

**Representações sociais e letramento:
uma análise das práticas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa**

*Social representations and literacy:
an analysis of reading and writing practices in portuguese language classes*

Maria Helena de OLIVEIRA¹
Iveuta de Abreu LOPES²

Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar as representações sociais de professoras do ensino médio acerca da leitura e da escrita nas aulas de língua portuguesa. Trata-se, portanto de uma pesquisa de campo de natureza etnográfica que utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados. Nos embasamos nos pressupostos de autores tais como Street (2014), Kleiman (1995), Soares (2012; 2013), Lopes (2006) para discutirmos sobre letramento. No domínio das representações sociais, nos ancoramos nas ideias de Moscovici (2015), Jodelet (2001, 2009). A análise das representações sociais das professoras revela que a escola é, para as participantes da pesquisa um espaço idealizado de formação e um ambiente precarizado por falta de recursos. A partir das suas representações sociais é possível compreender que essas falas refletem não apenas experiências individuais, mas também discursos coletivos que moldam práticas e expectativas.

Palavras-chave: Representações Sociais. Letramento. Leitura. Escrita. Aulas de língua portuguesa.

Abstract

This study aimed to investigate the social representations of high school teachers about reading and writing in Portuguese language classes. It is, therefore, an ethnographic field research that used interviews as a data collection instrument. We based ourselves on the assumptions of authors such as Street (2014), Kleiman (1995), Soares (2012; 2013), Lopes (2006) to discuss literacy. In the domain of social representations, we anchored ourselves in the ideas of Moscovici (2015) and Jodelet (2001, 2009). The analysis of the teachers' social representations reveals that the school is, for the research participants, an idealized space for training and a precarious environment due to a lack of resources. Based on their social representations, it is possible to understand that these statements reflect not only individual experiences, but also collective discourses that shape practices and expectations.

Keywords: Social Representations. Literacy. Reading. Writing. Portuguese language classes.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: helenamh41@gmail.com

² Doutora em Linguística. Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), E-mail: iveutabreu@ufpi.edu.br

Introdução

As pesquisas no campo das Representações Sociais e do Letramento têm sido realizadas de forma significativa, no contexto brasileiro de modo a trazer respostas aos mais variados questionamentos relacionados às interações sociais. leitura e da escrita nas aulas de língua portuguesa. Neste percurso, buscamos um aprofundamento teórico sobre as duas vertentes que sustentam nosso objeto de estudo - a saber - a Teoria das Representações Sociais para a discussão quanto a leitura e a escrita nas aulas de língua portuguesa.

As Representações Sociais assentam-se nas ideias de Moscovici (2015) ao apresentá-las enquanto elemento que oportuniza aos sujeitos manifestarem seus pensamentos e sua forma de sentir e compreender o mundo em interações que, implicam um movimento nos diversos espaços sociais, partilhando conhecimentos de acordo com seus interesses, suas crenças, valores, atitudes. E nos pressupostos de Jodelet (2009) ao destacar que, tratar de sujeito a partir dos estudos das representações sociais, significa lidar com processos que compreendem, entre outros, a reflexão diante da sua própria experiência, e que se concretizam em conteúdos representacionais expressos em cada ação desse sujeito, nas atividades cotidianas.

Quanto aos fenômenos relacionados ao Letramento, ganharam força a partir de autores dentre os quais destacamos Street (2014), que situa a escrita no contexto das práticas sociais; Kleiman (1995) ao pontuar que o fenômeno do letramento, vai além da escrita da forma como é engendrada pelas instituições incumbidas de introduzir formalmente os indivíduos no mundo da escrita; Soares (2012), com suas pesquisas sobre letramento e alfabetização. Destacamos ainda Lopes (2006), Mandel (2011) e Olson (1997) para embasar as discussões acerca da escrita nesse contexto.

Nesse sentido, nosso interesse na Teoria das representações sociais justifica-se como aporte para explicar fenômenos que ocorrem no espaço educativo a partir de interações em aulas de língua portuguesa, eventos de letramento carregados de significações, de modo a viabilizar a compreensão sobre o papel de professores que estão cotidianamente inseridos nesse espaço. O que se relaciona não somente a fatores explícitos como as práticas escolares, o funcionamento da escola, a formação do professor, a aprendizagem dos alunos, mas também aos pequenos detalhes dessas ações

que estão ali muitas vezes implícitos nos processos comunicativos, nas tramas sociais que envolvem a construção de saberes, que podem estar embutidos na fala do professor.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de campo qualitativa e abordagem etnográfica realizada numa escola de ensino médio da rede estadual de ensino. Bortoni-Ricardo (2008) nos lembra que, ao selecionarmos a escola como universo de uma investigação é necessário entrar em contato com o diretor e professores das disciplinas escolhidas para o trabalho a fim de dialogar com eles sobre sua pesquisa para então obter autorização para realizar o trabalho.

Para a coleta dos dados partimos da observação, registro de eventos de letamentos seguidos de entrevistas realizadas com três professoras de língua portuguesa de uma escola a quem chamamos, por uma questão de sigilo, de PG (professora de gramática), PL (professora de literatura) e PR (professora de redação). Assim, abordamos cada uma das participantes e agendamos o melhor horário e local para esse momento.

Abordar leitura e escrita sob o viés do Letramento e das Representações Sociais é relevante para aprofundamento sobre temas como a linguagem, ensino e escola, haja vista sua contribuição para a formação e atuação crítica do professor, para o aprendizado do aluno e, conseqüentemente, para melhoria do ensino.

Representações sociais e papéis sociais.

Os estudos de Serge Moscovici apresentam um arcabouço teórico que, a princípio, pautava-se na sua área de atuação (psicologia), no entanto, passou a influenciar de forma significativa, investigações em outros campos que tratam da análise de fenômenos sociais, tornando-se imprescindível aos que desejam enveredar na análise das representações sociais. Seu trabalho avançou para a área das Ciências Humanas e Sociais, gerando produção de estudos, inclusive, no Brasil, sobre as representações sociais, evidenciando a sua dimensão.

Nas palavras de Moscovici (2015) as representações sociais nos posicionam como atores em interação com aquilo que está ao nosso redor. A partir delas encenamos de acordo com nossos interesses e os interesses dos outros para nos colocarmos no mundo enquanto atores em ação e, para isso, utilizamos a linguagem, agindo a partir dos sentidos atribuídos ao que nos rodeia, de modo que, ao entrar em contato com o objeto o objetivamos e o ancoramos para tornar familiar o não familiar.

Assim, as ações cotidianas dos sujeitos, nas suas interações com o outro são uma forma de construir e compartilhar conhecimentos. Posto isto, Moscovici (2015) expõe que o lugar das representações na sociedade, era constituído, na antiguidade, a partir da distinção entre duas esferas: o sagrado e o profano. A primeira “digna de respeito e veneração e, desse modo, mantida bastante longe de todas as atividades intencionais, humanas”; e a segunda, “em que são executadas atividades triviais e utilitaristas” (Moscovici, 2015, p. 49). Conforme o autor, hoje, essa distinção foi abandonada dando lugar a uma nova, que trata dos universos *consensuais* e *reificados*.

No universo *consensual*, os sujeitos que constituem o sistema social são iguais com liberdade e possibilidade de falar em nome de seu grupo. Assim, os membros desse grupo podem adquirir a competência exigida pelas circunstâncias. Nesse universo o que prospera é a arte da conversação, elemento que os mantém em movimento e encoraja as relações sociais. O pensamento é propagado, é a atividade ruidosa “que satisfaz a necessidade de comunicação e com isso mantém e consolida o grupo” (Moscovici, 2015, p. 51). No universo *reificado*, “a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais” (ibidem) e a competência determina o grau de participação do sujeito de acordo com a aptidão.

A partir dos pressupostos de Moscovici (2015) é possível compreendemos o universo reificado através das ciências, estabelecendo um quadro das forças, dos objetos e acontecimentos que independem daquilo que desejamos e estão fora de nossa consciência e aos quais reagiremos de modo imparcial e submisso, enquanto as representações sociais estão para o universo consensual, local em que instala a consciência coletiva, tornando objetos e acontecimentos acessíveis e que coincidem com nossos interesses.

Nesse jogo, ciência e senso comum se entrelaçam conforme as circunstâncias em que ocorre a construção das representações sociais. Dessa forma, temos, de um lado o universo consensual voltado para o senso comum, constituído a partir das interações dos indivíduos de um mesmo grupo, por isso o uso da expressão “nós” em vez de “eles”. Do outro lado temos o universo reificado, que se origina dos saberes científicos, se constrói com o apoio de conhecimentos técnicos e científicos, por meio de estudos e pesquisas, se solidifica com seus preceitos de linguagem e organização interna no campo da ciência e se mantém a partir de uma metodologia que o valida e objetiva retratar uma realidade independente da consciência dos indivíduos.

Sobre essas questões relacionadas ao familiar e o não familiar, Moscovici (2015) expõe que os universos consensuais mantêm os sujeitos em sua zona de conforto, e aquilo que é familiar deixa-os livres de qualquer situação conflituosa; tudo que é exposto está relacionado a crenças e interpretações, e espera-se que os acontecimentos sejam sempre os mesmos e que, se ocorre algo novo, só é aceito se houver uma relação com o já existente. Como resultado disso, “a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, e resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade” (Moscovici, 2015, p. 55-56).

Logo, o conflito entre o familiar e o não familiar está sempre assentado em nossos universos consensuais, em favor do primeiro. “Antes da aproximação com o outro, já elaboramos nossos julgamentos; já classificamos e criamos uma imagem a seu respeito. “Desse modo, toda pesquisa que fizermos e nossos esforços que empenhamos somente servirão para confirmar essa imagem” (Moscovici, 2015, p. 58).

Para compreensão sobre como se dá a mudança do não familiar para o familiar Moscovici apresenta dois processos, a saber, a *objetivação* e a *ancoragem*. O primeiro mecanismo trata de tentar ancorar o que é estranho a categorias comuns trazendo para um local familiar, em seguida objetivar, ou seja, transformar algo abstrato em concreto, transferir o mental para o físico. Esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiro levando-o “para a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e, depois, reproduzindo entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar” (Moscovici, 2015, p. 61).

Compreendendo que as representações são criadas por esses dois mecanismos (ancoragem e objetivação) é essencial compreender como funcionam.

Ancoragem é o processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. [...] ancorar é, portanto, dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. *Objetivação* une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. (Moscovici, 2015, p. 61, grifos do autor).

Nesse sentido, conforme o autor explica, categorizar alguém ou algo compreende inseri-lo numa rede de modelos guardados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa. Entretanto, essa categorização é feita com base no que está posto no contexto social, geralmente com generalizações ou particularizando. Generalizando diminuimos as distâncias, particularizando, as mantemos. Muitas vezes já há uma opinião pronta que, se consideramos positiva, ou seja, se encaixada nas nossas ideias e valores, aceitamos, senão, a rejeitamos.

Assim, classificar algo significa confiná-lo a um conglomerado de comportamentos e normas que direcionam o que é, ou não é permitido, em relação aos sujeitos pertencentes a uma classe. Todavia, classificar sem dar nomes é impossível, pois a ação de nomear, como assevera Moscovici (2015) é quase que um ato solene, uma vez que ao dar nomes a coisas e pessoas significa tirá-las do anonimato e dar-lhes uma identidade. Isso porque, quando algo não pode ser nomeado impossibilita que criemos uma imagem e a relacionemos com outras imagens. A ausência de nomes provoca confusão, incerteza e falta de articulação entre os objetos e pessoas. O ato de nomear viabiliza a construção de uma rede que nos permite representar a realidade (Moscovici, 2015).

Jodelet (2001, p. 38-39) explica que a ancoragem finca a representação e seu objeto numa teia de significações que possibilita circunscrevê-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência. “Entretanto, nesse nível a ancoragem desempenha um papel decisivo essencialmente no que se refere a realização de sua inscrição num sistema de acolhimento (...), um já pensado”. Logo, a ancoragem se assenta como uma atividade que eleva o estranho e o desconhecido a categorias que já são familiares ao sujeito. Dessa forma, significa se familiarizar com o não familiar. Esse mecanismo está, portanto, relacionado a significações distintas daquelas internas ao conteúdo de uma representação.

Quanto à objetivação, processo compreende “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já apresentar, encher o que está naturalmente vazio com substância” (Moscovici, 2015). Sendo assim, ancoragem e objetivação são, pois, formas de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em um movimento interno, haja vista que objetos, pessoas e acontecimentos são deslocados e rotulados a depender dos nomes que lhes são dados. A segunda mantém um movimento mais externo em que extrai conceitos e imagens para depois organizá-los e apresentá-los ao mundo exterior, para agir a partir do que já é

conhecido (Moscovici, 2015). Nesse sentido, para o autor, objetivar é transformar em concreto aquilo que é abstrato.

Feitas as considerações sobre as Representações Sociais, apresentamos a seguir uma abordagem acerca do fenômeno do Letramento, arcabouço teórico que também sustenta nossa pesquisa.

Abordando sobre o Letramento nas práticas sociais

A escrita surgiu da necessidade de o homem expor seu pensamento dando forma àquilo que ele pensava. Assim, começou a representar em imagens as suas ações, respondendo a preocupações materiais ou espirituais (Mandel, 2011), dando início ao desenvolvimento da escrita, artefato que tem percorrendo um longo caminho, e que, a princípio, esteve a serviço do poder, mas que começou a ser desmistificado, entrando em um processo de democratização a serviço de muitos. Evidentemente, a escrita ainda representa o poder, entretanto, devemos reconhecer que sua expansão é um fato.

Na modernidade a escrita saiu do campo restrito e passou a ser usual, daí o fato de falarmos em sua democratização e expansão. Tomadas pelas transformações industriais, pelo desenvolvimento cultural, propagação da informação e do excessivo consumo, as sociedades, cada uma delas com sua característica, passou a usá-la, no entanto, não há um modelo único, pois, a forma como é representada depende da sociedade que a utiliza, do seu interesse em utilizá-la.

Olson (1997) nos lembra que as teorias mais antigas, por exemplo, consideram a escrita um recurso do qual se vale para a transcrição da fala, que sugerem um avanço contínuo desde os sistemas pictóricos, passando pelos fonológicos até chegar ao alfabeto que, se comparado a outros, foi o único que teve êxito na representação de tudo que pode ser dito. O próprio sistema de escrita que utilizamos preconiza que ele representa o que é dito, uma manifestação evidente da linguagem oral. Conforme o autor, esse é o ponto defendido por Aristóteles e seguido por Saussure e Bloomfield.

Ao contrário do que se pensa a história da escrita não se funda em tentativas ou êxitos parciais em relação à invenção do alfabeto. Olson (1997, p. 105-106) expõe que os paradigmas de linguagem dados pelas nossas escritas “constituem ao mesmo tempo o que se adquire no aprendizado da leitura e da escrita e o que se emprega ao pensar sobre

linguagem, a escrita é por princípio metalinguística”. Assim, os modelos de escrita representam a fala, mas não do modo como pensamos habitualmente.

Nesse sentido, as razões que nos motivam a dar mais destaque à língua escrita e não à língua falada transcorre do fato de que o conhecimento da língua escrita nunca foi distribuído igualmente para todos (Olson, 1997); pois, como já dito no início desta seção, por muito tempo foi instrumento utilizado a serviço do poder. Assim, em sociedades letradas, boa parte dos falantes e ouvintes é leitor e escritor, cujo repertório é condicionado pelos textos escritos aos quais são expostos desde crianças, principalmente, pela escola a quem é delegada a função de legitimar e reproduzir a língua oficial.

Nesses termos, Lopes (2006) aborda a respeito de uma definição de escrita que dá ênfase a propriedades que a identificam como ato comunicativo, como forma de interação, que tem em sua constituição não apenas o sistema alfabético, mas também outros sistemas utilizados por diferentes sociedades como princípio de interação. A autora chama atenção, então, para uma discussão sobre a noção de letramento, um fenômeno que envolve questões relacionadas à escrita de uma forma menos engessada e dando valor às interações que ocorrem baseadas em pelo menos um resquício de escrita.

Nesse sentido, os estudos do letramento trazem uma abordagem significativa quanto ao seu entendimento, a partir da década de 1980, quando Brian Street (1984) publica a obra intitulada “*Literacy in theory and practice*”. No Brasil, já na segunda metade da década de 1980, o termo letramento aparece na obra de Mary Kato: *no mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, iniciando as discussões sobre esse fenômeno.

Soares (2012) assevera que o vocábulo letramento vem do inglês “*literacy*” e, etimologicamente essa palavra é originária do latim “*littera*” (letra) mais o sufixo “*cy*” que indica “qualidade, condição, estado, fato de ser” (p.17). Nesse sentido, *literacy* (letramento) “é o estado ou condição de quem aprende a ler e escrever”. A autora segue explicando que o adjetivo que caracteriza ao indivíduo que domina a leitura e escrita é *literate*, isto é, aquele que não apenas sabe ler e escrever, mas também faz uso competente da leitura e escrita. Todavia, a autora assera que a tarefa de apresentar um conceito para o termo letramento é complexa, pois é difícil estabelecer um conceito sem correr o risco de deixar alguma lacuna, alguma restrição quanto ao seu entendimento, logo, para defini-lo é recomendável que comecemos por colocá-lo por níveis e, assim, estabelecer critérios para que cheguemos ao entendimento do que é ser letrado.

Os estudos referentes ao letramento enquanto prática social, dedicados a compreender os impactos da escrita com as práticas de letramento, dispostos na obra de Street (2014) *“Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento da etnografia e na educação”*, são importantes para a compreensão do letramento como prática social. O autor faz uma abordagem profunda sobre o termo relacionando-o à mudança social, numa perspectiva transcultural em que se rejeita a visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra” e passando a conceituá-lo como uma prática ideológica. O autor enfatiza a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas, contrapondo a ênfase dominante Letramento único neutro, com L maiúsculo, e no singular.

Kleiman (1995) por sua vez, nos lembra que da forma como é propagado pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita, não há preocupação com o letramento enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a saber, a alfabetização, processo geralmente concebido em termos de competência individual. Embora não está restrito ao sistema escolar, é nesse espaço de aprendizagem que os sujeitos se aprofundam nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, aprendem formalmente a usar as duas modalidades.

Nas palavras de Kleiman (2005, p. 16), o letramento não se constitui como uma habilidade, ainda que envolva um conglomerado de habilidades e de competências “Por isso, “ensinar o letramento” é uma expressão no mínimo estranha, pois implica uma ação que ninguém, nem mesmo um especialista, poderia fazer”. Além disso, a autora explica que se considerarmos tudo que envolve uma situação de uso da língua escrita, em um evento de letramento como a leitura cotidiana de jornal, por exemplo, é possível observar que as capacidades envolvidas vão muito além daquilo que, de fato, a escola ensina.

Nessas condições, os letramentos não estão restritos àqueles que dominam a escrita, pois conforme Marcuschi (2010, p.25), “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não somente aqueles que fazem uso formal da escrita”, portanto, os letramentos não se restringem aos alfabetizados, pois tiram o sujeito da posição de neutralidade dentro da sociedade, visto que esse participa de várias práticas sociais em que há a presença da escrita.

Nessa discussão, Street (2014) propõe dois modelos de letramento, imbricados nas relações sócias nas quais os indivíduos se envolvem no dia a dia, a saber, o modelo autônomo, centrado no domínio da escrita, completo em si mesmo, e o modelo ideológico,

que está para além do texto escrito, pois diz respeito a aspectos da cultura, e das estruturas de poder numa sociedade.

O modelo de letramento autônomo apresenta-se centrado na decodificação dos signos escritos, na escolarização, sendo dominante em algumas agências que se encarregam do ensino, além disso, apontando “uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser tratado”, diferente do modelo ideológico que dá importância “ao processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes” (Street, 2014, p. 44).

A perspectiva social dos estudos dos letramentos sociais propõe a utilização de elementos que, conforme Lopes (2006) são indispensáveis para a investigação e análise dos fenômenos referentes à escrita e que constituem a mesma realidade interacional. Esses elementos são classificados como práticas de letramento e eventos de letramento.

O fenômeno do letramento se constitui, portanto, a partir de eventos e práticas de letramentos que acontecem em diversos espaços: na escola, no trabalho, na igreja, no grupo de amigos, na família etc., se configurando como um lugar de negociações de acordo com as representações desses indivíduos. Esses eventos e práticas de letramento implicam atividades regulares e repetidas em determinadas comunidades de prática. Por isso, é essencial pensarmos “quais são os conhecimentos, procedimentos formais e informais, rotinas e uso de instrumentos necessários nos diversos eventos de que participamos em instituições sociais” (Mendonça; Bunzen, 2015, p. 19).

Nas palavras de Lopes (2006, p.57) as práticas de letramentos são “unidades abstratas de análise que viabilizam a interpretação daquilo que é observável no evento”, relacionadas, ainda, à forma como o grupo social faz uso da escrita. O comportamento adotado pelos interactantes é que fará emergir “as concepções, valores e crenças constituídas em uma cultura frente à escrita e, assim, os sentidos que faz esse recurso comunicativo num dado contexto”.

As representações sociais de professoras sociais acerca da leitura e da escrita

As professoras de língua portuguesa participantes da pesquisa atuavam numa turma de 3ª série do ensino médio de uma escola estadual, na cidade de Piripiri-Piauí. Cada uma das referidas colaboradoras trabalhava com uma abordagem do ensino de língua (gramática, literatura e redação).

Na observação das aulas de gramática verificamos o foco no ensino dos aspectos normativos de regras gramaticais e na identificação de elementos que compõem a estrutura da língua. As aulas eram baseadas na explicação dos conteúdos e ainda em atividades específicas enviadas pela rede de ensino.

Quanto às aulas de literatura, verificamos a ênfase no estudo de escolas literárias, autores, obras, voltados para a resolução de exercícios. As aulas eram, geralmente, discutidas com base em slides para os conteúdos propostos e em resolução de atividades.

A redação, mais do que uma simples tarefa avaliativa, é uma ferramenta importante para o aprimoramento das habilidades de comunicação, análise crítica e expressão de ideias dos alunos. Nesse contexto, geralmente é utilizada como parte integrante das avaliações em diversas disciplinas, especialmente em língua portuguesa, mas também em outras áreas do conhecimento, como história, filosofia, sociologia, por exemplo. Isso porque a habilidade de redigir textos bem estruturados e argumentativos é fundamental para a compreensão e aprofundamento dos conteúdos estudados. As aulas de redação observadas destacavam o aprendizado voltado apenas para a “redação do Enem”, isto é, não havia a abordagem em outros textos dissertativos.

Observando as representações construídas pelas professoras PL, PG e PR observamos uma visão de ensino acerca da leitura e da escrita, conforme na figura 1, ancoradas em quatro ideias, a saber: 1) distanciamento da leitura no ensino de português; 2) falta suporte para o ensino das duas modalidades; 3) tendência do ensino para a gramática normativa e; 4) trabalhar leitura é difícil.

A docente PL ancora o objeto leitura e escrita nas suas experiências nesse contexto real e cotidiano em que está inserida, referindo-se ao que está estocado em sua memória (Moscovici, 2015). Essa representação está evidenciada na sua fala, quando diz:

*No Brasil, ainda é muito deficitário. [...] Você percebe **que existe um distanciamento muito grande da leitura dentro do ensino de língua portuguesa**. E aí por que que é monótono? porque o ensino de língua portuguesa precisa ser reestruturado, daí a importância da formação do professor. [...] Como que um aluno que foi alfabetizado que desde os quatro anos ele estuda a língua portuguesa **e ele não gosta de ler?** O que que isso quer dizer? Que a gente não tá trabalhando com o texto (PL).*

As representações de PL corroboram PR no sentido de que o ensino deficitário é evidenciado na falta de ajuda de suporte pedagógico e, portanto, na falta de amparo do

governo. Nesse sentido suas representações sobre leitura e escrita são objetivadas em palavras como **distanciamento, monótono, difícil**. Esse amparo estaria voltado para questões básicas, especialmente reestrutura do ensino e formação do professor.

A professora PR diz o seguinte:

Falta leitura, o aluno ter o gosto pela leitura, suporte pedagógico nas escolas, um amparo maior do governo, um investimento maior do governo, criar bibliotecas, porque tem escolas que não têm biblioteca, incentivar o aluno mesmo, buscar, criar projetos que estimulem a leitura do aluno. (PR)

De maneira geral, as representações da professora PR, assim como da professora PL, evidenciam um trabalho repleto de responsabilidades e obrigações que ultrapassam o limite de seu fazer pedagógico, se considerarmos as suas falas sobre projetos que estimulem os alunos, sobrecarga de trabalho, falta de estrutura, precariedade do ensino, falta de valorização, necessidade de formação contínua e tempo para um trabalho mais produtivo. Melo (2017) explica que ao se refletir sobre a relação entre as funções da Escola e problemas sociais que refletem no seu espaço, é possível observar que os obstáculos ali atravessados exigem da comunidade escolar ações para solucioná-los. O que acaba gerando essas representações negativas por parte dos professores e que contribuem, ao nosso ver, para justificar o fracasso escolar não apenas do aluno, mas da escola como um todo.

A professora de gramática PG ao falar sobre as atividades de leitura e escrita expõe que: *Sala de aula com aluno, com leitura e prática, hoje em dia tá muito difícil* (PG), uma vez que os alunos não querem mais ler, o que torna o trabalho a cada dia mais difícil, (PG). Apesar de sua fala, a docente admite que o ensino de gramática tem uma tendência para os aspectos normativos, ou seja, dá mais ênfase às regras de uso da língua, ao admitir:

Eu acho assim, eu sou a professora de gramática, mas eu acho que o nosso ensino de língua materna ele tendência muito pra gramática e esquece as outras questões, esquece a questão da sociolinguística, por exemplo, de como você utiliza essa linguagem no seu dia a dia, não é?, a gente se prende muito ali nas regras gramaticais e esquece que o aluno ele tem uma liberdade pra utilizar essa linguagem que não vem só dentro das regras, ele precisa entender que ele pode ele deve conhecer essas regras, mas ele também tem que saber quando e onde utilizar (PG).

A representação de PG foi construída com base no seu conhecimento do objeto e no significado que tem para ela (Moscovici, 2015), talvez porque sua experiência de

aprendizagem a levou para uma representação de ensino de língua portuguesa focado na ênfase a aspectos da gramática. Uma abordagem comunicativa para o ensino de gramática enfatiza a importância de situar as estruturas gramaticais em contextos significativos e funcionais. Isso pode ser feito através de atividades que promovem a interação e a prática da língua em situações reais de comunicação.

Nas palavras de Duarte e Serra (2015) todos temos uma gramática internalizada, aquela referida na teoria gerativa adquirida naturalmente durante a infância no seu contexto social. Assim, os falantes do português constroem as estruturas gramaticais antes mesmo de ir para a escola de maneira surpreendentemente ordenada. “Esta é a gramática que constitui patrimônio de todos, escolarizados ou não, e que nos permite conviver com nossos semelhantes, trabalhar, nos divertir, discutir, viver” (Duarte e Serra, 2015, p. 33).

Nesse processo, o professor, enquanto agente de letramento (Kleiman, 1995), deve, através de suas ações, articular novas metas, que respondam ao que de fato é socialmente relevante no ensino de gramática, literatura e redação, aquilo que realmente valha a pena ser aprendido, todavia compreendemos que nem sempre é fácil fazer essas mudanças já que o sistema educacional muitas vezes impõe um trabalho que visa muito mais os aspectos voltados para instrumentalização do ensino com o preparo para testes, exames, provas externas, deixando de oferecer aos alunos possibilidades e oportunidades de articular seus saberes.

O quadro 1 traz algumas representações identificadas a partir do contato com as colaboradoras no que se refere a algumas dimensões que envolvem não apenas a leitura e a escrita, mas também a outras que não deixam de se relacionar a essas duas ações.

Quadro 1. Representações sociais identificadas

Dimensão	Fala das colaboradoras	Representação social identificada
Escola e Educação	<i>“Escola é um lugar de preparo para o aluno assumir um papel na sociedade.” (PG)</i>	A escola é vista como um espaço de formação funcional, preparando o aluno para se inserir socialmente e profissionalmente.
Ensino Público e Políticas	<i>“Durante a pandemia, sentimos a falta do chão da escola.” (PL) “Trabalhar na escola pública é difícil por falta de materiais.” (PG)</i>	A escola pública é vista como precarizada devido à ausência de investimentos, reforçando desigualdades educacionais
Leitura e Escrita	<i>“Os alunos não gostam de ler; algo está errado.” (PL) “É, assim, hoje em dia tá muito complicado trabalhar com leitura e escrita, principalmente leituras longas” (PG)</i>	A leitura é percebida como uma prática em declínio, vista como essencial, mas negligenciada ao longo da formação escolar.

Relação Teoria e Prática	<i>“Precisamos ensinar gramática, mas também quando e como utilizá-la.”</i> (PG)	A gramática é vista não apenas como um conjunto de regras, mas como algo que precisa ser aplicado de forma prática no cotidiano.
Protagonismo do Aluno	<i>“Hoje o professor é apenas um mediador; o aluno é o protagonista.”</i> (PR)	O papel do professor é representado como secundário, com a responsabilidade de aprendizagem sendo atribuída ao aluno.
Desafios	<i>“Os alunos estão muito habituados a leituras curtas por causa das redes sociais”</i> (PG)	A influência da tecnologia é representada como um desafio ao hábito da leitura longa e reflexiva
	<i>É muita tecnologia que vai de encontro com o ensino. A informação tá muito rápida [...], mas o que atrapalha é o excesso de estímulos que eles têm que não é só a leitura, são jogos, entretenimento</i> (PR).	A tecnologia pode ser um obstáculo, uma vez que os alunos têm mais interesse nas ferramentas digitais.

Fonte: arquivos da pesquisa, 2024.

As professoras destacam que o ensino público enfrenta obstáculos relacionados à falta de recursos e apoio do sistema. A professora de gramática (PG) menciona que a carência de equipamentos e materiais dificulta a preparação integral dos alunos. A professora de literatura (PL), por sua vez, pontua que, além de recursos, a valorização e a formação continuada dos docentes são limitadas, levando à precarização do ensino, a pandemia ocasionou perda na base educacional dos alunos, sobre como afetou o chão da escola sobretudo durante as aulas remotas, afetando diretamente o ensino e dificultando a continuidade no terceiro ano do ensino médio. Finalmente a professora de redação (PR) destaca que os desafios estão relacionados ao excesso de estímulos que os alunos recebem com o uso demorado das tecnologias digitais.

As representações da professora (PG) nos fazem refletir sobre o que seriam textos curtos ou que seriam os textos longos. Há uma queixa das professoras nesse sentido, uma vez que justificam que os alunos não gostam de ler ou escrever. Todavia, a motivação essencial, além disso é preciso ter claro qual o objetivo da leitura e da escrita, caso contrário o aluno não verá um propósito nessa ação. Se o professor pede ao aluno a leitura de um texto longo é preciso que ele apresente o objetivo dessa leitura, em que medida ela será importante naquele momento ou para o seu percurso escolar.

Kleiman (1995) destaca que o “professor letrador” deve seguir alguns passos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem – observar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e às questões de estudo a serem exploradas; planejar ações destacando a importância da linguagem escrita, e como

poderá utilizá-la em diferentes espaços. Além do mais, desenvolver, nos aprendentes através da leitura, a prática de leitura e de escrita, de forma criativa, crítica, autônoma e ativa, considerando que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam.

A influência da tecnologia aparece de forma negativa nas representações das professoras (PG e PR). Elas expressam uma representação social da tecnologia como **inimiga da leitura tradicional**, que promove o imediatismo e a superficialidade textual. Talvez por esse motivo as professoras acreditem que a tecnologia atrapalha o desenvolvimento do aluno quanto a leitura. Esse discurso reflete uma preocupação com a mudança nos hábitos de leitura dos jovens, revelando uma tensão entre **o novo (redes sociais) e o tradicional (leituras literárias completas a partir da cultura do impresso)**. De fato, o que percebemos é a falta de um planejamento para o uso das tecnologias, pois, embora não houvesse um laboratório de informática ativo na escola, os alunos dispunham de celulares, ferramentas que podem ser úteis nesse trabalho.

A professora de redação (PR) destaca que **o professor é agora um mediador**, e o aluno assume o protagonismo na aprendizagem. Essa fala indica uma transformação nas representações sociais sobre o papel do professor, que antes era visto como figura central e hoje é visto como guia, um mediador na construção do conhecimento. Essa visão vai ao encontro ao que Moscovici (2015) ao explicar que velhas representações dão lugar às novas.

Conclusão

A revela que as professoras construíram representações sociais de que escola é simultaneamente um espaço idealizado de formação e um ambiente precarizado por falta de recursos. A tecnologia é vista tanto como ameaça quanto como inevitável, exigindo que o professor se reinvente para lidar com novos desafios. A partir das suas representações é possível compreender que refletem não apenas experiências individuais, mas também discursos coletivos que moldam práticas e expectativas.

Um ponto comum entre as docentes é a crítica ao afastamento dos alunos da leitura. A professora de gramática (PG) observa que as redes sociais e o consumo de textos rápidos têm condicionado os estudantes a rejeitar leituras longas, gerando desinteresse pelas leituras de obras completas. A professora de literatura (PL) reforça essa

preocupação ao dizer que os alunos chegam ao ensino médio sem gostar de ler, mesmo após anos de alfabetização. Para ela, isso sugere uma falha na abordagem com o texto ao longo da formação. A professora de redação (PR) acrescenta que o excesso de estímulos tecnológicos é um dos fatores que desviam a atenção dos alunos para jogos e entretenimento, competindo diretamente com a leitura e outras práticas escolares mais tradicionais.

As representações construídas pelas docentes evidenciam uma preocupação comum: a dificuldade de aproximar os alunos da leitura e da prática da escrita, sobretudo devido ao imediatismo imposto pelas novas tecnologias. Ao mesmo tempo, as professoras compartilham estratégias para tornar o ensino mais atrativo, como projetos e metodologias voltadas para a realidade dos estudantes. A análise sugere que há uma necessidade de equilíbrio entre teoria e prática, além da implementação de políticas públicas mais eficazes para enfrentar os desafios educacionais e melhorar a formação dos docentes e discentes além de articulação novas metas que estejam próximas da realidade dos alunos e que respondam ao que de fato é socialmente relevante no ensino de língua portuguesa.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p.

DUARTE, M. E. L., & SERRA, C. R. (2015). Gramática(S), ensino de português e “adequação linguística”. *Matraga - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ*, 22(36). Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/17046>.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. **As representações sociais**, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MANDEL, L. **O poder da escrita** / Lasdislas Mandel; tradução Constancias Egrejas. São Paulo, SP: Rosari, 2011.

MELO, Marco Aurelio Pedrosa de. **Representações sociais sobre a escola e o trabalho docente**: professores de sociologia no ensino médio nas escolas públicas de Goiania/Marco Aurélio Pedrosa de melo, Tese de Doutorado - 2017. CXLVIII. 145 F.: il. Universidade Federal de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2017.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social/ Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do Inglês por Pedrinho a. Guareschi. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita/David R. Olson; tradução Marcos Bagno - 1.ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. [1984].