



Representações sociais de professores da educação básica sobre leitura e escrita

*Lucilia Vernaschi de Oliveira**

*Solange Franci Raimundo Yaegashi***

*Alexandre Shigunov Neto****

Resumo: Fundamentamos o presente texto nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1925-2014). Traçamos como objetivo investigar as representações sociais (RS) de professores sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita de estudantes de nonos anos do Ensino Fundamental. Para isso, realizamos pesquisa de campo do tipo qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada com dezesseis professores de duas escolas públicas, um de cada disciplina das oito que compõem o currículo escolar das turmas mencionadas. Organizamos e discutimos os dados da investigação em oito categorias semânticas de análise, assim como propõe Bardin (2016). De forma geral, as RS dos docentes entrevistados mostram que a maioria de seus alunos não apresenta gosto e assiduidade por práticas de leitura e escrita, que lê pouco e quando o fazem é, basicamente, para cumprir solicitações de atividades avaliativas. Por outro lado, os docentes ao serem questionados sobre seus próprios gostos e proficiência em Língua Portuguesa, um número considerável deles representou seus limites e dificuldades por essas atividades. Referiram também a

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: luvernaschi@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6822009557280268>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1356-537X>.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: solangefry@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5273356754482937>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7666-7253>.

*** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: shigunov.ifsp.edu@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2483926168399899>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0633-5237>.

respeito da ausência de reflexões e estudos dessa temática nos cursos de formação continuada.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais; Leitura e Escrita; Ensino Fundamental; Professores

Social representations of basic education teachers about reading and writing

Abstract: We base this text on the assumptions of the Theory of Social Representations (TSR), by Serge Moscovici (1925-2014). We set out as an objective to investigate the social representations (SR) of teachers about teaching and learning reading and writing in ninth grade students. For this, we carried out a qualitative field research, through semi-structured interviews with sixteen teachers from two public schools, one from each of the eight subjects that make up the school curriculum of the mentioned classes. We organize and discuss research data into eight semantic categories of analysis, as proposed by Bardin (2016). In general, the SR of the interviewed teachers show that most of their students do not have a taste for and assiduity in reading and writing practices, that they read little and when they do, it is basically to fulfill requests for assessment activities. On the other hand, when teachers were asked about their own tastes and proficiency in Portuguese, a considerable number of them represented their limits and difficulties for these activities. They also referred to the lack of reflections and studies on this topic in continuing education courses.

Keywords: Social Representations Theory; Reading and Writing; Elementary School; Teachers

Representaciones sociales de los profesores de educación básica sobre lectura y escritura

Resumen: Basamos este texto en las premisas de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), de Serge Moscovici (1925-2014). Nos propusimos investigar las representaciones sociales (RS) de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes de noveno grado de la escuela primaria. Para ello, se realizó una investigación de campo cualitativa, a través de entrevistas semiestructuradas con dieciséis profesores de dos escuelas públicas, una de cada asignatura de las ocho que

conforman el currículo escolar de las clases mencionadas. Organizamos y discutimos los datos de la investigación en ocho categorías semánticas de análisis, según lo propuesto por Bardin (2016). En general, las RS de los docentes entrevistados muestran que la mayoría de sus alumnos no tienen gusto y asistencia para las prácticas de lectura y escritura, que leen poco y cuando lo hacen es básicamente para atender solicitudes de actividades evaluativas. Por otro lado, cuando se preguntó a los profesores sobre sus propios gustos y dominio del portugués, un número considerable de ellos representó sus límites y dificultades debido a estas actividades. También se refirieron a la ausencia de reflexiones y estudios sobre este tema en los cursos de educación continua.

Palabras clave: Teoría de las Representaciones Sociales; Leyendo y Escribiendo; Enseñanza Fundamental; Profesores

Introdução

As representações sociais (RS), assim como explica Moscovici (2012), se apresentam como uma forma de reconstrução mental da realidade social, oriundas das interações entre os sujeitos, isto é, as nossas leituras do contexto interacional são frutos de outras leituras que se entrecruzam, convergem e/ou divergem na interpretação das mais variadas situações, que compreendem os diversos acontecimentos sociais (fenômenos, ideias, percepções). Bakhtin/Volochínov (2014, p. 126) comungam desse mesmo pensamento, ao afirmarem que “A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social”. A explicação desses autores permite inferir que as RS do interlocutor estão diretamente relacionadas ao discurso do locutor, fato que leva a nos contagiar mutuamente em nossas RS, expressas em nossos discursos com marcas dos discursos de outros com os quais convivemos ou temos outras formas indiretas de contatos, como os oriundos das mídias sociais.

Saber ler e se pronunciar adequadamente por meio da leitura é uma necessidade sociocultural, porém não é condição suficiente para transformar a vida de quem apenas lê. É necessário ir muito além, é

preciso apostar na leitura como instrumento de formação da identidade do sujeito-leitor, ao se compreender, por meio de leituras diversas, as contradições inevitáveis circunscritas socialmente, que nos levam à tomada de posicionamento político, a partir daí, espera-se que haja transformação individual e coletiva (MENEGASSI, 1995; SOARES, 2004; 2005; 2017).

Consideramos relevante pontuar que o processo de ensino abarca várias dimensões, o que, por si só, não responde às expectativas, demandas e necessidades dos estudantes e da escola, é preciso, a partir desse entendimento, considerar todo o contexto e as reflexões que envolvem o ensinar e o aprender, como os fundados nos aspectos históricos, sociais, pedagógicos, econômicos, culturais, nas políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, nos pressupostos filosóficos e ideológicos que alicerçam o projeto pedagógico da escola, dentre outros.

Entretanto, a neutralidade ou a supervalorização de um desses aspectos sobre os demais, pode prejudicar o movimento dialético exigido pelo conhecimento e desenvolvimento humano, como exemplo, podemos citar o polêmico caráter que as avaliações assumem no contexto educacional, que em muitas situações cumprem a finalidade que é a de subsidiar o processo de conhecimento, não o seu contrário, que é atribuir, principalmente, conceitos de aprovação ou reprovação do estudante. Em se tratando da aprendizagem da escrita, uma preocupação que constatamos em diálogo com professores da Educação Básica é a produção de texto como atividade “obrigatória” para se obter nota. Se o registro armazena e materializa formas diversas de conhecimentos, ao não lê-lo e não interpretá-lo perde-se uma de suas funções primordiais, a atribuição de sentido e significado à produção dos diversos gêneros textuais trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento. Afirmamos que, no caso do texto do aluno, se ele não é lido e dialogado com seus pares e professores, esvazia-se em si mesmo.

Desde a década de 1980, Geraldi (2004 e 2013) manifestava preocupação com o ensino de Língua Portuguesa, ao proferir que tal prática deveria ser centrada em leitura, produção e análise linguística de textos, na tentativa de orientar o desenvolvimento da modalidade língua

padrão, considerada veículo de superação social, com implicações históricas, políticas e pedagógicas que careciam/carecem de reflexões e de tomada de decisões quanto ao seu ensino e a sua aprendizagem. De fato, entendemos com Geraldi, que a leitura e a escrita funcionam como o lugar em que o sujeito experimenta o espaço para (re) construir suas representações no e sobre o mundo, portanto, ela - a língua, especialmente na modalidade oral, com seus vários sotaques e dialetos - não pode ser entendida como entrave que classifica e discrimina os seus falantes. Também nos chama à atenção as palavras de Libâneo (2014, p. 22) ao nos alertar que “A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferentes classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições”. Apesar desse autor ter se referido à influência da pedagogia liberal e em suas tendências ora tradicional e ora renovada, ela ainda tem forte presença no ideário pedagógico da educação escolar brasileira.

Conforme o exposto e de acordo com a complexa realidade relacionada ao nível insatisfatório de proficiência dos estudantes brasileiros das escolas públicas de educação básica nos exames externos, a escrita significativa não deve ser concebida como uma forma de registro mecânico e distante de quem a produz, apenas para cumprir formalidades escolares. Assim como a linguagem oral que permite a comunicação, a expressão de ideias e pensamentos e a interação social, a escrita, embora com regras rígidas de funcionamento, precisa cumprir, democraticamente, as concepções apresentadas (GERALDI, 2004). A partir desse entendimento, questionamos: quais as representações sociais de professores dos nonos anos do Ensino Fundamental sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes em leitura e escrita interdisciplinar? Com o intuito de responder a essa indagação traçamos o objetivo de investigar as representações sociais de professores sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita em nonos anos do Ensino Fundamental. A pesquisa sob a designação CAAE:63067416.4.0000.0104 foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá (UEM) pelo parecer 1.899.348.

Além da parte introdutória, organizamos o presente texto em quatro principais momentos: Processos de formação e de desenvolvimento das representações sociais; Metodologia de pesquisa de campo; Representações sociais de docentes sobre o desempenho de estudantes em leitura e escrita (análise e discussão dos resultados), sistematizadas em oito categorias de análise, segundo Bardin (2016); e, Considerações finais.

Na sequência, apresentamos o conceito de RS, assim como os principais aspectos discutidos pela TRS presentes na elaboração e propagação de uma representação: o universo consensual e reificado e os processos de ancoragem e objetivação. Entendemos que esses aspectos são imprescindíveis à compreensão de como os participantes desta pesquisa concebem o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita nas oito disciplinas do currículo dos nonos anos do Ensino Fundamental.

Processos de formação e de desenvolvimento das representações sociais

Fundamentamos a presente investigação nos pressupostos teórico-metodológicos da TRS representada por seu idealizador Moscovici (1978; 2012; 2015), em Abric (2000; 2001; 2003); Jodelet (2001); Jovchelovitch (2011); Alves-Mazzotti (2007); Sá (1995) dentre outros autores que discutem o ensino-aprendizagem da linguística da língua materna, e que corroboram para o entendimento de nossa pesquisa.

O ato de representar implica em lançar juízo de valor sobre algo ou alguém, no sentido de externalizar nosso pensamento em forma de RS concebidas e formatadas sobre determinado conteúdo sociocultural, e no caso desta pesquisa empírica, diz respeito a como os professores dos nonos anos referem o desenvolvimento linguístico, em especial nas modalidades de leitura e escrita trabalhadas nas oito disciplinas que formam o currículo das turmas em estudo. Jovchelovitch (2011), ao se proferir sobre as RS assevera que essas formam a base de toda forma de conhecimento, e por assim ser, ao estudá-las desde a sua origem, formação e propagação

encontramos “[...] a chave para entender a relação que amarra o conhecimento à pessoa, à comunidade e mundos da vida” (p. 21). A afirmação da autora permite uma análise e compreensão dos mais variados fenômenos educativos, dentre outros de cunho social, expressos em RS de docentes sobre a prática de leitura e escrita de estudantes dos nonos anos, nosso objeto de estudo nesta pesquisa.

As RS transitam entre as dimensões sociais e individuais e, nessa dinâmica psicossocial, buscam interpretar a realidade expressa nos comportamentos e práticas dos indivíduos. Assim sendo, toda representação é formada por modelos mais rígidos e por outros mais subjetivos. Nessa perspectiva, nos muros da escola, podemos ver que, dependendo do valor que se dá a um ou a outro aspecto de seu contexto educacional, esse pode se tornar ou central ou periférico, lembrando que os primeiros, por terem foco coletivo, são mais estáveis e de difícil transformação, enquanto os segundos, por comporem as representações individuais do grupo, podem ser modificados, dependendo de ações mais individualizadas, fato que interfere, mais timidamente em mudanças mais abrangentes (ABRIC, 2001 e 2003). Nesse sentido, investigar as RS docentes é imprescindível, uma vez que,

[...] o conhecimento das representações sociais do professor – como um conjunto organizado de julgamentos, atitudes e informações elaboradas a respeito de um objeto social com objetivo de orientar e justificar práticas – assume relevância para orientar políticas voltadas para a formação inicial e continuada de professores (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 581).

Moscovici (1978; 2012; 2015) ao cunhar a TRS teve a preocupação em explicar como as informações e as várias formas de conteúdos circulados socialmente influenciam o funcionamento particular das pessoas, e de maneira análoga, como as formas individuais estão representadas no ambiente social. Para a explicação dessa relação sujeito-coletivo/individual-social percebida em uma abordagem psicossocial, esse teórico se valeu de alguns conceitos fundantes, como ancoragem e

objetivação e universo consensual e reificado, dentre outros aspectos que formam a episteme da referida teoria. Nesse texto, nossa ênfase encontra-se na articulação entre esses preceitos no entendimento da ação docente em língua materna.

A explicação moscoviciana para a atividade cognitiva de ancoragem diz respeito ao fato de, no ato de conhecimento, quando entramos em contato com algo que nos é novo, portanto, “não familiar”, realizamos uma estratégia mental de filtragem de algum aspecto armazenado em nossa memória e que nos ajuda a compreender o desconhecido. Segundo Moscovici (2015, p. 61) quando algo nos aguça, um sistema é acionado “[...] em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. Uma relação que podemos estabelecer com a língua materna, por exemplo, é quando ouvimos ou lemos uma palavra que nos soa estranhamente, tentamos de alguma forma reconhecê-la com base em algo que nos remete a essa expressão, como no processo de derivação, contudo podemos nos equivocar, uma vez que os homônimos embora foneticamente semelhantes carregam semânticas diferentes. Esse fato não significa que ancorar o novo em algo sedimentado seria um equívoco, aliás, faz parte de estratégias mentais de compreensão do que desconhecemos.

Outro processo mental explicado pela TRS é a objetivação, aspecto interligado que acontece concomitantemente à ancoragem. Se ancorar significa, dentre outras explicações, comparar com base ao que dominamos, objetivar, por sua vez, diz respeito ao ato de tornar palpável o que estava fora de nosso alcance no ato de conhecer. O processo de objetivação “[...] faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (MOSCOVICI, 1978, p. 110). Exemplificando, ao escrever a palavra “mesário” usamos “s” porque ancoramos em “mesa”, o que, além de a registrarmos ortograficamente, objetivamos o seu significado não em mesa propriamente dita, mas com algo ligado ao trabalho nas eleições, numa seção eleitoral. Nesse sentido, os processos formativos das RS, a

ancoragem e objetivação se relacionam dialeticamente para possibilitar que as três principais funções de uma representação aconteçam: a incorporação do estranho ao novo, a interpretação da realidade e a orientação dos comportamentos (JODELET, 2001).

A respeito das dimensões em que os conteúdos psicossociais veiculam, Moscovici (1978; 2015) nominou dois universos: os consensuais e os reificados. Para o primeiro, explicou que nele comporta toda a forma de trocas informacionais circuladas no cotidiano espontaneamente. No entendimento de Sá (1995, p. 28), “[...] aos universos consensuais correspondem atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais”. Esse tipo de interrelação se dá basicamente por meio da linguagem oral, no entanto, com o atual paradigma das redes sociais, a escrita, embora reduzida e caracterizada ideograficamente por abreviações e *emojis* corrobora com essa modalidade comunicativa.

O segundo universo, por sua vez, se preocupa com questões ligadas ao conhecimento científico, o qual obedece a critérios bem definidos no ato de conhecer. De maneira geral, essa forma de saber se vale da análise de fatos e fenômenos que são atestados ou negados por meio de observações e experiências de natureza diversas, com uso de método rígido com comprovação validada, uma vez que, nessa dimensão “[...] é que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica” (SÁ, 1995, p. 28). Nesse sentido, a língua materna em sua modalidade escrita é arbitrariamente convencionada em sua norma formal e enquadra-se nesse universo. Essa forma simbólica de registro deve ser ensinada obedecendo critérios (gramaticais, ortográficos e textuais). Por outro lado, o trânsito entre o consensual (oralidade e escrita usadas nas redes sociais) e escrita sistematicamente ensinada pela escola, é um aspecto complexo que carece de reflexões nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Assim sendo, por meio de uma abordagem qualitativa cunhada nos pressupostos da TRS, descrevemos a

seguir a sequência e as implicações metodológicas que balizam a presente pesquisa.

Metodologia de pesquisa de campo

Conforme afirmamos anteriormente, investigamos por meio de entrevista semiestruturada individual 16 (dezesesseis) professores atuantes em 02 (duas) turmas de nonos anos do Ensino Fundamental, sendo esses estudantes de 02 (duas) escolas públicas. A primeira escola, situada na região central da cidade nominamos de Escola Central 1 (EC1); a segunda, instalada mais à periferia da cidade, chamamos de Escola Periférica 1 (EP1). Gravamos e transcrevemos o diálogo, no entanto, de acordo com recomendações de Beleí et al (2008), após essa transcrição foram feitas correções gramaticais, a fim de evitar constrangimento aos participantes da pesquisa.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, realizada por meio de análise das entrevistas semiestruturadas, para a qual foram necessárias algumas etapas, tais como Bardin (2016) recomenda. Realizamos a leitura e releitura das entrevistas semiestruturadas e a constatação de pontos comuns entre as falas dos docentes, que correspondem aos aspectos semânticos dos discursos organizados em categorias anteriormente anunciadas.

As áreas (disciplinas curriculares) e a respectiva forma como nominamos os discursos dos entrevistados são: Arte (ProArt-EC1 e ProArt-EP1), Ciências (ProCiê-EC1 e ProCiê-EP1), Educação Física (ProEdFís-EC1 e ProEdFís-EP1), Geografia (ProGeo-EC1 e ProGeo-EP1), História (ProHis-EC1 e ProHis-EP1), Língua Inglesa (ProLínIng-EC1 e ProLínIng-EP1), Língua Portuguesa (ProLínPor-EC1 e ProLínPor-EP1) e Matemática (ProMat-EC1 e ProMat-EP1). O resultado dessa investigação culminou na organização de oito categorias de análise, sendo as RS docentes sobre: 1) Desempenho acadêmico dos estudantes; 2) Principais dificuldades dos estudantes em leitura e escrita; 3) Práticas pedagógicas

envolvendo leitura e escrita; 4) Relação do docente com a leitura e escrita; 5) Formação continuada em língua materna (leitura, escrita e oralidade); 6) Trabalho pedagógico interdisciplinar; 7) Percepção da profissão docente; e, 8) Representações dos estudantes enquanto leitores e autores.

A partir do entendimento dos conceitos da TRS anteriormente discutidos, na sequência apresentamos as oito categorias de análise.

Representações sociais de docentes sobre o desempenho de estudantes em leitura e escrita

Escolhemos realizar a presente investigação com professores que lecionam em turmas dos nonos anos porque consideramos que nesse nível de escolaridade os estudantes já possuem um grau de proficiência em língua materna capaz de contribuir com nossa pesquisa, pois já lidam com práticas de leitura e escrita há pelo menos nove anos de estudo.

A seguir, apresentamos e discutimos as oito categorias semânticas de análise.

Categoria 1. Desempenho acadêmico dos estudantes

Nessa primeira categoria, houve consenso entre os professores entrevistados da (EC1 e EP1) sobre o aproveitamento escolar dos estudantes, pois foram conclusivos ao afirmar que grande parte deles apresenta fraco desempenho acadêmico, conforme as RS traduzidas em dados percentuais elencados a seguir.

[...] eu coloco que 80%. (Têm dificuldades? – pesquisadora indagou). Têm (ProHis-EC1, 2017).
[...] na produção escrita a dificuldade é bem maior, essas dificuldades de acentuação e pontuação, cerca de 70% (ProLinPor-EC1, 2017).

80%. (80%? – pesquisadora indagou). 80 em média, tem salas um pouquinho menos, mais. Mas essa variação, 80% que têm dificuldades (ProfCiê-EP1, 2017).

[...] eu diria, que pelo menos uns 50% ali você encontra dificuldades bem claras, bem fáceis de serem identificadas, né? (ProGeo-EP1, 2017).

De acordo com o depoimento dos docentes entrevistados, grande parte de seus alunos dos nonos anos apresenta dificuldades nas atividades de compreensão e interpretação da leitura e na produção escrita. Essas dificuldades, segundo os participantes, interferem diretamente na aprendizagem dos conteúdos específicos das disciplinas que compõem essa etapa de ensino. Interrogados sobre a percentagem estimada de alunos (nonos anos investigados) com dificuldades de interpretação do material lido e na produção escrita, as respostas dos pesquisados de ambas as escolas apontam dados insatisfatórios na proficiência de leitura e interpretação, alcançando índices alarmantes na ordem de 80% de limitações nas representações docentes.

Diante dessas constatações, recorremos a Travaglia (2011) que nos orienta sobre a necessidade de uma educação linguística, tida como atribuição não somente do professor de Língua Portuguesa, e entendida como necessária para o uso funcional da língua trabalhada em todas as disciplinas curriculares. Coadunando com essa ideia, Neves e colaboradores (2011, p.15), questionam: “Reclamamos da má qualidade da leitura e da escrita dos estudantes em geral, mas a quem compete a responsabilidade de reverter essa situação?”.

Assim como os autores anteriormente referenciados e inferindo sobre o questionamento de Neves e colaboradores (2011), entendemos que o trabalho com leitura e escrita deve ser responsabilidade de toda a escola, uma vez que essas habilidades linguísticas perpassam todas as disciplinas que compõem o currículo dos nonos anos, além disso, trata-se de uma demanda bastante complexa, em que vários aspectos de representação simbólica e de interpretação estão imbricados nelas, fato que demanda

reflexões e ações coletivas que podem contribuir na busca de alternativas de superação.

Enfim, a resposta ao questionamento desses autores citados no parágrafo anterior aparentemente é simples, uma vez que todas as disciplinas escolares veiculam seus conteúdos específicos em língua materna (Língua Portuguesa), entretanto, para que o professor trabalhe adequadamente a leitura e a escrita ele precisa estar instrumentalizado e seguro do seu domínio, aspecto que discutimos na Categoria 5 deste texto.

A seguir apresentamos a segunda categoria de análise, na qual os pesquisados apontam as principais dificuldades dos estudantes nas práticas acadêmicas de leitura e escrita.

Categoria 2. Principais dificuldades dos estudantes em leitura e escrita

Nessa segunda categoria, reunimos as RS dos professores referentes às principais dúvidas dos estudantes nas atividades de leitura, compreensão e interpretação do material lido e na produção escrita. Além dos equívocos que surgem quando da escrita, que são comuns ao ano analisado, como escrever uma palavra que não tem pista ortográfica para a sua escrita, a não ser a memória visual, como em “exceção”, uma conjugação verbal irregular, a interpretação de um texto mais denso ou uma escrita com coerência e coesão textual conforme critérios de um dado gênero textual, outras bem mais preocupantes foram relatadas pelos docentes, como: vocabulário reduzido e dificuldade para registrar uma ideia, dentre outros.

Letra minúscula em nome próprio, que é sério, concordância e falta de vocabulário. [...] dificuldades de interpretação e compreensão, é... eles têm uma falta de vocabulário para registrar, depois eu acho assim, eles não têm palavras, até se você perceber na conversa deles, muitas vezes é um vocabulário bem

no senso comum, [...] não têm vocabulário para colocar (ProGeo-EC1, 2017).

Alguns erros graves, eu acho que, ah, uns 20% que não conseguem colocar uma ideia no papel, não conseguem formar uma frase (ProfArt-EP1, 2017).

Sabemos que a escrita faz parte de um processo de conhecimento e que não existem fórmulas milagrosas para sua apreensão: precisa sim, de muita leitura, escrita, reescrita, reflexões e o envolvimento coletivo da escola para que ela seja apreendida como produção de sentidos e de usos socioculturais pelos aprendentes.

As dificuldades em leitura e escrita que os alunos dos nonos anos apresentam, (e de grande parcela dos estudantes brasileiros) expressas nos exames externos, como a Prova Brasil, nas avaliações internas, bem como na aprovação de grande parte de alunos pelo conselho de classe, evidenciam um fenômeno amplo e bastante complexo a ser estudado e compreendido em sua totalidade. Essa tarefa exige um estudo minucioso da dialética da escola e da sociedade, que deve ser entendida, prioritariamente, no cotidiano da escola e da sala de aula, na relação professor e aluno, e sobretudo, nas necessidades que envolvem a ação formativa dos envolvidos na lógica da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

E na busca de se transformar o não familiar em familiar, os professores nos dão pistas do que compõe o seu universo simbólico e sobre como pensam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, correspondendo essas representações, por um lado “[...] à substância simbólica que entra na elaboração, e, por outro lado, à prática que produz tal substância [...]” (MOSCOVICI, 2012, p. 39). Isto é, os participantes da pesquisa reconhecem a necessidade de o estudante apresentar adequada fluência em leitura e escrita, pois essas habilidades permitem que ele compreenda as várias dimensões de um conteúdo, contudo, as suas RS sinalizam que a realidade educacional com a qual convivem é oposta ao almejado por eles. Na sequência discutimos a terceira categoria analisada.

Categoria 3. Práticas pedagógicas envolvendo leitura e escrita

Na presente categoria, constatamos pelo menos três RS docentes diferentes, uma que é utilizada pela maioria dos entrevistados diz respeito ao uso do livro didático para trabalhar os conteúdos da disciplina, a outra, apresentada em número bastante reduzido, é o que relatou a professora de Língua Inglesa da EC1, na qual ela elabora várias atividades para sanar os problemas de aprendizagem observados em aula, entretanto, o que prevalece nas representações dos investigados sobre o trabalho pedagógico, é o que foi narrado pelo professor de Geografia da EP1, a respeito do uso insuficiente da leitura e escrita em sua disciplina.

Ah, eu uso o livro, né? Como eu uso o livro então eu procuro sempre pedir para eles ir lendo um parágrafo, eu explico, aí peço para um outro ler outro parágrafo, para eles irem mesmo praticando essa leitura (ProHis-EC1, 2017).

[...] vendo o nível de dificuldades, eu organizo mais duas ou três atividades que complementem essa, que eles vão ter que usar as mesmas estratégias ou os mesmos problemas que eu observei para poder desenvolver (ProLinIng-EC1, 2017).

Sinceramente, sinceramente, a gente acaba passando por cima, né? Infelizmente nós não temos essa prática de... Quando surge alguma dúvida, você vai lá, explica novamente. Tá ali fazendo o papel de... Mas não que a gente acaba retomando o processo, né? A gente acaba sempre pensando que o professor de português está ali fazendo o papel de... Mas não que a gente acaba retomando o processo, né? A gente acaba sempre pensando que o professor de português está ali sempre para fazer esse tipo de atividade, né? Não é o correto, mas acabamos sempre fazendo isso (ProGeo-EP1, 2017).

Interrogados se realizavam um trabalho sistemático para sanar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos, alguns professores afirmaram não o realizar, outros responderam afirmativamente, mas não a contento, e poucos o realizam com mais sistematicidade. Nas palavras do professor de Geografia da EP1 registrada anteriormente, materializa-se a forma precária com que a leitura e a escrita vêm sendo concebidas na escola. Com base na TRS, Jodelet (2001) tem as RS como um fenômeno, e em nossa análise, diz respeito a um fenômeno pedagógico como processo e produto, por se tratar de uma apropriação da realidade social (ensino e aprendizagem) e da elaboração mental dessa mesma realidade.

De acordo com Bakhtin/Volochínov (2014), a prática discursiva é de natureza social e é entrelaçada às reais condições de produção. E as condições de produção da escrita estão, de certa forma, na dependência das RS que os professores entrevistados possuem dessa prática escolar. Isto é, esses profissionais ancoram suas representações em um ensino fragmentado e inconstante, não vislumbrando alternativas realizáveis de superação dessa realidade educacional, apesar de a escola ser considerada um espaço reificado de aprendizagem da língua materna. Para compreender essa complexidade, recorremos ao estatuto das RS que encerra três dimensões direcionadas ao nosso objeto de estudo: epistêmica, relacionada ao ato de se conhecer e fazer uso de habilidades cognitivas e linguísticas voltadas para a apropriação das diversas formas de saber; individual, centrada na constituição da subjetividade humana e nas suas formas de expressão e interação; e, social, ligada às trocas consensuais e reificadas relacionadas ao domínio da língua (JOVCHOLEVITCH, 2011).

As RS dos professores entrevistados sobre como trabalham a leitura e escrita em suas respectivas áreas de conhecimento dão conta da precariedade com que essas habilidades linguísticas ocupam em suas aulas. Mais uma vez não queremos com essa constatação atribuir ao professor a responsabilidade do fracasso do aluno. Entretanto, precisamos, juntamente com os docentes, repensar como eles são instrumentalizados para lidar

com tal prática. Além disso, como a escola contempla em seu projeto pedagógico essas discussões. Enfim, quais suas necessidades teórico-metodológicas para melhorar suas práticas pedagógicas realizadas por meio da leitura e escrita.

Na próxima categoria analisamos as RS dos docentes sobre a sua relação afetiva e efetiva com a língua materna.

Categoria 4. Relação do docente com a leitura e escrita

Pesquisamos sobre a relação dos docentes entrevistados com a leitura e escrita durante sua formação, e a avaliação que têm da própria escrita, as dificuldades e as representações que fazem dela enquanto mobilizadora de conhecimento. De forma geral, os professores manifestaram que apresentam gosto pela leitura. Em relação à escrita, suas representações variam, pois, um número menor declarou gostar de escrever.

Ler eu gosto, bastante, agora escrever eu não tenho muita paciência não, talvez pela minha dificuldade de achar as palavras, eu falo muito rápido e às vezes eu não consigo, quando repete, vamos escrever, aí a coisa já perdeu, então, mas a minha leitura de mundo, de coisas, ela é muito boa nos tempos e hoje, né... porque eu leio bastante (ProfArt-EC1, 2017).

[...] eu gosto mais de falar e de ouvir do que de escrever. (E de ler? – Pesquisadora indagou). Quando necessário (ProMat-EC1, 2017).

As dificuldades que eu tenho, também, seria assim, de interpretar, de uma forma mais rápida. Aquilo que eu estou lendo, eu tenho que ler várias vezes para eu poder, realmente, entender, mas é algo que eu trago desde da minha vida escolar, da minha vida escolar (ProEduFis-EP1, 2017).

Gosto de ler, tenho lido, tenho observado, mas acho que não está sendo suficiente (ProfCiêEC1, 2017).

As representações anteriores demonstram que, muitas vezes, a graduação não foi suficiente para formar o professor fluente em leitura, escrita e oralidade. Entretanto, “[...] o professor de qualquer área pode começar por refletir sobre a qualidade dialógica do próprio texto; isto quer dizer que ensinar a escrever para produzir conhecimento envolve aprender a escrever para produzir conhecimento” (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 158).

O discurso dos professores sobre não gostar ou sentir dificuldades ao escrever e ler apenas para cumprir as necessidades de sua área de ensino mostra como a leitura e a escrita foram objetivadas de forma obrigatória em sua formação acadêmica e, até mesmo, na capacitação em serviço, evidenciando que essas atividades linguísticas devem ser tarefa exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa. Essas representações revelam que esse comportamento foi construído de forma sociocultural, tendo a aprendizagem dessas habilidades como reservada ao espaço escolar, servindo ao cumprimento de protocolos de avaliação somativa.

Ao longo do processo histórico, até meados dos anos de 1970 a didática de ensino da Língua Portuguesa era centrada na gramática normativa e no código linguístico, sendo as atividades de leitura e escrita geralmente mecânicas e descontextualizadas. A partir da década de 1980, Geraldi (2004; 2013), com base no pensamento bakhtiniano, traz ao debate de formação do professor uma nova concepção de linguagem que coloca o texto como norteador do trabalho pedagógico, no tripé “leitura de textos”, “produção de textos” e “análise linguística”. Expressões como interação e gêneros discursivos passam a orientar e compor a formação do professor de Língua Portuguesa. Entretanto, os professores das demais disciplinas do currículo dos nonos anos estudados, que trata da formação de professores, não foram/são capacitados para um trabalho dessa natureza.

Enfim, os depoimentos anteriores apontam que apesar de fazer uso da língua materna ao ensinar seus alunos, com exceção aos de Língua Portuguesa, os demais professores não são capacitados a contento para

essa finalidade, no entanto, precisam trabalhar com leitura, interpretação e produção de textos em suas aulas. Como exemplo dessa lacuna, podemos depreender do discurso da professora de Educação Física da EP1 quando relata sua dificuldade de interpretação textual. Em seu discurso, a ProCiê-EC1 se ancora nessa realidade ao afirmar que o que está lendo não está sendo suficiente (MOSCOVICI; 1978, 2015), uma vez que as RS evocam os sujeitos sociais e as atividades que desempenham cotidianamente (JODELET, 1989). Assim sendo, a escola busca processar o conhecimento reificado para dissolvê-lo no consensual (TAVEIRA, 2013), e só encontra objetividade quando os professores e alunos conseguem se pronunciar por meio da escrita ou a interpretar eficientemente um material lido, por exemplo. A seguir apresentamos a quinta categoria que analisamos.

Categoria 5. Formação continuada em língua materna (leitura, escrita e oralidade)

Os discursos que seguem revelam a intenção dos professores entrevistados sobre a importância de o professor de qualquer área de ensino ter conhecimento profícuo em Língua Portuguesa, pois ela perpassa todos os demais componentes curriculares. No que se refere à formação em língua materna que orienta a prática interdisciplinar, afirmam não ter oferta dessa modalidade pela mantenedora.

[...] eu acho que a Língua Portuguesa entra em tudo, ela entra em história, geografia, em tudo, até uma matemática se você não conseguir interpretar o que o problema tá pedindo, como que você vai ter uma resposta? Então ela seria fundamental (ProHis-EC1, 2017).

Eu realmente não me recordo de um trabalho específico feito pela SEED nas nossas formações aqui, pelo menos, é, não as específicas da minha área,

mas nas nossas reuniões coletivas sempre no começo do ano eu nunca vi nenhuma preocupação nesse sentido (ProHis-EP1, 2017).

A respeito das necessidades formativas dos professores das diferentes áreas do conhecimento sobre estudos da língua materna em leitura e escrita, assentimos com as ideias de Matencio (2006) ao indicar três grandes tarefas de formação de linguistas, e aqui, adaptamos e direcionamos tais recomendações à formação de professores da Educação Básica, sendo elas: dominar como ocorre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua e de suas formas de manifestação da linguagem; entender como acontece o funcionamento da língua(gem) dos textos e discursos; e, compreender como se dá as práticas de aprendizagem da língua(gem) dentro e fora da escola. Ainda para a autora acima referida, se os professores são os responsáveis, em suas disciplinas de ensino, por criar condições de produção e interpretação de textos em diferentes esferas do conhecimento, “[...] só uma formação crítica o fará assumir a enorme responsabilidade de contribuir para mudanças nas representações sociais que se tem de língua, de linguagem e de suas manifestações e usos” (MATENCIO, 2006, p. 448).

Perguntados se gostariam de participar de formação continuada em língua materna, por unanimidade, foi consensual a opinião dos docentes de que seria necessário incluí-la em suas capacitações. A afirmativa dos entrevistados a respeito da necessidade de capacitação em língua materna, revela que uma RS “[...] é um sistema de pré-codificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas” (ABRIC, 2000, p. 28). Ou seja, os professores têm consciência de suas necessidades ao ler um material mais denso ou de produzir um texto coeso e coerente, pois alguns deles relataram que apresentam dúvidas quanto as mudanças nas normas ortográficas, principalmente quanto ao uso de prefixo, acentuação e junção ou separação de palavras (hífen); além das dúvidas gramaticais, no que se refere à concordância verbal e nominal, em especial. Entretanto, foram poucos os que relataram estudar o uso reificado da língua por iniciativa própria. Na sequência, discorreremos sobre a sexta

categoria, a qual agrega as RS dos professores entrevistados sobre trabalho pedagógico interdisciplinar.

Categoria 6. Trabalho pedagógico interdisciplinar

A ação pedagógica articulada propicia uma visão da totalidade dos conteúdos trabalhados por cada professor, isto é, o currículo escolar encontra-se organizado por áreas do conhecimento, no entanto, trabalhar as suas várias dimensões possibilita a compreensão das relações que encerram (GASPARIN, 2002). Além disso, é preciso ficar bem marcado que os conteúdos ensinados na escola são realizados em língua materna, embora todos os atores escolares sejam cientes dessa realidade. Entretanto, essa base do conhecimento nem sempre oferece condições para que o estudante por meio da leitura e escrita se torne fluente em história, geografia, matemática e nas demais disciplinas curriculares, por exemplo.

De acordo com Fazenda (1994 e 2003), e a partir da afirmativa da professora de Língua Portuguesa da EC1 expressa a seguir, o trabalho pedagógico interdisciplinar, além de ser viável, pode contribuir com o desenvolvimento integral do estudante.

Eu acho não só que ele é possível, mas que ele é necessário (ProLinPor-EC1, 2017).

E agora vai depender da visão de interdisciplinaridade que eu colocar aqui (Assim, se todos os professores fazem um trabalho de leitura, leitura dinâmica, produção de texto - pesquisadora explicou). Todos eu não sei te falar se fazem, eu sei que eu faço, mas falar que todos fazem eu não sei (Essa discussão não é feita? – Pesquisadora indagou). Não, não é feita em reunião nenhuma, existe a I. (professora da escola), mas não existe uma discussão efetiva (ProGeo-EC1, 2017).

[...] tem professor que ainda se restringe a dominar sua área, ele acha que não é obrigação dele, e isso dificulta o trabalho dele em sala. Ele não se dá conta que se ele não interagir, não fazer atividades relacionadas com outras disciplinas, no caso da Língua Portuguesa, é, vai se tornar mais difícil o aluno compreender a sua matéria. Então, vai da postura do professor, da metodologia e do pensamento crítico dele (ProLinIng-EP1, 2017).

No depoimento dos professores participantes da presente pesquisa, podemos agrupar o conceito que eles têm sobre interdisciplinaridade em dois grupos, o primeiro, abarca as representações da maioria dos participantes, que a concebe como se esta metodologia ocorresse quando se pensa um tema, e em torno dele, as disciplinas dão a sua contribuição. O segundo, entende a interdisciplinaridade como sendo o trabalho de um conteúdo abordando a totalidade de dimensões que o constitui, e o docente trabalha a abrangência conceitual, cultural, social, econômica e tantas outras características que determinado conteúdo abarca.

Não que estes professores sejam os únicos a entender dessa forma essa conceitualização, a própria Fazenda (1994) afirma que o termo interdisciplinaridade é complexo e permeado de sentidos, e que não existe apenas uma teoria para explicá-lo. A autora, ao fazer um balanço sobre os estudos de interdisciplinaridade (desde a década de 1970), avalia que valeu a pena, entretanto, constata que há equívocos em relação a esta abordagem, pois “[...] atitudes falsas, práticas interdisciplinares não fidedignas, ainda continuam desvirtuando o questionamento de problemas reais” (FAZENDA, 2003, p. 50). E em nossa concepção, até mesmo a falta de formação do professor para novas estratégias de ensino contribui para tal equívoco. A seguir apresentamos a sétima categoria analisada.

Categoria 7. Percepção da profissão docente

O discurso dos professores revela o estado de angústia e de descrédito que atravessa a nossa escola pública. Em relação aos obstáculos relativos à profissão docente, Alves-Mazzotti (2007, p. 581), sintetiza que “Esses desafios encontram um professor fragilizado pelo desprestígio da profissão e pela crescente precarização de seu trabalho”. As RS a seguir dos professores atestam essa constatação.

Ah, ser professor é complicado, né? A gente ama o que faz, mas não somos valorizados. Então a gente podia ter um tempo maior, né, para preparar melhor as nossas aulas, nós poderíamos ter mais... o ambiente de trabalho poderia ser melhor. Então, eu acho que ser professor hoje não tá fácil não (ProHist-EC1, 2017).

[...] Então, tem coisas, tem estratégias de ordem física, estrutural na escola que poderiam ser melhoradas e que facilitaria, sobremaneira, a aprendizagem tanto do inglês quanto do português [...] (ProLinIng -EC1, 2017).

A gente vê que a gente faz muitas outras coisas, atende muitas outras funções que, que não é a de professor, então você fica um pouco frustrado, porque você prepara uma aula, você se prepara para aquilo que você quer repassar para os alunos e você não consegue o retorno, devido às questões de comportamento, de indisciplina, de falta de interesse dos alunos. [...]. Então, é uma questão de adaptação mesmo, a gente vai ter que se adaptar à clientela que vai chegando às nossas mãos, e talvez a nossa formação não nos prepara para isso, para receber esses alunos que a gente tem (ProfArt-EP1, 2017).

[...] para você conseguir trazer esses alunos para realidade da sala de aula é muito difícil (ProLinPor-EP1, 2017).

Dentre os aspectos elencados pelos entrevistados sobre os empecilhos para a educação na atualidade, estão as mídias digitais que em

geral ou são utilizadas para promover práticas educativas ou concorrem e interferem negativamente nelas. Essa análise carece do entendimento de que metodologias adequadas devem orientar o trabalho pedagógico em sala de aula, ou seja, as tecnologias são recursos didáticos e as mídias não passam de meras técnicas se não utilizadas com propósitos e finalidades bem definidas na ação docente, que façam sentido aos educandos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, na fase de instrumentalização do planejamento e na aula propriamente dita, o docente precisa tecer reflexões sobre quem é o seu aluno, em que prática social ele se insere, o que ele já conhece do conteúdo a ser trabalhado e que dimensões dele precisam ser mais e melhor exploradas considerando a sua relevância social, dentre outros aspectos (GASPARIN, 2002). O depoimento da professora de Matemática da EC1 também exemplifica a indecisão entre o que as mídias apresentam no atual momento de fluidez das informações versus as práticas de ensino tradicionais. Na sequência, discorreremos sobre a última categoria de análise que agrega os depoimentos dos docentes entrevistados sobre o desempenho dos estudantes em língua materna (leitura e escrita).

Categoria 8. Representações sobre os estudantes enquanto leitores e autores

As RS que os professores participantes da presente pesquisa possuem de autoria de seus alunos é uma realidade bastante preocupante, pois demonstra que há alto índice manifestado por práticas de reprodução, ao invés das de produção e de superação por meio do discurso escrito.

Boa pergunta! Alguns se envolvem, a minoria, tipo assim, uma sala de trinta, um, dois, se estourar três se envolvem, o resto totalmente à parte, não desenvolve nada, parece que não é com eles (ProfArt-EC1, 2017).

Eu acredito numa média de 10 a 20% (ProHist-EP1, 2017).

De forma geral e com base nos resultados demonstrados no presente artigo e nos apresentados por Parisotto e Rinaldi (2016, p. 274), “[...] é possível aferir que o professor trava uma luta diária entre a situação ideal para o ensino de língua materna e o contexto de sala de aula”. As autoras asseveram ainda que a complexidade apresentada está diretamente ligada à:

[...] formação inicial deficiente que não os preparou para a reflexão sobre oralidade, variação linguística, ensino de leitura e produção textual, salas com muitos alunos, material didático muitas vezes ruim, problemas relacionados à indisciplina [...] (Ibidem).

Afirmamos que essas representações também foram recorrentes nas RS dos docentes participantes de nossa pesquisa, entretanto, formataram aspectos que se materializaram em seus discursos, os quais consideramos pertinentes, como a dificuldade de relação família e escola e o fraco desempenho dos alunos em leitura e escrita, aspecto que compromete a aprendizagem nas demais áreas do conhecimento.

Diante da complexidade que envolve as ações (cognitivas, afetivas, sociais, históricas, econômicas, culturais, políticas, filosóficas, ideológicas e outras) no processo de ensino e aprendizagem, temos que considerar o universo representado por todos os participantes desta pesquisa, uma vez que ensinar e aprender envolve elementos imprescindíveis de concepção de língua, linguagem, aluno, professor, ensino, aprendizagem, de não aprendizagem e de outros elementos que permitam e/ou dificultem o acesso ao conhecimento científico e o seu uso ancorado, principalmente, na melhoria das condições de vida dos que dele se apropria.

Em síntese, podemos depreender das vozes dos professores entrevistados que: a grande maioria dos estudantes dos oitavos anos apresenta desempenho acadêmico insatisfatório; apresentam dificuldades de leitura e interpretação de texto, vocabulário limitado e escrita reduzida, além de transgressões ortográficas e gramaticais; há o uso predominante

do livro didático nas aulas, raros são os professores que elaboram estratégias diversificadas e sistemáticas de ensino que contemplem a leitura e escrita; de forma geral, os professores afirmaram que gostam de ler, mas a grande maioria não tem hábito de escrita, inclusive sinalizaram suas dúvidas quanto a essa atividade; foram unânimes ao afirmar que a formação continuada não contempla reflexões sobre o fraco desempenho dos estudantes em leitura e escrita, bem como não são formados para melhorar essa realidade; de forma geral, os docentes não desenvolvem um trabalho interdisciplinar de leitura e escrita; representam que ser professor na atualidade não está sendo fácil, dado principalmente pelos problemas de desvalorização profissional, indisciplina e violência escolar, ausência da família no acompanhamento da aprendizagem dos filhos, além de condições precárias de trabalho, como falta de laboratório de informática, sala ambiente e outros; e, os alunos não são leitores nem bons produtores de textos.

A presente constatação é consonante com o resultado das avaliações externas nas quais os estudantes brasileiros, principalmente os das escolas públicas, ao final dos três ciclos da Educação Básica (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) não apresentam desempenho satisfatório nas habilidades linguísticas de leitura, compreensão e interpretação do material lido, bem como as representações apresentadas pelos professores desta pesquisa aliado ao alto índice de alunos que são aprovados por conselho de classe.

Considerações finais

As vozes dos professores participantes desta pesquisa são reveladoras das dificuldades por eles enfrentadas ao trabalhar seus conteúdos específicos das várias disciplinas que compõem o currículo dos nonos anos do Ensino Fundamental, por meio de estratégias de leitura e de escrita. As RS dessas habilidades mostram que a grande maioria dos

estudantes não gosta de ler, que lê e escreve quase que exclusivamente para atender as exigências avaliativas, e, ao escrever, constata uma falta de repertório lexical para se expressar, além de outras dificuldades como as gramaticais, ortográficas e de coesão e coerência textual.

As implicações externas dessa decadência escolar, entretanto, diretamente ligadas à escola, dentre muitas, têm-se na histórica desvalorização da profissão docente, a começar pela formação inicial desse profissional, em que resguardadas algumas exceções, poucos currículos contemplam estudos linguísticos em sua graduação, até mesmo muitos cursos de Pedagogia se eximem disso, o que, de forma objetivada, vemos fortemente marcado no que narraram os professores entrevistados, de que “desconhecem” estudos que contemplem reflexões sobre a língua materna tanto na formação inicial quanto na continuada; outro aspecto importante nesse processo, são as políticas públicas e os investimentos à educação que são sempre insuficientes, um exemplo disso foi o que constatamos na EC1, com excelente localização, que atende a estudantes de classes sociais não tão sofríveis, contudo não há atividades pedagógicas em salas ou laboratórios de informática, em um momento em que não é possível separar aprendizagem de tecnologia digital, ainda que nossa pretensão fosse essa.

Fatores intraescolares também desestabilizam o trabalho docente de qualidade, a começar pela indisciplina e a violência escolar que tanto assola a relação professor x aluno e aluno x aluno, e que, por conta disso, a função de pedagogos de acompanhar o processo educativo se resume em assegurar ao mínimo as condições para que a aula aconteça. Esse é outro aspecto que precisa ser fortemente refletido nas formações e reuniões escolares. O que também nos chamou à atenção foi o relato do pouco uso da biblioteca escolar. Em nossa opinião, o professor precisa ser aquele que “transporta livros”, que fala deles, que propaga os conhecimentos culturais neles contidos (falamos em livros porque na escola pública não se tem disponível além deles, outros maiores recursos dessa natureza, mas existem socialmente inúmeros outros materiais para esse propósito).

Enfim, a realidade com a qual nos deparamos nas escolas campo de pesquisa nos foi/é bastante preocupante: professores vítimas do paradoxo de ter que ensinar o que de mais precioso há em suas respectivas áreas de conhecimento a alunos desmotivados e desinteressados, e, que, ao apontarem as limitações deles, também se percebem em suas RS com necessidades de aprender mais sobre a língua materna para melhor mediar os conteúdos específicos que ensinam.

Por fim, nas representações docentes também ficam marcadas a falta de cursos de formação continuada que melhor os instrumentalizem para lidar com os desafios postos pela sociedade atual, principalmente na relação TICs e o trabalho com leitura e escrita na escola.

Compreendemos a complexidade e a dimensão que a temática por nós investigada ocupa nas reflexões referentes ao ensino e a aprendizagem da leitura e escrita na Educação Básica, por isso recomendamos que outras pesquisas dessa natureza sejam realizadas.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina. *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. *As representações sociais*. (Org.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 155-171.
- ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correa Silva. (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 37-57.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formação de políticas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400008>.

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

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

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Ednalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso da entrevista, observação e vídeogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, n. 30, p. 187-199, 2008. Disponível em:

<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

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

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

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

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

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara; SOUZA, Jusamara; SCHÄFFER, Neiva; GUEDES, Paulo; KLÜSENER, Renita. (Orgs). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2011. p. 141-160.

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Formação do professor e representações sociais de língua(gem): por uma linguística implicada. *Filol. lingüíst. port.*, n.8, p. 439-449, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59765>. Acesso em 20 jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p439-449>.

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

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

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

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

NEVES, Iara; SOUZA, Jusamara; SCHÄFFER, Neiva; GUEDES, Paulo; KLÜSENER, Renita.. (Orgs). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2011.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Poertela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-276, abr/jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45125>.

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

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25 – Jan. a Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

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

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

TAVEIRA, Isabela Maciel. *Representações sociais da qualidade de vida no trabalho*. Curitiba, PR: CRV, 2013. DOI: <https://doi.org/10.24824/978858042716.5>.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Data de registro: 29/06/2022

Data de aceite: 26/10/2022