, no trabalho com a disciplina de língua portuguesa, sobretudo, tendo em vista que o corpo discente dos anos iniciais do ensino fundamental é composto, em sua maioria, por alunos que têm entre seis e onze anos de idade; as *histórias* acabam por se instituir como uma ferramenta lúdica de grande valia ao processo de ensino e aprendizagem; sendo um recurso utilizado pelas profissionais.

Nas instituições em que realizamos nossa pesquisa, observamos que, sobretudo, nas turmas iniciais do ensino fundamental, as professoras realizavam uma vez por semana a *leitura* de uma *história infantil*, conhecida por alguns membros daquelas comunidades escolares como *história de leite*; com o objetivo de possibilitar aos alunos, um despertar para os prazeres que a *leitura* pode proporcionar, bem como para promover estímulo à criação e cultivo de hábitos de *leitura* entre os estudantes. Além disto, a partir das *histórias*, observamos que, muitas vezes são trabalhados conteúdos contidos na própria disciplina de língua portuguesa, bem como em outras disciplinas; o que possibilita a criação e a promoção de um contexto de aprendizagem mais leve, agradável e fértil, para o aluno nessa faixa etária, ficando evidente nas evocações junto a Segunda Periferia que foram *bingo* e *brincadeira*.

Sobre as outras evocações apresentadas tanto pelas professoras, quanto pelos alunos, consideramos que todas giram em órbitas que se ligam a essas constatações. Portanto, pelo espaço aqui disponibilizado neste trabalho, optamos por ressaltar aqui, especialmente estas que foram discutidas.

Os elementos de ancoragem e de objetivação das representações sociais das professoras e dos alunos sobre o ensino da língua portuguesa na escola e considerações finais

Nosso objetivo neste trabalho foi de mostrar um recorte de um estudo comparativo dos dizeres docentes e discentes sobre o ensino da língua portuguesa processado em escolas públicas municipais de uma cidade do interior de Goiás; buscando compreender se existem semelhanças e/ou diferenças entre as evocações e representações sociais docentes e discentes sobre esta prática educativa. A Ilustração 2 retrata a síntese para a questão:

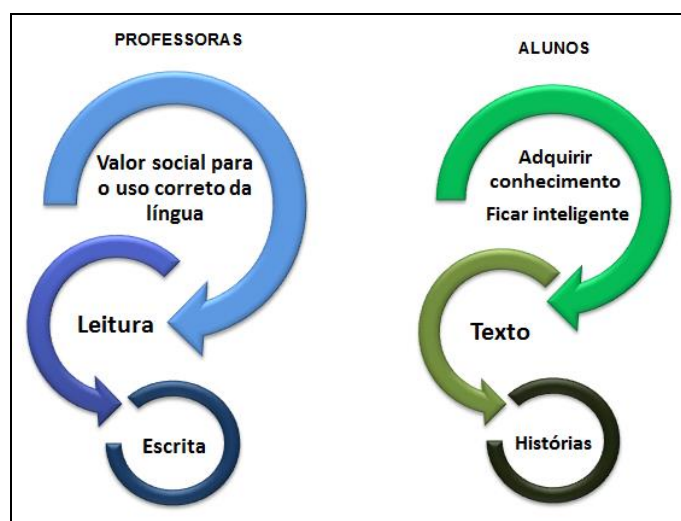


Ilustração 2 Significações nucleares de professoras e alunos sobre o ensino da língua portuguesa

Identificamos que existem semelhanças entre as evocações docentes e discentes, especialmente sobre a ocorrência da prática de *leitura* na escola, com o uso frequente de *textos* e de *histórias infantis*. De outro lado, localizamos diferenças nestas evocações, no sentido valorativo que norteia as práticas, pois enquanto as professoras fundamentam suas ações inspiradas pela valorização social para o uso correto da língua portuguesa, as crianças são norteadas para o valor da aquisição de saberes para a formação de suas inteligências. As professoras ancoram suas significações na eficácia da aprendizagem e de seu trabalho, para o mundo letrado e de conhecimento, tudo que se diferente dele é inapropriado, e os alunos ancoram suas significações na aquisição de saberes em prol de sapiências.

Pela diferença da faixa etária das professoras e dos alunos, as primeiras apresentaram frequentemente conceitos abstratos e a imagem que objetivam está nas práticas de *leitura* e *escrita*; os segundos objetivaram suas significações nas imagens de componentes da própria língua (*palavra, letras, alfabeto, texto, português e pergunta*), em artefatos (*livro, lápis, caderno*) e em gêneros textuais (*poema, histórias e conto*) e em ações (*escrever, falar, ler e brincar*). Sobre os alunos, em sua maioria, apresentavam-se na faixa etária entre seis e onze anos. Fazendo uso da ideia de Rappaport (1981), ao abordar a Teoria Psicogenética de Jean Piaget, compreendemos que uma das principais características dessa fase da vida reside na construção de esquemas conceituais e na realização de operações que estão ainda muito ligados a objetos ou situações que existem concretamente em sua realidade; o que fora comprovado em nossa pesquisa.

Ao longo dos anos, o ensino da língua portuguesa era cercado por uma imagem positiva de valorização da aplicação de conteúdos gramaticais. O mais importante para professores, alunos e para a família era a adequação correta da linguagem verbal e escrita; sendo os conteúdos da gramática normativa elementos fundamentais do currículo. Nos materiais recolhidos junto as professoras, a palavra *gramática* não assumiu caráter de centralidade nas representações sociais docentes. Todavia, observamos que *oralidade*, *ortografia* e *gramática*, se posicionaram nos quadros que atribuem concretude à representação, apresentam uma possível materialidade da representação social na realidade da sala de aula.

Do ponto de vista do lugar social das professoras, os saberes acerca da prática educativa são dependentes do contexto em que vivem. Existem regras de enunciação sociais e institucionais que os sujeitos aderem ou não pela mediação dos grupos. No caso identificado, as normas sociais acerca da *ortografia* e *gramática* continuam sendo uma representação social hegemônica ao longo do tempo e estão cristalizadas nas normas educativas escolares. Conforme Wagner (1998), representações sociais hegemônicas refletem a homogeneidade e a estabilidade das representações partilhadas por todos os membros de um grupo. São passadas ao longo dos anos, tendo um caráter extenso de existência. Podemos apontar para o fato de que as representações sociais das professoras acerca do ensino da língua portuguesa estão submersas dentro destes processos de manutenção da importância da gramática no currículo escolar.

Com base nas respostas das professoras, observamos que elas reconhecem na leitura um meio para aquisição de conhecimento e a capacidade de possibilitar ao educando compreensão dos conteúdos trabalhados na disciplina de língua portuguesa. Elas entendem que a leitura proficiente também colabora para a aprendizagem das normas gramaticais e ajuda no desenvolvimento da escrita. Este entendimento está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o trabalho com a disciplina de língua portuguesa nos primeiros e segundos ciclos do ensino fundamental, eles consideram que as práticas de leitura poderão prover subsídios à escrita, fornecendo-lhe, matéria-prima (o que escrever?), assim como contribui para a construção de modelos (como escrever?).

Sendo a leitura concebida aqui como um processo complexo e dinâmico, a formação do leitor cuja responsabilidade tem sido atribuída à escola, deve ser pensada de modo a propiciar a este uma formação igualmente ampla. De acordo com os PCN, formar um leitor competente implica na formação de indivíduos aptos a compreenderem aquilo que leem por meio da análise dos elementos contidos de modo explícito ou

implícito no texto lido; assim como supõe o estabelecimento de relações entre o texto que está sendo lido e outros que já o foram anteriormente.

Seguindo essas ideias, é preciso tomar cuidado com o tipo de modelo que está sendo seguido ou copiado. Nos estudos linguísticos, a gramática continua sendo um conjunto de prescrições e normas importantes para o ensino da língua, o que observamos neste estudo foi uma mudança no modo de trabalhar a norma padrão em sala de aula. Nesta representação docente identificada na pesquisa, foi acrescentada a dimensão da compreensão plena dos enunciados, os professores são direcionados para considerarem o contexto que envolve os textos apresentados aos alunos e elaborados por eles. Portanto, fomentam uma possível significação dos mesmos. Esta significação pode ser pronunciada para toda a comunidade escolar e universitária e, nos materiais coletados, foi nucleada junto à palavra leitura. Todavia, a normatização da ortografia também está contida nos vocábulos coletados, está também pensada no vocábulo leitura.

Além mais, constitui-se como consenso em nossos tempos o fato de que a leitura seja um elemento de grande relevância, desempenhando papel central nas dinâmicas sociais no mundo contemporâneo. Isto se torna ainda mais significativo se considerarmos que vivemos em uma sociedade grafocêntrica e que presenciamos, desde as décadas finais do século XX, de processos intensos de propagação e de alcances de informações; estas veiculadas nas diversas plataformas criadas pelo ser humano (internet, mídias impressas de um modo geral), que atingem patamares extremamente expressivos.

Os processos que envolvem a leitura como percepção, decodificação e processamento de informações, memória, predição, inferências, deduções, evocação, analogia, síntese, análise, avaliação e interpretação ficam prejudicadas face às representações sobre o que seria leitura, tendo como parâmetro a gramática normativa.

Entendemos que a leitura precisa estar contida dentro de uma concepção de linguagem tida como interação e, portanto, de leitura enquanto processo dinâmico, múltiplo e complexo; que depende para sua execução, do acionamento de fatores diversos, cujo cerne pode estar contido em questões ou aspectos de cunho linguístico, pedagógico, histórico e social. Ler não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz; mas é um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, que podem ser entendidas como representações resultantes de influências sociais da comunicação e que constituem as realidades das práticas cotidianas dos professores e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais foram formados.

Diante disso, a escola constitui-se como espaço privilegiado no que tange ao trabalho com a leitura, pois, em termos gerais é nela que são proferidas as primeiras lições de leitura e é nela também que se centram boa parte das práticas de leitura de parcela expressiva da população; sendo que a forma como essas práticas são viabilizadas e realizadas nas instituições de ensino formal se refletirão de forma importante na relação que as pessoas estabelecerão com a leitura no decorrer de suas vidas, para além dos portões da escola.

Conforme Soares (2010), as contribuições da leitura perpassam tanto os aspectos concernentes ao desenvolvimento cognitivo, uma vez que ela possibilita o acesso a formas de pensamento mais organizadas e elaboradas, marcadas pelo uso de uma linguagem socialmente valorizada mais formal e prescritiva; como também está ligada à formação da criticidade e da autonomia, pois possibilita o acesso a informações diversas, que por sua vez, auxiliam na constituição do senso crítico e do pensamento autônomo; bem como a ampliação de saberes, propiciando acesso aos mais diversos produtos da cultura humana. Desta forma, as práticas de leitura são antes de tudo práticas sociais, que possibilitam o acesso aos bens culturais produzidos no decorrer da história da humanidade; tornando possível aos seres humanos o alargamento de seus horizontes vivenciais e o usufruto de experiências sociais cada vez mais enriquecedoras, formativas e significativas.

Nessa mesma vertente, Orlandi (2006) fala de duas dimensões paralelas, a primeira entendida de leitura parafrástica, uma e que se restringe à apreensão do que está escrito de modo explícito em um texto, e que traz implícita em si a noção de um sujeito passivo e inerte; e a dimensão histórico-social, ligada à leitura polissêmica, sendo que, esta última prevê um sujeito ativo e considera quem lê; de onde lê e em que momento o faz; trazendo à tona a possibilidade de obtenção de múltiplos sentidos para um mesmo texto, perante modos de relação, de trabalho e de produção de sentidos históricos.

Finalmente, entendemos que o ensino da língua portuguesa na escola não pode se reduzir a uma técnica, ou se nuclear em apenas uma prática, pois consideramos de forma importante que este processo é também uma atividade política. O fomento ao acesso dos educandos a uma aprendizagem significativa e crítico-reflexiva da língua portuguesa, provendo-os da variedade padrão da língua sem estigmatizar e depreciar as demais variantes dialetais e linguísticas, traz uma finalidade que é também política; visto que nenhum ato e nenhuma perspectiva educativa são neutros. Estes estão permeados de valores, de concepções de mundo, de representações sociais e de

intenções diversas; sendo que permitir o acesso à variante linguística e ao domínio da dimensão semântica da língua e da leitura é fornecer aos sujeitos a possibilidade de terem condições mais equânimes de atuação social; com vistas a romper com a elitização do saber, que alimenta as discriminações e as desigualdades sociais.

Referências

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

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C.(Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-46.

MARCELO, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quichote, 1995, p. 51-77.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-128, ago-dez, 2009b. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acessado em: 25 nov. 2011.

MARCELO, C. Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, v. 10, n. 35, ago 2002, p.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan-abr, 2009a. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/>>. Acessado em: 28 nov. 2011.

MARCELO, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto editora, 1999.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. 404 p.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAPPAPORT, C. R. Modelo piagetiano. In RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento: Teorias do desenvolvimento – Conceitos fundamentais**. Volume 1. São Paulo: EPU, 1981.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 189 p.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, M. A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo. **Ozarfaxinars**, Matosinhos, v.16, n.2, fev, 2010. Disponível em: http://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n16.htm. Acesso em: 17/05/2016.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p.3-20.