UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC

SANDRA MARIA FERREIRA DE SOUZA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA: IMAGENS A PARTIR DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DE BANDIAÇU, CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA

Salvador/ BA.

2017

SANDRA MARIA FERREIRA DE SOUZA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA: IMAGENS A PARTIR DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DE BANDIAÇU, CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA.

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

Área de Concentração 2: Processos Tecnológicos e Redes Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim

Salvador/ BA.

2017

Universidade do Estado da Bahia
Sistema de Biblioteca

Souza, Sandra Maria Ferreira de.
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA: IMAGENS A PARTIR DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DE BANDIAÇU, CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA.: / Sandra Maria Ferreira de Souza.-- Salvador, 2017.
160 fls : il..
Orientador: Natanael Reis Bomfim
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação - GESTEC, 2017
1. Representações Sociais. Leitura e Escrita.
Ciberespaço.. I.BOMFIM, NATANAEL REIS II. Universidade do Estado da Bahia.Departamento de Educação. Campus I.
CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA: IMAGENS A PARTIR DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DE BANDIAÇU, CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA

SANDRA MARIA FERREIRA DE SOUZA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração II - Processos Tecnológicos e Redes Sociais, em 25 de agosto de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Université du Québec à Montréal - UQAM

Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Oton Magno Santana dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira
Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC
Doutorado em Didáctica de las Lenguas y la Literatura
Universidade Complutense de Madrid - UCM

Dedico esse trabalho aos meus maiores mestres com carinho, hoje em outra dimensão: meu pai, João Batista, e a minha mãe, Zilda, que mesmo na ignorância das letras, ensinaram-me a ser quem sou: a ser humana. Sem dúvidas, meus guias para sempre!

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, fortaleza que me estrutura todos os dias, pelo amparo e sustento nos momentos de desespero e aflição que me acometeram nesse percurso.

Ao Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim, meu ilustríssimo orientador, primeiro pela dedicação, paciência e confiança em mim e em minha proposta de estudo e segundo pelo privilégio da oportunidade de compartilhar momentos de sensibilidade e militância em prol da aprendizagem e da Educação. Muitíssimo obrigada pelas contribuições e por permanecer ao meu lado, me incentivando a superar um dos momentos mais difíceis de minha vida.

À Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Hetkowski, ilustríssima professora, pelas contribuições pertinentes e extremamente valiosas para este trabalho na banca de qualificação. Sou imensamente grata pela dedicação na partilha do conhecimento, pelo carinho e, principalmente, pela amizade e pela acolhida, e à Prof.ª Dr.ª Arlete Vieira da Silva *in memorian*, por todas as contribuições e atenção.

A minha mãe, *in memorian,* por ter sido uma das pessoas mais incríveis, que viveu abdicando de si pelo outro, pelo constante estímulo até seus últimos instantes e por sempre me ajudar a educar meus filhos e netos. Mãe, sou eternamente grata pelos cuidados e pelo seu amor incondicional que nos uni por toda a minha existência!

Ao meu pai, João Batista, também *in memorian*, a quem tomei emprestado o primeiro nome para meu filho, João Gilberto, que não dispunha de nenhum conhecimento acadêmico, mas me orgulhou com seus ensinamentos e a "consciência" da importância dos valores e do respeito ao outro e da educação cidadã.

Ao meu esposo Júnior por compreender minhas ausências, pela paciência da "espera" nas noites em que me debruçava nas leituras e na escrita, mas principalmente pela companhia nos deslocamentos e viagens.

Aos meus filhos Mírley e João Gilberto e aos meus netos Luiz Otávio, Cecília e Isabel, razão de minha existência, de minha inspiração e de minha motivação para contribuir com a disseminação de uma educação que privilegie "letramentos" e formação humanista.

Aos meus irmãos Célio e Celso pelo amor fraterno, mas especialmente a Célio por ser meu "irmão especial" que sempre me recebe com o carinho e o sorriso mais amoroso.

Aos alunos do 1º, 2º e 3º anos, do Ensino Médio do Colégio Estadual de Bandiaçu, do ano de 2016, partícipes dessa pesquisa, pelo carinho pela disposição, responsabilidade e comprometimento com esse estudo.

À gestora do Colégio Estadual de Bandiaçu, a professora Luzimere, pela disposição e empenho dispensados à implementação dessa pesquisa e aos colegas de trabalho que colaboraram com a implementação da propositiva da pesquisa, principalmente a Eudes, pela colaboração na fase final.

Ao grupo de pesquisa GIPRES, pela acolhida, pelos momentos de convivência reflexiva e pelo amadurecimento da pesquisadora e, consequentemente, da educadora. Nadilson, Walter, Silvia, Thaís, Itana, Vinicius e Bruno e Rô... obrigada pelas contribuições

Ao Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC), na pessoa de sua gestora anterior a Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Hetkowski e atual Prof. Dr. André Ricardo Magalhães e aos professores e professoras do programa: Natanael Reis Bonfim, Tânia Maria Hetkowski, Marcus Túlio de Freitas Pinheiro, Antônio Carneiro Leão e Lídia Pimenta por terem contribuído diretamente com esse estudo e com minha formação e à secretária acadêmica do GESTEC, principalmente a amiga Balbina, que por ser tão prestativa e paciente foi nomeada pela turma de "santa Balbina", rs, rs.

À 4.ª turma de Mestrado pelos momentos de debates, que foram de grande relevância e significativos para minha formação acadêmica e pelos laços de amizade que firmamos: Cosme, Jussara, Joésio, Nadilson, Balbina, Lucas, Cris, Diele, Karine, Rô... .

As minhas amigas Mônica Mota e Selma Mascarenhas pela amizade, pelo carinho, pelos caminhos que trilhamos juntas e pelas reflexões que partilhamos no curso de Pós-Graduação em Mídias na Educação, que de qualquer maneira, contribuíram para estruturação do projeto desse estudo.

A minha amiga Juréia pela contribuição e a Mariana e Eudes, amigos, pela acolhida e pela colaboração na reta final.

RESUMO

Esse estudo propôs-se a investigar o conteúdo das Representações Sociais (RS) dos estudantes do ensino médio do Colégio Estadual de Bandiaçu (CEB), Conceição do Coité, Bahia, sobre os objetos sociais Leitura e Escrita e sua práticas na escola e no ciberespaço. Assim, partindo da questão norteadora**: Como o conteúdo das Representações Sociais pode contribuir para a orientação de práticas pedagógicas de leitura e escrita, intermediadas por mídias virtuais colaborativas, no Colégio Estadual de Bandiaçu, Conceição do Coité/BA?** Nesse sentido, discute sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) como teoria de base imbricada com os conceitos de Leitura e Escrita, ciberespaço, letramento e mediação e acerca da proficiência de leitura e de escrita no Brasil, perpassando pelo contexto baiano até o lócus da pesquisa. Reflete acerca das implicações das tecnologias de comunicação e informação (TIC) na sociedade contemporânea e a emergência do espaço cibernético e suas potencialidades educativas, enfocando a interatividade enquanto fenômeno que perpassa a comunicação em rede, a fim de construir uma plataforma virtual de leitura e escrita. A abordagem é de uma Pesquisa Participante Colaborativa. Os dados foram tratados e analisados à luz de Bardin (2009). A metodologia compreendeu aplicação do instrumento de evocação livre de palavras, que possibilitou a evidência do pensar e sentir dos partícipes e as categorias de análise, e a entrevista semidirigida de grupo focal, que evidenciou as RS do sujeito coletivo, imagens que reafirmam as emergentes da evocação livre de palavras. Na perspectiva dos partícipes, "Leitura" é aprendizagem integradora de conhecimento e sabedoria, cuja prática não se constitui um evento neutro, visto que possibilita conhecer e compreender o mundo; conduz ao pensar, mas se configura chata. Quanto à imagem de "Escrita", processo que resulta de conhecimento, criatividade e compreensão, os partícipes compreendem que escrever é uma atividade que requer atenção, organização e habilidade e por isso é cansativa; as dificuldades e os erros que ocorrem no processo são constantes. Essas imagens apresentam perspectivas de grande importância para o redimensionamento de práticas pedagógicas de leitura e escrita. A pesquisa agrega um produto tecnológico, exigência desse Mestrado Profissional, o site CEBBAND, endereço https://cebband.wixsite.com/cebband, uma plataforma para o desenvolvimento de práticas leitoras e de escrita mediadas, cujo processo de confecção também é descrito. Desse estudo, resultam algumas recomendações que contemplam as dimensões pedagógica, cognitiva e sócioafetiva, preanunciando indícios de inacabamento e questionamentos que podem desencadear outros estudos que ampliem a discussão acerca dos objetos investigados.

Palavras-chave: Representações Sociais. Leitura e Escrita. Ciberespaço.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the contents of the Social Representations (RS) of the high school students of the State College of Bandiaçu (CEB), Conceição do Coité, Bahia, on the social objects Reading and Writing and its practices in school and cyberspace . Thus, based on the guiding question: How can the content of Social Representations contribute to the orientation of pedagogical practices of reading and writing, mediated by collaborative virtual media, in the State College of Bandiaçu, Conceição do Coité / BA? In this sense, he discusses the Theory of Social Representations (TRS) as a basic theory imbricated with the concepts of Reading and Writing, cyberspace, literacy and mediation, and about the proficiency of reading and writing in Brazil, going through the Bahian context to the locus of the research. It reflects on the implications of information and communication technology (ICT) in contemporary society and the emergence of cyber space and its educational potential, focusing on interactivity as a phenomenon that passes through network communication in order to build a virtual reading and writing platform . The approach is a Collaborative Participant Research. The data were treated and analyzed in the light of Bardin (2009). The methodology involved the application of the word free evocation tool, which enabled the evidence of the participants' thinking and feeling and the categories of analysis, and the semi-directed focus group interview, which showed the RS of the collective subject, images that reaffirm the emergence of the evocation free of words. In the perspective of the participants, "Reading" is an integrative learning of knowledge and wisdom, whose practice does not constitute a neutral event, since it makes possible to know and understand the world; it leads to thinking, but it is boring. As for the "Writing" image, a process that results from knowledge, creativity and understanding, the participants understand that writing is an activity that requires attention, organization and skill and is therefore tiring; the difficulties and errors that occur in the process are constant. These images present perspectives of great importance for the resizing of pedagogical practices of reading and writing. The research adds a technological product, a requirement of this Professional Master, the CEBBAND website, https://cebband.wixsite.com/cebband, a platform for the development of mediated reading and writing practices, whose manufacturing process is also described. From this study, some recommendations result that include pedagogical, cognitive and socio-affective dimensions, anticipating signs of incompleteness and questions that may trigger other studies that broaden the discussion about the investigated objects.

Key-words: Social Representations. Reading and writing. Cyberspace.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

UNEB – Universidade do Estado da Bahia **17**

CESCON – Centro de Ensino Superior de Conceição do Coité **17**

LPLB – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira **18**

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas **18**

FTC- Faculdade de Tecnologia e Ciências **19**

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação **19**

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia **19**

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso **20**

AC – Atividade Complementar **20**

GESTEC- Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação **20**

RS- Representações Sociais **21**

TRS- Teoria da Representação Social **21**

GIPRES-Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações Sociais e Sustentabilidade **21**

PPGEDUC- Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade **21**

NRE- Núcleo Regional de Educação **23**

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior **23**

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal **25**

OS's – Objetos Sociais **28**

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais **48**

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos **49**

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **49**

OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico **49**

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica **50**

ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica **50**

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica **50**

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **50**

MEC- Ministério da Educação **50**

ANRESC- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar **50**

ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização..... **50**

SABE- Sistema de Avaliação Baiana da Educação **51**

PNLL- Plano Nacional do Livro e Leitura **53**

IAV- Instituto de Adolescentes Voluntários **57**

UFPA- Universidade federal do Pará..... **58**

WWW- World Wide Web **66**

PC- Computador Pessoal **70**

CC- Computador Conectado..... **70**

CEB - Colégio Estadual de Bandiaçu **85**

EJA - Educação de Jovens e Adultos..... **85**

REDA - Regime Especial de Direito Administrativo **87**

LIBRAS - Linguagem Brasileira de Sinais..... **88**

L2- Segunda Língua **90**

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido **94**

GF- Grupo Focal **97**

DSC- Discurso do Sujeito Coletivo **100**

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem **120**

TAL – Tempo de Arte Literária..... **126**

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Dinâmica do constructo teórico da pesquisa **31**

FIGURA 2: Dinâmica dos processos de leitura e escrita **39**

FIGURA 3: Composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica.....**51**

FIGURA 4: Localização do município de Conceição do Coité - BA.....**84**

FIGURA 5: Localização do Colégio Estadual de Bandiaçu.....**84**

FIGURA 6: Colégio Estadual de Bandiaçu.....**85**

FIGURA 7: Gráfico de resultados do AVALIE Ensino Médio **89**

FIGURA 8: Imagem dos alunos do 1º Ano A **91**

FIGURA 9: Imagem dos alunos do 1º Ano B **91**

FIGURA 10: Imagem dos alunos do 2º Ano **91**

FIGURA 11: Imagem dos alunos do 3º Ano **91**

FIGURA 12: Gráfico de resultado do panorama socioeconômico dos partícipes.....**92**

FIGURA 13: Gráfico de resultados dos aspectos pedagógicos dos partícipes **93**

FIGURA 14: Organograma de delineamento da pesquisa **96**

FIGURA 15: Mapa conceitual da evocação livre de palavras a partir de leitura **105**

FIGURA 16: Mapa conceitual da evocação livre de palavras a partir de escrita.....**107**

FIGURA 17 e 18: Grupo focal e confraternização **110**

FIGURA 19: Constructo representacional de Leitura.....**116**

FIGURA 20: Constructo representacional de Escrita.....**117**

FIGURA 21: Layout inicial da página do site.....**121**

FIGURA 22: Semana Pedagógica 2017.....**122**

FIGURA 23: Semana Pedagógica 2017.....**122**

FIGURA 24: Página inicial do site (parte 1).....**123**

FIGURA 25: Página inicial do site (parte 2).....**125**

FIGURA 26: Espaço Práticas inovadoras.....**125**

FIGURA 27: Espaço Blog **126**

FIGURA 28: Espaço fórum.....**127**

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Estudo sobre leitura, escrita e representações sociais **56**

QUADRO 2 - Estudo sobre leitura, escrita e ciberespaço.....**58**

QUADRO 3 - Distribuição das turmas do Colégio Estadual de Bandiaçu.....**86**

QUADRO 4 - Quadro de professores do Colégio Estadual de Bandiaçu **88**

QUADRO 5 - Indicadores Educacionais do CEB **89**

QUADRO 6 - Valoração conceitual das evocações sobre leitura.....**103**

QUADRO 7 - Valoração conceitual das evocações sobre escrita.....**106**

SUMÁRIO

LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS: PROCESSOS EM REFLEXÃO EM MINHA ITINERÂNCIA.....16

Uma leitura e um escrito do que me constrói 16

A sistematização dessa dissertação 22

1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO BASE DO ESTUDO E O IMBRICAMENTO COM CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA.....25

1.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO BASE DE ORIENTAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.....26

1.2 CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA: UMA ABORDAGEM À LUZ DOS AUTORES.....32

1.3 PRÁTICAS DE LEITURA E A ESCRITA E PERSPECTIVAS DE LETRA-MENTOS.....42

1.4 MEDIAÇÃO: PROCESSO IMPORTANTE À INSTITUIÇÃO DE TEIAS LEITORAS E DE ESCRITA 44

2. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO FENÔMENO AO OBJETO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....47

2.1 CONTEXTO DA LEITURA E A ESCRITA.....47

2.2 PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE LEITURA E ESCRITA, EPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CIBERESPAÇO.....55

3. LEITURA E ESCRITA E CIBERESPAÇO: UMA CONVERGÊNCIA PARA LETRAMENTOS.....62

3.1 A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DEMARCANDO OS ESPAÇOS SOCIAIS 63

3.2 A CIBERCULTURA: CONSEQUÊNCIA DA (RE) EVOLUÇÃO DA TÉCNICA E DA CIÊNCIA.....69

3.3 A INTERATIVIDADE CONVERGINDO PARA OUTROS PARADIGMAS DE LEITURA E ESCRITA 73

4. TECENDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVETIGAÇÃO.....80

4.1 DEFININDO A ABORDAGEM DA PESQUISA PARTICIPANTE.....80
4.2 LÓCUS DO ESTUDO.....83
4.3 SELECIONANDO E CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES.....90
4.4 INSTRUMENTOS, MÉTODOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....94
4.4.1 Associação ou evocação livre 96
4.4.2 Grupo focal 97
4.5 MÉTODOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....100

5. UMA LEITURA E UM ESCRITO DAS REPRESENTAÇOES SOCIAIS DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO COLÉGIO ESTADUAL DE BANDIAÇU, CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA.....102
5.1 IMAGEM DE LEITURA A PARTIR DO DESVELAR DAS PALAVRAS.....103
5.2 IMAGEM DE ESCRITA A PARTIR DO DESVELAR DAS PALAVRAS 106
5.3 UMA IMAGEM DE LEITURA E ESCRITA A PARTIR DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 109
5.4 CONSTRUCTO SISTÊMICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LEITURA" E DE "ESCRITA" 115

6. DA IMAGEM DE LEITURA E DE ESCRITA AO WEBSITE: UM ESCRITO DO PERCURSO TÉCNICO E FUÇÕES EDUCACIONAIS.....120
6.1 DO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO SITE.....120
6.2 PROPÓSITO PEDAGÓGICO 126

7. O FIM DE UM PERCUSO OU PRIMEIROS PASSOS DO PRÓXIMO? 129

REFERÊNCIAS.....136

APÊNDICES.....142

ANEXOS.....152

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: PROCESSOS EM REFLEXÃO EM MINHA ITINERÂNCIA

> Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro por encontrar um outro em mim. (BAKHTIN, 2004).

Segundo Bakhtin, a teia das relações estrutura o ser. Assim, rememorar minha itinerância até esse instante consiste em reativar um emaranhado de fios dialógicos e de vivências que se entrelaçam e que trazem à luz a certeza que existo pelo outro, me construo no outro.

Esse estudo inicia-se com a reflexão da minha itinerância, transversalizada por leituras diversas, relevantes e significativas para o constructo do conhecimento que me constrói e é construído por mim e compreende tempos e espaços diversos, do ensino Fundamental, perpassando pelo Ensino Médio até o Ensino Superior.

As problemáticas vivenciadas ao longo do tempo em que estou professora da rede pública estadual têm sido reflexionadas pela professora e pela pesquisadora em que venho me transformando. Penso em quão difícil é a arte do expor-me, do fazer o outro conhecer um pouco de mim; mas é necessário. Escrever é preciso e dizer que não há muito a expor sobre minha trajetória seria uma saída fugaz de mim mesma, afinal é uma formação/atuação que se constrói e me constitui há 28 anos.

Esse é um momento de rememoração das conquistas, vitórias, abdicações, de imersão em mim e nas relações que me constroem.

Uma leitura e um escrito do que me constrói

Nessa minha trajetória, percebo que para cada êxito e para cada conquista há um arsenal de renúncias que justificam dizer: "Não foi e nem é fácil estudar". Por isso, muitas pessoas seguem o curso da vida sem determinação e acabam por interromper os estudos, outras apenas concluem o Ensino Médio. Inacabamento nunca foi um entrave para mim, visto que me impulsiona a seguir rumo às descobertas e, por isso, alcei voo maior. Assim, "[...] sei que sou um ser, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre ser condicionado e ser determinado", (FREIRE, 2006, p 28).

Durante o ensino fundamental, as oportunidades de aprendizagem se consolidaram ao lado de professores/educadores que, mesmo sem formação específica nas áreas em que atuavam, fizeram diferença, deixaram marcas importantes em minha vida e pegadas a serem

seguidas. Lembro, agradecida, dos que faziam o impossível para que o "instante educativo" acontecesse, pois as circunstâncias e os espaços de que dispúnhamos não contribuíam. Nas primeiras séries do ensino fundamental I, por exemplo, na antiga 5ª série, nós tivemos que destelhar a escola por inteiro, lavar todas as telhas e recobri-la em mutirão para reestruturar o espaço e torná-lo menos insalubre. Dividíamos o espaço com morcegos, pardais e mal tínhamos carteiras para sentar.

Referente à passagem pelo ensino médio, foram três anos de poucas leituras, poucos professores/educadores e muitas aulas vagas no curso de Magistério. Não sabia por que estava ali, mas sabia que o professor de Matemática apavorava e a professora de Português encantava. Acredito que ali começou a sedução pelos estudos da Língua e da Linguagem.

Em 1991, fiz concurso público do Estado para o magistério do Ensino Fundamental e trabalhei na escola José Gregório Simões, distrito de Bandiaçu, Conceição do Coité por dois anos, com as séries iniciais, 1º e 2º anos primário, na época. Depois fui trabalhar no Colégio Estadual de Bandiaçu, lecionando no ensino fundamental.

No ano seguinte, em 1992, um campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi instituído em Conceição do Coité, na época chamado Centro de Ensino Superior de Conceição de Coité (CESCON), hoje Campus XIV. Prestei vestibular para Letras Vernáculas com Inglês e, a partir dos estudos, começou a instituição do "eu" professora. No decorrer do curso, muitos entraves e percalços, pedras no meio do caminho e, ao mesmo tempo, uma sede de superação e muita determinação para mudar o meu estado: estado de mulher submissa, escravizada, limitada para uma mulher sonhadora e cheia de objetivos. Lembro-me das aulas de Teoria da Literatura e das reflexões sobre uma celeuma: o prender-se e o libertar-se.

Acredito que as experiências e os conhecimentos adquiridos naquele percurso me libertaram. O discurso da professora Évila Ferreira de Oliveira, professora de Teoria da Literatura na época, trouxe à luz o conhecimento da "mimese". À primeira instância, encantamento e depois compreensão. Difícil, mas, a partir de Platão, comecei a enxergar as opiniões e as aparências representadas do mundo real. Entrei em choque ao visualizar-me em mimese, em espelho: uma mulher com uma trágica vida de esposa domada e escravizada. Depois, descobri a mímese por Aristóteles. Um conhecimento mais prolífico da natureza humana, de mim e do que me enjaulava foi se estruturando. Era como se estivesse abrindo pétalas, libertando pensamentos e as amarras da ignorância e da submissão como mulher. O conhecimento e a palavra me libertaram de uma vida segregada.

Manifestei-me plena de que queria uma vida digna e de que queria ser professora/educadora, para ajudar pessoas a voarem como águias e a saírem da condição de

galinhas. Com as vivências no curso de Letras e o Estágio Supervisionado em turmas do 3º ano do ensino médio no Colégio Cenecista Wercelêncio Calixto da Mota, começaram as reflexões e o encantamento pela pesquisa, pelo ensino da Língua e da Literatura e pela mediação da aprendizagem de estudantes mais maduros; portanto, maior o desafio. Lembro-me que andávamos pelos corredores da escola rememorando aulas, questionando aspectos e funcionamento da Língua Portuguesa e reflexionando sobre a literatura. No ano seguinte, com vacância de professor de Língua Portuguesa, fui convidada para compor o quadro de professores da escola supracitada. A experiência prática-teórica de estágio no Wercelêncio ampliou e mudou minha vida. Nesse mesmo período foi instituído o Ensino Médio na Escola Estadual de Bandiaçu, hoje Colégio Estadual de Bandiaçu, onde passei a lecionar três disciplinas no Ensino Médio: Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) e Redação.

Nessa itinerância como professora dessas disciplinas tenho percebido certa resistência de muitos alunos em participar das atividades de leitura e escrita propostas, tanto na disciplina de Língua Portuguesa quanto em outras disciplinas. Outro fato que tem conduzido à reflexão constante: estudantes afirmam ter dificuldade de compreender os enunciados em atividades avaliativas que, geralmente, são textos curtos contextualizando as questões. Essa problemática tem angustiado professores e alunos e tem sido tema frequente de reflexões nas reuniões pedagógicas, visto que são alunos de Ensino Médio e deveriam possuir um nível de proficiência leitora e de escrita satisfatório. É como se não houvesse apreensão de sentido do que leem e escrevem.

Justamente em 1998, com a especialização em Linguística Aplicada à Língua Inglesa, começa a instituição consciente da prática-formação. Os conhecimentos teóricos e linguísticos da Língua Inglesa. Nesse percurso, as contribuições das disciplinas Leitura e Produção de texto, lecionada por um professor norte americano, linguista renomado, John Robert Schmitz, professor titular do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), foram imprescindíveis para reflexões acerca de minha experiência como professora da área de Linguagens, com o estigma da obrigatoriedade exclusiva do ensino de leitura e escrita. Schmitz, em artigo discutido no período, "A crise da Língua Portuguesa: uma visão critica e criteriosa", expunha que era uma "inverdade que os jovens não leem nada e escrevem mal", (Schmitz, 2004). Afirmava ainda que, na realidade: algumas estudantes liam pouco ou nada e, por isso, pouco ou nada escreviam. Ainda fazia alusão ao fato triste de outros jovens não lerem nem escreverem por não terem tido acesso à escola. O artigo supracitado afirma que no fim do século passado

muitos brasileiros produziram textos para circulação em Jornais e revistas e livros muito bem escritos, cultos e belos. Além disso, anuncia que o computador e o correio eletrônico contribuíram e muito para melhorar e facilitar a elaboração de texto.

Essas reflexões suscitaram muitos questionamentos que conduziram a proposta de minha primeira pesquisa, "Leitura e produção de texto com apreensão de sentidos em Língua Inglesa".

A primeira experiência pedagógica *on line* se deu de 2003 a 2009, quando estive tutora da Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), primeiro no curso de Letras com Inglês e depois no de Formação Normal Superior. Na grade havia uma disciplina voltada para o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que objetivava a reflexão sobre TIC e trabalho de laboratório; ou seja, de construção de interfaces virtuais com finalidade educativa. Uma das propostas foi criação de blog, um webfólio.

Assim, a partir dos estudos e reflexões realizados no curso de especialização e da experiência vivida na FTC, vislumbrei a experiência do webfólio na minha prática pedagógica na rede pública. Implementei oficinas, com alunos sobre ambiente virtual de aprendizagem, onde foram criados blogs para servirem como ambiente para postagem das atividades.

Nos anos de 2008 a 2009, no curso de especialização Formação Continuada em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB foram muitas as leituras e reflexões sobre o advento da internet e a ascensão da era digital, sobre muitas mudanças que vem ocorrendo nessa esfera, sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, que têm influenciado os contextos sociais, econômicas, políticos e culturais e, por conseguinte, impactado e demarcado os espaços educativos.

Foi uma oportunidade impar de estudar, conhecer e vivenciar mais o universo cibernético e várias interfaces virtuais que podem e devem ser usadas para auxiliar no processo ensino aprendizagem. O objeto de pesquisa nesse estudo foi o Blog, vislumbrado como interface virtual de aprendizagem e instigou mudanças na prática pedagógica: a criação de blog, pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual de Bandiaçu, para servirem de espaço para postagem de produções de textos escritos e audiovisuais, propostas nas disciplinas de Redação, de Inglês e de Português, disciplinas que eu lecionava na época.

Essa experiência contribuiu muito para ampliar e socializar conhecimentos que foram construídos de forma interativa e coletivamente e, por conseguinte, constituiu-se objeto de pesquisa de um estudo realizado por Gildevan Moreira Mota, intitulado "Computador, Hipertexto, leitor: o mundo virtual em prol da formação leitora", Trabalho de Conclusão do

Curso (TCC), curso de Letras com habilitação em língua Portuguesa, em 2011, no Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia.

Estar na docência há 25 no Colégio Estadual de Bandiaçu e transitar pela gestão da escola pela coordenação de projetos por seis anos possibilitou aproximação e conhecimento das problemáticas e questões existentes nessa escola, que eram refletidas e discutidas nos encontros de Atividades Complementar (AC) com colegas as nossas angústias, aflições, progressos e também muitos entraves. Nesse percurso, com esses eventos, fiz reflexão e análise sobre o trabalho que estava desenvolvendo e, cada vez mais, estou convicta de que nós, educadores, precisamos "[...] pesquisar sempre, reconstruir de contínuo nossas aprendizagens" (MARQUES, 2006, p. 11).

O processo reflexivo que se instaurou, instigou-me e desafiou-me a incorporar alternativas diferentes das impostas e instituídas, com o intuito de um fazer pedagógico "instituinte" mais atrativo, integrado com o universo cibernético, com a sociedade digitalizada e globalizada, conforme coloca Hetkowski, (2004, p. 168), embasada em Lapassade (1977): o "instituído é tudo o que se vê e o que se conhece, e o instituinte é o novo, aquele que se manifesta às vezes com dificuldade, mas que ainda assim, é capaz de colocar-se no espaço institucional". A prática instituída foi mobilizada pela vontade de inovação e necessidade de interação e de extensão do espaço de sala de aula, dinamicamente.

É evidente que numa sociedade onde a tecnologia tem espaço garantido a ponto de ressignificar relações humanas em todas as suas esferas, a discussão dos eixos direcionadores das futuras políticas públicas de educação não pode abster-se de uma análise apurada sobre o modo como as atuais relações de produção determinam as transformações rapidamente na esfera da superestrutura e, portanto, nas instituições que as compõem.

Na realidade, quando traço um paralelo do que vivi com o que temos hoje, percebo que foram muitas as transformações, mas ainda existem problemas na educação que parecem enraizados nos espaços escolares. É claro que isso nos lança a desafios complexos, singulares, mas dinâmicos e possíveis de realização.

As experiências citadas contribuíram para que um processo de busca se estruturasse: busca pelo conhecer mais, pelo refletir mais para um fazer melhor; busca pelo Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC[1]. Ancorada nesses ideais e na esperança de práticas mais contextualizadas que pudessem ajudar a diminuir os

[1] Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec) é um Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu, modalidade de Mestrado Profissional, da Universidade do Estado da Bahia, vinculado ao Departamento de Educação – DEDC – Campus I.

hiatos da aprendizagem, tentei a seleção de 2013 e 2014. Passava na primeira fase, mas não passava na entrevista. Assim, em 2014, resolvi cursar, como aluna especial, a disciplina Educação na Contemporaneidade, ministrada pelo professor Natanael Reis Bomfim. Na realidade, a disciplina integrou discussões e reflexões sobre a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, sobre o *habitus*[2] científico e como esse *habitus* reflete na forma de atuar, pensar e sentir, consciente ou inconscientemente. Assim, delineei o projeto de pesquisa intitulado "As possibilidades colaborativas das mídias virtuais no desenvolvimento da leitura e da escrita", ancorado na Teoria das Representações Sociais (RS).

Em 2015, a inserção no GESTEC se consolidou. Com aulas de Pesquisa Aplicada no primeiro e segundo semestres de 2015 eivadas de discursos eloquentes e reflexões virtualizantes de Tânia Hetkowski e Natanael Bonfim, momentos perfeitos, e a participação no grupo de pesquisa, cada vez mais evidenciava a necessidade de buscar conhecimento sobre o que me inquietava: a pouca proficiência de leitura e escrita dos alunos do ensino médio e assumir a dinâmica do processo investigativo ancorado na Teoria das Representações Sociais (TRS). A troca de experiência e a partilha de saberes validaram os espaços e os tempos de estudo e de pesquisa com convites a desenhar a proposta de pesquisa e ou reestruturá-la com "um rigor outro". Esse percurso incitou buscar compreender as demandas e problemáticas da educação, concernente às dificuldades de leitura e escrita de texto que serviram de ponto de partida para a reflexão que se estende até aqui.

Desde o inicio do curso integro o Grupo de Pesquisa aplicada em Representações, Educação e Sociedades Sustentáveis (GIPRES)[3], que desenvolve pesquisas aplicadas sobre Representações Sociais, em *lócus* e em rede e que integra pesquisadores tanto do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) quanto do Programa de Pós Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, sem dúvida, proporciona discussões e sistematizações acerca da Teoria e Método das Representações Sociais numa perspectiva tanto transdisciplinar quanto interdisciplinar. O GIPRES estrutura-se em projetos

[2] Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'regulamentada' e 'reguladas' sem ser o produto de obediência a regras objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p.61).

[3] As pesquisas desenvolvidas pelo GIPRES integram: Representações Sociais e espaciais como teoria e método aplicados à educação, tendo como foco a Educação Geográfica, a Cartografia Escolar, a Organização do Espaço Escolar e a Educação patrimonial, Representações Sociais e Didática das Disciplinas, destacando a possibilidade de promoção, aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e processos formativos e Representações e Praticas Sociais no espaço, envolvendo os sujeitos no seu espaço vivido e nos lugares turísticos visitados, com foco na construção identitária com o território.

e trabalhos em rede e linhas temáticas trabalhadas pelo viés da interdisciplinaridade. Essa pesquisa está vinculada à primeira linha: Representações Socioespaciais, Ensino e aprendizagens significativas, cujo objetivo é compreender como as representações, traduzidas em imagens materiais ou cognitivas, veiculadas no cotidiano das pessoas, fazem parte do universo dos alunos e como podem ser utilizadas no ensino e em aprendizagens significativas.

Diante dessa premissa, a partir dos questionamentos, reflexões e conhecimentos sistematizados nos encontros do grupo de pesquisa GIPRES, nas aulas de Pesquisa Aplicadas e de outras disciplinas emergiu a questão da pesquisa: **Como o conteúdo das Representações Sociais pode contribuir para a orientação de práticas pedagógicas de leitura e escrita, intermediadas por mídias virtuais colaborativas, no Colégio Estadual de Bandiaçu, Conceição do Coité/BA?**

Consciente da necessidade de primar por uma investigação sistêmica do objeto de estudo, a TRS foi acolhida como teoria e método da investigação empírica para apreensão e análise do conteúdo das Representações Sociais dos partícipes sobre "leitura e escrita", com o compromisso de manter o rigor na pesquisa e maior proximidade com o real, conferindo-lhe veracidade. O movimento de desenho e redesenho da pesquisa é cíclico, perpassa por conhecimentos, reflexões, angústias, tanto pessoais como coletivas e, por isso, em determinados momentos a pessoa do discurso varia. Essa pesquisa "carrega todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana" (MACEDO, 2009), durante toda a pesquisa.

A sistematização dessa dissertação

Assim, o presente estudo de Pesquisa Aplicada, divide-se em 7 capítulos, como veremos.

O primeiro capítulo, intitulado **A Teoria das Representações Sociais como base do estudo e o imbricamento com os conceitos de leitura e escrita** está divido em três núcleos temáticos. O primeiro discute as Representações Sociais como um "saber prático", altamente vinculado às experiências diretas ou indiretas que os sujeitos estabelecem com o universo dos objetos que lhes são sociáveis; a segunda sessão reflete os conceitos dos objetos sociais "Leitura e Escrita", na tentativa de compreendê-los, a partir da ótica dos teóricos; a terceira reflete sobre práticas de leitura e a escrita nos diversos espaços numa perspectiva de letramentos, perpassando pelo (re) conhecimento de como se processam as experiências e a

relação entre os sujeitos e o objeto. A quarta sessão apresenta um diálogo e reflexão sobre "mediação" como processo potencializador de teias leitoras e de escrita.

O segundo capítulo, intitulado **Práticas de leitura e escrita na escola: contextualização do fenômeno ao objeto da representação social** divide-se em três núcleos temáticos. O primeiro apresenta uma visão panorâmica do cenário da proficiência leitora e da escrita no Brasil, perpassando pelo contexto baiano, Núcleo Regional de Educação (NRE) 04 e, por fim, pelo Colégio Estadual de Bandiaçu, lócus dessa pesquisa. O segundo apresenta o estado da arte dos estudos desenvolvidos existentes no banco de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre os objetos "Leitura" e "Escrita", "Representações Sociais" e "Ciberespaço".

O terceiro capítulo, intitulado **Leitura, Escrita e Ciberespaço: uma convergência para letramentos** discute acerca as implicações das tecnologias de comunicação e informação na sociedade contemporânea. Faz alusão ao processo de desenvolvimento tecnológico e à demarcação dos espaços resultantes desse processo. Esse capítulo também está divido em núcleos temáticos. A primeira sessão reflete sobre as revoluções decorrentes da técnica e da ciência e a sociedade da informação e comunicação e o segundo aborda o movimento cibercultural, consequência da (re) evolução da técnica e da ciência. Quanto à terceira sessão, reflexiona sobre a emergência do ciberespaço enfocando suas potencialidades educativas e, por fim, n reflexiona sobre a interatividade possível no desenvolvimento de práticas leitoras e de escrita no ciberespaço.

O quarto capítulo, intitulado **Tecendo o caminho metodológico da investigação** aborda o percurso metodológico da investigação. Está dividido em cinco núcleos discursivos. O primeiro aborda os pressupostos epistemológicos da Pesquisa Participante, o segundo descreve o lócus e o terceiro como foi realizada a seleção dos participantes do estudo. O quarto núcleo faz alusão aos instrumentos, métodos e técnicas de coleta de dados desse estudo, a associação ou evocação livre de palavras e o grupo focal. O último núcleo temático trata dos métodos de análise e interpretação dos dados.

O quinto capítulo, intitulado **Uma leitura e um escrito das Representações Sociais das práticas de leitura e escrita no Colégio Estadual de Bandiaçu, Conceição Coité/BA** integra os resultados da pesquisa seguidos de análise e reflexão e está dividido nas seguintes sessões: Imagem de Leitura a partir do desvelar das palavras, Imagem de Escrita a partir do desvelar das palavras, Uma Imagem de Leitura e Escrita a partir do discurso do sujeito coletivo e, por fim, Constructo teórico das representações sociais de "Leitura" e de "Escrita".

O sexto capítulo intitulado **Da imagem de leitura e de escrita ao website: um escrito do percurso técnico e funções educacionais** aborda, na primeira sessão, o processo de construção do produto tecnológico, do site. Na sessão seguinte tece reflexão sobre o propósito pedagógico.

Por fim, no último capítulo, intitulado **O fim de um percurso ou primeiros passos do próximo?** apresenta reflexão que considera os impactos do desenvolvimento deste estudo e as lacunas encontradas no processo e sugere novas questões e novas perspectivas de estudo, seguido pelas referências e anexos.

1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO BASE DO ESTUDO E IMBRICAMENTO COM OS CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA

> "Não há mais sujeito ou substância pensante, nem "material", nem espiritual". O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistema de escrita e computadores se interconectam, transformam e traduzem representações." (LÉVY,1992, p.135).

Estudar as representações dos estudantes sobre leitura e escrita, buscando compreender seu processo de construção, implica considerá-los a partir de suas experiências tanto linguísticas quanto socioculturais, e pode evidenciar de que forma mobilizam os conhecimentos, valores e experiências e como dialogam com seus contextos.

Primeiramente, esse capítulo versa sobre o conteúdo e organização dos elementos cognitivos que compõem uma representação social, a estrutura, a natureza, a complexidade e finalidades, baseando-se em teóricos cognitivistas que estudam as representações sociais como Moscovici (2003), Abric (2001), Jodelet (2001), Doise (1990), Sá (1998), altamente relevantes para investigação do objeto; um diálogo necessário para o entendimento dos diversas sistemas que compõe a RS.

No que concerne às concepções de leitura e de escrita, processos interativos e necessários à instituição da cidadania, são abordados imbricadas com as representações sociais, perpassando por questões variadas de foco decorrentes da concepção de sujeito, de texto, de língua e de sentido, dialogando com Koch e Elias (2006), Koch (2014), Bakhtin (2004), Kleiman, (2016), Jouve (2002) e Lévy (2008). Reflete sobre escrita como conjunto de habilidades adquiridas no campo linguístico do qual o homem faz uso para se expressar, para se comunicar; portanto uma tecnologia da inteligência. A discursiva enfatiza a importância de "letramentos", uma perspectiva mais ampla e contínua de desenvolvimento da leitura e de habilidades de uso do sistema de escrita nas práticas sociais de linguagens.

Na última sessão desse capítulo, estabelecemos um diálogo e reflexão sobre "mediação" enquanto processo potencializador de teias leitoras e de escrita. Para tanto, toma por base Vygotsky (1988), que se configura de grande valia nesse estudo por apresentar a teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e Onrubia (2009) que enfatiza a mediação como fenômeno importante no processo ensino e aprendizagem.

Na realidade, a propositiva de discursão da tríade "RS, Leitura e Escrita" trará um constructo teórico para analisar e compreender a formação e consolidação de concepções construídas e veiculadas pelos partícipes da pesquisa, resultantes das relações entre

conhecimentos empíricos, experiências e práticas sociais dos atores desenvolvidas nos diversos espaços educativos, ampliando o que já se tem discutido e tratado nas pesquisas em Educação.

1.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO BASE DE ORIENTAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

O estudo das Representações Sociais é um grande campo de investigação em diferentes abordagens nas Ciências Sociais e Humanas (JODELET, 1989) e, por isso, é denominada uma *grande teoria*. Para Bomfim (2015), o estudo sobre as Representações Sociais ocupam um lugar importante nas Ciências Humanas e Sociais e possibilita compreender e explicar os fenômenos que se estruturam com as ralações de produções mentais e as dimensões materiais e funcionais da vida dos grupos. Doise (1990) coaduna com esse pensar:

> Com efeito, a teoria das representações sociais pode ser considerada como uma grande teoria, grande no sentido de que sua finalidade é a de propor conceitos de base /.../ que devem atrair a atenção dos pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar, assim, estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos. (DOISE, 1990, p.172).

A noção de "representação" surgiu em 1898 com um estudo sobre a natureza e a articulação entre representações individuais e representações coletivas e que desencadeou assim uma sociologia das representações. Moscovici (2003), considerado o fundador da Teoria das Representações Sociais, considera que:

> [...] as representações são um sistema de valores, ideias e práticas construídos socialmente, por meio do qual indivíduos e comunidade estabelecem uma ordem para se orientarem no mundo material e social e controlá-lo e, também, comunicam-se e constroem um código para nomear e classificar os aspectos do mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p.21).

Esse sistema de valores, ideias e práticas construídos socialmente e definido pelo autor como RS resulta da interação social, da teia de relações e da convivência que se estabelece entre os membros de um mesmo grupo, mas são desconsidera as individualidades dos sujeitos na construção do conhecimento comum. É preciso compreender que as representações são sempre sobre algo ou alguém e que, como construções simbólicas, carregam as características do grupo que as produz. (JODELET, 2001, p. 27). Portanto, pode-

se dizer que existe uma compreensão maior integrada nas RS: a singularidade da representação individual com o coletivo social.

As representações individuais são consideradas como um fenômeno psíquico, inconsciente do ponto de vista individual e, a estas, vincula-se o contexto social de onde emergem, influenciam as representações coletivas, que se instituem duradouras, amplamente distribuídas tradicionalmente. Portanto, compreendamos as RSs como uma forma específica de conhecimento que designa uma forma de pensamento socialmente construído, onde estão manifestos conteúdos e a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados (JODELET apud ALVES-MAZZOTTI, 2008).

As RS podem ser consideradas um corpus organizado de conhecimentos resultante da atividade psíquica pela qual as pessoas tornam inteligível a realidade física e social. Portanto, é necessário que tenhamos consciência de que existem fatores e ou determinados elementos com padrões de desempenho específicos e intrinsecamente relacionados a um determinado objeto social que se complementam e são constituintes de um RS. Passemos, então, a observância desses elementos: 1. Organização (por constituírem uma estrutura e os elementos de uma representação social precisarem interagir entre si); 2. Partilha (geralmente a RS é específica e compartilhada por membros de um grupo específico); 3. Produção coletiva (um processo global de comunicação que favorece o aparecimento de um consenso e a sua validação social) e, 4. Utilidade social (permitem entendimento e interpretação do ambiente social).

Diante da complexidade de constituição de uma RS, pode-se considerar que a representação tem, em sua estrutura, duas faces indissociáveis como de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica, (MAZZOTTI 2008).

Sobre os processos responsáveis pela construção das representações, é importante abordar como os processos e fases de formação da representação social acontecem e como os mecanismos sociais mencionados anteriormente, interferem na “elaboração psicológica” constituinte da representação.

Moscovici (2003) afirma que a criação de uma representação social perpassa por 2 processos: a ancoragem e a objetivação.

O processo de objetivação compreende a formas como um conceito ou um fenômeno é pensado, como adquire materialidade e se torna expressão de uma realidade. Constitui-se uma operação imaginante e estruturante que dá forma aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações.

No que concerne à formação de esquemas, Piaget alude que "... um esquema de assimilação comporta uma estrutura (aspecto cognitivo) e uma dinâmica (aspecto afetivo), mas sob formas inseparáveis e indissociáveis". (PIAGET, 1974, p.66). Significa dizer que a objetivação é uma forma como se organizam os elementos constituintes da representação e o percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, transformando o abstrato em concreto. Diante dessa perspectiva, pode-se dizer que os estudantes, ao construírem RS, criam imagens da leitura e escrita a partir da sua realidade social, que podem ser materializadas em diversas linguagens.

Enquanto processo que precede à objetivação, a ancoragem refere-se ao fato de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: é a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objeto de representação é pensado. Enquanto processo que segue a objetivação, a ancoragem refere-se à função social das representações; nomeadamente permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (Moscovici, 1978). Isto implica que os estudantes atribuem sentido e valores aos objetos sociais (OS's) que chegam como novas informações e os associam às imagens familiares.

Nessa perspectiva, Moscovici (2003) ratifica a nossa ideia quando afirma que ancoragem é um processo através do qual algo que é estranho e perturbador passa a fazer parte do nosso sistema particular de categorias. Assim, o que temos é a transformação do "estranho" em "familiar". Nesse instante, a representação assume seu caráter, eminentemente, social.

A ancoragem, considerada ponto de referência, parte de um sistema já existente e é o segundo processo fundamental na formação da Representação Social (RS) abordado por Moscovici (2003). Refere-se ao "enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro". Esse processo, por um lado, precede a objetivação e, por outro, situa-se na sua sequência.

Destarte, as representações sociais podem ser compreendidas como modalidade de pensamento prático, com particularidades e peculiaridades tanto no que se refere ao plano de organização de seu conteúdo quanto das operações mentais e da lógica que se estabelecem nesses processos que lhes são próprias e lhes revestem de potencial para compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Nessa concepção, a marca social dos conteúdos ou dos processos é inerente às condições e aos contextos nos quais as RS emergem, às

comunicações pelas quais elas circulam e às funções a que servem na interação do sujeito com o mundo e com outros sujeitos. Portanto, é relevante adentrarmos nessa discursiva.

Nesse contexto de pesquisa, é importante fazer alusão às duas abordagens desenvolvidas a partir da *grande teoria* ou teoria moscoviciana que não se configuram antagônicas: a processual e a estrutural.

A abordagem processual ou culturalista, conhecida como Escola Clássica, estruturou-se com estudos clássicos de Serge Moscovici e Denise Jodelet e tem como foco a gênese das representações sociais, visto que busca analisar os processos de sua formação, levando em conta a historicidade e o contexto de produção. Essa abordagem mantém atual a proposição original de Moscovici, que entende as representações como definições partilhadas nos processos e produtos simbólicos dos indivíduos, construídas como uma "visão consensual da realidade" (JODELET, 2001, p. 71). Utiliza técnicas e métodos qualitativos. Lembrando a natureza das RS: informações, imagens e atitudes.

Segundo a abordagem estrutural, as Representações Sociais funcionam como sistema de interpretação da realidade, determinando comportamentos. Esta concepção define quatro funções para as Representações Sociais: de saber, identitárias, de orientação e justificadora. Percebemos que Abric (1998) organiza a abordagem estrutural de maneira correspondente a da teoria de Moscovici, baseia-se na teoria do núcleo central das RS, que anuncia a organização de um sistema duplo: central e periférico. Esse sistema denominado "núcleo central" da RS pode ser identificado via evocação de palavras, quando essas possuem alta frequência de evocação.

Na realidade, esse é um sistema que gera o significado das representações sociais, determinando sua organização, que apresenta características intrínsecas como: a percepção da ligação com a memória coletiva, normas, história; a homogeneidade do grupo, a estabilidade, coerência e rigidez. O sistema periférico pode ser identificado através das demais palavras evocadas; com certeza possui maior variedade e menor frequência e representa o resultado entre as interações das experiências dos indivíduos de um grupo. As características específicas desse sistema são a permissão da integração de experiências e histórias individuais, tolerância à heterogeneidade do grupo (tolera as contradições), a flexibilidade (sensível ao conteúdo imediato) e evolução.

Diante disso, pode-se dizer que as periferias do sistema são dinâmicas e podem incorporar ou agregar novos elementos, ou seja, novas informações, o que pode reforçar ou

mudar o núcleo central. Sobre esse contexto, é importante salientar que a opinião, vinculada ao sistema periférico, muda com mais facilidade do que a atitude, vinculada ao núcleo central.

As abordagens originadas a partir de esforços de vários pesquisadores, discípulos de Moscovici que se imbricaram na aplicabilidade da pesquisa e, consequentemente, contribuem com a grande teoria, representam diferentes formas de estudar e enfocar as RS, o que permite uma visão global do conteúdo e sentido de uma RS.

Quanto à aplicabilidade das RSs, corpo de conhecimentos constituído nas relações e nas práticas sociais via linguagem que podem ser depreendidas via discurso do sujeito ou do grupo, Abric (1994a) citado por Sá (1998, p. 44-45) em sua obra "Núcleo das Representações Sociais", sistematiza atribuindo-lhe funções essenciais nesse estudo: a cognitiva, que serve à instrumentação do saber conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e gestão do ambiente, ou seja, possivelmente, quando os estudantes adquirem (pensar) e gerenciam (agir) informações sobre o seu mundo; e orientadora, que a partir do conteúdo pode-se descrever e prescrever o tipo de relação ou comportamento que será desenvolvido e orientar práticas sociais nos diversos espaços (virtuais, educativos, escolares, etc,).

Nesse pensar, as RS constituem-se de conteúdos cognitivos e normativos que podem conduzir à compreensão, formação e funcionamento do sistema referencial dos estudantes, circundantes da realidade social, no que concerne ao conjunto de estratégias requeridas pela leitura e aos códigos e técnicas que integram o processo de escrita, traduzidos neste estudo como formas de linguagem.

Percebemos a necessidade, então, de considerar os fenômenos psicossociais que integram o campo de estudo das representações, articulando-os ao campo da educação, na perspectiva de que o conteúdo cognitivo das RS sobre os objetos sociais "Leitura" e "Escrita" sirva como possível orientação de suas práticas.

Para Moscovici (1978), quando se tem evidente a natureza psicológica das representações, geralmente a análise mais aprofundada da sua natureza social se estabelece. As proposições, reações e avaliações que fazem parte da representação e se organizam de forma diversa em diferentes classes sociais, culturas e grupos, constituindo diferentes universos de opinião (MAZZOTTI, 2008, p. 24), são cercadas por um "olhar" mais afinado, que perpassa por todas as dimensões de uma RS: a informação, o campo da representação ou imagem e a atitude.

Como "informação", entendemos, teoricamente, que os alunos leem as informações e escrevem a partir dos conhecimentos que são compartilhados nos grupos sociais, tantos nas redes sociais virtuais quanto presencias. Em seguida, esses conhecimentos são organizados

em forma de imagens cognitivas, entendidas como o conteúdo das RS. Nesse estudo, sua apreensão e compreensão estão direcionadas ao ato de intervir no real (MACHADO, 2005). Assim, e para tal, esse organograma, Figura 2, ilustra a dinâmica do constructo teórico que estrutura essa pesquisa:

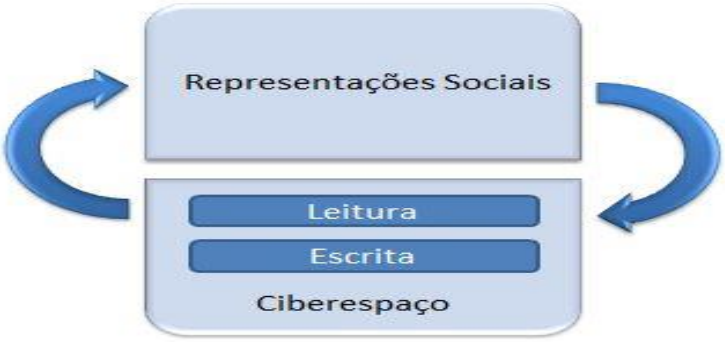


Figura 1: Dinâmica do constructo teórico da pesquisa
Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Na perspectiva desse estudo, que tem como referência o contexto escolar, a função cognitiva pode corresponder à compreensão dos estudantes acerca das práticas de leitura e escrita que realizam em diversos espaços. Essa função relaciona-se também com a de orientação, uma vez que dispõe de um constructo de conhecimentos que pode servir de guia de orientação de seus comportamentos e de suas práticas.

Sendo assim, podemos dizer que a relevância das RSs para a pesquisa em educação, em específico para essa pesquisa, ancora-se no fato de elas integrarem crenças, práticas, atitudes e imagens relativas a um determinado aspecto da realidade e interiorizarem experiências, modelos de condutas e de pensamento transmitidos pela comunicação social. Na realidade, constituem-se resultante do pertencimento social dos indivíduos com suas implicações afetivas e normativas.

Considerando o contexto de formação das RSs, podemos compreender que há uma relação visível e relevante com a linguagem, visto que esta também se constitui no interior das interações entre indivíduos e resulta também de fatores socioculturais e psicológicos. Nessas interações se desenvolvem o conhecimento linguístico e os traços discursivos das representações sobre os objetos sociais em foco nesse estudo. Portanto, abordamos a seguir os conceitos dos objetos sociais (OS's) "Leitura e Escrita" imbricados com as RS.

1.2 CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA: UMA ABORDAGEM À LUZ DOS AUTORES

As representações estão intrinsecamente vinculadas com a atividade semiótica, visto que emergem dos significantes decorrentes do processo comunicativo. Para Jodelet (2001) a comunicação possui papel importante quando se trata dos fenômenos representativos, visto que

> [...] contribui para forjar as representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. Energética e pertinência sociais que explicam, juntamente com o poder performático das palavras e dos discursos, a força com a qual as representações instauram versões da realidade comuns e partilhadas. (JODELET, 2001, p.32).

Nesse pensar, pode-se dizer que as representações partilham da constituição social e discursiva dos indivíduos que estabelecem relações sociais e comungam vivências; resultam de uma ideia, de um entendimento construído consensualmente sobre um objeto ou uma realidade, referido por um grupo social com a perspectiva mais imediata de direcionar trocas cotidianas. Isso conduz a crença de que tudo que os indivíduos conhecem não o conhecem objetivamente e sem referências anteriores.

A linguagem é compreendida como um conjunto de situações que fazem uso da palavra que, na realidade, estabelece uma relação de dependência com o contexto pragmático. É um fenômeno interativo e mediador importantíssimo na relação do homem com o mundo e um fator que integra representações e é responsável por disseminá-las e que, além disso, interfere no desenvolvimento humano. Quando a linguagem é apropriada num processo interativo, totalmente permeado por fatores e traços socioculturais, a contribuição é significativa para sua heterogênese. De posse da linguagem, o homem se reconhece e compreende o mundo em que se movimenta. Nesse pensar,

> "A partir da invenção da linguagem, nós humanos, passamos a habitar um espaço virtual, o fluxo temporal tomado como um todo que o imediato presente atualiza apenas parcialmente. Fugazmente. Nós existimos." (LÉVY, 2009, p. 71).

A linguagem tem uma função social comunicativa: permitir a geração de signos (significados e significantes) que ao serem internalizados, transformam a consciência e geram o conhecimento necessário para a transformação social. A partir da linguagem, os indivíduos interagem uns com os outros, se fazem entender; gerando, assim, informação e conhecimento.

Para Losso (2009) “o duplo caráter de formar e de exteriorizar a consciência constitui a linguagem tanto de um aspecto da cultura - quando incorpora e transmite valores culturais -, quanto de um aspecto da consciência individual empregada para pensar e falar”.

Ultimamente, muito se tem refletido sobre a importância da “Leitura” e da “Escrita” na vida e para a estruturação de uma sociedade letrada e sobre o papel da escola na formação de leitores e escritores proficientes.

A “Leitura” e “Escrita” são processos comunicativos complexos e envolvem operações que requerem maturidade linguística, conhecimento sintático e semântico, a competência intrínseca do texto e o desenvolvimento mental e sociocultural do leitor, portanto são linguagens virtualizantes eivadas e intersectadas por representações sociais.

O potencial de virtualização do texto existe desde a sua origem mesopotâmica, mas durante muito tempo, a leitura foi compreendida como sistema, “um meio de receber uma mensagem”, como momento de decodificação passiva. Na realidade, parecia não se perceber ou conhecer a existência da teia de sentidos e de experiências que integram e acoplam o processo de leitura, nem tão pouco que “o texto é um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico” (LÉVY, 2009).

O potencial de virtualização do texto existe desde a sua origem mesopotâmica, mas durante muito tempo, a leitura foi compreendida como sistema, um meio de receber uma mensagem, como momento de decodificação passiva. Na realidade, parecia não se perceber ou conhecer a existência da teia de sentidos e de experiências que integram e acoplam o processo de leitura, nem tão pouco que “o texto é um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico” (LÉVY, 2009).

Na contemporaneidade, a leitura tem sido compreendida por muitos teóricos como um processo de constituição de sentidos em que o sujeito-leitor se posiciona além de um decodificador e assume uma posição ativa ou responsiva. Nesse momento de interação leitor/ texto, da escuta e do olhar profundo, ler pode finalmente ser um momento de o sujeito/leitor reconstruir-se e o texto servir de “vetor, de suporte ou de pretexto à atualização de nosso próprio espaço mental”, (LÉVY, 2009, p. 37).

No que concerne à leitura, Koch e Elias (2006) afirmam que as concepções de leitura estão intrinsecamente condicionadas a três focos e são estabelecidas por eles: foco no autor do texto, foco no texto e foco no autor-texto-leitor.

A concepção de leitura quando o foco centra-se no autor compreende que a língua é “representação do pensamento, corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH E ELIAS, 2006, p. 9). Nessa visão, o sujeito é visto como

um ego construtor de uma representação mental e almeja que o interlocutor a capte da forma como foi internalizada. Assim, tem-se a concepção de língua como uma representação de "um pensar" em que o sujeito é o mentor de sua articulação mental, de seu dizer; o texto se constitui um produto lógico do pensamento do autor (uma representação mental). Ao leitor, nesse entendimento, cabe captar essa representação mental acoplada às intenções do autor, o que acaba por lhe conferir uma função passiva de receptor e consequentemente, conferir à leitura o atributo de "atividade de capacitação de ideias do autor", (KOCH E ELIAS, 2006. p. 10). As experiências e os conhecimentos do leitor e a interação autor-texto-leitor com propósitos sócio cognitivo e interacional não são considerados; o foco de atenção está centrado no autor e suas intenções.

A concepção de leitura com foco no texto compreende língua como estrutura, como código e corresponde à concepção de sujeito determinado; um sujeito não consciente. Nessa perspectiva, predomina a consideração do sistema, quer seja linguístico ou social, sobre qualquer fenômeno ou comportamento; a língua é preconizada como instrumento de comunicação, o sujeito (pre) determinado pelo sistema e o texto considerado um produto codificado pelo emissor e que será decodificado pelo receptor (leitor/ouvinte), sendo-lhe necessário apenas o conhecimento e reconhecimento do código para decodificá-lo. Assim, a "leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no texto", (KOCH E ELIAS, 2006. p. 10). Percebe-se que essa é uma concepção que difere da anterior, onde ao leitor cabia reconhecer as intenções do autor. Nessa cabe-lhe reconhecer as palavras e estruturas do texto. Nas duas concepções, o sujeito leitor tipifica-se por realizar atividades de reconhecimento e de reprodução das representações que se instituem no texto.

A terceira concepção de leitura difere-se das anteriores, pois o foco volta-se para a interação autor-texto-leitor; baseia-se na concepção interacionista ou dialógica da língua. Portanto, pode-se inferir que o processo de leitura é um complexo integrante de representações, tanto do universo do autor, impressos no texto, quanto do leitor que o apreende. Nesse contexto, os sujeitos são percebidos como atores sociais que, na dialogicidade, se constroem e são construídos; considera aspectos tanto do lugar da interação quanto dos interlocutores, o que permite uma amplitude de implícitos detectáveis apenas quando no contexto sociocognitivo dos sujeitos da interação.

No que concerne a essa última concepção de leitura, Magda Soares, (2002) afirma que a leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos e indivíduos socialmente determinados. Assim,

> "[...] do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma 'tecnologia') é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que se estende desde a habilidade de se decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. [...] refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamento sobre o conteúdo". (SOARES, 2002, p. 68-69).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o ato de leitura é um processo interativo entre o sujeito/leitor, seu universo de expectativas e o texto. O leitor mobiliza uma série de estratégias, tanto de ordens linguísticas quanto sociocognitivas, a fim de levantar hipóteses, validá-las ou não, preencher lacunas do texto e participar ativamente da construção dos sentidos e o autor, por deter a palavra em tempo e espaço extensos, monologando, deve ter evidente o tamanho de sua responsabilidade para garantir que o texto reúna pontos de ancoragem e de suporte para a visão e compreensão panorâmica do sentido, informação, relevância e coerência.

O leitor, por se deparar com o texto "estático" e distante do contexto de criação, precisa percorrer o texto, cartografá-lo, explorá-lo, desdobrá-lo, "perceber" as representações impressas e atribuí-lhe sentido. A relação entre ambos na leitura é totalmente assimétrica e precisa ser considerada, visto que o leitor, ao fazer imersão no processo de leitura de um texto, atribui-lhe sentido. "Pode-se dizer que um ato de leitura é a atualização das significações de um texto", (LÉVY, 2009, p. 35 e 41) e isso inclui ativar representações e imergir em representações ao mesmo tempo.

Na realidade, a leitura é um processo interativo importante, gerador de conhecimento, visto que integra memória, pensamento, inferências e conhecimentos linguísticos e está altamente condicionada a determinadas condições para se realizar por se tratar de um processo de fusão de representações sociais. Nessa perspectiva, a construção do sentido se dá na interação do leitor com o texto; o sentido não preexiste à interação complexa de representações. Assim, para Koch e Elias (2006), a leitura se constitue

> "uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de uma vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo". (KOCH E ELIAS, 2006, p. 11).

Essa última concepção de leitura baseia-se em modelos de como as informações são processadas, nos aspectos cognitivos referentes à relação entre o leitor e texto e entre linguagem escrita e compreensão. Nesse pensar, a leitura é compreendida "[...] como uma

atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização [...]", (KOCH, 2014), na teia de representações que estrutura o processo leitor, o que exige do sujeito a mobilização de um conhecimento vasto de saberes.

Em um processo de leitura, à primeira instância, deve-se ter ciência de que o autor tem algo a dizer no texto e o dirá de forma objetiva e coerente, visto que nem ele nem o leitor têm espaço comum de referência. O direcionamento do leitor durante o processo de leitura se fundamenta na estrutura do texto, no jogo de relações internas demarcados pelas representações que o enreda. Assim, ao ler, reler, compreender e interpretar o leitor envereda num processo interlocutivo, constituído por representações. Quando o leitor é orientado e fica livre no decorrer do processo leitor, a recepção de texto se estrutura por dois polos distintos: espaços de certezas e espaços de incertezas:

> "Os espaços de certezas são os pontos de ancoragem da leitura, as passagens mais explícitas de um texto, aquelas a partir das quais se entrevê o sentido global. Os "espaços de incertezas" remetem para todas as passagens obscuras ou ambíguas cujo deciframento solicita a participação do leitor". (JOUVE, 2002, p. 66).

A perspectiva desse autor remete à compreensão de que no ato de leitura de um texto, o sujeito/leitor ativa sistemas complexos que envolvem fatores psicológicos, emocionais e comportamentais, como suas consciências de gosto e valores, conhecimentos históricos, bases culturais, seu conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de portar-se nele, altamente constituintes de representações.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o leitor, enquanto construtor de sentidos, utiliza uma série de estratégias como seleção, antecipação, inferência e antecipação:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de constructo de significado do texto, a partir de seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. "Não se trata simplesmente de "extrair informação da escrita", decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, *compreensão*. (BRASIL, 1998).

Como podemos perceber, a leitura é uma prática social construída historicamente, que requer profundidade e imersão para se chegar ao entendimento, "desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória" (KLEIMAN, 2004, p. 3); implica participação e interação com e no processo sócio-histórico dos sentidos e com e na linguagem.

Configura-se uma atividade ativa de construção de conhecimento, onde cada indivíduo cada sujeito/leitor impõe sua maneira de imergir na leitura, compreende e interpreta a partir de suas experiências e relação pessoal com o texto e com o mundo; cada um faz uma leitura diferente sobre o que lê. Visto que é uma experiência pessoal, se constitui única e inimaginável até que seja expressa. Nesse pensar, "Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam", (BOFF, 1997), integrando "uma parte não eliminável de criação". (LÉVY, 2009, p. 41).

Partindo dessa premissa, entendemos que o ato de leitura requer responsabilidade, tanto do autor quanto do leitor, para o reconhecimento de que, na maioria das vezes, estão afastados um do outro no espaço e no tempo.

Os vários gêneros e tipos textuais possuem propósitos diferenciados e requerem enfoques diferenciados. O leitor precisa percorrer caminhos variados para chegar à compreensão, mas na maioria das vezes, a escola não tem conseguido garantir e ou conduzir a aprendizagem e desenvolvimento de processos de leitura condizentes com os enfoques, por mais que a escola compreenda a leitura de texto como um fenômeno de imersão na linguagem escrita e perceba a relação estabelecida com o cognitivo e com universo do escrito e o processo de interação que se estrutura.

Nesse pensar, a realidade, "não nos é, pois, necessário, para explicar a aprendizagem, recorrer a fatores separados de motivação, não porque eles não intervenham (...), mas porque estão incluídos desde o começo na concepção global da assimilação" (PIAGET, 1974, p.66).

Os conceitos cognitivistas têm contribuído muito para a compreensão de como se estrutura o processo de aprendizagem e de leitura, como atividade complexa e integrante de capacidades requerentes de observação não diretiva como compreensão, inteligência, abstração, raciocínio e interpretação. Reconhece, além desses aspectos, inferência, análise, síntese e avaliação da mensagem; interagem e são imprescindíveis para compreensão no processo leitor. Assim,

> Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação. (PIAGET, 2011, p.89).

Segundo a teoria cognitivista toda construção que vem de fora, está intrinsecamente relacionada a uma cognição que vem de dentro e reconhece o estimulo ambiental; nesse caso o estímulo é a ação pedagógica, na proporção que se constitui significativo.

Conforme a concepção piagetiana existe um sistema ordenado e inter-relacionado de operações cognitivas como percepção, memória, reconhecimento, generalização, etc, que não são impostas pelo meio, mas construídas pelo indivíduo em suas relações interpessoais e com uma realidade.

Embora leitura e escrita constituam-se processos diferenciados, acontecem simultaneamente e estão intrinsecamente ligados pelo texto, que se configura vetor da leitura e resultado do processo de escrita. Portanto, o texto é campo de reflexão e de interação, onde os sujeitos sociais dialogicamente se constituem e são constituídos e, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas integradas de representações sociais vão construindo "[...] objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes oferece". (KOCH, 2014, p.129).

As concepções de texto emergentes na sociedade contemporânea são diversas. Enfatizamos nessa discussão algumas que podem apresentar sentido mais generalizado, mais amplo:

> "E uma conclusão se impõe, de ordem prática: importa escrever para buscar o que ler; importa ler para reescrever o que se escreveu e o que se leu. Antes o escrever, depois o ler para o reescrever. Isso é procurar; é aprender: atos em que o homem se recria de contínuo, sem se repetir. Isso é pesquisar". (MARQUES, 2006, p.92).

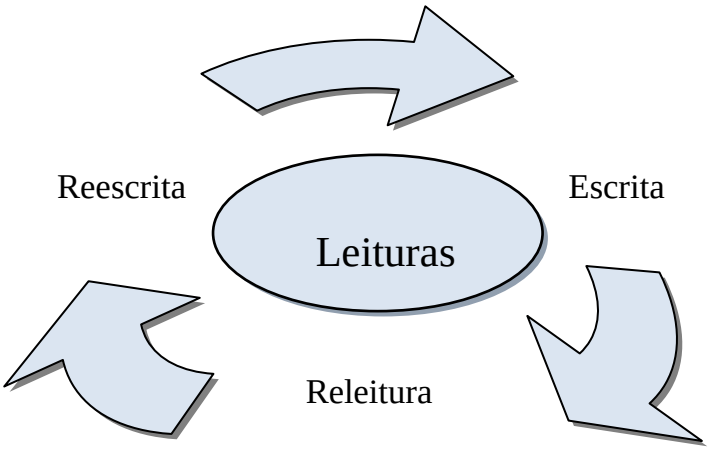
Nessa concepção, texto é uma estrutura reflexiva de mão dupla, marcada pela dinamicidade da vida que não admite apenas referenciar, visto que conduz o sujeito aos atos de pensar, refletir, criar e recriar conhecimentos e, no momento em que o leitor emerge no processo de leitura, acaba por lhe atribuir sentido e, simultaneamente, acaba por lhe impulsionar uma cascata de atualizações, (LÉVY, 2009, p.35).

Nesse sentido, o texto se configura um componente que reflete a dinamicidade da vida, que tem sentidos e contextos criados e que precisam ser apreendidos, portanto não é admissível apenas referenciar. A viagem às entrelinhas do discurso de um texto, do não dito perpassa o âmbito da informação transcende a formação do senso crítico.

O texto, na realidade se constitui uma entidade atualizante e atualizadora em múltiplas e variadas versões, traduções, cópias e exemplares em todos e qualquer tempo, quando o leitor emerge no processo de leitura. O caráter virtualizante do texto deve-se ao seu

potencial de dessincronizar e deslocar, resultantes do potencial comunicacional de separar-se no tempo e no espaço da fonte emissora. O momento de recepção da mensagem dar-se-á distante, fora do contexto, o que torna o processo de leitura também complexo.

Assim, a ação cognitiva de produção de escrita do texto é transversalizada por leituras diversas, resultando no sistema dinâmico, Figura 2



.

Figura 2: Dinâmica dos processos de leitura e escrita
Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Diante dessa dinamicidade, podemos dizer que texto é um discurso elaborado com propósito deliberado e com efeito de sentidos que se constitui a partir de zonas eivadas de teias e conexões, formando um plano de fundo sobre o qual se lança e, mais ainda, constitui-se um processo resultante de um ir e vir até o devir, resultante de escrita e reescrita e de leituras sistemáticas e profundas.

Assim, pode-se dizer que a escrita é um constructo resultante das habilidades adquiridas no campo linguístico do qual o homem faz uso para se expressar, para se comunicar, relacionando as unidades de sons da fala aos símbolos gráficos que requer toda uma organização discursiva; uma tecnologia.

Para Lévy (1993), as tecnologias intelectuais não determinam, mas condicionam processos cognitivos e discursivos. Assim, no que concerne à escrita como tecnologia intelectual que possibilita exteriorizar uma cognição, uma atividade mental, responsável por gerar estilos de pensamentos diferentes, Marcuschi (2001) enfatiza que:

> Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. (MARCUSCHI, p.16, 2001).

"A utilização da escrita como apoio de funções intelectuais é o requisito mais importante para utilização futura do sistema de signos convencionais" (AZENHA, 1996, p. 65), porque a "escrita não é cópia passiva, mas interpretação ativa dos modelos do mundo adulto; ao interpretar, a criança constrói hipóteses acerca do significado da representação gráfica", (MELLO, 2007, p. 69). Nesse pensar, a representação é de um saber prático referente à experiência direta ou indireta do mundo dos sujeitos, inferido não somente do contato com o mundo dos objetos, mas, principalmente, do contato com outros sujeitos e das experiências culturais construídas e partilhadas.

Deve-se pensar a escrita como um sistema que integra representações que não são única e exclusivamente opiniões sobre algo, mas teorias coletivas sobre o real, com uma lógica e uma linguagem particulares que as regem. É uma forma discursiva que integra e é integrada por sujeito e sentido, desvinculando-se da concepção estática de código alfabético, que abre, tanto espacial como temporariamente, possibilidades de comunicação que as sociedades orais desconhecem. A escrita é uma prática discursiva social que instrumentaliza o sujeito a formalizar atitude responsiva, ou seja, lhe possibilita estabelecer diálogo com seus interlocutores.

Ferreiro (2001) faz alusão à escrita como uma representação da linguagem oral, da fala e afirma que "a construção de qualquer sistema de representação envolve um processo com diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação". (FERREIRO, 2001, P. 10).

Portanto, pode se dizer que a escrita é uma forma legítima de autoria do discurso, de letramento, visto que se propõem a muito mais do que registrar a fala; se propõe a enunciar e virtualizar ou atualizar a língua, a partir de escolhas que o sujeito/escritor faz, se posicionando como materializador do texto, consciente do seu papel e o dos seus interlocutores, do contexto de criação e também do gênero que estrutura o dito.

> "Pois é; escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos". (MARQUES, p.15, 2006).

As complexidades que intermediam o processo da escrita são aparentes. Assim, é preciso ter ciência de que, mesmo sendo essa "uma das tarefas mais complexas que as pessoas chegam a executar na vida, principalmente porque exige envolvimento pessoal e revelação de

características do sujeito, todos podem escrever bem" (GARCEZ, 2002). Isso exige das autoridades maior conhecimento, reflexão para tomadas de posturas conscientes, democráticas, mas, acima de tudo, responsáveis quanto à educação.

No processo de escrita de texto, os sistemas de enunciação podem até constituírem-se autossuficientes, sem dependência do contexto, considerando que escrever é tanto mais inaugural quanto mais se vê inscrito na historicidade da escrita. Contudo, é preciso ter ciência de que esse processo precisa seguir os critérios de universalidade científica, condição de suma importância no processo de exteriorização, desterritorialização e virtualização da informação e da memória.

Nesse pensar, pode-se inferir que a escrita de texto é um o processo complexo, no qual o sujeito expressa uma realidade que lhe é peculiar, constituída por um coletivo de vivências e experiências sociais e linguísticas em expansão desde as primeiras experiências do sujeito que, na realidade, constrói-se e é construído no fulcro de interpretações.

A leitura é uma atividade interativa e virtualizante, onde sujeito/leitor realiza uma façanha tripla de atualização: do texto, de seus conhecimentos e de suas vivências. A viagem às entrelinhas do discurso de um texto, do não dito perpassa o âmbito da informação e transcende a formação do senso crítico. É uma tecnologia, uma atividade de integração de universos e vivências constituídas e constituintes de leituras, que entrelaçam o escritor-leitor. Assim, percebe-se que "não existem o que escreve e o que lê", (MARQUES, 2006, p.86), sujeitos independentes da suposição da ação de um sobre a ação do outro, sem a interlocução de sujeitos e sem interação fomentadoras de significados e sentidos.

Na perspectiva de Soares (200), letramento pode ser compreendido como estado ou condição de quem exerce práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita impõe-se como integrante da interação entre as pessoas e do processo de interpretação dessa interação. Existe um processo interativo, resultado e resultante em um trabalho onde existe a presença de um autor consciente de seu ato de produzir, do contexto de produção e que prediz o contexto de recepção.

1.3 PRÁTICAS DE LEITURA E A ESCRITA E PERSPECTIVAS DE LETRAMENTOS

Na contemporaneidade, o movimento cibercultural desloca a escrita e, consequentemente, a leitura para o novo formato, o hipertexto, que se constituí um modo gerenciador do conhecimento, não substitui ou suprimi nenhum outro formato cultural ou outros gêneros, mas tem sido bastante referenciado, devido ao fato de a informação ser potencializada para o centro de circulação, para a rede, onde são ancoradas as significações discursivas.

Esse contexto evidencia a necessidade de que as práticas de leitura e escrita escolar integrem outros espaços e de que os sujeitos se encontrem letrados, estado ou condição diferente do convencional.

O espaço educativo se configura como o mais apropriado para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de práticas que permitam permanente busca de aprendizagem e de adaptação ao novo, o que inclui também "as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita" (KLEIMAN, 1995) e da leitura condizentes com as reais necessidades do contexto social atual.

Nessa perspectiva, a necessidade é de letramento, de um "conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos", (KLEIMAN, 1995, p.19), visto que

> Nos eventos de letramento da maioria das instituições, as pessoas participam coletivamente, interagindo [...]. Um evento de letramento inclui atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses e intenções individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. (Kleiman, 2005, p. 22).

Diante dessa premissa, pensemos em leitura e escrita na web, que é a rede da liberdade de autoria, onde cada pessoa se torna, além de leitor, (co) autor ou (co) produtor, distribuidor de conteúdos, compartilhando a sua produção com os demais indivíduos imersos em um ciberespaço. No ciberespaço, leitura e escrita se entrelaçam em labirintos de conhecimento sedutores e fantásticos.

Quando Kleiman (1995) refere-se a letramentos, apresenta dois modelos: o autônomo e o ideológico. Segundo a autora, "a característica de autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado" (KLEIMAN, 1995, p. 21-22). Sobre o modelo

ideológico, coloca que às práticas sociais de letramento são determinadas pelos aspectos culturais e sociais que integram os contextos onde a escrita foi construída. Essa definição de "letramento" apresenta uma compreensão mais ampla e integrada dos usos de competências de leitura e de escrita pelo indivíduo que tem domínio do código; considera que essas competências têm sido construídas em contextos não isolados, em contextos socioculturais, o que aguça a inteligência. Assim,

> "A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si própria". (PIAGET, 1974, P.330).

Soares (2003), na dialógica com outros autores, coloca letramento como estado ou condição dos sujeitos ou grupos sociais que usam e participam de maneira efetiva, ativa e competente em eventos que envolvem práticas sociais de leitura e escrita e afirma que:

> "Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor..." (SOARES, 2003b, p. 80).

Nesse veio, há de se considerar a necessidade de que todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educativo estejam preparados para participar ativamente dessa sociedade cada vez mais dinâmica, portanto a necessidade de atualização é permanente para que todos estudantes sejam letrados. Tanto professores quanto alunos devem se posicionar com disposição sempre a aprender a aprender, visto que o saber viaja velozmente nas estradas virtuais, viabilizando o aparecimento de ambientes virtuais de aprendizagem e, além disso, "múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso sem a obrigatoriedade de deslocamento físico até as instituições de ensino para aprender". (KENSKI, 2003, p. 30).

Observamos que os espaços educativos partilham discursos ambíguos e homogêneos que refletem ideologias dominantes e muitos estudantes demonstram estranhamento e resistência às práticas de leitura e escrita propostas pela escola, o que requer perspectivas diferentes de trabalho, com projetos comprometidos com a ressignificação desses espaços e

das representações ligadas às atividades de leitura e escrita propostas pela escola. Fica subentendido que é um determinante na solução de problemas. O conflito será contínuo; a mediação será contínua na linguagem e pelo professor. O conhecimento, nessa perspectiva, é um contínuo "vir a ser", continuamente construído e reconstruindo.

1.4 MEDIAÇÃO: UM PROCESSO IMPORTANTE À INSTITUIÇÃO DE TEIAS LEITORAS E DE ESCRITA

Às vezes a visão que se tem de mediação é a de que sempre objetiva a liquidação das diferenças entre os participantes a partir de negociações. Nesse momento, a mediação em foco é dialético marxista, primada exatamente na contradição dos saberes e problematização. Segundo Losso (2009) é "onde o conflito – instrumento preferencial de apropriação de conhecimentos – constituirá a necessária mediação entre o que é (posição tese ou afirmação) e o que virá a ser (nova posição, síntese ou negação da negação)", (LOSSO, 2009, p. 94).

Nessa visão, a mediação é compreendida como uma categoria bidirecional, que estrutura o ser independentemente do fato de que seja ou não conhecido corretamente. E a forma como um constructo da razão se apropria do movimento do ser social. Diante disso, pode-se também afirma que a mediação tem que estar presente em toda realidade, em toda relação de construção. Assim, é preciso referenciar sua importância no processo de construção do conhecimento, principalmente no âmbito escolar.

Também não há como abordar mediação sem fazer referência a Vygotsky, sem fazer referência à zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor, essa zona é compreendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, geralmente determinado pela solução, independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através de solução de problemas, sob a direção de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes, principalmente, quando o enfoque se volta ao processo de aprendizagem, fator imprescindível às mudanças e à transformação social. Nesse sentido, Vygotsky (2001, p.113) afirma que "aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será nível de desenvolvimento real amanhã".

Nessa perspectiva, pode-se compreender que o ser humano, em geral, pode fazer com cooperação hoje, poderá fazer sozinho amanhã. Nessa visão, o papel do professor não se restringe apenas a facilitar o desenvolvimento das estruturas operatórias; vai mais além. Também é responsável por transmitir cultura e fazer mediação social para a sua apropriação.

Sendo assim, a função do professor estende-se a despertar o interesse e o desejo do aluno pelo aprender, além do responsável papel de transmitir o saber.

Existem alguns princípios considerados relevantes, engendrados no jogo pedagógico mediado que objetiva sucesso, segundo Losso (2009, pp. 124-125): 1- Explorar poucos conceitos com maior profundidade; 2- partir das experiências dos interlocutores aos conceitos e destes à experiência para apoiá-la; 3- Avançar por acordos mínimos entre os participantes, acordos que giram que em torno de experiências e interpretação e do valor dos conceitos, métodos e técnicas para a prática cotidiana; 4- Sistematizar os conteúdos dentro de um método rico em expressões e comunicação; 5- Construir e reconstruir textos considerando-se a experiência dos aprendizes; 6- Erigir experiências e conceitos de forma lúdica. 7- Considerar o ritmo da aprendizagem do aluno na construção dos conceitos; 8- Partir sempre das experiências, expectativas, crenças e do cotidiano dos alunos para iluminar a prática; 9- Reconhecer as diferenças com respeito e tolerância, reconhecendo as características de aluno; 10- Articular sentimento e aprendizagem para desencadear o interesse em aprender; 11- Estimular a criatividade; 12- Constituir espaço de interaprendizagem abrindo caminhos à reflexão e ao partilhar; 13- Abrir espaços ao imprevisível; 14- Fomentar a liberdade de expressão, de comunicação e de escrita.

O trabalho do professor, nessa ótica, se configura como aberto a multiplicidades de sentidos e de estratégias possíveis para a educação, pois nesse contexto, a "*mediação* é assumida na dinâmica da interação, como forma de viabilizar o espaço do outro, entrelaçando os dizeres em circulação, como forma de questioná-los, redimensioná-los e sistematizá-los." É desse momento que, também, se constrói a reflexão acerca da ação pedagógica.

O ensino escolar não pode ser identificado como desenvolvimento, mas sua realização eficaz resultará no desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, o bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento.

No que diz respeito à aprendizagem, pede-se dizer que o professor, ao atuar nos sistemas de mediação, articula e potencializa as mediações. (Losso, 2009, p. 65). Consequentemente, se configura como ser "privilegiado" no processo de construção do **conhecimento**: mediador, instigador, gerador de conflitos e de conceitos, quando investe em ações articuladoras que potencializam a mediação. Nesse sentido, é preciso ter ciência de que seja qual for o espaço de atuação do professor, ele não realiza mediações, ou seja, ele não é um agente de mediações. Sua função consiste em potencializar as mediações engendradas no processo de construção de conhecimento do aluno; nas relações imbricadas nesse processo.

Na mediação do conhecimento, o papel da linguagem é de suma importância para o desenvolvimento do pensamento; dos processos de construção intelectual superior, onde centra-se a capacidade de formação de conceitos. Portanto, o que Vygotsky ressalta é a relação de interdependência entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito. A linguagem tem papel importante e de grande relevância em todo e qualquer contexto em que a mediação é abordada, justamente por estabelecer relação com a consciência e ser o sistema simbólico humano principal que entremete a relação sujeito e o objeto de conhecimento.

No caso desse estudo, a perspectiva é de que a linguagem media a ação pedagógica mediada pelo professor e a estruturação de conhecimentos.

A dinâmica da educação na contemporaneidade reconfigura o papel do professor: sua tarefa é manter dinamicamente esse mesmo conflito (ou mediação) necessário à construção do conhecimento. Seu trabalho deve se voltar à problematização, ao estímulo constante de elaboração de síntese, já que a emergência de uma problematização bem elaborada possibilita ao mediador e aos próprios participantes, leitores e escritores, a compreensão de como se estrutura a rede de relações entre os participantes e o que os movimenta; o que alimenta essa rede.

Mediante esse contexto, a necessidade de refletir, no capítulo que se segue, sobre a consolidação de práticas de leitura e escrita no espaço educativo, perpassando pela esfera estadual, regional e local.

2. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO FENÔMENO AO OBJETO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

> A Leitura embriaga a alma e enobrece o espírito, enquanto que a Escrita imortaliza o ser, tornando-o modalizador de homens. (Célia Maria).

A sociedade contemporânea traz novas exigências às escolas, o que tem aumentado a preocupação em garantir aos sujeitos formação que prime por letramentos.

Esse capítulo, na primeira sessão, reflete acerca do cenário brasileiro no que concerne à proficiência de leitura e escrita, contextualizando-o e comparando-o com o de outras nações, e sobre os programas internacionais e nacionais imbricados no processo de avaliação de nível de proficiência de leitura e de escrita. A perspectiva é de ter uma visão mais ampla do cenário que envolve os objetos sociais em investigação nesse estudo.

Subsequentemente, há uma apresentação do panorama da produção acadêmica, livros, capítulos de livros, artigos de periódicos online, anais de eventos, teses e dissertações, que versa sobre Leitura e Escrita.

Após uma busca pelos temas "Leitura e Escrita", "Representações Sociais" e "Ciberespaço" de maneira associada no banco de dados da CAPES, emergiram as teses e dissertações sobre os objetos de estudo. A análise vislumbrou elucidar aspectos e dimensões da articulação conceitual e teórica.

Contextualizar os objetos sociais dessa pesquisa, leitura e escrita, implica no (re)conhecimento do fenômeno que o envolve, portanto uma etapa imprescindível à pesquisa.

2.1 CONTEXTO DA LEITURA E DA ESCRITA

A leitura, assim como qualquer invenção, originou-se da necessidade de o homem se comunicar e compreender; desvendar os segredos das imagens e das escritas hieroglíficas.

Na antiguidade, a leitura era restrita às pessoas denominadas de escribas e responsáveis pela escrita e leitura dos documentos destinados à classe que detinha o poder e dependiam dele para exercer suas funções. Havia um controle da leitura dos livros para evitar que as pessoas ampliassem seus conhecimentos e se tornassem autônomos, atuantes e livres. Todas as leituras passavam pela autorização do clero, que mantinha o domínio do mundo do saber.

O domínio da leitura estava intrinsecamente associado às lutas sociais e à manutenção do poder das classes dominantes, reforçando discriminações e ampliando as inúmeras desigualdades, visto que não havia liberdade de leitura.

Com o passar do tempo, leitura e interpretação foram se impondo e se inserindo na sociedade, demarcando espaço como uma tecnologia que propicia o contato com outras pessoas e o conhecimento acerca do homem e do mundo; se configurando instrumento de libertação. Ser letrado é uma condição que possibilita visão ampla do mundo, domínio de argumentação, poder; influencia direta e indiretamente nas ações e atitudes em toda e qualquer época, o que sempre foi e é de conhecimento geral, independente do período da história.

A escola, por muito tempo, compreendeu a leitura como simplesmente um ato de decodificação, de conversão de letras em sons. O resultado natural dessa ação vem produzindo grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1997, p. 41).

Diante desse contexto que suscitou muitas reflexões, a partir de 1980 emergiu a necessidade de intensifica os estudos sobre a importância da leitura na tentativa de superar algumas concepções, o que ficou bem especificando nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa em 1998:

> "A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata apenas de extrair informação escrita decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão". (BRASIL, 1997, p. 69).

Nessa perspectiva e diante da conjuntura "saber ler e escrever torna-se condição básica de participação na vida social, política, econômica e cultural do país" (FERNANDES, 2007, p. 14).

Como vimos, a aprendizagem da leitura e da escrita é compreendida como e pré-requisito básico e de fundamental importância para a formação do cidadão, mas tem se constituído um entrave no desenvolvimento da educação no Brasil, país com um desafio imenso, nesta última década, de garantir a todos o acesso à escola de qualidade.

Muitos dos problemas educacionais brasileiros, dentre eles o baixo rendimento escolar, estão intrinsicamente ligados ao fracasso da formação leitora e escritora dos cidadãos.

Os resultados de pesquisas realizadas e divulgados nas mídias têm mostrado um índice alto de pessoas sem proficiência leitora, gerando murmúrios no país de que, nós, brasileiros, não temos o hábito de ler. O que se percebe é que o hábito da leitura, as visitas e frequência às bibliotecas ainda não fazem parte da rotina das pessoas, portanto não estão estruturadas em seus cotidianos.

Os brasileiros têm participado de avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Em 2009, o Brasil ficou em 53º lugar, em uma lista de 65 países. A proficiência leitora é um dos aspectos avaliados. Entre a população de 15 a 64 anos, o nível pleno de alfabetização, em 2009, foi alcançado por apenas 25% dos brasileiros. Apenas 38% cursaram um ou mais anos do Ensino Médio. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), após o Censo 2010, divulgou que a taxa de analfabetismo da população com idade igual ou superior a 15 anos é de 9,6%.

Em 2012, na última avaliação de desempenho dos estudantes brasileiros, no que diz respeito à leitura, baixou em relação a 2009. O Brasil somou 410 pontos leitura, dois a menos do que a pontuação da avaliação anterior e 86 pontos abaixo da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, declinando, assim, para 55ª posição do ranking de leitura, abaixo de países como a Tailândia, o Chile, o Uruguai e a Romênia. A proficiência média dos estudantes brasileiros em 2015 na avaliação de leitura foi de 407 pontos, número inferior ao de 2013 e mais o escore médio dos estudantes dos países membros da OCDE, que foi de 493.

Conforme a OCDE, a expansão de alunos de 15 anos na rede em séries defasadas é um fator que influencia o mau desempenho do país em proficiência leitora. Na realidade, 49,2% dos alunos brasileiros, na avaliação que tem como teto o nível 6, não chega ao nível 2 de desempenho, o que tem implicado na grande problemática de eles não serem capazes de fazer inferências e deduzir informações do texto, nem tão pouco estabelecer relações entre partes que o compõem ou compreender sutilezas da linguagem.

Na ultima avaliação, a de 2015, foi detectado que os estudantes brasileiros apresentam como ponto forte o fato de lidar com textos representativos de situações que lhes são peculiares e comuns, como e-mails, mensagens instantâneas, textos literários e textos informativos, blogs e cartas pessoais.

No que se refere às questões com textos contínuos, organizados em orações e parágrafos, estrutura comum em textos argumentativos, contos e romance e questões e que requer do leitor localizar e resgatar as informações, foram considerados mais fáceis. Por outro lado, para os estudantes, a principal dificuldade, foi lidar com textos da situação pública como

documentos oficiais, notas públicas e notícias e questões com textos, cuja estrutura é caracterizada pela junção de parágrafos em prosa e listas, gráficos, tabelas ou diagramas e requer do leitor integrar e interpretar. Esses índices evidenciam a fragilidade do sistema educacional brasileiro no que se refere à leitura e escrita, que precisa ser reflexionada, e a necessidade de processos e medidas interventivas.

No Brasil, desde 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), hoje Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), primeira iniciativa, no âmbito nacional, voltada ao conhecimento mais profundo do sistema educacional brasileiro.

Em 2005, a Educação Básica passou a ser avaliada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC), que integram a meta do Plano Nacional da Educação de 2011 a 2020.

O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala, produzem informações bienalmente por amostragem e por regiões, a respeito da realidade educacional brasileira, das redes de ensino pública e privada de todo o território nacional, no que tange à proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

A celeuma da alfabetização deixa marcas profundas na educação brasileira que são perceptíveis e estão sendo averiguadas. Os dados oficiais de avaliação do desempenho das crianças em séries iniciais devem servir como diagnóstico e para a reflexão e orientação de posturas interventivas nas problemáticas evidenciadas.

Vejamos as avaliações que compreendem o Plano: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), em nível federal e estadual; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mesmo que Prova Brasil, em nível municipal e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em nível municipal.

Na Bahia, o Sistema de Avaliação Baiana da Educação (SABE) diagnóstica o desempenho dos estudantes do estado da Bahia com fins de subsidiar a (re) formulação, o monitoramento de políticas educacionais e a implementação de ações no âmbito escolar.

Na figura 1, a seguir, pode-se visualizar a estrutura do SAEB.

Figura 3. Composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica
Fonte: http://provabrasil.inep.gov.br/

Esse sistema de avaliação considera relevantes dois conceitos para avaliação: a aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e baseia-se nos dados do Censo Escolar e resultados das avaliações externas e define metas para a Educação. Na realidade, é um mecanismo de acompanhamento e avaliação da Educação Básica. A nota do IDEB possui variação em escala de 0 a 10.

No que concerne à média nacional brasileira, sabe-se que tem crescido discretamente. A base de referência média de desempenho da educação é internacional: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Assim, o SAEB/INEP instituiu um parâmetro de verificação da qualidade da educação no Brasil, para ter informação detalhada sobre repetência, abandono e conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, o que pode garantir o alcance das metas e melhorar a qualidade da educação. É importante ressaltar que:

> O valor do IDEB aumenta quando um ou os dois indicadores que o compõem aumenta. A melhoria do primeiro termo, que descreve o desempenho, ocorre sempre que há aumento da nota média dos alunos de um sistema ou de uma escola. Uma mesma média, entretanto, pode ser obtida com valores muito diferentes para os percentuais nos diferentes níveis de desempenho. Muitos desses perfis são claramente pouco equitativos, pois, para obter médias de desempenho maiores, deixam para trás alunos de baixo desempenho. (SOARES, 2012, p. 37).

Percebemos no discurso acima que existem disparidades nessas avaliações: uns com notas muito baixas e outros com notas altas ou muito altas na escala de 0 a 10, que podem influenciar resultados e a situação do domínio das competências linguística e matemática da maioria dos alunos, impossibilitando a emergência real da situação latente.

Diante de tal contexto, e em contra partida, os educadores, muitas vezes, acabam reféns de conteúdos exigidos dos alunos na Prova Brasil para garantir avanços de média. Na realidade, esse contexto pode acabar comprometendo o processo de ensino e aprendizagem, visto que as avaliações não refletem a realidade referente à linguagem que os estudantes possuem.

De 2011 a 2013 o Avalie Ensino Médio aplicou provas nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e, Ciências Humanas e suas Tecnologias com os estudantes da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Regular e da 2ª, 3ª e 4ª séries da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. O objetivo foi realizar um estudo para a verificação da evolução do desempenho dos estudantes, ao longo dos três anos do Ensino Médio e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Esse sistema de avaliação busca dados sobre a qualidade da educação no País e procura conhecer fatores internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, são aplicados questionários com alunos, professores e diretores para a coleta de informações e averiguação das condições físicas da escola e dos seus recursos. Essas informações possibilitam uma imagem da situação, o acompanhamento e a evolução da qualidade da Educação no decorrer dos anos, servindo ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação à definição de ações voltadas a solucionar problemas identificados, bem como a direcionar recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, com o objetivando desenvolver do Sistema Educacional Brasileiro e reduzir as desigualdades desse contexto.

A experiência como professora de Redação no ensino médio por 12 anos me fez constatar que os estudantes não apresentavam bom desempenho nas produções textuais solicitadas. Eram poucos os que tinham, realmente, domínio do código escrito, das normas e tinham desempenho satisfatório nas produções escritas. Outra inquietação que tem me acompanhado é o fato de estudantes do Ensino Médio demonstrarem pouca compreensão sobre os enunciados das avaliações, geralmente textos curtos que contextualizam as questões.

Há fatores, em meio a inúmeros outros, que têm contribuído para o déficit de proficiência leitora e de escrita. Um deles é a quantidade de bibliotecas públicas e escolares que ainda é escassa em todo o país, sem referenciar as condições em que atendem ao público. Além disso, o país vivencia a problemática da defasagem idade-série, bem marcante se comparada a de outros países, o que é grave e, consequentemente, compromete o desempenho no AVALIE. O que se percebe é que os alunos avaliados não conseguem ler e escrever de forma convencional; não compreendem o que leem e quando conseguem não apreciam o sentido do que leem, nem o explicam por escrito. Estão à margem dos requisitos mínimos para a formação de um leitor e um escritor proficientes.

Essa avaliação tem revelado que o desempenho dos alunos que chegam ao ensino médio, geralmente, está bem abaixo do desempenho esperado para a série em que se

encontram matriculados. O esperado é que os alunos adquiram competência em relação à linguagem que lhes possibilite mediar conflitos, resolver problemas, acessar bens culturais e participar do universo letrado plenamente, mas os resultados não demonstram o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), principalmente no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa. Para reduzir esse déficit, foi criado o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que incentiva e impulsiona o planejamento de ações voltadas para a temática. Mas, logo de início, a taxa de adesão foi relativamente baixa e a meta do Plano foi estendida até 2014, o que trouxe a necessidade de fomentar na sociedade a discussão sobre o valor da leitura.

Diante da contextualização acima, percebemos que frequentar a escola por quatro, oito ou mais anos, nem sempre implica que se tenha apreendido conhecimento e ou adquirido proficiência leitora e de escrita. Na realidade, nas discussões acerca do tema leitura na escola aqui no Brasil está muito mais associado à ideia de fracasso do que de sucesso, geralmente carregada do preconceito de que os jovens não sabem ler e não gostam de ler.

Ultimamente, tem suscitado muitas discussões e reflexões sobre ocorrências observadas nas práticas desenvolvidas na escola e os fatores que podem estar contribuindo para que essa situação se estenda até o Ensino Médio. O cenário é de indicadores de proficiência leitora ainda muito negativos. Em 2014, as reflexões sobre leitura propostas pelo programa Pacto pelo Ensino Médio perpassaram pela constituição de enunciados de questões das atividades avaliativas, se estavam claros ou se eram pretextos, e pela questão da resistência e das dificuldades de escrita de textos.

A evidência de famílias pouco letradas no Brasil, devido a inúmeros fatores sociais, direciona a escola à responsabilidade de se tornar a esperança para a estruturação da sociedade leitora. A escola deve mostrar-se como espaço de mudança e deve começar pela abordagem construtivista de utilização de novas práticas, onde o aluno possa construir novos saberes a partir do trabalho coletivo; do fazer junto, numa experiência de troca e construção de saberes mediada pela linguagem, pelo professor e também pelas mídias virtuais colaborativas.

Em fase de superação da ideia de que as TIC são “inimigas” do processo de ensino e aprendizagem, os docentes têm procurado amenizar as dificuldades de manejo e uso, que alguns teóricos entendem como principal motivo da rejeição das mesmas no contexto escolar, e têm buscado inseri-las em seus planejamentos e em sala de aula. A formação do educador para utilização desses aparatos, inclusive, tem sido alvo de preocupação e motivo para o surgimento de políticas públicas que amenizem ou resolvam a situação. Com essa perspectiva,

> "Surgem a partir da definição das necessidades sociais, as finalidades e objetivos que deverão ser alcançados pelo sistema educacional e fazem parte de um conjunto que enfatize a melhoria do ensino e da aprendizagem de alunos e professores". (COUTO E COELHO, 2013, p.02).

Mediante o exposto, uma certeza: no ciberespaço, com apenas um comando, é possível realizar inúmeras atividades como pagar contas, fazer compras, cruzar fronteiras e conhecer pessoas, estabelecer redes sociais e há possibilidade de atividades de leitura e a escrita interativas e multidirecionais. O dilema da educação vem desafiando seus profissionais, mais precisamente os professores, a pensarem em estratégias diferenciadas de formação e de reestruturação da prática pedagógica.

Mesmo com o universo das hipermídia, centrado nos sons e imagens, principalmente em movimento, com cores em profusão, a maiorias dos educadores ainda insiste nas monotonias do quadro de giz e da voz. Muitas vezes não há tempo pré-disposto para planejamento de atividades e de projetos disciplinares ou multidisciplinares, envolvendo as interfaces da web ou de conhecimentos necessários para fazer desse universo um aliado no processo de ensino e aprendizagem.

É necessário reconhecer que na era da informação comportamentos, práticas, informações e saberes se transformam e se propagam constantemente em alta velocidade, fazendo com que o saber viaje velozmente nas estradas virtuais, viabilizando o aparecimento de ambientes virtuais de aprendizagem.

Na realidade, parece-nos que a escola não tem se dado conta de que a leitura e a escrita constituem-se "história viva", tecida das inúmeras formas e funções, assumindo a marcação dos signos, dos sonhos e das resistências, visto que se constituem de ideias, conceitos e concepções de mundo e de vida, ou seja, das representações que os sujeitos constroem em e de seu cotidiano.

É notória a extrema necessidade de que as instituições de ensino ampliem sua visão e adquira competências para lidar com os entraves da formação de proficiência leitura e de escrita e também com as demandas sociais da atualidade que exigem interação com o universo cibernético. Quando o profissional da educação está integrado à sociedade do conhecimento, supera os desafios tecnológicos e faz proveito possível das modernas tecnologias da informação e da comunicação e potencializa ao aluno pensar, refletir, expressar-se tanto escrito quanto oralmente, sem restrições.

É notória a extrema necessidade de que as instituições de ensino ampliem sua visão e adquira competências para lidar com os entraves da formação de proficiência leitura e de

escrita e também com as demandas sociais da atualidade que exigem interação com o universo cibernético. Quando o profissional da educação está integrado à sociedade do conhecimento, supera os desafios tecnológicos e faz proveito possível das modernas tecnologias da informação e da comunicação e potencializa ao aluno pensar, refletir, expressar-se tanto escrito quanto oralmente, sem restrições.

Na realidade, parece-nos que a escola não tem se dado conta de que a leitura e a escrita constituem-se "história viva", tecida das inúmeras formas e funções, assumindo a marcação dos signos, dos sonhos e das resistências, visto que se constituem de ideias, conceitos e concepções de mundo e de vida, ou seja, das representações que os sujeitos constroem em seu cotidiano.

Ciente disso, essa discursiva envereda pela descrição de estudos realizados e armazenados no repositório da CAPES sobre Leitura, Escrita e Representações Sociais e Ciberespaço.

2.2 PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE LEITURA E ESCRITA, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CIBERESPAÇO

Esse estudo, orientado para uma Pesquisa Aplicada, integra a dimensão da prática e acopla um contínuo processo de reflexões e estudos sobre a tríade: "Leitura e Escrita", "RS" e "Ciberespaço", mas precisa ter evidente em seu enredamento o que existe em "pesquisas" sobre essas temáticas, o que contribui com a instituição de valoração na pesquisa.

Fazer o estado da arte, na realidade, se constitui inteirar-se e conhecer as produções científicas sobre uma temática. Um conjunto significativo de pesquisas, geralmente definidas como bibliográficas, é denominado estado da arte ou estado do conhecimento. É a arte e o desafio de mapear e de discutir a produção acadêmica, de visualizar e tentar elucidar aspectos e dimensões que são destacados, enfatizados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, trazendo à luz as formas e condições de produção de dissertações de mestrado, das teses de doutorado, publicações em periódicos, revistas e anais, e comunicações em congressos e seminários. Essa é essencial ao pesquisador tomar ciência dos trabalhos relacionados à pesquisa almejante.

Assim, é importante ressaltar que, nessa fase da pesquisa, realizar uma descrição da produção acadêmica e científica armazenada no banco de dados da plataforma CAPES[4], a

[4] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

partir das categorias “leitura e escrita e representações sociais”, é importante, visto que as produções de cunho bibliográfico, principalmente dissertações, teses e eletrônicos, trazem à luz aos pesquisadores da totalidade de produções acadêmicas em determinada área do conhecimento; demonstra o que foi produzido sobre uma temática, as tendências e os limites, além dos diferentes enfoques e abordagens, as discussões e produções em diversas instituições acadêmicas.

O processo de levantamento, na CAPES, integrou dissertações de mestrado e teses que fizessem relação com o tema dessa pesquisa, e foram buscados pelas palavras chaves: “Leitura e Escrita and Representações Sociais” e “Leitura e Escrita and Ciberespaço”.

Na primeira e na segunda busca foram referenciadas as expressões “Leitura e Escrita and Representações Sociais” e “Representações Sociais and Leitura e Escrita” e foram encontrados 15 trabalhos entre teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos, mas apenas 4 relacionam-se com o OS “Leitura”.

Título	Trabalho	Autor	Área	Instituição	Ano
1º Práticas de leitura e escrita em uma escola na contemporaneidade: o manuscrito, o impresso e o digital.	Tese	Ana Maria Bastos Loureiro	Educação	PUC- Rio de	2009
2º Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas.	Dissertaçao	Aryane Santos Nogueira	Linguistica Aplicada	UNICAMP Campinas-SP	2010
3º Práticas sociais de letramento no Acampamento Lourival da Costa Santana: representações e construção de identidades em discursos de adultos não alfabetizados	Dissertação	Maria Cristina Macedo Alencar	Linguistica Aplicada	UNICAMP Campinas-SP	2012
4º Compreensão e uso de estratégias de representação do discurso do outro na escrita de adolescentes.	Dissertação	Vilma de Sousa	Educação	UFMG	2006

Quadro 1 – Estudos sobre Leitura, Escrita e Representações Sociais
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

A primeira pesquisa apresentada no Quadro 1, “Práticas de leitura e escrita em uma escola na contemporaneidade: o manuscrito, o impresso e o digital”, investiga as representações das práticas leitoras e escritoras de professores e estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro e destaca o mundo contemporâneo com seus desafios e demandas. A pesquisa objetivou descobrir os significados que emergiram dessas práticas e como essas foram construídas histórica e socialmente e suas representações.

Quanto aos resultados, aponta outras questões no cerne da análise dessas práticas referentes à percepção da escola, às novas formas dos sujeitos pensarem e conceberem o conhecimento diante dos avanços das TIC e diante das exigências do mundo contemporâneo. Na realidade, questiona como utilizam as ferramentas da rede mundial de comunicação e informação, e o que pensam dessa revolução tecnológica que nos coloca diante do novo e do imprevisto.

O segundo trabalho, "Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas" busca compreender as representações a respeito do trabalho com a leitura e a escrita. Fizeram parte desta pesquisa 14 crianças surdas e as mães/responsáveis, a professora surda, que atuava nos grupos de apoio.

O resultado da análise mostrou que esses sujeitos apresentam representações que remetem a uma grande narrativa da escrita, que possibilita benesses de uma melhoria de vida. "Na tentativa de inserção destes sujeitos nesta grande narrativa, foi possível observar um jogo de faz de conta que mostra a realidade destes sujeitos diante da escrita." (NOGUEIRA, 2010).

Quanto à terceira pesquisa, "Práticas sociais de letramento no Acampamento Lourival da Costa Santana: representações e construção de identidades em discursos de adultos não alfabetizados", buscou-se apreender como estes sujeitos não alfabetizados significam suas experiências com a escrita e a sua inserção em práticas de letramento, no acampamento Lourival Santana, no Sudeste Paraense. A pesquisa constatou que há uma supervalorização do poder da escrita nas representações dos sujeitos da pesquisa, do modelo de escrita escolar que construíram no decorrer do processo.

A quarta pesquisa, "Compreensão e uso de estratégias de representação do discurso do outro na escrita de adolescentes", analisa o discurso de adolescentes em fase final de escolarização básica da entidade não-governamental dedicada à educação, o Instituto de Adolescentes Voluntários (IAV), de Sete Lagoas, cidade situada a 80 km de Belo Horizonte; o significado atribuído pelos sujeitos à cultura da escrita, o processo da produção e reprodução de textos de diversos gêneros pelos sujeitos, que resultou na produção efetiva de um jornal.

Em seguida, a busca foi a partir das palavras chaves: "Leitura e Escrita and Ciberespaço" e "Ciberespaço and Leitura e escrita" e resultou nos estudos de organizados no Quadro 2 e descritos a seguir que também não estão em ordem de acordo com a CAPES.

Título	Tipo de trabalho	Autor	Área de Conhecimento	Instituição	Ano de defesa
1º A escrita do hipertexto: produção textual no ciberespaço.	Dissertação	Maria Júlia Costa Arantes	Educação	PUC- SP	2004
2º Práticas de literatura na internet: a nova figura do autor em meio digital	Dissertação	Everton Vinicius de Santa	Linguística	Londrina – Paraná	2011
3º A interação e a (im)polidez nos fóruns da comunidade orkuteana "Belém"	Dissertação	Erika Suellem Castro da Silva	Educação	UFPA-Pará	2012

Quadro 2 – Estudos sobre Leitura e Escrita e Ciberespaço
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Na primeira pesquisa do Quadro 2, "A escrita do hipertexto: produção textual no ciberespaço", há um diferencial. Primeiro, analisa a produção textual relacionada à tecnologia eletrônica; o hipertexto eletrônico à luz da Linguística Textual, verificando as características e estratégias envolvidas na sua produção. Segundo, aborda o modelo de escrita de hipertexto para verificar características e estratégias de produção e, por último, analisa o processo de escrita hipertextual para comparar.

A segunda pesquisa, "Práticas de literatura na internet: a nova figura do autor em meio digital", busca investigar as técnicas de criação narrativa empregadas por autores de blogues de ficção, apontar e evidenciar similaridades e diferenças entre a construção e a estrutura do gênero carta, ambientadas em universos distintos, papel e tela, para que se perceba até que ponto o meio interfere nos mecanismos de construção do texto literário e sua recepção. No resumo não há indicação de resultados.

A terceira pesquisa, "A interação e a (im)polidez nos fóruns da comunidade orkuteana "Belém" analisa o fenômeno da polidez na interação entre participantes de sete discussões sobre assuntos ligados à Universidade Federal do Pará (UFPA), postadas nos fóruns na comunidade "Belém", do site Orkut e conclui que os efeitos de sentido de polidez negativa e de impolidez positiva são os que predominam nos fóruns analisados, especialmente quando os usuários tratam de temas polêmicos, na urgência, talvez, de defender seus pontos de vista com exatidão. A polidez positiva e a impolidez negativa não se sobressaíram.

Como podemos visualizar, na tabela 1 estão pesquisas que articulam Leitura e escrita e Representações Sociais e, na tabela 2, pesquisas as que articulam Leitura e Escrita e Ciberespaço, mas não foram encontradas pesquisas que contemple a tríade: Leitura e Escrita, RS e Cibercultura. Ao ler os resumos pode-se notar que as pesquisas analisadas, de modo

geral, atendem a dimensão epistemológica, por contemplarem conhecimento e compreensão de que o sujeito social é possuidor de um mundo interior e de que o sujeito individual é restituído ao mundo social (BOMFIM, 2015, p 20 e 21). Apresentam-se contextuais e interdisciplinares, conduzem à compreensão de que toda realidade é marcada por diferenças, mas não aproveitam o pensamento social para a aplicabilidade.

As pesquisas, por mais que estejam e sejam pesquisas do campo da Educação, nenhuma é aplicada; não propõem orientar práticas do cotidiano, interferir nos contextos e comportamentos dos sujeitos.

Portanto, podemos perceber lacuna nas pesquisas envolvendo os objetos sociais em foco e imaginar quão difícil serão as mudanças das dinâmicas educacionais e das atitudes do professor que, na realidade, precisa se situar "mediador" dos e nos processos de leitura e escrita e de aprendizagem; de condução de condutas sociais cidadãs, nessa sociedade da informação e da comunicação, cada vez mais dinâmica e interativa. É preciso reavivar a importância da colaboração e a inovação de práticas educativas, onde a "leitura e escrita" circulam cada dia mais rapidamente e, onde o que aprendemos hoje se transforma rapidamente e se torna obsoleto amanhã, professores e alunos precisam se posicionar com disposição sempre a "*aprender a aprender*".

Partindo desses pressupostos e na tentativa de responder a questão da pesquisa é que essa proposta de pesquisa aplicada intitulada **Leitura e escrita: práticas orientadas a partir de representações sociais dos alunos do ensino médio do Colégio Estadual de Bandiaçu, C. do Coité- BA** vem tomando forma, ancorada na crença de valorização do pensamento social dos estudantes sobre leitura e escrita, de que esse pensamento possa contribuir com a instituição de práticas pedagógicas que fomentem a cultura da leitura e escrita no espaço cibernético, mediadas por mídias virtuais colaborativas.

Destarte, o objetivo geral dessa pesquisa é **Entender como o conteúdo das Representações Sociais (RS) pode contribuir para a orientação de práticas de leitura e escrita intermediadas por mídias virtuais colaborativas no Colégio Estadual de Bandiaçu, Conceição do Coité/BA?**

Os objetivos específicos são:

- Identificar e analisar o conteúdo das RS construído pelos alunos do Ensino Médio sobre a leitura e a escrita de texto propostas pela escola e em ambientes virtuais.
- Discutir como o conteúdo das RS sobre leitura e escrita de texto pode contribuir para a orientação dessas práticas.

- Promover encontro com professores do Ensino Médio, a fim de desenvolver interface digital, um site, que potencialize práticas de leitura e escrita.

Assim, diante de tudo, pensar nas finalidades próprias das RS expostas por Abric (1994), discutidas em capítulo à frente e na função orientadora das TRS, na possibilidade de orientação de práticas pedagógicas de leitura e escrita no Colégio Estadual de Bandiaçu, a partir das RS dos estudantes do ensino médio se faz necessário. A reflexão sobre o ciberespaço e suas potencialidades de leitura e escrita, atos comunicativos constituídos e constituintes de linguagem, precisa se consolidar.

Conforme Rojo (2009), a escola precisa se situar como um espaço que permita a convivência das várias práticas de leitura e escrita, ou seja, um espaço de multiletramentos, valorizando o que ainda está fora de seu contexto. Assim, "diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados" (ROJO, p. 111, 2009), o que conduz a pensar também na perspectiva de multiletramentos.

A leitura e escrita são práticas sociais imprescindíveis à construção da cidadania e o universo hipertextual do ciberespaço possui um diferencial no que se refere à concepção de aprendizagem e troca de informação devido a sua teia não linear e suas múltiplas possibilidades de interação consolidáveis. Podemos contar, na sociedade da informação, com a inserção de novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, proporcionadas pelas recentes tecnologias da comunicação e da informação, mais precisamente pelo computador, a internet, a *web*, que já têm espaços demarcados. É evidente que as tecnologias digitais geram espaços os mais variados para a construção compartilhada de conhecimento.

Esse contexto exige dos professores maior conhecimento, reflexão para tomadas de posturas conscientes e democráticas, e acima de tudo, responsabilidade quanto às práticas de letramento digital; exige de todos os sujeitos que integram propostas pedagógicas nesses espaços responsabilidade posicionamentos críticos e autônomos.

Nesse pensar, são necessárias algumas habilidades: buscar, avaliar e julgar as informações encontradas na internet; possuir habilidade para realizar uma leitura hipertextual; Produzir, compartilhar e divulgar conhecimento a partir de diferentes fontes de pesquisas; estabelecer formas de comunicação com pessoas em espaços e tempos diferentes, escolhendo o recurso mais adequado para as finalidades a serem atingidas; interpretar variadas formas de comunicação: palavras, sons, imagens; criar ambientes colaborativos para a construção coletiva do conhecimento.

As práticas de letramentos requerem do professor a compreensão de que essas interfaces são aliadas na construção do conhecimento e não basta a inserção na sala de aula, sem uma reflexão sobre suas potencialidades.

Assim, a necessidade de reflexionar, no capítulo a seguir, a situação que vem se estruturando com a emergência das tecnologias da informação e da comunicação, do "homem" desse contexto e do profissional da educação, além de teorias e conceitos de cibercultura e de ciberespaço, enfatizando a interatividade desse espaço e exercitando a reflexão e o diálogo sobre as práticas de leitura e escrita da contemporaneidade.

3. LEITURA, ESCRITA E CIBERESPAÇO: UMA CONVERGÊNCIA PARA LETRAMENTOS

> Se ler consiste em hierarquizar, selecionar, esquematizar, construir uma rede semântica e integrar ideias adquiridas a uma memória, então as técnicas digitais de hipertextualização e de navegação constituem de fato uma espécie de virtualização técnica ou de exteriorização dos processos de leitura. (LÉVY, 2009, p. 51 e 52).

Na atualidade, assistimos ao surgimento de uma sociedade diferenciada, a tecnológica, condicionada pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e de informação, que fizeram emergir uma nova forma de vida, de trabalho, de organização social e de texto, o que consequentemente reflete nos comportamento leitores.

No que diz respeito à compreensão da acelerada transformação técnico-cientifica uma cresça é comum: existe uma grande revolução da técnica e da ciência, responsável pela ampla modificação da produção, dos serviços e das relações sócias. Consequentemente, as transformações refletem a diversidade e os contrastes da sociedade numa determinada época, e todas as épocas da história da humanidade são conhecidas e reconhecidas pelo avanço tecnológico correspondente.

No sentindo de entender a realidade no que concerne a teorias e fenômenos emergentes na sociedade da comunicação e da informação, dialogamos com Lévy (2008), Silva (2003) e Primo (2007) sobre "Cibercultura", "Ciberespaço" e "Virtualização", por apresentarem fundamentos da cibercultura e da interatividade relevantes para investigação e compreensão das transformações emergentes no cenário digital e seus reflexos na sociedade atual e na educação.

O diálogo sobre a acelerada transformação técnico-cientifica toma por base Libâneo (2003) e Lévy (2008), compreendendo que técnica e ciência são condicionantes da capacidade que o homem tem de modificar seu espaço em benefício próprio e redimensionar as atividades humanas de acordo com a amplitude e o ritmo das transformações.

Nesse estudo, não é aceitável a concepção de que apenas o atual momento possa ser chamado de era tecnológica, pois desde o início da civilização, em todas as eras predominam um determinado tipo de tecnologia. Ressaltamos também que a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos, pois altera comportamentos individuais e coletivos o tempo todo.

3.1 A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DEMARCANDO OS ESPAÇOS SOCIAIS

Conforme Libâneo (2003), a 1ª Revolução Cientifica e Tecnológica é resultante da descoberta e utilização da energia a vapor está estritamente vinculado ao processo de industrialização, substituindo a produção artesanal pela fabril. O que se tem é a utilização do ferro como matéria prima, a substituição da força humana pela energia e máquina a vapor, denotando a passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade industrial.

A partir da segunda metade do século XVIII, tem-se a evolução tecnológica aplicada à produção de mercadorias com tempo controlado, disciplina, fiscalização e concentração dos trabalhadores no processo de produção, o que consequentemente faz surgir o trabalho assalariado e o proletariado; o trabalho é subordinado ao capital. A Inglaterra foi o cenário mais propício para o inicio do processo de industrialização, justamente por ser o país que mais acumulou capital durante a fase do capitalismo comercial.

A 2ª Revolução Científica e Tecnológica, evidenciada a partir da segunda metade do século XIX, em primeira instância nos Estados Unidos e na Inglaterra, foi marcada pelo surgimento do aço, energia elétrica, petróleo e indústria química e, além disso, pelo desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, o que fornece condições para um sistema de produção em massa e expansão do trabalho assalariado mais organizado e melhor gerenciado científico, baseado em duas formas de organização de produção industrial, provocaram mudanças significativas no ambiente fabril: o Taylorismo, sistema desenvolvido por Taylor, aperfeiçoou o conhecimento e a técnica do processo produtivo e de divisão do trabalho, onde o gerente detinha a responsabilidade de fiscalizar o tempo destinado a cada etapa da produção e havia padronização com realização de atividades simples e repetitivas; e o Fordismo, sistema de organização do trabalho industrial que instituía nas linhas de montagem operário em local determinado, realizando uma tarefa específica, enquanto o automóvel (produto fabricado) se deslocava pelo interior da fábrica em uma espécie de esteira.

Assim, as máquinas determinavam o ritmo da produção e do trabalho. Na linha de montagem tem-se a fragmentação, hierarquização, individualização e especialização de tarefas, o que intensifica a divisão técnica do trabalho e padroniza. Surgem, então, as escolas industriais e profissionalizantes e um novo cenário se estrutura.

Devido ao irregular, mas continuado desenvolvimento capitalista e, especialmente, à dinâmica tecnológica, pode-se indicar uma terceira etapa nesse processo que ganhou impulso

forte na segunda metade do século XX: é a 3ª Revolução Cientifica e Tecnológica. Suas características estão associadas aos avanços ultrarrápidos que resultam obsolescências em ritmo compatível, especialmente na microeletrônica, na cibernética, tecnotrônica, microbiologia, engenharia genética, novas formas de energia, robótica, informática, química fina e na revolução informacional, promovida pela aceleração e aperfeiçoamento dos meios de transporte e, principalmente, dos meios de comunicação. Há um aumento da velocidade e da descontinuidade do processo tecnológico, da organização do processo produtivo, centralização do capital e qualificação dos trabalhadores. Assim:

> É preciso considerar que as transformações técnico cientificas resultam da ação humana concreta, ou seja, de interesses econômicos conflitantes que se manifestam no Estado e no mercado, polos complementares do jogo capitalista. (LIBÂNEO, 2003, p. 66).

Diante desse contexto, é importante reconhecer que técnica e ciência estão presentes e se configuram de fundamental importância nos processos de transformações da sociedade, assumindo, em grande escala, o papel de força produtiva em lugar dos trabalhadores, o que determina o crescimento da produção e a redução significativa do trabalho humano. A produção passa a ser altamente controlável e ajustável eletronicamente, de forma robotizada, o que, sem duvida, torna a gestão e a organização do trabalho mais flexíveis e integradas globalmente. Nessa fase, a exigência de imensos investimentos e pesquisas está altamente associada a maior eficiência e produtividade, o que determina a liderança dos grandes conglomerados econômicos multinacionais.

Para melhor compreensão dessa transformação é preciso considerar que essa última revolução está intrinsecamente ligada à tríade revolucionaria: a microeletrônica, a microbiologia e energia termonuclear e, segundo o autor. “Essa tríade aponta, em grande parte, os caminhos do conhecimento e as perspectivas do desenvolvimento da humanidade.” (LIBÂNEO, 2003, p.69). Por sua vez, a revolução microeletrônica é facilmente percebida por criar uma nova cultura, um novo modelo de sociedade, altamente pautadas na informação e na comunicação: a sociedade da comunicação e da informação caracterizada pela personalização das interações com a informação e as ações comunicativas; diferente da sociedade industrial que a antecede e que se baseava, unicamente, na produção e consumo de produtos iguais e em massa.

A revolução microeletrônica conta com o advento da maior invenção do século, o computador, com múltiplas potencialidades em diferentes campos da atividade humana. Sobre esse ícone, Libâneo se posiciona:

> O computador tem, ainda, em seu favor o fato de ter se tornado sinônimo de modernização, de eficiência e de aumento da produtividade em um mundo cada vez mais competitivo e globalizado, fazendo com que exista uma compreensão de que é imperioso informatizar. (LIBÂNEO, 2003, p. 64).

Na conjuntura atual, universo cada vez mais competitivo e globalizado, não se admite mais uma sociedade não informatizada e não modernizada. As TIC, tecnologias da informação e da comunicação são condicionantes para a ascensão do mercado produtivo e informacional, altamente marcado pelas potencialidades do computador, e, mais precisamente, pela internet, que configura um mundo pequeno, interconectado por vários meios. Assistimos, então, ao nascimento de uma cultura digital, uma nova sociedade pela qual todos se sentem fascinados e ou pressionados a participar e a adquirir seus produtos para não se sentirem excluídos das atividades e ou ficarem à margem da sociedade.

A aceleração das alterações técnicas, muitas vezes, possibilita a ideia de que o digital, por estar em constante mutação, seja desprovido de essência estável. Dentro desse sistema, a velocidade se estabelece como uma constante, paradoxal, principalmente da cibercultura. Na realidade, é a velocidade como tudo se propaga e como tudo se perde que explica a sensação de estranheza que nos toma sempre que tentamos apreender o movimento contemporâneo das técnicas. Sobre esse ponto Lévy contribui:

> A aceleração é tão forte e tão generalizada que até mesmo os mais "ligados" encontram-se, em graus diversos, ultrapassados pala mudança, já que ninguém pode participar ativamente da criação das transformações do conjunto de especialidades técnicas, nem mesmo seguir essas transformações de perto. (LÉVY, 2003, p.28).

Sem duvida, a velocidade é um aspecto relevante no que se refere às transformações tecnológicas e deve ser discutido.

A velocidade das alterações na esfera de produção de informação e de conhecimento possibilita efêmera duração das mensagens, o que desobriga os sujeitos do exercício de retê-las como verdades. Isso evidencia a necessidade de um permanente estado de aprendizagem e adaptação do novo, pois na internet, espaço-temporal em que o conhecimento e a informação se apresentam, são necessários tanto velocidade para aprender quanto para esquecer e, ainda, para acessar as informações, interagir e selecionar as que lhe interessa. É importante

esclarecer que essa nova cultura não se opõe nem exclui os modelos anteriores de aquisição e utilização dos conhecimentos armazenados na memória humana ou cibernética.

Como se pode perceber, as transformações emergentes no âmbito da sociedade da informação estruturaram-se a partir do século XX e se expandem em virtude da evolução econômica. A internet é responsável principal pela mudança na maneira de acesso, obtenção, organização e uso de informações para gerar conhecimento.

Dentro desse contexto, emerge a revolução informacional, baseada no avanço continuo das telecomunicações, dos meios de comunicação e tecnologias da comunicação. Segundo Libâneo (2003) são características da revolução informacional:

> a) o surgimento de uma nova linguagem comunicacional, uma vez que circulam e se tornam comuns termos como realidade virtual, ciberespaço, hipermídia, correio eletrônico e outros, expressando novas realidades e possibilidades informacionais;
> b) os diferentes mecanismos de informação digital, de acesso à informação e de pesquisas e ligações entre matérias sempre atualizadas e qualificadas;
> c) as novas formas de entretenimento e de educação (TV educativa, à distância, vídeos, softwares etc.);
> d) o acúmulo de informações e as infindáveis condições de armazenamento. (LIBÂNEO, 2003, p.68).

Na realidade, é na internet, a super-rede mundial de computadores, que convergem uma grande variedade de práticas sociais, culturais, políticas e econômicas, tecendo o processo de interação virtual e ao mesmo tempo factual, que revela vivências e experiências de aprendizagem que jamais poderão se repetir devido à mutabilidade e portabilidade. Essa rede somente conseguiu difundir-se a partir de WWW (*World Wide Web*), em 1990, interligando usuários a um ascendente banco de informações, por meio de microcomputadores. Isso possibilitou aos usuários a busca de informações na rede de forma mais rápida e fácil.

A nomenclatura *WEB 2.0* foi criada por Tim O'Reilly (2004) e usada, pela primeira vez, pela O'Reilly Media e pela MediaLive International. Essa nomenclatura, adotada por empresas de software, quando lançam uma nova versão de seus produtos, aproveitando os efeitos da rede para torna-los melhores. Foi usada para marcar a diferença dessa fase com relação à anterior.

É a segunda geração da internet, caracterizada, principalmente, pelas comunidades virtuais e os compartilhamentos, que integra uma nova geração de serviços e aplicativos responsáveis por grandes mudanças na forma como as pessoas se relacionam com a rede e através dela. É um ambiente interativo, multimídia, de várias linguagens, de (re) criação, de trocas e de geração de conhecimento, que requer processos interativos mais dinâmicos e tem a

capacidade de armazenar informações; onde as pessoas podem colaborar para a qualidade do conteúdo produzido, classificando e reformulando o que já existe disponível. Eclode e firma-se com uma variedade de interfaces e, a cada momento, novos recursos vão surgindo nessa imensa rede. É um cenário mais aberto e mais amplo, mais participativo e mais colaborativo.

O cenário da *Web 2.0* tem atraído pessoas a uma vivência impar na história da evolução das tecnologias da informação e da comunicação: uma instituição do movimento técnico social chamado de cibercultura, onde um grupo de internautas pode escrever de forma colaborativa ou cooperativa um texto ou criar uma apresentação no estilo PowerPoint em um espaço virtual compartilhado que pode ser acessado a qualquer momento por seus coautores e outros, bastando para isso um computador conectado à internet. Agendas também podem ser virtualmente compartilhadas e até mesmo editadas de forma colaborativa, via web. Em sites como *Google Docs, AjaxWrite* e Revista E-Curriculum, /São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009. *Thinkfree* é possível, em um mesmo espaço, compartilhar textos, planilhas eletrônicas e apresentações. É a possibilidade de compartilhamento de recursos, o que representa a possibilidade de ir além, de deixar que outros internautas não apenas encontrem arquivos produzidos por alguém, como, por exemplo, um grupo de internautas que escreve de forma colaborativa ou cooperativa um HTML limitado. Antes o que se tinha era a web escrita por poucos e lida por muitos.

A base da *Web 2.0* está no conteúdo produzido pelos próprios usuários e na integração cada vez mais forte de diferentes sites e serviços, que se mesclam como se fossem um só; os chamados mashups.

Entre os fenômenos interativos enquadrados nos princípios da Web 2.0 estão os componentes da blogosfera (*blogs, videologs, fotologs e audiologs*), as ferramentas open source (*slashdot), wikis, podcasting* e rádios on-line, *metaverses*, o *YouTube*, sites de relacionamento, como *Orkut, My Space* e *Facebook*, e as redes sociais. Segundo Valente e Mattar (2007), estamos vivenciando a Web 3.0, cenário que incorpora recursos de inteligência artificial e torna as ferramentas ainda mais inteligentes, facilitando a organização e busca de informações. Na realidade, o que mudou até agora, essencialmente, foi a forma como a pensamos e a entendemos.

Se antes a *web* era estruturada através de sites que colocavam todo o conteúdo *on-line* sem oferecer a possibilidade de interação aos internautas, agora é possível criar uma conexão através de uma comunidade de usuários com interesses em comum por meio de uma plataforma mais aberta e dinâmica. A eclosão do hipertexto digital, que se configura um espaço onde, na visão de Berman (1986, p.15), a permanência cede lugar à transitoriedade, ou

seja, “tudo passa”, fazendo com que os fluxos de pessoas, imagens, informações, equipamentos são intensificados.

No ciberespaço, cenário de uma civilização emergente, as tendências da evolução técnica se apresentam nas comunicações, principalmente na internet onde, a cada minuto, inúmeras pessoas acessam seus computadores interconectados, e novas informações são postadas na rede. Lévy (2008), por sua vez, assinala que esse é um cenário resultante de um fenômeno social,

> Eis ai a tese que vou tentar sustentar: a emergência do ciberespaço é fruto de um verdadeiro movimento social, com seu grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (interconexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva) e suas aspirações coerentes. (LÉVY, 2008, p. 123)

A acessibilidade às informações, a partir desse momento, promove a interligação de milhares de pessoas, constituindo a sociedade como uma “aldeia global”. Esse cenário denominado “sociedade da informação” exige que o uso da internet compactue para a disseminação da inteligência coletiva (Lévy, 2000). Esse espaço de comunicação aberto é cenário fértil à interatividade; possibilita interação homem-máquina-conhecimento.

Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que há efeitos em rede que geram uma teia de construção coletiva do ambiente interativo, surgindo, então, outro paradigma, já que há uma mudança, uma nova visão de usuário e dos desenvolvedores de um ambiente que engloba várias formas de linguagens e diferentes motivações: o ciberespaço.

Pode-se perceber que o ciberespaço, denominado por Lévy (2008) como resultante de movimento social em que prevalece interconexão, criação de comunidades virtuais, de inteligência coletiva, que abarca uma gama enorme de possibilidades e de interfaces que convergem para a construção de inteligência coletiva, constitui-se um movimento fervilhante em que a juventude escolarizada tem espaço determinado.

Assim, é considerado o ambiente multimídia e de serviços mais dinâmico e interativo e a escola, enquanto uma das instituições sociais mais importantes deve explorar esse universo “virtualizante” e fazê-lo um aliado no processo ensino aprendizagem. Se nossa sociedade é altamente tecnológica, a educação oferecida nas instituições de ensino necessita também ser para possibilitar, assim, a inclusão digital.

3.2 A CIBERCULTURA: CONSEQUÊNCIA DA (RE) EVOLUÇÃO DA TÉCNICA E DA CIÊNCIA

Na contemporaneidade, assistimos ao desenvolvimento de uma cultura centrada no desenvolvimento digital, que possibilita um modelo de comunicação cuja estrutura, ao menos em tese, se apresenta mais dialógica e permeada de valores que lhes são peculiares.

A internet é um espaço de comunicação aberta que ultrapassa os controles de mídia de massa e, por isso, tornou-se a questão política mais importante da cidade-ciborgue, justamente por ser o canal de múltiplas ralações e interações, pelo qual os grupos sociais adentram, cada vez mais, na busca constante dos mais variados tipos. Lemos (2009) afirma que,

> Grupos sociais estão estabelecendo relações de proximidade através das redes eletrônicas, como demonstram diversas práticas atuais como as relações sociais online, a ocupação do espaço real através de organização pelo espaço virtual, a disseminação da conectividade em espaço físicos da cidade com a tendência mundial do *wi-fi*, a emergência de projetos em cibercidades e a correlata institucionalização de processos de inclusão digital, ciberdemocracia, cibercidadania e governança eletrônica. (LEMOS, 2009, p. 19).

É necessário reconhecer que na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se transformam e se propagam constantemente em alta velocidade. E, mais precisamente, é necessário está preparado para conviver com e nessa era, nesse universo amplo e complexo que é o ciberespaço, e para acompanhar as modificações imbricadas no processo comunicativo.

Esse emaranhado de possibilidade conduz a um enorme gama de preocupações. O fenômeno cibercultural traz à reflexão a relatividade de espaço-lugar, suas implicações nas relações humanas. Além disso, emergem questões relacionadas à democracia, cidadania, à exclusão e inclusão digital e, paralela a essas, a preocupação de como transformar essa inter-relação de espaços em ferramenta de redemocratização, aquecimento e melhoria do espaço público, de melhoria da cidadania e da vida social como um todo.

Lemos (2009) refere-se ao ciberespaço como um espaço planetário de informações binárias, coloca em voga a problematizarão da criação de “cibercidades”; cidades-ciborgue, espaços urbanos altamente dominados pelas tecnologias da informação e comunicação e estruturados a partir da década de 70 pela convergência entre as modernas tecnologias e a informática.

Para Lévy (2008), a internet é um sistema de caos; se constitui em sistemas de sistemas. Essa visão de caos advém da possibilidade de interconexão de todos com todos em tempo real, o que certamente é causa de desordem. Esse contexto, embora nos pareça um tanto contraditório, favorece os processos de inteligência coletiva nas comunidades virtuais, o que, de certa forma, reduz o desfavorecimento do indivíduo frente ao caos informacional; portanto um caos necessário.

Nessa perspectiva pode-se afirmar que esse caos também é a condição da existênciade soluções práticas para o problema de orientação e aprendizagem de leitura e escrita, desse universo do saber em fluxo que invade a vida dos jovens nos espaços escolares. Esse cenário propício para a germinação da *cibercultura*, uma cultura marcada pelas tecnologias digitais, se configura interativo e gera múltiplas linguagens e múltiplas práticas educativas.

As relações entre as tecnologias digitais e a cultura contemporânea proporcionaram a emergência de uma cultura diferente, estruturada em novas práticas comunicacionais, culturais, éticas, artísticas e políticas, altamente necessária ao momento vigente: a *Cibercultura.*

Segundo Lemos (2009), *Cibercultura* é "a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática, na década de 70". O autor enfatiza, ainda, que a nova estrutura técnico-social da *Cibercultura* fez emergir uma estrutura midiática impar na história da humanidade, onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, a priori, emitir e receber informação em tempo real, em diversos formatos e modalidades (escrita, imagética e sonora) para qualquer lugar do planeta.

As tecnologias da informação e comunicação vêm transformando a sociedade constantemente. Nesse processo, o computador tem sido um aparato de grande importância e suporte necessário à digitalização da informação e exposição em rede. Portanto, um aspecto relevante referenciado por Lemos (2009), tomado em consideração aqui nesta reflexão é a transformação do PC (computador pessoal) em um CC (computador conectado) e deste ao CC móvel, com a revolução do Wi-Fi. O computador proporciona o tudo em rede; a relação todos-todos, com possibilidades de nomadismos radicais e total mobilidade; evidencia, então, que suas potencialidades são ilimitadas. Sobre esse aspecto Lévy (2008) comenta que:

> O computador não é mais o centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante. Suas funções pulverizadas infiltram cada elemento do tecno-cosmos. No limite, há apenas um único computador, mas é impossível traçar

> seus limites, definir seu contorno. É um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em algum lugar, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si. (LÉVY, 2008, p. 44).

Quando autor afirma que o computador não é mais o centro e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante, amplia a visão das potencialidades do computador e sua relação com a sociedade. Evidencia a falta de limitação do computador conectado, que está com o centro em toda parte em todo e qualquer tempo e circunferência em algum lugar-espaço, devido a seu inacabado e vivo processo de construção e de produção hipertextual. Esse espaço compreende formas diversificadas de relacionamentos tanto com o outro quanto com o mundo. Essa transição cultural, que vem se construindo e sendo construída simultaneamente, traz consequências para todos os setores da sociedade, alterando comportamentos e concepções, pois um computador conectado ao ciberespaço pode recorrer às capacidades de memória dos todos que estão na rede.

A todo instante, em todos os lugares, estão presentes tecnologias da informação e da comunicação, como palms, wireless, celulares, internet de banda larga, TV interativa e diversas práticas sociais como chats, listas, blogs, e-mails que estão reconfigurando os espaços. Na visão do autor esses espaços se caracterizam por integrar as redes e ser constituído por nós que se estruturam a partir da conexão e atividades em uma dada localidade. A nova estrutura midiática, aberta, multidirecional permite a expressão autônoma através da liberação do polo de emissão. O espaço de fluxo reestrutura as cidades e lhe concede forma; a rede telemática é a infraestrutura central da cidade-ciborgue.

Lemos (2009), em seu ensaio intitulado “Cibercultura, alguns pontos para compreender a nossa época”, discute internet como um espaço multidirecional, que não pode e nem deve ser considerado como uma mídia no sentido em que se entende, hoje, ser mídia de massa, devido à da relação que estabelece com seus utilizadores. O fluxo da relação internet e usuários não é um-todos, ou seja, não há uma ação em específico. O que acontece nesse espaço, hospedeiro de informações, em constante modificação, são possibilidades de comunicação interativas e informativas, onde se configura a liberdade total de conteúdo: a relação que se estabelece é uma relação todos-todos.

Nessa lógica, a cibercultura pode ser compreendida como um fenômeno de religação, de reintegração em que se busca reestabelecer práticas sociais. É como se as práticas comunicacionais estivessem perdidas ou distantes do cotidiano e as pessoas precisassem encurtar a distância, facilitar as relações e torná-las mais próximas.

Foi esse contexto do sistema dinâmico de transformações tecnológicas que direcionou a eclosão do ciberespaço, definido por Lévy (2008) como o "o espaço de comunicação aberto pala interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores" que funciona como uma "teia comunicacional" que se tece e é tecida dinamicamente pelos que a adentram. Afirma, ainda, que o ciberespaço é um dispositivo comunicativo e comunitário que se apresenta como um instrumento privilegiado da inteligência coletiva. Nesse sentido, Lévy afirma que:

> Quanto mais os processos de inteligência se desenvolvem - o que pressupõe, obviamente, o questionamento de diversos poderes -, melhor é a apropriação por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas e menores são os efeitos da exclusão e de destruição humana resultantes da aceleração do movimento técnico-social. (LÉVY, 2008, p. 29).

É evidente que nesse sistema dinâmico e paradoxal que envolve o processo das alterações técnicas e o ciberespaço há uma relação de dependência importante, tanto para um quanto para o outro. Nesse espaço, todas as funções e possibilidades da informática são distribuíveis e cada vez mais distribuídas. Na realidade, quando processos de inteligência coletiva, ou seja, a partilha de funções cognitivas, como a memória, a percepção e o aprendizado desenvolvem-se de maneira eficaz graças aos ciberespaços, o reflexo é notório. Isso acelera cada vez mais o ritmo das alterações técnicas e, consequentemente, das relações sociais; o processo de inclusão, de certa forma, se estrutura.

Essas novas formas de relações sociais eletrônicas proporcionadas pelo cibercultura tem gerado uma série de preocupações, porque as relações on-line, na maioria das vezes, são diferenciadas das relações de proximidade, ou seja, da relação face a face e, muitas vezes, implicam aproximação com o espaço das teatralizações quotidianas. Sendo assim, esse é um cenário onde convergem comportamentos e atitudes. André Lemos (2016), por sua vez, atenta para os perigos da convivência em rede. Reconhece e adverte que o ciberespaço é um cenário propício ao desenvolvimento de relações perigosas e sem confiança, que se constituem constantes ameaças em virtude do anonimato e da falta de referência física.

Portanto, a participação ativa na cibercultura é necessária para o processo de redução da exclusão e destruição humana que se estabelece devido aos acelerados avanços do universo tecno-social. Os indivíduos que não compartilham dessa rede estão sujeitos a permanecer à margem do processo, a serem excluídos radicalmente do ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação.

Diante desse fato, a teatralização nas relações que se constituem online pode ser relevante, justamente por acontecer também nas relações face a face; todas as pessoas assumem papéis diferentes em diferentes situações e, nesse sentido, a relação com o outro é sempre complexa e problemática, tanto na rede quanto fora dela. Esse cenário miscigenado de atitudes reais e irreais é reconfigurado a todo instante, instituindo novos espaços: as cidades-ciborgue, que nada mais é do que uma cidade da atualidade imersa em uma grande quantidade de redes de infraestrutura de comunicação, ou seja, telemáticas que, consequentemente, vem modificando tanto o espaço urbano quanto as relações sociais desse espaço. Assim, a ideia é reaquecer o espaço público, espaço concreto das cidades, criar novas formas de vínculos sociais e comunitários, ajudando a população na apropriação dessas tecnologias, já que as cidades contemporâneas estão sob o signo digital.

O desenvolvimento tecnológico vem contribuindo para as mudanças nos espaços de trabalho, integrando cultura, integração e criatividade e, no espaço casa, que, além de moradia, passa a ser espaço de trabalho. Pode se entender, então, que a emergência desses "lugares digitais" dar-se-á em virtude da integração tecnológica continuada. Assistimos, então, a uma reconfiguração das relações físicas e eletrônicas, redimensionando o espaço digital.

Esse é um fenômeno que pode ser notado em escolas, bibliotecas, centros comunitários, entre outros lugares altamente possíveis de interavidade.

3.3 A INTERATIVIDADE CONVERGINDO PARA OUTROS PARADIGMAS DE LEITURA E ESCRITA

Na discussão em foco, a abordagem da interatividade voltar-se para mídias de comunicação, mais especificamente à internet e pode abarcar variados conceitos. São diversas as abordagens referentes à interatividade e à forma como se estabelece no processo comunicativo. Esforços têm sido dispensados para compreensão desse fenômeno, do que é mídia de massa e mídia digital, e para diminuir a confusão criada pelo modelo da teoria de informação.

A mídia de massa ou clássica surgiu entre o final do séc. XIX e inicio do séc. XX. Com o surgimento da imprensa vem o jornal, a fotografia, o rádio, a TV e o cinema. Esse tipo de mídia restringe-se a fixar, reproduzir e transmitir a mensagem. A ênfase nesse processo volta-se a atingir o maior alcance possível e difusão, mas a mensagem fecha-se em sua estabilidade material. Com relação ao exposto, sinaliza Silva (2003, p. 33) que: "sua

montagem e desmontagem pelo leitor-receptor-espectador exigirá desse basicamente a expressão imaginal. Isto é, o movimento próprio da mente livre e conectiva que interpreta mais ou menos livremente".

Silva (2003), em sintonia com Lévy (2008), afirma que a mídia digital faz melhor difusão da mensagem e que a mensagem ainda pode ser altamente manipulada e modificada à vontade, devido a sua estrutura. Nesse contexto a imagem, som e texto não têm materialidade fixa e podem ser, a depender da criticidade do usuário ao lidar com o mouse, tela tátil, joystick e teclado. Segundo o autor, na mídia digital o interagente-usuário-operador-participante em vez de receber a informação, a mensagem, tem a experiência da participação na elaboração do conteúdo da comunicação e na construção do conhecimento.

Sendo assim, pode-se dizer que a elasticidade proporcionada pela mídia digital é determinante para que a interação se processe de forma mais ampla, mais aberta e, principalmente, mútua. O mundo digital proporciona, sem dúvidas, maior interatividade. Conforme Silva (2003).

> Interatividade é a modalidade comunicacional que caracteriza a cibercultura. Exprime a disponibilização consciente de um *mais* comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor que abre, ao receptor, possibilidades de responder ao sistema de expressão e de dialogar com ele. (SILVA, 2003, p. 31).

Na verdade, pode se observar que a interatividade, apontada pelo autor como modalidade comunicacional da cibercultura, tem se firmado devido a suas potencialidades de elasticidade na relação entre emissor e receptor na construção da mensagem. Esse "mais comunicacional" a que faz referência pode ser compreendido como a abertura, como o leque de possíveis interferências que o emissor propõe ao receptor. A interação se constrói a partir das possibilidades dialógicas do sistema de expressão, possibilitando, assim, a co-criação da mensagem.

Na dimensão sociológica, pode-se compreender interatividade como a relação entre pessoas que, em determinadas situações ou momentos, acabam adaptando ou mudando seus comportamentos devido à interferência de pensamentos e ações uns dos outros. Sendo assim, em um processo de comunicação interativo, cada pessoa é fomentadora da transformação e adaptação do outro.

Pela complexidade que envolve a interação no contexto digital, percebe-se que é um tema que tem instigado à curiosidade e despertado a atenção de estudiosos tanto da área cientifica quanto da área humana. São muitos os debates.

Primo (2010), em seu texto intitulado "*Interação Mutua e Interação Reativa: uma proposta de estudo*", apresenta teorias variadas a respeito do processo interacionista que se estabelece na comunicação. Estudos tradicionais apontam que o conceito de interatividade no modelo de teoria de informação era centrado no emissor-receptor, era altamente linear, mecanicista, hierárquico e desigual: uma parte do sistema era passivo, somente com direito a feedback. O estudo da relação homem-máquina e da comunicação mediada pelo computador emergia do contexto interpessoal. Nessa perspectiva, a interação é uma série complexa de mensagens trocadas entre as pessoas.

Hoje, sob o novo paradigma estruturado, reflexo do desenvolvimento da teoria da comunicação, a ênfase volta-se para a interação. Na realidade, esse modelo propõe uma relação homem-máquina inteiramente interativa com feedback reativo, que é condição suficiente para estabelecer comunicação plena.

O resultado dessas discussões remete a dois tipos de interação: a mútua e a reativa. Pelo que se pode perceber, o sistema reativo trabalha com uma gama limitada de escolhas, se caracteriza por forte roteirização e programação fechada que estrutura a relação comunicativa em estreitos corredores. É possível, na visão do autor, apresentar o sistema reativo como um tipo fraco de interação, com limitações.

Quanto ao sistema interativo pressupõe-se que proporcione total autonomia ao telespectador. No entanto, percebe-se a necessidade de discutir profundamente a interação mútua e plena para desenvolver um campo teórico e inspirar sistemas informáticos que permitam interação criativa, aberta, e de trocas em que se experimente a evolução de si e da relação.

Nesse contexto, podemos perceber a complexidade que envolve a realidade do processo comunicativo, mais precisamente ao fenômeno denominado interação, classificada como mútua e reativa. Esses tipos de interação, segundo Primo (1999), são discutidos a partir das seguintes dimensões: sistema (conjunto de objetos ou entidades que se inter-relacionam entre si formando um todo); processo (acontecimentos que apresentam mudanças no decorrer do tempo); operação (produção de um trabalho ou a relação entre ação e a transformação); fluxo (curso ou sequência da redação); throughput (o que se passa entre a decodificação e a codificação, inputs e outputs); relação (o encontro, a conexão, as trocas entre elementos ou subsistemas) e interfaces (superfície de contato, agenciamentos de articulação, interpretação e tradução).

Nessa nova lógica que envolve o processo comunicativo, é importante considerar que, para que uma interface seja totalmente interativa, é necessário que trabalhe na

virtualidade, o que possibilita a ocorrência da problemática e viabiliza atualizações. Assim, Lévy (2008) coloca sobre a importância da virtualidade na interação.

> Um mundo virtual no sentido amplo é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo digital, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor da inteligência e criação coletiva. (Lévy, 2008, p. 75).

O autor reconhece aqui que o termo interatividade, em geral, ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação, já que todo receptor de informação é ativo, nunca passivo. Sendo assim, de alguma forma, em maior ou menor intensidade, o receptor é envolvido pela mensagem, modificando ou enriquecendo o modelo; se constitui ativamente na criação coletiva.

Nessa dialógica, há um aspecto que convém deixar claro: é muito complicado avaliar o grau de interatividade em um processo comunicativo. A avaliação somente pode ser determinada a partir da possibilidade de apropriação e de recombinação material da mensagem por um receptor.

Em suas reflexões sobre interatividade, Lévy (2008, p. 82) afirma que o grau de interatividade de uma mídia ou de um dispositivo de comunicação pode ser medido em eixos diferentes: (1) as possibilidades de apropriação e de personalização da mensagem recebida de qualquer natureza; (2) a reciprocidade da comunicação, ou seja, se o dispositivo comunicacional possibilita relação “um-um” ou “todos-todos”; (3) a virtualidade, enfatizando o cálculo da mensagem em tempo real em função de um modelo e de dados de entrada; (4) a implicação da imagem dos participantes nas mensagens; (5) a telepresença.

Esses eixos apontados como mecanismos de avaliação de grau de interatividade são apresentados por cada dispositivo e requererem uma análise pormenorizada que, segundo Lévy (2008), evidencia “a necessidade de uma teoria de comunicação renovada ou, ao menos, uma cartografia fina dos modelos de comunicação”, pelo fato de as configurações da comunicação condicionarem questões políticas, culturais, estéticas, econômicas, sociais, educativas e epistemológicas da nossa atualidade.

Silva (2003) faz uma abordagem sobre os fundamentos da interatividade relevante ao processo ensino e aprendizagem encontrados, principalmente, no ciberespaço; no digital. Segundo ele são três e revelam o caráter não banalizado da interatividade: participação-intervenção, que significa modificar a mensagem e não apenas dizer sim ou não; biderecionalidade-híbrida, segundo o qual a comunicação é co-criação; é produção conjunta

de emissor e receptor; permutabilidade-potencialidade, segundo a qual a comunicação supõe múltiplas conexões e liberdade de trocas, associações e significados.

Esses fundamentos inspiram mudanças na ação pedagógica, rompimento com o falar-ditar do professor que prevalece em sala de aula. Segundo o autor, são pontos relevantes para modificar o processo de transmissão de conhecimento, criando espaço para a participação sensório-corporal e semântica e não apenas mecânica.

Podemos perceber, então, que o importante não é somente reconhecer o caráter problemático da interatividade, mas também atentar para a necessidade de um novo trabalho de observação, avaliação e concepção dos modelos de comunicação, principalmente no que concerne ao processo ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, podemos afirmar que a interatividade é o modelo comunicacional dessa sociedade, altamente centrada na informática, mais precisamente na internet, que se destaca por ser um canal aberto de comunicação onde emissor e receptor tem participação ativa na mensagem, em todas as estâncias que lhe compõe: jogos, mensagens, cursos, chats. O que se vivencia, na realidade, é a transição do conceito de transmissão e distribuição para o conceito da interação comunicativa.

Silva (2003), por sua vez, reconhece o potencial interativo da rede e o destaca como um novo desafio centrado no paradigma da transmissão, que se desdobra em três: o professor precisa reconhecer o potencial do hipertexto; precisa fazê-lo potenciar sua ação pedagógica sem perder sua autonomia; e finalmente precisa perceber ainda que não se trata de invalidar o paradigma clássico.

Percebemos a importância da virtualidade na interação. Destarte, vale salientar aqui essa colocação de Lévy (2008, p. 75), “um mundo virtual no sentido amplo é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o universo digital, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente”.

Pode-se perceber que o ciberespaço denominado como resultante de movimento social em que prevalece interconexão incorpora uma gama enorme de possibilidades, interfaces, comunidades virtuais que conduzem o deslocamento da leitura e da escrita para um novo formato, o hipertexto, um formato plural com uma série de dimensões e possibilidade interativa e de expansão, envereda o leitor por labirintos e teias complexas, requerentes de compreensão, mas possíveis e virtualizantes, que se constituem gerenciadores do conhecimento sem nenhuma intencionalidade de substituir ou suprimir nenhum outro formato cultural ou outros gêneros.

Esse cenário constitui-se único e possibilita a construção colaborativa e coletiva do conhecimento e sua revisão a partir da leitura dinâmica e da escrita e reescrita constantes. Na realidade, o hipertexto tem se constituído metáfora gerenciadora do conhecimento, mas não se impõe a substituir ou suprimir outros formatos culturais. Segundo Lévy (2003), há a emergência de uma inteligência coletiva, de uma capacidade de trocar ideias, compartilhar informações e interesses comuns, criando comunidades e estimulando conexões, cujas instituições de ensino e, concomitantemente, os professores não devem nem podem ficar à margem nem ignorar.

A interação entre as pessoas, com certeza, auxilia no processo de apropriação e domínio dos símbolos da escrita e de leituras mais amplas. Este pode ser considerado, então, um processo de troca entre os sujeitos, leitores e escritores, à medida que passam suas experiências para o outro, construindo uma relação formadora, enriquecida por experiências compartilhadas.

A escola é um espaço social, precisa inteirar-se e fazer-se perceber como importante no processo de formação de proficiência leitora e de escrita; deve utilizar-se do espaço cibernético e das mídias colaborativas de que dispõe para fazer uma educação mais inclusiva, privilegiando a arte de ensinar; reinventando a educação; caso contrário, existirão sempre desencadeadores de uma educação de má qualidade, de repetência e evasão. É devido às possibilidades de reunir textos escritos, imagéticos e sonoros, que o universo hipertextual pode ser um ambiente propício a aprendizagens sociáveis e emancipadas.

Uma narrativa no universo virtual desloca o centro de circulação da informação para redes de significações discursivas. O que acontece é a hipercontextualização, um movimento inverso da leitura: uma reserva textual e instrumentos de composição são produzidos a partir de um texto inicial, pelos quais um navegador projeta uma série de outros textos. O texto, nesse universo, é transformado em uma problemática textual, em decorrência do acoplamento homem/máquina. Nesse instante, então, "se pode falar de virtualização e não mais apenas de potencialização", (Lévy, 2009, p. 42).

Compreendemos Representação Social como saber prático que "conecta" um sujeito a um objeto e que pode orientar práticas na escola; acreditamos que o universo hipertextual que fazemos alusão nessa discursiva constitui-se uma "concepção" diferenciada de aprendizagem e troca de informação, devido a sua teia não linear e suas múltiplas possibilidades de interação, consolidáveis via processo leitor; e coadunamos com Moscovici, (1978) no que concerne à TRS e sua criatividade de aproveitamento das oportunidades de

cada método: essa teoria estrutura a pesquisa e direciona para a intervenção social, possibilitando a sua evolução epistemológica.

Portanto, durante o processo investigativo e de busca de conhecimento sobre as RS dos estudantes do Ensino Médio sobre “leitura” e “escrita”, a TRS foi escolhida para orientar a pesquisa exploratória na apreensão e análise dos dados e será abordada à frente. A reflexão perpassa pelo caminho metodológico, a abordagem da pesquisa, descrevendo o campo estudado, os participantes e como foi feito o recrutamento, além de descrever os critérios e os procedimentos adotados na coleta, no processamento e análise dos dados.

4. TERCENDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVETIGAÇÃO

> [...] a qualidade do processo investigativo funda-se, não em um método apriorístico, mas, nas buscas, trocas e reflexões que vão se consubstanciando ao longo do caminhar na direção de um propósito compartilhado. Mas esta trajetória não se faz a esmo, ao sabor de imediatismos, de ingenuidades ou de posições voluntaristas rasas. (GATTI, 2008, p. 10).

O princípio dessa pesquisa pauta-se na consciência de que, enquanto profissionais da educação, é necessário pesquisar as problemáticas educacionais, fazer investigação de ação social com consciência da necessidade de primar pelo rigor na pesquisa, voltada para a melhoria dos partícipes da pesquisa.

Assim, Gatti (2008), chama a atenção para a necessidade de se prezar pela qualidade e responsabilidade no processo investigativo, nas trocas e reflexões que o intercalam, visto que é um processo que se consolida numa relação plural e um cenário fértil de imposições de sentidos sobre o conhecimento e as verdades científicas. Assim, conjuntura a grande necessidade de compreender para que um "rigor outro" se estruture. O ato de pesquisar apresenta complexidade e a "teoria será, mais, uma relação de nossa experiência com o mundo". (MACEDO, 2009).

Assim, esse capítulo, primeiramente, reflexiona sobre a pesquisa e sua abordagem participante colaborativa, visto que os estudantes participam de forma colaborativa do processo, dialogando com Bernadete Gatti (2010), Macedo (2009), Brandão (2006) e Borba (1981) por acreditar que em pesquisa nas Ciências Humanas o atributo valorativo não é absoluto e a pesquisa precisa está voltada à ação e transformação social.

Em seguida, apresenta o lócus da pesquisa, sua localização geográfica e o histórico delineando a estrutura e funcionamento, os estudantes do ensino médio, além de perpassar pelos indicadores educacionais e o enfrentamento dos problemas socioeducativos. Por fim, apresenta os instrumentos, métodos e técnicas de coletas de dados, delineia metodologicamente a pesquisa, fazendo alusão sobre os métodos de análise e interpretação dos dados, sob a perspectiva de Bardin (1977) e Abric apud Sá (1996).

4.1 DEFININDO A ABORDAGEM DA PESQUISA PARTICIPANTE

Bernadete Gatti (2010, p. 5), no que diz respeito à Ciência no século passado, aborda que o modelo baseado nas ciências exatas e do qual as ciências humano-sociais se apropriaram prevaleceu até as duas primeiras décadas do século XX e sofreu grandes

transformações em seus paradigmas. Entretanto, essas transformações, em termos teórico-metodológicos, não foram apropriadas à investigação nas ciências humanas e sociais, justamente porque, conforme Borba (1999, p. 44), "[...] não pode haver valores absolutos no conhecimento científico nessas áreas".

A concepção de ciência que transita a pesquisa em educação é subversiva e não deve estar veiculada à dominação ou preservação e fortalecimento de um determinado sistema.

Para o que esse trabalho se propõe, interessa a aventura no engajamento de uma pesquisa altamente comprometida em escutar os partícipes, dando-lhes voz, em espaço dialógico social e democrático, vista a finalidade de obter conhecimento específico e estruturado sobre os objetos sociais "Leitura" e "Escrita", pautado na observação e registro de variáveis, presumivelmente relevantes para futuras gerações.

No cenário da pesquisa em educação as discussões sobre o problema dos métodos são frequentes. Segundo Gatti (2010), ainda não se conseguiu um domínio consistente de teorias e metodologias. Parece, então, estarmos diante de um processo acrítico de apropriação de metodologias, métodos e técnicas de coleta de dados, sem compreensão abrangente de princípios que os envolvem e os determinam. Na realidade, é preciso primar pela escavação, pela análise por ângulos variados e empregar múltiplos métodos de pesquisa e estratégias interpretativas para examinar diferentes aspectos.

Numa pesquisa, para a compreensão mais próxima da realidade, é preciso transformar atitudes e perspectivas cognoscentes sem abandonar o eixo da consciência crítica. A autonomia da construção do conhecimento se estrutura justamente na interlocução da teoria com os conhecimentos advindos do processo.

A pesquisa de abordagem participante busca tratar o constructo de significados relacionados a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos irreduzíveis à operacionalização de variáveis. Constituir-se pesquisa de ação voltada para as necessidades básicas dos indivíduos e busca responder às necessidades básicas da população, conforme coloca Borba (1981) e, portanto, é preciso compreendê-la enquanto prática social e coletiva, de valor pedagógico confluente, onde algo novo e essencial é aprendido através da experiência, do diálogo e da reciprocidade, numa construção de pesquisa coletiva que integra partícipes e pesquisador.

Sobre esse aspecto, temos o que Gatti (2007) denomina de agir intencional, destas formas de intervenção no real, que é de caráter profissional e requer um conhecimento mais elaborado e sistematizado que incorpore teorias e práticas intencionais com finalidades sociais bem definidas. É importante ressaltar a supremacia de determinados sentidos construídos

sobre “pesquisa em educação” e de posturas de pesquisadores que podem trazer implicações seriíssimas para o processo de investigação científica. Assim,

> “é claro que no mundo da pesquisa, pela própria experiência vivida pelos pesquisadores, temos algumas pistas para não incorrermos em excessivos vieses ou cairmos nas armadilhas de nossos desejos, que poderão tornar nossos resultados inócuos ou inválidos”. (GATTI, 2007).

Nesse âmbito de incertezas, é preciso todo um cuidado e primazia do rigor da e na pesquisa. É importante que compreendamos, que a “[...] busca do rigor é a busca da qualidade epistemológica, metodológica, ética e política socialmente referenciadas da pesquisa dita qualitativa”, (MACEDO, 2009). Nessa conjuntura de pesquisa, se busca um aprofundamento da compreensão dos fenômenos sociais, mas a partir de olhares e sentidos dos partícipes, no caso dessa pesquisa são as representações sociais dos alunos sobre leitura e escrita.

Nesse contexto, o sentido de “rigor” é ressignificado para outras perspectivas além daquelas eivadas de valores formalistas que acabam por confundir rigor com rigidez e neutralismo. É importante salientar que “fica realçado o caráter essencialmente ideológico de toda produção científica e o fundamento social que deve prefigurá-la” (GHEDIN e FRANCO, 2008), pois os resultados de uma pesquisa estão intrinsecamente relacionados ao sentido de rigor que lhe é atrelado.

Com essa perspectiva corroboram Ghedin e Franco (2008) ao afirmarem que os processos precisam ser percebidos, estudados, precisam visar à emancipação. Os produtos são relativos, provisórios; para serem mudados, é necessário o olhar no coletivo que constrói o processo, o que evidencia a necessidade da abordagem de pesquisa sob essa ótica, pois é possível averiguar o fluxo dos fatos em movimento, respeitando que, desse processo, fazem parte seres com identidade, emancipados, autônomos e envolvidos numa realidade social entrelaçada de ações discursivas.

Para se instaurar realmente um comportamento de rigor na pesquisa deve se considerar os pressupostos filosóficos: a problemática precisa ser relevante, inspirada por pressupostos teórica inspiradores e claros, objetivos para serem alcançados que transmitam esse esforço, além de questões que possibilitem uma investigação do fenômeno a ser compreendido.

Nessa perspectiva, não se pode distanciar teoria e empiria, pois esse é um diálogo (in) tenso e necessário para a vivificação do conhecimento. Assim, constituem-se um movimento em que se informam e se formam incessantemente.

A persistência pelo rigor na construção dos dados perpassa por técnicas distintas que podem ser utilizadas ao se empregar um método. Embora alguns sejam mais apropriados que outros, de forma alguma as técnicas podem ser avaliadas fora do debate sobre a cultura técnica que atravessa os procedimentos da pesquisa.

As técnicas são suportes e procedimentos disponíveis para apoiar e direcionar o trabalho, portanto a evidência de que preciso atentar para sua eficiência.

Dessa forma, a pesquisa de abordagem participante colaborativa, engajada e implicada, estrutura-se como ato rigoroso de compreender o objeto de pesquisa na relação com consequências sociais, éticas e políticas, inscreve e participa de processos relevantes de uma ação social transformadora e emancipatória, realiza desdobres através da participação ativa e crescente dos atores para compreender e transformar, o que é de suma importância, tanto para os campos da pesquisa em educação quanto em outras ciências humanas aplicadas.

Além disso, integra um propósito muito importante: "é um instrumento dialógico de aprendizagem partilhado e, portanto, como vimos já, politicamente formadora e transformadora", (BRANDÃO, 2006, p. 46).

Na crença de que a realidade somente pode ser apreendida em sua complexidade com metodologias de pesquisa cujas metas estejam voltadas para alcançar a verticalidade informacional da intimidade dos fenômenos e consciente de que seu campo de atuação tem se alargado tanto para as áreas da Psicologia quando da Educação é que a pesquisa Participante colaborativa foi acolhida para o processo de descoberta do objeto de pesquisa em foco.

Vislumbrando colaborar com a orientação de práticas pedagógicas de leitura e escrita, a descrição e conhecimento do lócus da pesquisa, o Colégio Estadual de Bandiaçu, e subsequentemente, dos partícipes, estudantes do Ensino Médio regular, foi mapeando espaços constitutivos de RS.

4.2 LÓCUS DO ESTUDO

O Colégio Estadual de Bandiaçu está situado à Rua Arlindo José de Lima, no Distrito de Bandiaçu, localizado no sentido leste do município de Conceição do Coité, na zona de transição (agreste baiano), território do sisal, na região do semiárido baiano. Fica no quilômetro 23 da BA 409, conforme Figura 4.

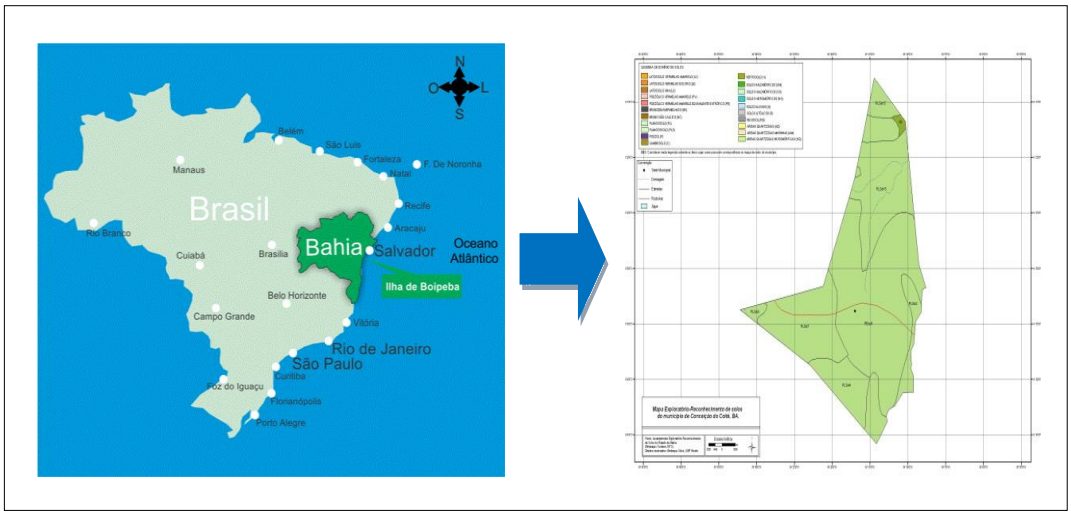


Figura 4: Localização do município de Conceição do Coité-BA
Fonte: Google *Maps*, 2016.

O Colégio Estadual de Bandiaçu situa-se no Distrito de Bandiaçu, a 11 km da sede do município de Conceição do Coité, Bahia, conforme Figura 5, a seguir.

Figura 5: Localização do Colégio Estadual de Bandiaçu, Conceição do Coité-BA.
Fonte: Google *Maps*, 2016.

O Distrito dispõe de sistema de abastecimento de água potável, coleta de lixo, energia elétrica, rede de telefonia e de internet. É servido por estabelecimentos comercias de porte pequeno e médio como casas de material de construção, papelaria, quitandas, armazém de sisal, bares, lanchonetes, farmácia, mercado, padarias e oficinas. A economia está estruturada na pecuária, especialmente na criação de bovinos e ovinos, no cultivo do sisal, e

na agricultura familiar. Algumas pessoas são funcionárias públicas, outras trabalham na sede do município, na indústria e no comércio.

O Colégio Estadual de Bandiaçu (CEB) foi fundado em 12 de abril de 1981, conforme ato de criação 2348, publicado no diário oficial do Estado da Bahia, no dia 11 de abril de 1981. Segundo dados do último censo do IBGE de 2010, o Distrito de Bandiaçu possui aproximadamente quatro mil, cento e cinquenta habitantes (4.150), sendo que aproximadamente mil (1.165) moram na sede do distrito e três mil (2.985) no entorno.

Figura 6: Colégio Estadual de Bandiaçu, Distrito de Bandiaçu, Conceição do Coité-BA. Fonte: Google *Maps*, 2016.

O Colégio Estadual de Bandiaçu, Figura 6, oferece ensino regular nos turnos matutino, vespertino e noturno, possui um total de 392 estudantes matriculados, distribuídos nos três turnos: E

nsino médio são 189, Ensino Fundamental II são 150 e Educação de Jovens e Adultos (EJA) são 53.

No total, o colégio possui quinze turmas, que estão distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, consoante Quadro 3. No matutino são sete: duas de 1º Ano, uma de 2º Ano e uma de 3º Ano. No vespertino são cinco: 2 de 6º Ano, uma de 7º Ano, uma de 8º Ano e uma de 9º Ano. No turno noturno são três turmas. O Eixo V que corresponde a 8º e 9º Anos, o Eixo 6 corresponde aos 1º e 2º Anos e o Eixo VII que corresponde ao 3º Ano do Ensino Médio, como pode ser observado no Quadro 3.

	Nº DE TURMAS	TURMAS	Nº DE ALUNOS
MATUTINO	07	Do 8º Ano ao 9º Ano do Ensino Fundamental e do 1ºAno ao 3º Ano do Ensino Médio	189
VESPERTINO	05	Do 6º ao 9º do Ensino Fundamental	150
NOTURNO	03	EJA – Ensino Fundamental e Médio	53
TOTAL	15	-	392

Quadro 3: Distribuição das turmas do Colégio Estadual de Bandiaçu
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Conforme Regimento Unificado, o sistema de recuperação acontece paralelo ao processo de ensino aprendizagem, com a perspectiva dinâmica de construção e reconstrução do conhecimento. Quanto ao tempo de estudo, o turno diurno está organizado em 4 horas diárias, 20 horas semanais. No noturno, que atende alunos da EJA, o tempo de estudo está organizado em 2:40 minutos diários, somando 12 horas semanais, atende, portanto, à necessidade dessa clientela de conciliar estudo e trabalho, obedecendo a nova proposta da EJA instituída pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

A primeira gestão foi de Genilda Carneiro das Neves, diretora, e Clarice Freitas, vice diretora, de 1981 a 1986. A segunda, de Acrísia Ferreira da Silva como diretora e Gildete Lopes, Elieci Mascarenhas Mota e Nelis Mota Mascarenhas, como vices, no período de 1987 a 1991, cargos providos por indicação.

A terceira gestão e mais longa foi de Maria das Dores Barros de Almeida, de 1991 até 2007, que contou com vice direção variada: de 1991 a 2002, Joana de Oliveira Lima, cargo provido também por indicação. Mas, a partir de 2002 até 2006, Maria das Dores Barros de Almeida, diretora e Sandra Maria Ferreira de Souza, vice-diretora, proveram cargo por seleção de concurso. De 2006 a 2007, Márcia Mota Simões Borges proveu o cargo de vice-diretora por indicação. A quarta, de 2007 a 2009, foi de Elza Pereira da Silva, diretora e Marcia Mota Simões Borges, vice-diretora também por indicação. Em novembro de 2008 aconteceu a primeira eleição direta e Luzimere das Mercês Freitas assume a gestão e até o presente momento.

O Colégio Estadual de Bandiaçu é uma instituição de ensino com muitos desafios a vencer e, por se tratar de um espaço de relacionamentos e convivências, está sujeito a muita dinâmica e conflitos até de escala global.

Os desafios globais estão no âmbito das mudanças de paradigmas: das questões de identidade, do desenvolvimento tecnológico, ecológico, entre outros, mas, sobretudo, no âmbito da melhora do nível de proficiência da leitura e de escrita de texto porque, como disse a Secretária da Educação de Osasco, SP, "A leitura também é uma prática. E para isso ela precisa ter frequência, para se tornar um hábito". Sabe-se hoje que, para tanto, há uma necessidade imensa de os pais acompanharem a vida escolar dos filhos e estimularem os momentos de leitura para que esse hábito se estruture.

O CEB está classificado como escola de pequeno porte, é composta de oito (08) salas de aula, todas em boas dimensões e boas condições físicas, distribuídas em dois pavilhões com as condições de acessibilidade fácil e como rapas de acesso. Dessas uma (01) sala é a de recursos multifuncionais, um (01) laboratório de informática com vinte e um (21) computadores, mas muitos não funcionam, uma (01) biblioteca. Quanto aos espaços para a realização de ações pedagógicas, dispõe apenas de biblioteca, em bom estado físico, mas com carência de mobiliário e uma sala de informática com computadores sem internet e sem profissional que dê suporte. Dispõe, também, de um auditório. Ainda não há quadra poliesportiva nem laboratório de Ciências ou refeitório.

O quadro de funcionários é insuficiente e dos 11 funcionários de apoio, apenas 1 é efetivo, os demais são terceirizados. Alguns professores continuam em formação continuada, mesmo enfrentando a dificuldade de conciliar tempo de estudo e de trabalho. Mas, ainda há 1 não licenciado. Integram ainda o quadro de professores licenciados (1) um instrutor e intérprete de Libras contratado por regime Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Atualmente, o Colégio Estadual de Bandiaçu possui 18 professores licenciados e, dentre esses, 2 são mestrandos, 8 são pós-graduados e apenas 2 não são licenciados, com carga horário de trabalho de 20 e 40 horas semanais, a maioria em regime estatutário e 3 contratados por REDA.

Ainda faltam integrar ao quadro de funcionários um bibliotecário e um agente administrativo com conhecimento em Informática para atuar no Laboratório. A falta de funcionário qualificado para atuar na biblioteca e no laboratório de informática tem dificultado e muito o desenvolvimento de atividades de leitura variadas, visto que esses espaços funcionam precariamente.

Nesse instante, é importante ter uma visão panorâmica do quadro dos professores com respectiva formação, carga horária e vínculo, conforme Quadro 4 a seguir:

Graduação	**Nº de professoras**	**Carga Horária**	**Vínculo Empregatício**
Licenciatura em Letras Vernáculas	04	40 h (03); 20h (01)	Estatutário
Licenciatura em Letras c/ Inglês	05	40 h (04); 20h (01)	Estatutário
Licenciatura em História	03	40 h (02); 20h (01)	REDA
Licenciatura em Ed. Física	01	40 h	Estatutário
Licenciatura em Geografia	01	40 h	Estatutário
Licenciatura em Biologia	01	40 h	Estatutário
Licenciatura em Matemática	01	40 h	Estatutário
Não licenciado	01	40 h	Estatutário
Não licenciado (Instrutor de Libras)	01	20 h	REDA

Quadro 4: Quadro de professores do Colégio Estadual de Bandiaçu
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quanto às condições de atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, a unidade escolar dispõe de uma sala multifuncional, onde o instrutor e o interprete de Libras atuam reforçando os conteúdos trabalhados nas salas regulares no turno oposto, associando Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O atendimento ainda não é o suficiente, pois a escola ainda não dispõe de uma equipe multiprofissional: não há pedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo e nem assistente social para auxiliar e ou orientar posturas que contribuam para amenizar e reduzir as problemáticas emergentes e evidentes como o uso de entorpecentes, violência e gravidez na adolescência.

A gestão é democrática, concentra esforços para a melhoria dos processos de gerenciamento da unidade escolar e busca estratégias para a melhoria do desempenho acadêmico e o sucesso dos alunos. Apoia-se na política que privilegia o aprender em grupo, o fazer coletivo, a capacitação e formação de redes. Busca parceria com pais e as famílias dos estudantes, mas é pequeno o percentual que se envolvem; ainda há grande resistência em participar das reuniões pedagógicas e em firmar acordos de colaboração, o que interfere negativamente na gestão institucional e, consequentemente, na gestão da aprendizagem.

No que se refere aos resultados do AVALIE Ensino Médio 2013, concernente à proficiência média do Colégio Estadual de Bandiaçu, do Núcleo Regional de Educação 04 e a do Estado da Bahia, apresentamos o gráfico de resultados de proficiência média, Figura 7,

para que se possa ter visão de nivelação e posição da unidade escola em relação tanto ao NRE 04 quanto ao Estado.

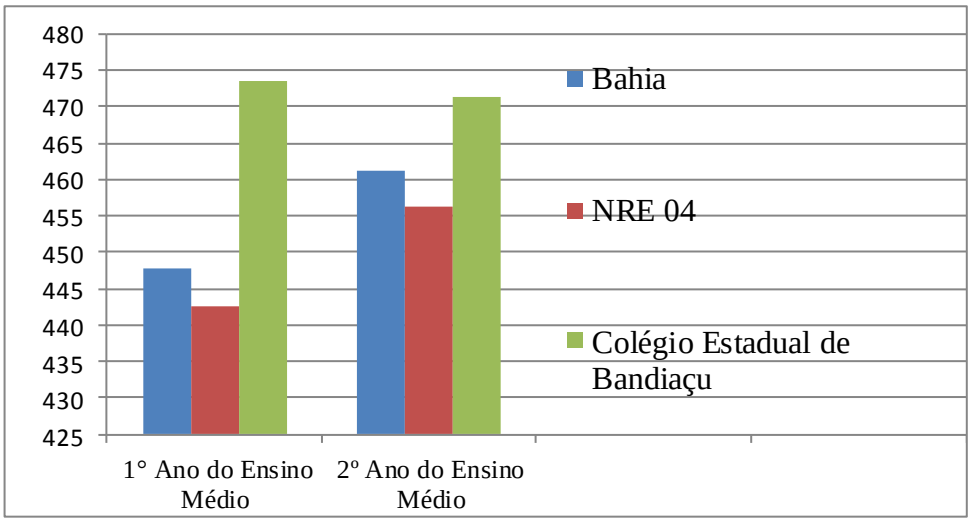


Figura 7: Gráfico de Resultados do AVALIE Ensino Médio: proficiência média
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Sabe-se que as avaliações em larga escala possuem um papel importante no cenário educacional br asileiro e trazem às vistas a mensuração do desempenho dos estudantes "linkados" às redes de ensino e, por conseguinte, a qualidade do ensino que temos. As problemáticas oriundas da baixa proficiência de leitura e escrita na educação básica refletem no Ensino Médio e, consequentemente, por toda a vida do sujeito leitor e escritor. Conforme o Gráfico de resultados do AVALIE Ensino Médio, na escala de 0 a 100, a Bahia apresentou proficiência média de 447,8, o NRE 04 442,6 e o Colégio Estadual de Bandiaçu 473,6. O CEB apresenta índice melhor que os da esfera baiana e regional. Os esforços mobilizados pela escola na tentativa de superação de dificuldades de aprendizagem a colocam em nível melhor do que o do NRE 04 e do o Estado no sistema do AVALIE Ensino Médio.

O nível de desempenho referente à leitura e à compreensão de textos que tem sido observado em todas as disciplinas não é o satisfatório, mas, mesmo assim, percebemos que a escola tem conseguido elevar gradativamente a aprovação. Um dos fatores que pode estar contribuindo para esse cenário é o índice de professores licenciados em Letras; 50% do quadro.

No que se refere ao panorama de indicadores educacionais do Colégio Estadual de Bandiaçu de 2013 a 2016, registramos os seguintes números, expressos no Quadro 5:

COLÉGIO ESTADUAL DE BANDIAÇU Alunos ativos (2016)			
TAXAS	**2013**	**2014**	**2015**
APROVAÇÃO	**69,1%**	**77%**	**81,40%**
REPROVAÇÃO	**20,6%**	**6,9%**	**18,60%**
ABANDONO	**10,3%**	**16,1%**	**11.47%**
DISTORÇÃO	_____	**38,46%**	**38.87%**

Quadro 5: Indicadores educacionais do CEB.
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Mesmo com esse contexto a escola ainda enfrenta problemas sérios no que se refere à reprovação e abandono. Outro indicador em que apresenta nível alto é de distorção idade/série, problema que, sem dúvida, se arrasta desde o ensino fundamental.

Como professora da Rede Estadual de Ensino, lecionando as disciplinas Redação, Língua Inglesa e Língua Portuguesa e transitando pela Gestão e coordenação de projetos, tenho percebido que os estudantes do CEB apresentam resistência às atividades de leitura e escrita propostas pela escola e questiono se isso é em decorrência das dificuldades que enfrentam com as Línguas ou com os processos de interação e ou mediação das atividades propostas. No que se refere à Língua Inglesa, essa ocorrência talvez seja compreensível em virtude de se está lidando com uma segunda língua (L2), cuja familiarização, na escola pública, tem se dado muito superficial e tardiamente.

As principais questões que afetam a educação no Colégio Estadual de Bandiaçu estão relacionadas com as dificuldades socioeconômicas, pois a grande maioria das famílias dos estudantes possui escolaridade e renda per capita baixas, o que dificulta o acesso a bens culturais como bibliotecas públicas, museus, teatros e cinemas. Na realidade, esse contexto acaba influenciando negativamente no desenvolvimento de uma postura leitora e na perspectiva de futuro mais promissor do estudante.

O nível baixo de competência leitora e de escrita dos estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual de Bandiaçu ainda se apresenta como desafio a ser superado. Mediante esse contexto, a necessidade de compreender esses sujeitos, no que concerne aos aspectos socioculturais e econômicos.

4.3 SELECIONANDO E CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES

Os estudantes matriculados em 2016 no Ensino Médio Regular no Colégio Estadual de Bandiaçu foram 184 e possuem uma faixa etária de 14 a 19, a turma de 1º Ano A (Figura 8), a e de 1º Ano B, (Figura 9), uma de 2º Ano (Figura 10) e outra de 3º Ano (Figura 11).

Figura 8: Imagem dos alunos do 1º Ano A
Fonte: Fotos da Autora, 2016.

Figura 9: Imagem dos alunos do 1º Ano B
Fonte: Fotos da Autora, 2016.

Figura 10: Imagem dos alunos do 2º Ano
Fonte: Fotos da Autora, 2016.

Figura 11: Imagem dos alunos do 3º Ano
Fonte: Fotos da Autora, 2016.

Os dados referentes aos estudantes do Ensino Médio regular do Colégio Estadual de Bandiaçu, nessa fase primária da pesquisa de caracterização desses partícipes, foram coletados a partir de um questionário, Anexo 2, que possibilitou reunir informações de caráter socioeconômico e pedagógico.

Concernente aos aspectos socioeconômicos, os alunos apresentam um contexto de vida bem similar: todos moram na zona rural e são atendidos com rede elétrica e abastecimento de água potável. Na figura 12, a seguir, teremos uma visão do panorama:

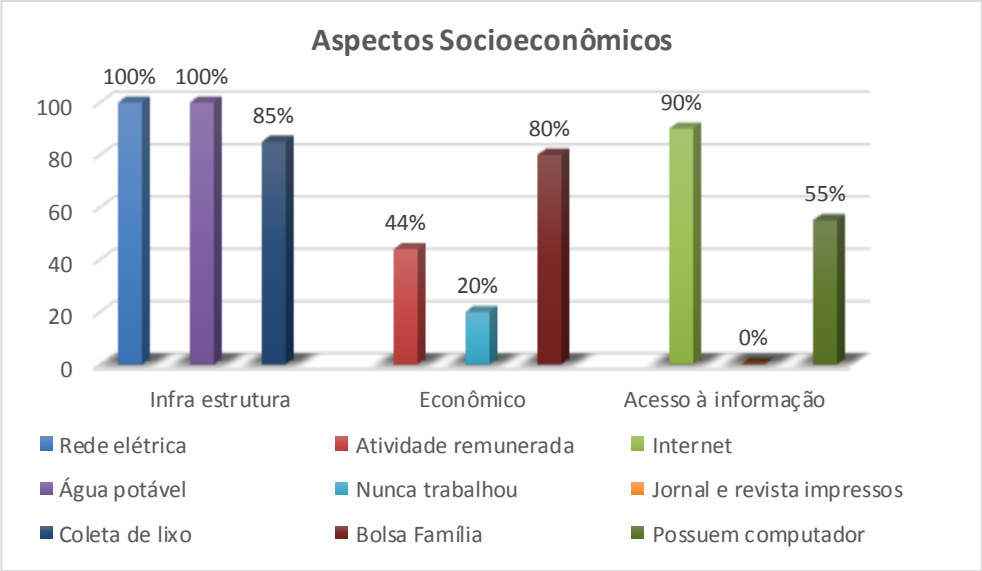


Figura 12: Gráfico de resultados do panorama socioeconômico dos partícipes
Fonte: Elaborado pela autora, 2006.

Como pode se observar na Figura 12, no que se refere à saneamento básico, 100 % dos estudante dispõem de energia elétrica e água potável e 85% são dispõem de coleta de lixo. Quanto ao aspecto econômico, 80% são assistidos pela Bolsa-família, programa social de complementação de renda do Governo Federal. 44% dos alunos exercem ou já exerceu alguma atividade remunerada, 20% nunca trabalharam. Quanto ao acesso à internet, 90% dos alunos, quase a totalidade, acessam como principal meio de informação. Destes, 55% possui computador em casa e os 45% acessam a internet por celular ou em cybers e ninguém tem assinatura de revista ou jornal impresso.

Depois de uma visão panorâmica do cenário socioeconômico em que os partícipes estão inseridos, é válido também conhecer o que os partícipes pensam e como se sentem no ambiente escolar.

Assim, no que concerne aos aspectos didáticos pedagógicos, pode se observar na Figura 13 que os partícipes fazem avaliação do contexto escolar e auto avaliação de seu processo de estudo.

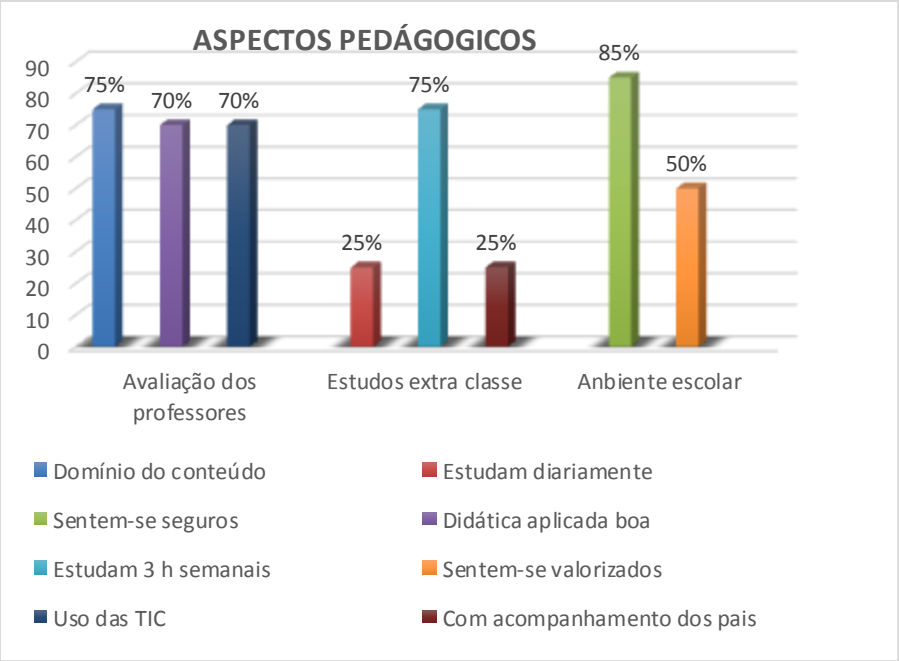


Figura 13: Gráfico de resultados dos aspectos pedagógicos dos partícipes
Fonte: Elaborado pela autora, 2006.

Ao avaliarem o desempenho dos professores da unidade escolar, a maioria dos alunos 75% reconheceu que os professores apresentam domínio de conteúdo e conseguem relacionar os conteúdos com as problemáticas do cotidiano. Quanto à didática aplicada em sala, 70% declararam que os professores tem facilidade de condução do processo de mediação do conhecimento e sempre se disponibilizam para atender as dúvidas, passam atividades para casa e fazem a correção posteriormente.

A respeito do uso de TIC utilizadas na ação pedagógica, 70% declararam que quase sempre os professores usam aparatos tecnológicos: datashow, notebook, vídeos para expor conteúdos ou revisá-los.

Na visão de 85% alunos a escola é um espaço onde se sentem seguros vale a pena estudar na instituição e 50% sentem-se valorizados. Afirmaram ainda que sempre há promoção de eventos interessantes, o que tem estimulado toda a comunidade.

‘Quanto à relação de compromisso com os estudos, 75% dos estudantes declararam estudas apenas três horas por semana e apenas 25% declaram estudar diariamente e terem acompanhamento e orientação familiar.

Para a maior parte dos alunos, a escola tem papel muito importante: contribuir para o alcance dos objetivos de vida traçados, ensinar o indivíduo a viver em sociedade, a ser bom cumpridor de deveres a respeitar o próximo. Destacam o incentivo e apoio que recebem dos professores para estudar e conquistar melhores espaços na vida e continuam defendendo que a

escola tem muita importância para a realização pessoal e profissional. A maioria dos jovens apontou como principal objetivo concluir o Ensino Médio, cursar uma faculdade para ter uma profissão e desempenhá-la da melhor forma possível e ter melhores condições de vida.

Assim, temos uma visão dos partícipes e dentre os 184 alunos do Ensino Médio apenas 40 aceitaram participar desse estudo e assinaram o termo de conhecimento livre e esclarecido (TCLE).

Após um conhecimento dos partícipes, discutimos sobre instrumentos, métodos e técnicas de análise de dados, respeitando que método emerge do embate de perspectivas, ideias e teorias com a prática que integra valores, crenças e atitudes e está sempre em construção.

Nesse pensar, é no ato de colocação de problemas a serem investigados que há o revelar de perspectivas de abordagem e a determinação para seu método.

4.4 INSTRUMENTOS, MÉTODOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Muitas discussões têm sido suscitadas sobre a prevalência de determinados métodos de pesquisa, especificamente sobre qual é o mais adequado. Mas há de se considerar que tanto a "abordagem quanto o método se revelam nas formas de pensar e de fazer, no transcorrer da própria pesquisa e não por declarações abstratas de adesão a esta ou a aquela perspectiva" (GATTI, 2010), portanto se constituirá a partir da reflexão do processo de pesquisa.

Quando se faz alusão à pesquisa das Representações Sociais, é preciso considerar que esta necessita utilizar métodos que objetivem o levantamento e inserção de elementos constitutivos da representação e que também coadunem com o conhecimento da organização desses elementos para se chegar à delimitação do núcleo central da representação.

Na perspectiva de Sá, embasado em Abric (1995d), esse é um processo que deve ser implicado em um direcionamento multimetodológico, com tempos sucessivos, que a primeira instância, exige: 1. O levantamento do conteúdo da representação; 2. O estudo das relações entre os elementos de sua importância relativa e de sua hierarquia; 3. A determinação do núcleo central. (ABRIC, 1994d).

Essa situação tem contribuído com o surgimento de problemas metodológicos desafiantes e, para serem solucionados, precisam definir os objetivos da pesquisa e as proposições teóricas. Vale salientar que, mesmo com um planejamento perfeito, no sistema de

avaliação pode acontecer fracasso caso os dados necessários para análise não forem obtidos ou se os mesmos não forem precisos ou confiantes.

Nessa caminhada de leitura e releitura de teorias, de reflexão sobre a apropriação de métodos tanto de coleta de dados quanto de seus tratamentos, emerge uma preocupação no que concerne ao percurso metodológico dessa pesquisa: "os problemas metodológicos básicos: a coleta de dados empíricos e a análise ou tratamento desses dados", (SÁ, 1998). Na realidade, a construção do objeto de pesquisa determina que esses problemas sejam equacionados desde o inicio, dentro de um movimento articulado, planejado de coleta e análise de dados.

Para isso, a definição tanto das técnicas para obtenção de dados confiáveis sobre processos, produtos e resultados quanto de análise dos dados se fazem de suma importância para que o sistema de apreensão e avaliação se constitua comprováveis. Mais uma vez, a necessidade de se primar pela seriedade da pesquisa e pelos instrumentos de coleta de dados usados para apreensão das Representações Sociais.

Abric (1994, apud Sá,1996, p107) no que se refere aos métodos para a apreensão do conteúdo das RS, indica os interrogativos e os associativos. Assim, a abordagem estrutural da TRS, sem dúvidas, é de grande importância para organização dos conteúdos (ABRIC, 1987), visto que organiza os elementos da representação de forma hierarquizada, como um conjunto estruturado que apresenta uma lógica adequada.

Sabe-se que o estudo das RS precisa fazer uso de métodos que tenham finalidade diversificadas como: fazer emergir os elementos constitutivos da representação, conhecer a organização desses elementos e delimitar o núcleo central da representação. Dentre os técnicas desenvolvidos para verificar a saliência dos elementos de uma representação, há três intrinsecamente relacionados que tem relevância garantida: 1) evocação ou associação livre, 2). hierarquização de itens e 3) indução por cenário ambíguo.

No caso dessa pesquisa, primeiramente, para apreensão dos diferentes elementos candidatos a fazerem parte do núcleo central das representações dos estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual de Bandiaçu sobre "Leitura" e sobre "Escrita" optou-se pela técnica da Evocação ou Associação livre de palavras, e para discurtir os OSs na escola e no ciberespaço opitou-se pela entrevista de Grupo Focal.

Assim se delineia metodologicamente a pesquisa, conforme a Figura 14:

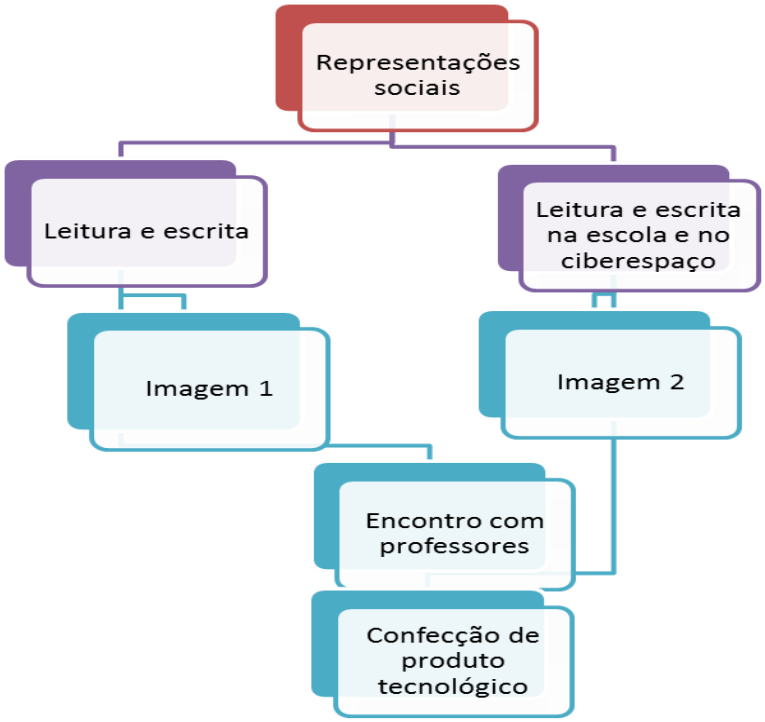


Figura 14: Organograma de delineamento da pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

4.4.1 A evocação ou associação livre de palavras

A evocação ou associação livre de palavras é uma técnica inteiramente voltada para o universo conceitual, portanto está intrinsecamente relacionada com a estrutura psicológica dos indivíduos e consiste na exposição verbal de estímulos, palavras, frases, expressões, ou de imagens que respondem às induções. Por possuir característica altamente projetiva, parte de estímulos indutores, previamente definidos em função do objeto representacional, evidenciando aspectos cujas "perguntas e respostas não são diretas, [ou seja] entram necessariamente, no campo metafórico. A metáfora, ao invés de tudo dizer, revela o que esconde. O sujeito sabe o que diz, mas não do que diz". (COUTINHO, NÓBREGA e CATÃO, 2003, p. 51).

À primeira instância, essa técnica considerada projetiva, constitui-se de hipóteses que ativam a estrutura psicológica do sujeito, tornando-a consciente por meio de manifestações de condutas, reações, evocações, escolhas e criação (NÓBREGA; COUTINHO, 2003).

A técnica de associação ou evocação livre de palavras centra-se na frequência e hierarquização por categorias de análise, na tentativa de busca de evidência empírica de centralidade da cognição. Consiste em solicitar que os partícipes apontem em lista

preestabelecida anteriormente, a partir da entrevista exploratória os itens mais importantes ou característicos da representação. Outro aspecto relevante, referenciado como segundo indicador de participação de um elemento com tendência ao núcleo de uma representação é a quantidade de laços que esse elemento mantém com outros elementos da representação, popularmente chamada de área de conexidade. Quanto ao método de hierarquização de itens, terá funcionalidade de orientar medidas para averiguação de saliência diferenciada das diversas cognições de uma representação.

A técnica de Evocação e Associação livre de palavras foi aplicada com 40 alunos dos 1º, 2 e 3º anos do Ensino Médio, que participaram do estudo por livre vontade, com a finalidade de apreensão do conteúdo cognitivo das RSs, os elementos candidatos a núcleo central e os elementos periféricos.

O instrumento (anexo 1) foi aplicado com as seguintes instruções: "Escreva cinco palavras que lhe venham à mente quando você ouvir a palavra leitura" e "Escreva cinco palavras que lhe venham à mente quando você ouvir a palavra escrita".

4.4.2 Grupo focal

O Grupo Focal (GF) é uma técnica que consiste na coleta das falas de um grupo de pessoas, que relatam suas experiências e suas percepções sobre uma temática de interesse coletivo, relevante e muito utilizada em pesquisas sociais e humanas. Possibilita compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, entender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes.

Assim, pode-se afirmar, de antemão, que o GF é um instrumento importante para o conhecimento das representações, que integram percepções, valores, crenças, hábitos, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias importantes para o tratamento da questão, por pessoas que partilham traços comuns e relevantes para o estudo do problema em foco. Possui um diferencial: é flexível, dinâmico por integrar, na primeira etapa, atividades de descontração envolventes que podem desinibir o grupo. As pessoas, geralmente, ficam mais propensas a acolher ideias novas e a explorar as implicações.

Por se configurar uma das principais técnicas de investigação que se embasa na dinâmica de grupo, onde as pessoas podem participar de uma dialogicidade guiada por um moderador qualificado que conduz, veementemente, a níveis crescentes de compreensão e aprofundamento dos OSs "Leitura" e "Escrita", é que essa técnica foi escolhida para discuti-

los, tanto no espaço escolar quanto no espaço cibernético, onde o próximo e o distante interagem.

Portanto, esse momento se constitui de um percurso conduzido pelo moderador, objetivando manter o diálogo atrelado à temática. A vivência dos partícipes com a temática é um aspecto muito relevante para a riqueza da troca de informação

A discussão foi orientada através de um roteiro, uma lista com questões a serem discutidas com pontos ou tópicos, previamente estabelecidos de acordo com a problemática central da pesquisa e com os objetivos específicos propostos pela pesquisa, de maneira que conduza ao não dito, ao que se omite. Essa "premissa implícita que se omite - constitui o conteúdo principal da representação." (SÁ, 1998, p. 90).

Essa técnica foi escolhida na tentativa de que os partícipes desse estudo, durante as discussões em grupo, manifestem suas opiniões de forma espontânea, autêntica, com maior veemência e menos resistência. Acreditamos que, por compartilharem um mesmo ambiente escolar, com seus pares, a possibilidade de a inter-relação se estabelecer é maior.

Há necessidade de se consolidarem grupos com, no mínimo, uma característica homogênea, para que os resultados não sofram interferências. Em respeito a essa observação e na perspectiva de proporcionar a interação foram escolhidos grupos de estudantes com característica comum: alunos do Ensino Médio. Nesse caso, alunos do 1º, 2º e 3º anos, com os quais o diálogo foi incitado a todo instante, facilitando a socialização e compartilhamento de opiniões, emissão de inferências e verbalização de dúvidas, tabus e preconceitos, num direcionamento de "colaboração" para amenizar o problema que se estrutura nas turmas de Ensino Médio do Colégio Estadual de Bandiaçu.

A entrevista de GF foi utilizada na tentativa de responder o segundo objetivo dessa pesquisa e ancorar estratégias que fortaleçam a promoção de práticas de leitura e escrita em ambiente virtual de aprendizagem, elaborado com a colaboração do corpo docente e discente do Colégio Estadual de Bandiaçu. Contou com a participação sete (7) estudantes do Ensino Médio que aceitaram participar da técnica e assinaram o TCLE e um moderador. Os codinomes P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 foram usados para identificação dos partícipes, com a intenção de reservar a verdadeira identidade e M para moderador.

Do ponto de vista estratégico, para facilitar a interação e a participação do grupo, o ambiente de encontro do GF foi neutro, sem barulho e de fácil acesso, em que ficaram dispostas cadeiras em círculo para que todos se sentassem mantivessem um contato mais frequente, ou seja, para que houvesse um contato frente a frente, entre participantes e

moderador. Após a acomodação, o moderador apresentou-se falou sobre a discussão grupal e seu objetivo.

A sessão foi realizada no auditório do Colégio Estadual de Bandiaçu, visto que é um espaço amplo e agradável e com muito pouca interferência de ruídos e durou duas horas divididas em dois blocos, advindas da necessidade de se discutir os processos de leitura e escrita no ambiente escolar e no ambiente virtual.

Foram realizadas gravações de voz, complementadas por anotações. O objetivo foi de buscar apreender e analisar as RS dos estudantes sobre a "Leitura e Escrita de texto proposta pela escola" e a "Leitura e escrita no ciberespaço", no sentido de contribuir para ampliar o campo de percepção e reflexões sobre as sensações, desejos e necessidades desses estudantes, assim como para um estudo mais sistêmico com sobreposição dos dados.

Como atividade de integração foi realizada uma dinâmica chamada "Colheita de autógrafos", que consiste em dar e receber autógrafos, dinâmica e rapidamente, em folhas de ofício. Em seguida, houve reflexão sobre a necessidade de rapidez no processo de troca das folhas e de contribuir com o outro, visto que tinham que colher o maior número possível de autógrafos, perpassando pela compreensão do contrato com o outro, cooperação, necessidade de trabalho em rede.

Como sensibilização do GF, foi exibido um vídeo de curta metragem intitulado "A menina que odiava livros", duração de sete minutos, endereço https://www.youtube.com/watch?v=mvekE_X3IjM. Subsequentemente, houve reflexão sobre o comportamento da personagem Nina em relação à leitura. Foi requerido que os participantes falassem sobre o que havia de comum entre eles e a personagem. Por se tratar de GF, os questionamentos foram emergindo a partir do ensejo e baseados nos blocos de discussão "Leitura e Escrita na escola" e "Leitura e Escrita na internet", o que não impediu a emergência de estereótipos, preconceitos e mitos, além de ideias e opiniões.

Na realidade, as reflexões sobre a escolha dos métodos e técnicas de coleta de dados perpassam pela concepção de que os laços simbólicos, primordiais, genéricos que unem a representação ao seu objeto dependem da natureza básica da centralidade dessa representação.

Portanto, o que temos é método como algo ativo, vivo, concreto que se revela e se estrutura nas ações, na organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa; na maneira como o pesquisador vê tudo que o cerca, que vê o universo.

O estudo intitulado "Representações Sociais de Leitura e Escrita: imagens a partir dos estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual de Bandiaçu, C. do Coité-BA" apresenta

uma propositiva orientadora de práticas de leitura e escrita mais interativas, colaborativas, reflexivas, atrativas e mais virtualizantes.

Na seção que se segue serão abordados os métodos de análise e interpretação dos dados dessa pesquisa.

4.5 MÉTODOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Na perspectiva de apreender os elementos possíveis ao núcleo das RS sobre leitura e escrita, pela evocação livre de palavras, foi necessário considerar um conjunto e técnicas orientadas pelo mesmo princípio: "pedir ao sujeito para efetuar ele mesmo sobre sua própria produção um trabalho cognitivo de análise, de comparação de hierarquização" (ABRIC apud SÁ, 1996, p. 107).

Ao combinar os critérios frequência de evocação e ordem média de evocação das palavras, há possibilidade de levantamento daquelas que são candidatas, ou seja, as mais salientes e que mais se habilitam a núcleo central da representação. Assim, pode-se acrescentar a um dado de natureza coletiva da medida de frequência outro dado de origem individual, advindo da ordem em que os partícipes evocam as palavras mais frequentes. Adotar esse princípio metodológico, facilitar o trabalho do pesquisador e tornar a análise mais fácil.

Na primeira etapa foi feita a frequência das palavras, agrupadas semanticamente e apresentadas em quadro segundo BARDIN (1977), anexos 2 e 3. Em seguida, emergiram as categorias de análise: pedagógica, cognitiva e socioafetiva para o conteúdo das RS. Consecutivamente foram construídos mapas conceituais e foi utilizado o procedimento de análise de conteúdo, que conforme Bardin (1977, p.42) é "um conjunto de técnicas de análise de comunicação pelo qual é possível obter, via procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens", indicadores de conhecimentos relacionados às condições de produção e de recepção das mensagens.

Os discursos do sujeito coletivo (DSC), emergentes das discussões do GF foram organizados e tabulados, extraindo de cada um as ideias centrais, as ancoragens e objetivações e respectivas expressões chave e também foram analisados e interpretados. Esse procedimento possibilitou compreender quais elementos estavam relacionados ao universo da prática de leitura e escrita proposta pela escola e também das que os participantes realizam na internet, com as quais demostraram conhecer e se identificar, resultantes de suas opiniões,

percepções, preconceitos[5], atitudes, crenças, estereótipos[6] e julgamentos de valor sobre os objetos de pesquisa. Esses são importantes nos estudos e pesquisas em Psicologia Social, visto que traz, à luz, um constructo que possibilita uma análise que pode contribuir com a resolução de problemas, consequentemente, orientando estratégias de leitura e escrita mais interativas e colaboradoras.

Cooperar com o processo de formação do leitor e do escritor perpassa pela compreensão de que é preciso conhecer seu modo de ser e compreender o mundo e o porquê da resistência às práticas de leitura e de produção textual propostas pela escola, visto que entrava o processo ensino e aprendizagem. Se a escola conhece as representações dos sujeitos, pensares, saberes, valores sobre as práticas que realiza, certamente, esse conhecimento poderá reorientá-la e direcioná-la, introduzindo novos conhecimentos através de situações interativas.

Com base nesses conhecimentos e compreendendo as representações sociais dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas de leitura e de escrita realizadas na escola, esperamos contribuir para a reflexão acerca do redirecionamento dessas práticas, uma vez que é necessário torná-las mais atrativas e interativas.

Com essa perspectiva, o capítulo seguinte propõe-se à descrição, análise e interpretação dos dados, do conteúdo das representações sociais construídas e compartilhadas pelos atores sociais, nesse caso, os estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual de Bandiaçu, Conceição do Coité/BA, como conhecimento qualificado ou específico, espontâneo, empírico, do senso comum, legitimado pelo grupo, o que pode, no universo da pesquisa em ciências humana, contribuir para a orientação de práticas na escola.

---

[5] A compreensão do termo "preconceito", nessa pesquisa, baseia-se na definição de Arendt (2012, p. 153-154). Para a autora [...] um preconceito genuíno sempre esconde algum juízo anteriormente formado que em sua origem teve uma base apropriada e legítima na experiência e evoluiu como preconceito por ter sido arrastado ao longo do tempo sem ter sido reexaminado ou revisto. [...] Para dissipar os preconceitos, devemos primeiramente descobrir dentro deles os juízos passados, ou seja, desvelar a verdade que possam conter. Esse é um passo importante para não incorrer no "erro" de impedir que novos juízos e experiências surjam. Assim, pode-se dizer que um conceito pode se tornar preconceito, ou seja, uma ideia prévia, cristalizada, com juízo de valor.

[6] Estereótipos é o conjunto de características que os membros de um grupo social se atribuem sistematicamente ou atribui aos membros de outro grupo. São esquemas cognitivos, responsáveis pelo processamento de informação. Mesmo a partir de poucas informações sobre determinada categoria, por meio da estereotipia inicia-se um processo dedutivo de expectativas por vezes exageradas que podem incorrer com componente preditivo nas relações intergrupais (TECHIO, 2011).

5. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DO CONTEÚDO DAS RS SOBRE LEITURA E ESCRITA

Essa é uma pesquisa cujos objetos de investigação "Leitura e Escrita" foram vinculados, o que possibilita encaminhamento de análise por duas vias. A aproximação, análise e compreensão dos OSs podem se constituir por abordagens separadas ou integradas. Quando os OSs são ou estão relacionados e não isolados pode ampliar as condições de análise e de compreensão da complexidade, visto que "Leitura e produção de texto são processos distintos que se revelam e se completam um no outro". (SILVA, 2008, p. 56).

A técnica da Evocação e Associação livre de palavras possibilitou captar informações dos universos de opiniões, conforme observa Moscovici (1978), constituídos pelo grupo estudado, evidenciando aspectos valorativos de caráter cognitivos, pedagógicos e socioafetivo, com vista a compreender o processo de ancoragem e o enraizamento social da RS responsável por realizar a integração cognitiva do objeto representado; como estão organizados os elementos das representações dos objetos estudados nessa pesquisa.

Os elementos cognitivos, ou seja, os elementos da representação social dos estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual de Bandiaçu sobre os OSs foram apreendidos nos meses de agosto e setembro de 2016 através da técnica de evocação e associação de palavras e possibilitaram emergir palavras a partir de cada palavra indutora, e do grupo focal que possibilitou a coleta do sujeito coletivo.

A evocação resultou na emergência de 200 palavras a partir de "Leitura" e outras 200 a partir de "Escrita", que foram agrupadas em ordem de frequência, conforme anexos 2 e 3. Para Bardin (1977), quando elaborada a lista das palavras suscitadas pela palavra indutora, advém o confronto com um conjunto heterogêneo de unidades semânticas de onde emergiram as categorias.

Os mapas cognitivos sobre Leitura (Figuras 13) e sobre Escrita (Figura 14) mapearam elementos cognitivos que foram aproximados por campo semântico e possibilitaram a emergência de um conhecimento subjacente, que estava implícito, oculto e não se manifestava claramente, de como esses estudantes constroem as RS sobre os OSs. Assim, integram imagens mentais construídas para apreender e representar a complexidade do mundo e reúnem resultados das frequências das palavras evocadas a partir de cada termo indutor, durante a primeira etapa de coleta de dados, que foram tratados, discutidos e analisados em momento em separado a fim de isolar, de trazer à evidência o conteúdo das Representações Sociais sobre os objetos de estudo.

Essas imagens sobre leitura e escrita integram crenças, ideias, opiniões, atitudes, valores, estereótipos e preconceitos sobre os objetos de pesquisa. Essas evocações, consequentemente, evidenciam a cognição das representações dos estudantes, cujas estruturas integram tanto estímulos internos quanto externos em processo de interação.

Esse momento subsequente de análise e discussão de dados focaliza, primeiramente, a leitura e depois, na seção seguinte, a escrita, considerando que o ato de ler não requer o de escrever, mas o escrever requer o ato de ler, na tentativa de minimizar o grau de influência de uma sobre a outra e nem incorrer no erro de escamotear os resultados.

5.1 UMA IMAGEM DE LEITURA A PARTIR DO DESVELAR DAS PALAVRAS

No que concerne ao procedimento de coleta de dados sobre "Leitura" foi requisitado aos partícipes que registrassem, no instrumento, anexo 1, cinco palavras a partir da palavra indutora "Leitura" e que as enumerassem de 1 a 5, de acordo com o grau de importância. Com a intenção de uma compreensão maior, os elementos constitutivos da RS sobre "Escrita" de texto evocados com frequência até 3. Para uma compreensão mais ampla, os elementos constitutivos da RS de dimensões adjacentes foram categorizados conforme valoração conceitual e de sentido em: cognitivo, pedagógico e socioafetivo, conforme Quadro 6.

Valoração conceitual das evocações sobre Leitura		
Cognitivo	Pedagógico	Socioafetivo
Aprendizagem (22)	Escrever (9)	Fundamental (10)
Sabedoria (12)	Livros (9)	Chato (3)
Conhecimento (12)	Palavra (7)	
Imaginação (11)	Ler (6)	
Compreender (10)	Educação (6)	
Pensar (9)	Estudar (4)	
Interpretar (3)	História (3)	
Paciência (3)	Textos (3)	
	Poemas (3)	

Quadro 6: Valoração conceitual das evocações sobre Leitura
Fonte: Dados da pesquisa , 2016.

Observando o Quadro 6, percebemos que o termo mais evocado é aprendizagem (22) e as palavras com maior frequência estão relacionados ao cognitivo. O termo aprendizagem, no que concerne à semântica, denota que a modificação do comportamento do indivíduo e a acomodação decorrem em função da sua experiência e de estímulos, o que conduz à progressão intelectual do indivíduo.

O elemento aprendizagem (22), candidato a núcleo da RS, está amalgamado por muitos elementos também de valor e caráter cognitivo evidente: conhecimento (12) e sabedoria (12), imaginação (11), compreender (10), pensar (9), interpretar (3) e paciência.

Na ideia dos atores sociais dessa pesquisa, a leitura se configura importante, fundamental (10), inferindo também que para compreender (10) é preciso um pensar (9) estruturado, visto que o processo é complexo e requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e de um exercício cognitivo intenso.

O elemento de atributo socioafetivo, fundamental (10), com evocação de frequência relevante, também protege o ascendente a núcleo das RS, o que conduz pensar que a afetividade é direcionada para o objeto de pesquisa. Percebe-se uma atração afetiva, interesse, motivação e reconhecimento pela atividade de leitura e que houve estrutura de assimilação de "leitura" como uma atividade fundamental (10), mas que é chato (3).

Assim, percebe-se que a afetividade tem papel essencial para a inteligência e, "[...] sem afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência [...]". (PIAGET 1962/1994, p. 129).

Segundo Piaget (1974), no sentido mais amplo, "aprendizagem é um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais", (PIAGET, 1974, p. 40). Nesse pensar, pode-se afirmar que o ser humano integra a capacidade de adaptação ao meio, de assimilação e de acomodação de objetos externos em sua estrutura cognitiva de maneira equilibrada, o que permite aguçar a inteligência e o desenvolvimento humano. Essa ocorrência induz pensar que a representação reflete vivências e valores construídos no âmbito escolar e que a assimilação e acomodação são processos.

Sabemos que a "Leitura" é, pois, "uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização [...]". (KOCH, 2014, P. 202).

A pesquisa das RS, antes de tudo, requer consciência de que a representação é organizada ao redor de um o núcleo central, entendido, até então, como estável, coerente e rígido, protegido por um sistema periférico promotor da interface entre a realidade e o sistema central, bem mais sensível às condições do contexto. Portanto, vejamos a seguir o mapa conceitual resultante das cognições dos partícipes:

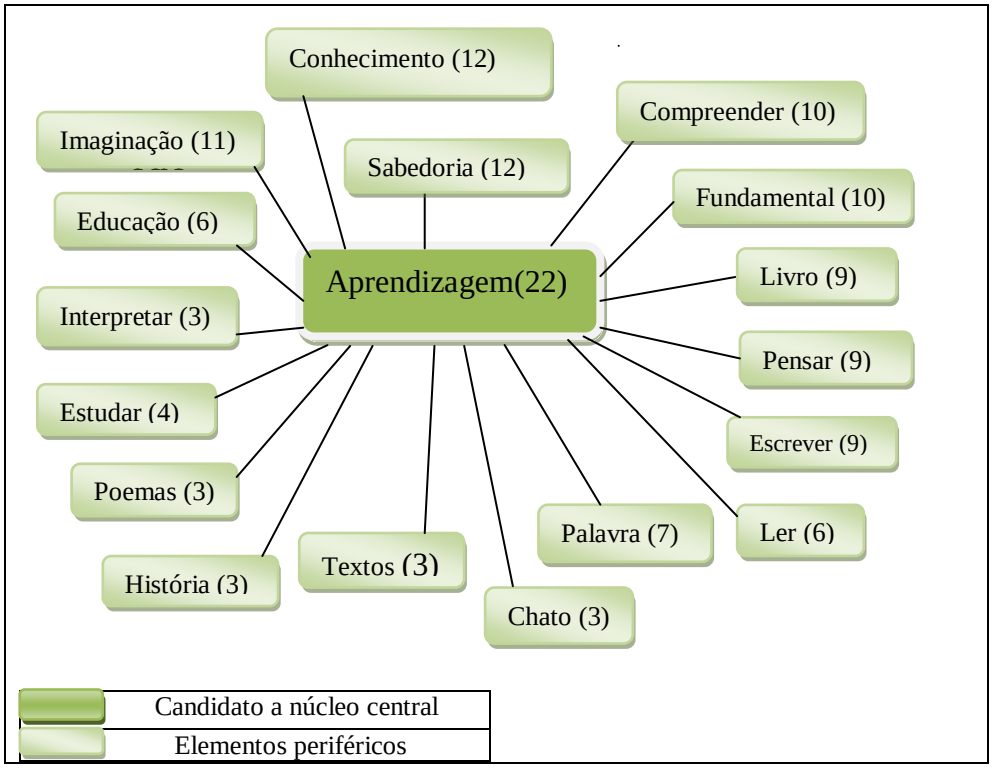


Figura 15: Mapa Conceitual da evocação livre de palavras acerca de Leitura
Fonte: Elaboração da autora, 2016.

A partir das palavras evocadas, foi apreendida uma imagem cognitiva de leitura materializada pela representação social que apresenta duas perspectivas. Os elementos conhecimento (12), sabedoria (12), fundamental (10), compreender (10), pensar (9), escrever (9), educação (6), palavra (7), estudar (4), imaginação (11), poemas (3), livro (9), histórias (3) e textos (3) formam uma rede ancorada em aprendizagem (22), elemento com tendência ao núcleo, que infere uma imagem representacional de que a ação pedagógica é estruturada pela cognição. Pode-se inferir, a partir dos elementos de baixa frequência como "chato", que a imagem representacional pode apresentar uma perspectiva de "leitura" veiculada e amalgamada por juízo de valor e estereótipos, que pode ser associada ao fato de as atividades de leitura propostas pela escola não condizerem mais com o contexto social de leituras da contemporaneidade no qual esses partícipes estão inseridos.

Referente à representação social de "Leitura" construída pelos partícipes, pode se inferir que a teia que se enreda de elementos periféricos, a partir do núcleo central, aprendizagem (22), pode ser mantida e ou alterada não apenas pela forma como veem o objeto de pesquisa, mas principalmente pela forma como interagem sócio e cognitivamente com ele. Assim, pode-se se dizer que "interpretamos e construímos nossos mundos na interação com o entorno físico, social e cultural", (KOCH, 2014).

Os elementos mais estáveis da representação são os que formam o núcleo central. O núcleo é justificado pelas práticas desenvolvidas pelos partícipes desde seus primeiros contatos com o universo leitor e pela sua função geradora, visto que possibilita ampliar conhecimento e sabedoria. Assim, a imagem do objeto: "Leitura" é aprendizagem integradora de conhecimento e sabedoria, cuja prática não se constitui um evento neutro, mas um evento de compreender o mundo; conduz ao pensar, ao escrever. A leitura é uma atividade inerente ao estudar; uma viagem que ativa a imaginação, possibilita interpretar a história, textos e poemas, necessária à educação e ao processo de formação cidadã.

Portanto, pelo visto, para os partícipes dessa pesquisa, está clara a importância da leitura na vida, o que denota uma necessidade de cultivar esse hábito e de a escola repensar seu papel na formação de leitores competentes e rever estratégias de leituras que integrem tantos gêneros textuais quanto suportes variados.

5.2 UMA IMAGEM DE ESCRITA A PARTIR DO DESVELAR DAS PALAVRAS

Nessa secção, a análise e discussão dos dados focalizam "Escrita", tecnologia que se revolucionou a humanidade e vem alterando características das culturas orais. É um advento que possibilita ao indivíduo fazer-se notar enquanto sujeito ativo e participante da sociedade, visto que possibilita transformar a realidade. Assim, podemos afirmar que é representativa.

Os elementos foram coletados de forma similar aos de "Leitura" e também foram categorizados de acordo com o valor conceitual em cognitivo, pedagógico e socioafetivo, como pode se vê abaixo:

Valoração conceitual das evocações sobre Escrita		
Cognitivo	Pedagógico	Socioafetivo
Pensar (28)	Texto (14)	Cansativo (5)
Conhecimento (23)	Leitura (7)	
Compreender (11)	Palavras (8)	
Criatividade (10)	Letras (8)	
Atenção (6)	Linha (7)	
Organização (4)	Erros (3)	
Falar (4)	Pontuação (3)	
Expressar (3)	Livros (3)	
Habilidade (3)	Caneta (3)	
Dificuldade (3)		

Quadro 7: Valoração conceitual das evocações sobre Escrita
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Como se pode observar no quadro acima, os elementos com maior frequência de evocação são de valoração cognitiva, portanto depreende-se que o processo de desenvolvimento da escrita requer muito mais da cognição do individuo do que se pensa.

Percebemos que a frequência maior é de pensar (28), elemento de valoração cognitiva ascendente a núcleo central da representação social de "Escrita", cujo significado é fazer uso da razão para depreender e compreender; é ação verbal e uma atividade intelectual de raciocínio e reflexão que encadeia ideias, estruturas e perpassa todo e qualquer processo ou atividade de escrita, por isso é uma atividade bem mais lenta que a oralidade.

Quanto aos elementos de atributo socioafetivo, percebe-se apenas um: cansativo (5), cuja evocação possui grau de frequência relativamente baixa e força negativa, mas tem significativa relevância, ao ponto de dificultar o processo. Vale salientar que a dinâmica ou o aspecto afetivo, de antemão, volta-se para o conteúdo e não para uma estrutura. Portanto, para o sujeito sentir sedução ou necessidade de saber um conteúdo, é necessário estruturas ou conhecimentos prévios que funcionem como um pano de fundo a ser ampliado e uma motivação.

O mapa conceitual, Figura 14, resulta da frequência de palavras evocadas a partir do termo indutor "Escrita".

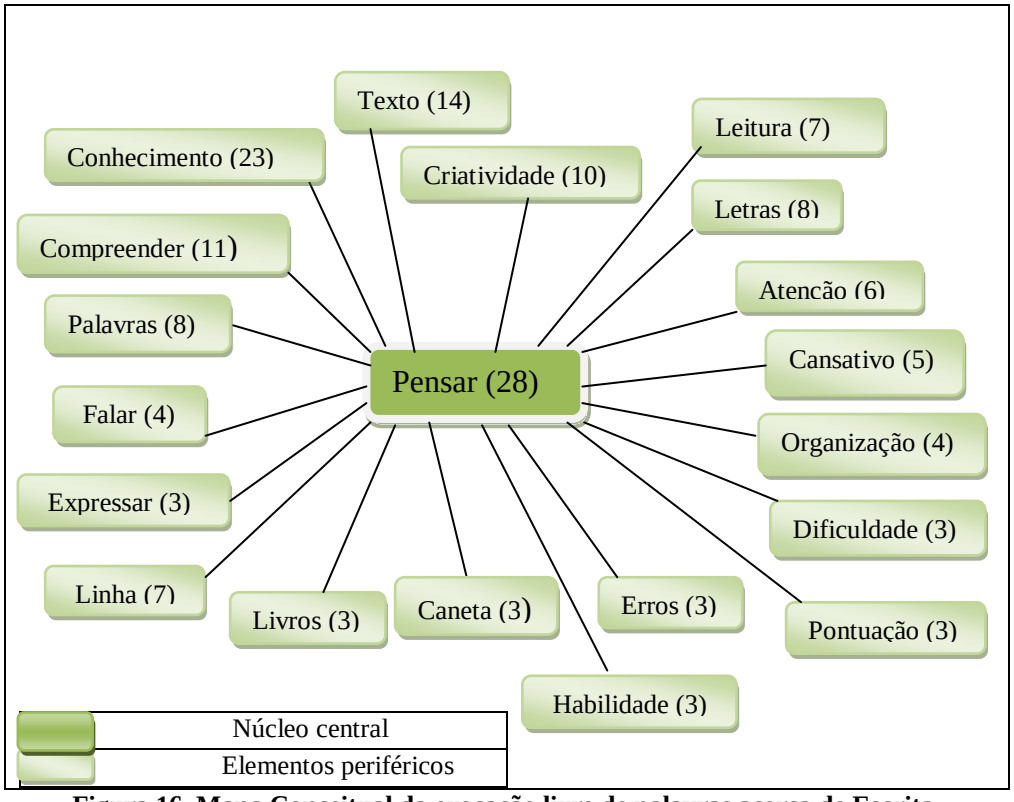


Figura 16. Mapa Conceitual da evocação livre de palavras acerca de Escrita
Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Observando o mapa conceitual (Figura 13), podemos perceber que Pensar (28) é elemento candidato a núcleo central da representação e está protegido por elementos periféricos que apresentam uma inter-relação, pensar (28), conhecimento (23), criatividade (11), compreender (10), atenção (6), que juntamente com outros elementos formam rede ancorada, formam texto (14) e trazem uma percepção de escrita eivada de elementos indicadores de complexidade, o que também exige muito do cognitivo.

Aprender a falar (4) é um processo complexo, que vai se instaurando em nós. Mais complexo ainda é expressar-se (3) através da escrita, mesmo o sujeito mantendo contato desde o início da alfabetização com a caneta (3) e o papel e com o processo de ordenação das letras (8); requer uma relação constante com os livros (3).

Percebe-se, quanto ao objeto social "Escrita", que os elementos periféricos ancorados em pensar (28), tendência a núcleo central, conduzem a depreender que a escrita é um processo que resulta de conhecimento, criatividade e compreensão. Percebe-se a estruturação de uma rede ancorada em pensar (28), depreendendo que escrever é uma atividade que requer atenção (6), organização (4) e habilidade (3) e por isso cansativa, pois a dificuldade (3) e os erros (3) que ocorrem no processo são constantes. Portanto, exige muito do cognitivo do escrevente, visto que diante da exigência de organização e da complexidade do processo.

Pensar e perceber a escrita como processo é uma postura que, sem dúvidas, coerente, visto que é uma atividade que integra diversas tarefas, às vezes, até simultâneas, porque "há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior" (GARCEZ, 2002, p. 14), o que requer muito da inteligência.

Assim, depreende-se que a inteligência principia no processo interativo de conhecimento do sujeito e do mundo; "[...] e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si própria [...]". (PIAGET 1962/1994, p. 330).

Os elementos emergentes em maior frequência foram de valoração cognitiva, o que pode está relacionado ao fato de que quando se está em um processo de escrita a mente é forçada a seguir um padrão mais rigoroso que integra uma grande necessidade e possibilidade de reler, retomar e analisar todos os elementos constitutivos do texto (10), alterando-o e reorganizando-o. Isso demanda assimilação, um processo integrado por cognição e afetividade, imprescindível à aprendizagem que, na perspectiva de Piaget, integra uma

estrutura (aspecto cognitivo) e uma dinâmica (aspecto afetivo) que são determinadamente inseparáveis e indissociáveis.

Escrita é um processo altamente vinculado à leitura, que exige, durante o percurso inteiro, uma linha de atenção, criatividade e habilidade para articular o pensamento, e as palavras, além de uma grande observação da pontuação. É um pensar (28) constante, reflexão sistêmica, que requer um nível de conhecimento especializado do mundo, das questões que envolvem o funcionamento da Língua; um compreender bem mais elaborado da linguagem e das técnicas de produção de texto (14), o que o configura-se como um processo de aquisição complexo. Conforme Marques (2006), "a ampliação dos horizontes da liberdade criativa do escrever é contraponto da invenção criadora no próprio cerne da recepção do texto lido, ambas diversamente mediadas pela variabilidade das técnicas de suporte." (MARQUES, 2006, p. 92).

Assim, percebemos que a estrutura do sistema de representação dos estudantes compreende elementos e relações reconhecidas no objeto representado.

5.3 UMA IMAGEM DE LEITURA E ESCRITA A PARTIR DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

O grupo focal teve como propósito desvelar as representações, crenças, percepções, hábitos, valores, preconceitos, linguagens e simbologias partilhadas pelos estudantes e possibilitar a compreensão dos processos de construção da realidade, no que concerne aos OSs dessa pesquisa.

Em seguida foi requisitado que todos participantes, identificados pela letra P, inicial de participante, seguida de número, anotassem seus nomes nos crachás, fizessem suas apresentações, lessem o TCLE e, se de acordo, assinassem-no. Em seguida foi conduzida pelo moderador, uma dinâmica chamada "colheita de autógrafos", que consiste dar e receber autógrafos dinâmica e rapidamente, em folhas de ofício. Em seguida, houve reflexão sobre a necessidade de rapidez no processo de troca das folhas, de buscar e de contribuir com o outro, visto que tinham que colher o maior número possível de autógrafos.

Na realidade, a reflexão perpassou pelo contrato com o outro, cooperação, necessidade de trabalho em rede, a velocidade.

Figura 17: Grupo Focal
Fonte: Fotos da Autora, 2016.

Figura 18: Confraternização do GF
Fonte: Fotos da Autora, 2016.

O GF iniciou-se com a exibição de um curta metragem, "A menina que odiava livros" duração 30 minutos, endereço https://www.youtube.com/watch?v=mvekE_X3IjM. Subsequentemente, houve reflexão sobre o comportamento da personagem "Nina" em relação à leitura.

No segundo momento, foi verbalizado que a dialógica aconteceria em dois blocos e compreenderia as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pela escola e no segundo momento seria sobre leitura e escrita na internet.

Após assistir ao vídeo foi questionado se alguém gostaria de emitir opinião sobre o filme e o que a personagem Nina havia descoberto e se havia alguma Nina em algum deles. Logo vieram as respostas: "Ela descobriu o que eram os livros na verdade" (**P1**). "Para ela os livros eram desconhecidos até então" (**P3).** "Não. Eu gosto de ler" **(P2).** "Eu não gostava. Era uma Nina. Eu comecei a gostar porque precisava" (**P3)**.

Como se pode percebe, os posicionamentos dos partícipes diferem. Ao observar a fala de P2 percebe-se a existência de afetividade e afinidade entre o leitor (P2) e texto, que são fatores imprescindíveis à produção da compreensão, aliadas a determinadas condições. Quando P3 expõe: "[...] Eu comecei a gostar porque precisava", pode se inferir que, além das competências básicas, o leitor precisa ter uma intencionalidade. Assim, pode-se inferir que todo processo de leitura é permeado por inquietações, objetivos e questionamentos que mobilizam a postura leitora. Na realidade, faz parte da condição humana buscar sanar necessidades.

Ao serem questionados a respeito do que era leitura, os partícipes assim a descreveram: "Ler é viajar no texto, compreender. Só há leitura quando se é capaz de entender e falar sobre o que se leu. Não se deve ler só quando precisa buscar algo, deve-se ler para passar tempo também", (P1).

Todos os partícipes que se posicionaram sobre esse questionamento emitiram opinião, juízo valorativo a respeito da leitura e reconhecem que “Ler ajuda muito na escrita, ajuda a falar melhor” (P4) e “Ajuda a desenvolver o pensamento”, (P2). Assim, percebe-se que a imagem pensada e descrita pelos partícipes está ancorada ou embasada na realidade que vivenciam na escola: eles compreendem a leitura a partir de elementos peculiares do universo socioeducativo. Perguntando sobre a existência ou não de leituras diferentes, apenas P1 se manifestou respondendo:

> “Existe aquele tipo de leitura que você faz rápido e outro que lê menos concentrado, fica mais disperso. Tem aquela leitura que você se aprofunda mais, que o seu olho nem pisca. Eu acredito que a partir do momento que você se aprofunda no assunto que está lendo, consegue se concentrar mais”. (P1).

No discurso de P1, percebe-se a constituição de um conhecimento intuitivo, de uma crença de que é preciso um envolvimento do sujeito leitor no assunto para que o processo de concentração se estabeleça. Mais adiante, P1 reforça a importância da relação afetiva, da sedução com e no processo de leitura pelo que está sendo lido: “[...] Se a pessoa não gostar do assunto, desisti, não tem quem faça ler” (P1). Pode-se dizer que o foco da leitura é interativo, dialógico, onde os sujeitos, leitor e autor, são vistos como sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto [...] (Koch, p. 202, 2014).

Diante do exposto, pode-se inferir que mesmo não dispondo de muita informação ou conhecimento sobre a concepção de leitura, P constrói juízo de valor, um processo dedutivo, baseado no contexto cognitivo da interação “leitor/texto” e das relações que estabelece com o universo de leitura em que está inserido, com seu contexto social e cognitivo.

Na ideia de P3, “Se uma pessoa não gosta de ler, podem acontecer situações em que a pessoa precisa ler e fazendo isso, vai começar a ler e gostar; vai querer ler mais” (P3). Esse é um evento que conduz a reflexionar realmente acerca dos objetivos da leitura e da constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor, regulada tanto pelo propósito com que lemos quanto pelo grau de atração desencadeado pelo conteúdo do texto.

No que se refere às leituras propostas pela escola e as leituras não direcionadas, como as possíveis na internet, os partícipes, em suas opiniões, evidenciam que:

> “Há diferença sim. É bem diferente quando você pega um livro para ler de livre e espontânea vontade. Você quer ler! Em outro caso, quando é indicado a ler, parece que realmente está sendo obrigado a ler para fazer resumo, etc..” (P1). “[...] É diferente! Quando é leitura proposta pela escola é mais chata. Às vezes, você não lê até o fim .Não é só porque não é atraente que não é útil. Às vezes o que não é atraente é o mais útil e que você vai mais precisar”. (P6).

Considerando o julgamento de valor (opinião, preconceito, ideias, estereótipos) sobre a leitura proposta pela escola e a que se realiza no ciberespaço e observando os discursos de P1 e P2, verifica-se que ambos afirmam haver diferença entre se fazer leitura orientada ou direcionada pela escola, que denota obrigação do ato de ler, não se faz leitura espontaneamente. Para P6, a leitura desenvolvida pela escola é mais chata.

Pelo visto, no discurso dos partícipes está preconizado um julgamento reforçado de que a leitura orientada pela escola não é atrativa, porque não acontece espontaneamente ou não é mediada de forma a prazerosa; muitas vezes o leitor não chega a findar o processo, conforme coloca (P2): "Às vezes, nós não nos identificamos com o que os professores propõem para ser lido. Se você ler algo que você não se identifica, fica difícil continuar a leitura, você não consegue continuar a leitura [...]". Fica evidente aqui nesse discurso que P2 aciona sistemas cognitivos e relaciona a falta de identidade com a leitura proposta pela escola a todo o grupo com que divide suas experiências de aprendizagem no ambiente escolar.

Em contrapartida, quando instigados a falar sobre se sentiam prazer nas leituras proposta, uns afirmaram que sim e reconheceram que contribuem muito para o aprimoramento da escrita e para o aprendizado em geral. Conforme P3 "A leitura influencia na escrita. Quanto mais você lê mais melhora técnicas de escrita" e "[...] Se você gosta de uma leitura, isso puxa a pesquisa, você vai para a internet pesquisar, continua", (P1), "[...] acho que se a escola trouxer as leituras para a internet as pessoas vão se envolvendo e lendo mais", (P2).

Percebemos aqui não só um anúncio dos sujeitos de que as formas de leitura operadas pelo hipertexto[7] digital seduzem, o envolvimento e a permanência no processo leitor são maiores, visto que se trata de "um texto móvel e caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra e desdobra-se à vontade diante do leitor", (LÉVY, 1996, p. 44).

Quando os partícipes foram questionados sobre as atividades de escrita propostas pela escola, colocaram:

> "Eu não gosto de escrever em papel, das propostas de escrita da escola, tem que seguir normas, regras. Eu prefiro digitar, minha criatividade aumenta. No computador tenho mais liberdade. Me preocupo em não fazer pontuação errada ou dá informação errada. Então eu pesquiso", (P1). "Busco muitas fontes para deixar a informação mais rica e saber se a fonte é realmente confiável. Se eu encontrar a

[7] Nesse trabalho, o hipertexto é compreendido como é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1993, p. 33)

> mesma informação em várias fontes, sim, vejo que a informação é confiável" (P2). "Se eu estiver digitando e estiver com acesso a net e se tiver dúvidas em alguma palavra, se estiver errada, vou lá pego a palavra mais apropriada e coloco, para não ter repetição. Procuro os sinônimos", (P1).

Percebemos no discurso acima que há uma resistência às atividades de escrita no contexto da escola. A maioria demonstrou preferência pela escrita no universo cibernético. Apenas P5 e P6 afirmaram manter mais intimidade com o caderno e sentirem dificuldades em escrever diretamente no computador, mas mesmo assim colocam: "Às vezes quando escrevo no caderno também tiro dúvidas na net, sobre a ortografia e o significado das palavras" (P5) e (P6).

No contexto da sociedade da informação e da comunicação, a velocidade e a rapidez na produção e na divulgação do conhecimento têm contribuído tanto positivo quanto negativamente para desencadear e ou sedimentar, mesmo que inconscientemente, a efemeridade das mensagens e as variantes linguísticas como, por exemplo, o internetês[8], caracterizado pela agilidade e facilidade da escrita, que muitas vezes requerem reflexão.

> "Nas redes sociais as pessoas se preocupam em propagar a informação. Quando você recebe uma notícia quer logo divulgar e a rapidez ao digitar produz muito erro ortográfico. Às vezes os erros são imensos, catastróficos. Na internet, o erro se tornou comum, mas isso não é certo, pois acaba comprometendo a Língua Portuguesa" (P1). "Na internet se usa muita abreviação, o que é desnecessário e é complicado", (P2). "Verdade!" (P6). "Pois é"! (P3), (P4) e (P5).

No discurso dos partícipes acima, no que concerne à escrita distante da norma culta produzida em espaços virtuais, está amalgamado que a forma e rapidez com que se escreve nesses espaços, principalmente fazendo uso de abreviações, incorrem em erros. Percebe-se que por meio da estereotipia, iniciou-se um processo dedutivo de expectativas e generalização de que o "erro" e as abreviações se tornaram práticas comuns entre os ciberescritores, sujeitos que escrevem no ciberespaço, o que na opinião dos partícipes é complicado e pode comprometer o processo comunicativo, portanto é desnecessário.

Quanto à opinião dos partícipes sobre a escrita de texto na rede, onde as leituras são abertas e os escritores estão expostos às críticas, é possível notar que a preocupação com o escrito, com a informação e a linguagem próxima da norma culta também se configura importante para os partícipes, visto que justificam preferência pela escrita convencional. No pensar dos partícipes, o foco da escrita está no próprio texto. Assim, conforme P3 e P5,

[8] O Internetês é um neologismo (de: internet + sufixo ês) designa a linguagem utilizada no meio virtual, em que "as palavras foram abreviadas até o ponto de se transformarem em uma única expressão, duas ou no máximo três letras", havendo, com isso, "um desmoronamento da pontuação e da acentuação", pelo uso da fonética em detrimento da etimologia, com uso restrito de caracteres e desrespeito às normas gramaticais.

“Quando se precisa e se quer escrever independe de quantidade de público; o que interessa é o conteúdo. Quem quer que seja o leitor, o que interessa é o conteúdo. A qualidade do texto não pode está vinculado à quantidade de público leitor”. Portanto,

> “A internet é um universo em que se deve saber o que vai ser escrito e como está sendo escrito. Quando a gente escreve para o outro tem que tentar fazer o melhor. A preocupação com o outro, com o leitor faz com que se busque o melhor texto, a melhor produção”, (P5).

Esses discursos também ilustram a compreensão de todos os partícipes de que os dispositivos hipertextuais das redes digitais possibilitam a “elasticidade” da criatividade, a liberdade de criação e a desterritorialização do texto. Esse último aspecto, “a desterritorialização do texto” reforça a necessidade de se prezar pelo escrito correto, pela veracidade do que é apresentado, visto que no espaço cibernético, por si só, “o texto é posto em movimento, envolvido em um fluxo, vetorizado, metamórfico” (LÉVY, 2009, P. 48).

Nesse pensar, os partícipes se compreendem como sujeitos ativos e conscientes da necessidade de escrita coerente e coesa que atende às normas da Língua, visto que os dispositivos hipertextuais nas redes digitais direcionam a desterritorialização do texto e se posicionam: “Tentaria dar o melhor de mim, me preocuparia tanto com o conteúdo quanto com a forma, porque nem sempre o texto de boa aparência tem conteúdo bom” (P1). “A gente se preocupa muito com a visão de mundo dos leitores” (P2).

5.4 CONSTRUCTO SISTÊMICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “LEITURA” E DE “ESCRITA”

As representações sociais sobre leitura e escrita se constituem, como um produto, um conjunto organizado de temas, de imagens e dos discursos da realidade social construída e vivida pelos estudantes. São saberes partilhados pelos estudantes que atribuem sentido às relações vividas e instituídas, as atitudes e valores favoráveis e desfavoráveis.

As informações advindas sobre os OS, mesmo sendo limitadas, são processadas por esquemas cognitivos que dão início ao processo de dedução e de expectativas na maioria das vezes exagerados, que pode incorrer em predição. O juízo de valor, ideias, opinião, preconceitos e estereótipos, constituintes da RS dos sujeitos, entendida por Jodelet (2001) como um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, apresentam uma visão prática e concorreram para a construção de uma realidade comum ao grupo social. A interpretação dessas imagens tomou como base a Teoria das Representações Sociais que procura desvelar, a partir de suas funções, o que representam “Leitura e Escrita” para os estudantes do ensino Médio do Colégio Estadual de Bandiaçu.

Elementos como **aprendizagem, conhecimento, sabedoria** gravitam em torno do objeto social “leitura” delineando-a. configurando-a como ato que conduz a aprender, apreender e compreender. Esses elementos, ascendentes a núcleo central, estão intrinsecamente relacionados à apreensão da leitura no universo escolar e, por se constituírem mais estáveis, resistem às mudanças. O elemento **chato** remete à compreensão de uma apropriação valorativa do OS, visto que são considerados elementos preditores de afetividade relacionada às práticas de leitura propostas pela escola: leitura orientada pela escola é **chata**, visto que se realizar a partir de orientação e não espontaneamente, portanto outra perspectiva de imagem da RS.

As imagens reveladas pelas palavras e pelo discurso do sujeito coletivo estão ancoradas na expressividade linguística dos partícipes, nas práticas culturais de linguagem desenvolvidas por esses sujeitos na escola e possuem simbologia que reflete posturas, comportamentos, ideias e concepções; na realidade, refletem a forma como se portam e se comportam ao experienciar os objetos sociais da pesquisa durante todo o tempo.

O juízo de valor atribuído aos objetos sociais representados advém de sentimentos e pensamentos dos estudantes e possibilitam compreender a realidade e a homogeneidade do

grupo social, visto que integram uma crença coletiva, e podem possibilitar o redimensionamento da postura da escola no que se refere às práticas de leitura e escrita que vêm se desenvolvendo nesse espaço, contribuindo com a função de orientação, servindo como guia para a ação.

Nessa perspectiva, os modelos representacionais ilustram as contradições e as perspectivas emergentes nas RS que os atores sociais partilham, advindas de sua cultura, ideias, opiniões, preconceito e estereótipos. Para os estudantes,

Figura 19: Constructo representacional de "Leitura"
Fonte: Elaboração da autora (2017).

Esse modelo, Figura 19, apresenta as imagens emergentes da cognição de "Leitura" materializadas na representação social dos alunos e ancorada por um sistema de elementos familiares que revela a existência de perspectivas diferentes: uma advinda das ideias, crenças e valores, e outra amalgamada de que a leitura proposta na escola não é a leitura idealizada pelos estudantes. Os discursos revelam uma ideia descritiva e amalgamada por elementos de valor dicotômico.

Sobre a leitura proposta pela escola, onde o sentimento e a afetividade são elos para a construção identitária, o DSC evidencia que os estudantes compreendem que a prática contribui para **escrever** e **falar** mais próximos da língua culta, e contribui para a **aprendizagem**, ratificando o juízo de valor positivo sobre o OS "leitura" e "escrita".

Concernente à prática de leitura na internet, o DSC referencia as potencialidades da internet e da estrutura hipertextual que atrai para a pesquisa, pois **uma leitura conduz a**

outras. O hipertexto é um altamente funcional, visto que constitui uma rede de significações interligada por palavras, sons, imagens e gráficos, o que torna as narrativas digitais bem mais "interessantes".

Para Koch e Elias (2006), a leitura se constitui atividade interativa complexa de produção de sentidos, cuja realização toma por base os elementos linguísticos presentes no texto. A maneira como se organiza exige do leitor um conhecimento vasto, ocupando lugar importante na vida dos sujeitos, uma vez que serve de vetor para a promoção do conhecimento e a formação da cidadania.

Quanto à escrita, Garcez (2002) afirma ser uma das tarefas mais complexas realizadas, justamente por exigir envolvimento pessoal e conhecimento das características do sujeito, além de conhecimento do mundo e de técnicas da escrita. O reconhecimento pelos estudantes da complexidade que envolve o processo de leitura e de escrita se faz necessário, pois o grupo social portador de representações e de perspectivas, também pode ser portador da uma redefinição dessas representações. Portanto na Figura 20:

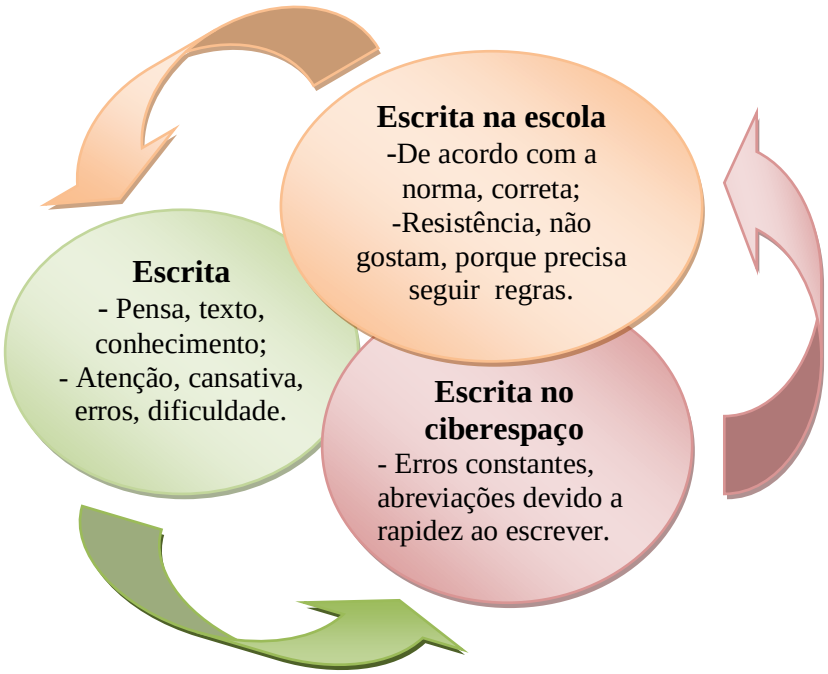


Figura 20: Constructo representacional de "Escrita"
Fonte: Elaboração da autora (2017)

As perspectivas sobre os OSs divergem visto que resultam do campo de forças existente entre os processos sociocognitivo, o socioafetivo e as práticas sociais vividas pelos partícipes, nos diversos ambientes. A imagem emergente e evidenciada pelo DSC da escrita proposta pela escola anuncia a resistência dos sujeitos com relação à escrita por ter que seguir normas. As práticas de leitura realizadas na escola não são as idealizadas pelos partícipes. V

Pensa é o elemento de maior ascensão nessa imagem o que pode ser explicado pelo fato de a escrita ser uma atividade de reflexão e atenção intensas e de articulação de vários conhecimentos, o que acaba por determiná-lo como processo cansativo onde o "erro", na maioria das vezes, é uma constante; portanto difícil.

Vale salientar que os elementos periféricos também estabelecem relação direta com o núcleo central e são importantes para o funcionamento e a dinâmica da RS. Conforme Abric (1998) esses são elementos vivos, mais acessíveis e mais permeáveis que os elementos centrais, o que possibilita que cada um se posicione de acordo coma as variações, sem questionar a significação central.

Quanto às representações referentes à escrita no ciberespaço, depreende-se também uma imagem com perspectiva dicotômica. No pensar dos estudantes, no ciberespaço, a textura hibrida da hipermídia, do hipertexto em que se constituía, aumenta a criatividade, envolve e entrelaça o ciberescritor, portanto mais atrativo e sedutor. A escrita pode se realizar de acordo com as normas. Por outro lado, a imagem também revela que os erros são constantes e abreviações são comuns, justificadas em decorrência da rapidez com que se escreve e a efemeridade das mensagens.

Como vimos, e conforme Moscovici (2003), os comportamentos individuais ou de grupo são diretamente determinados pelas representações elaboradas sobre a situação e o conjunto de elementos que a constituem. Na perspectiva de Bomfim (2015), as representações sociais revelam-se como guia que pode contribuir com a prática pedagógica quando o conceitual é integrado ao real. O diferencial está na maneira como se compreende essas representações e os possíveis efeitos pedagógicos. Assim,

> Elas são um tipo de conhecimentos [...] do "senso comum" veiculado e legitimado pela sociedade, portanto elas são a base para inscrever ou modificar novos conhecimentos; 2) Elas são eficientes como processo e produto de conhecimento e 3) Elas são um sistema de explicação de mundo, um esquema coerente e pertinente do real que jamais se destrói, sempre se transforma (BOMFIM, 2015, p. 03).

Assim, é possível inferir que as práticas de leitura e de escritas desenvolvidas pelos estudantes do ensino médio estão distantes das que eles idealizam.

Do discurso do sujeito coletivo, emergiram a estrutura cognitiva e o conteúdo das representações sociais que possibilitaram a compreensão, a partir da ancoragem e objetivação, de como os estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual de Bandiaçu estruturam as RS sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas e orientadas pela escola.

Segundo a teoria das RS, essas cognições advindas de observações, crenças e experiências vividas e entendidas como conhecimento.

A necessidade de identificar e compreender as representações sociais dos estudantes do Ensino Médio sobre “leitura” e “escrita” levou à articulação de conceitos e teorias e à apreensão das relações que os partícipes construíram com os objetos de pesquisa e do que foi considerado questão fundamental e serviu de condutor para o delineamento de proposições de intervenção que possam auxiliar na mudança de condutas e práticas pedagógicas de leitura e escrita proposta pela escola.

Portanto, o empenho nessa pesquisa foi de desvelar as RS, constituintes da identidade representativa dos estudantes do ensino médio do Colégio Estadual de Bandiaçu no que concerne às práticas de leitura e escrita propostas pela escola e as que se desenvolvem no ciberespaço, para que o saber prático, o conhecimento empírico possa servir à orientação e direcionamentos de práticas pedagógicas de leitura e escrita.

6. DA IMAGEM DE LEITURA E DE ESCRITA AO WEBSITE: UM ESCRITO DO PERCURSO TÉCNICO E FUNÇÕES EDUCACIONAIS

> Não estamos mais dependentes da mídia de massa, ou da indústria cultural; temos a possiblidade efetiva de usufruirmos – professores e alunos – de um canal emissor, onde todos nos posicionemos como propositores, idealizadores, criadores, onde tenhamos voz e vez; e de transformarmos a escola num espaço de criação e socialização dessa produção. Produção que pode ser realizada nas mais diferentes linguagens, já que as tecnologias digitais possibilitam trabalhar com qualquer uma delas. (BONILLA, 2011, p. 64).

Esse capítulo discorre brevemente sobre os encontros com os partícipes e com os professores onde foram expostos e discutidos os resultados do estudo em foco. É chegada a hora de integrar as imagens advindas da RS e os diversos letramentos, "abrindo mão de dicotomias entre o digital e o tradicional e partindo para a ideia de conjuntos de letramentos que se entrelaçam, ou criam redes entre si", (BUZATO, 2017, p. 8).

Nesses encontros, houve reflexão acerca da possibilidade de construção de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para em que os partícipes tivessem a oportunidade de ler em rede e escrever para ser partilhado, apreciado; um espaço que pudesse ser usado pela escola para práticas de leitura e escrita que se constituíssem atrativas e envolventes. Vale ressaltar o discurso de um participante, nesse momento, que reforça a ideia de que o universo cibernético tem mudado as formas de relação dos sujeitos com o conhecimento: "O mundo hoje está muito informativo. A internet mudou tudo. A leitura é rápida, desceu a linha do tempo já tem informação nova para ler" (P1).

Esse capítulo também descreve sobre o processo de construção do produto tecnológico e as etapas percorridas, como se pensou e estruturou o produto tecnológico, nesse caso uma plataforma ou site, voltado à práticas de leitura e escrita colaborativas.

A idealização do ambiente virtual instituiu-se a partir da reflexão e imersão discursiva dos partícipes sobre como expandir as atividades pedagógicas de leitura e escrita para além do espaço de sala de aula.

6.1 DO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO SITE

A primeira sessão aconteceu no dia 4 de dezembro de 2016, no auditório do Colégio Estadual de Bandiaçu e iniciou-se com a exposição e explanação sobre o conteúdo das representações sociais, advindo de das experiências e vivências com os objetos sociais Leitura

e Escrita, identificados e analisados com base na Teoria das Representações Sociais. O envolvimento de alguns partícipes, inclusive os que participaram da segunda fase de coleta de dados, foi constante no projeto.

Os estudantes sugeriram a criação de um blog ou uma plataforma. Depois de analisarem as potencialidades desses espaços, democraticamente, evidenciaram a preferência pelo site, visto que o blog se configura mais restrito em abas e, portanto, menos possibilidades. Primeiro foi pensado o layout e depois foi discutido um possível nome e endereço de locação.

O desenvolvimento do modelo do *site* teve como base um pré-projeto, esboçado a partir das primeiras reuniões com partícipes. Esse primeiro momento possibilitou o desenvolvimento do protótipo, o *layout* do site, em termos técnicos.

Em meados do primeiro semestre de 2017, depois de encontros e discussões, foi elaborada a primeira versão online do layout, já com algumas sugestões e modificações que foram delineando os pensares dos partícipes. Essa proposta delineada no Word rudimentarmente, subsequentemente, foi desenhada em programa de design gráfico (figura 17).

CEB COLÉGIO ESTADUAL DE BANDIAÇU							
HOME	INSTITUIÇÃO	EQUIPE PEGAGÓGICA	EVENTOS	PRODUÇÕES DISCENTES	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS	ÁREA RESTRITA	CONTATO
CONTEÚDO							
RODAPÉ **LINKS EDUCATIVOS /ENDEREÇO**							

Figura 21: Layout inicial da página do site
Fonte: Elaboração da autora (2017)

O processo de desenvolvimento do site demandou, durante a fase inicial do projeto, a resolução de um impasse quanto ao nome do domínio, pois os nomes pensando não eram aceitos pelos sistemas de gerenciamento de criação de plataformas.

O segundo encontro foi com os professores na semana pedagógica, no dia 02 de fevereiro de 2017, conforme Figuras 19 e 20, quando foi exposto o conteúdo das representações sociais dos estudantes referente à leitura e escrita, objetos sociais desse estudo,

e também o protótipo do site. Os professores acataram as ideias e os anseios dos estudantes e também fizeram sugestão para ajustes do protótipo do site.

Figura 22: Semana Pedagógica 2017
Fonte: Fotos da autora (2017)

Figura 23: Semana Pedagógica 2017
Fonte: Fotos da Autora, (2017)

Quanto ao terceiro encontro, realizou-se com os estudantes, no dia 26 de abril de 2017, para análise do layout da primeira versão do ambiente virtual e se fazer sugestão sobre o conteúdo das abas da plataforma. As sugestões e alterações propostas foram analisadas de acordo com a disponibilidade de tempo e de colaboração. Depois de algumas sugestões ficou determinado o delineamento de um fórum de discussão, onde os professores possam postar os tópicos e acompanhas as o processo dialógico.

Os estudantes sugeriram a criação de um subespaço interativo para escrita e leitura, onde as postagens pudessem ser comentadas. Também foi discutida a possibilidade de criação de um espaço de postagens livre e interativo, onde fosse possível se tecer uma teia de leitura e escrita, que pode suscitasse inúmeras leituras.

A reestruturação do *site* se deu a partir dessa reunião realizada com os estudantes e com um técnico onde ficaram definidos: o tipo de hospedagem, a compra do domínio, o organograma do *site*, isto é, o cabeçalho, rodapé, menu com as paginações. Para a hospedagem foi escolhido o *Wix*, um servidor de internet que oferece um construtor online e hospedagem gratuitos. Para o domínio, que será o nome do site na internet, o servidor Registro Br.

O *Wix* é uma ferramenta que oferece uma tecnologia de última geração para a construção de blogs ou *sites*. Esse servidor permite criar de forma profissional um site interligado com as redes sociais, a saber, *facebook, twitter, youtube, google plus* entre outros.

Para o cabeçalho foi criado um logotipo que retrata a escola e as TIC, uma imagem com fotos de estudantes do Colégio. Também foi adicionado um *menu* com as subdivisões:

home, a instituição, equipe pedagógica, eventos, práticas inovadoras, produções docentes, produções discentes, *blog*, fórum e biblioteca. Na página *home* foi acrescentado um *slide* que pretende destacar os eventos importantes da escola e abaixo uma descrição sobre o projeto de pesquisa.

Assim, já propusemos à comunidade: Cebband, a união da sigla do nome do Colégio Estadual de Bandiaçu mais a abreviação de Bandiaçu, nome do distrito que sedia o referido colégio. A proposta foi aceita, e partimos para o registro no sistema locatório, o site CEBBAND, endereço https://cebband.wixsite.com/cebband.

A primeira versão online da plataforma sofreu muitas adaptações em relação ao protótipo apresentado na Figura 21, em vista à necessidade de atender os anseios dos partícipes que decidiram, após discussão que o nome do Colégio anunciaria a identidade do site. Assim, chegamos à primeira versão, (Figura 24).

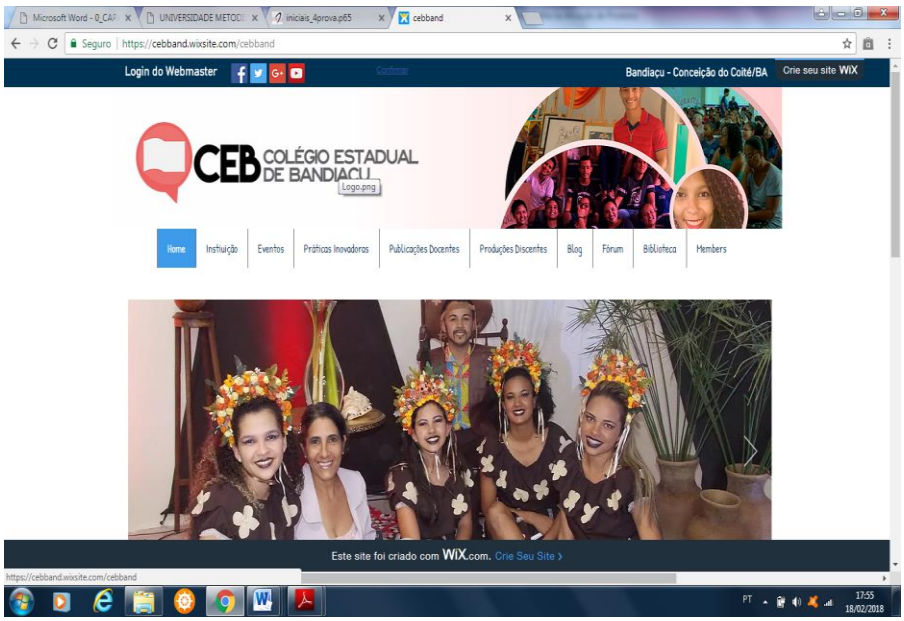


Figura 24: Página inicial do site (Parte 1)
Fonte: Acervo da autora, 2017.

Com relação à apresentação das abas, nessa primeira versão, a decisão importante diz respeito ao espaço onde seriam desenvolvidas as práticas interativas e mediadas de leitura e escrita. Primeiramente, foi sugerida a construção de um ambiente colaborativo que integrasse um fórum de discussão mediada pelo professor.

Várias demandas a respeito do conteúdo começaram a surgir. A primeira destas solicitações foi construir uma área restrita a professores e estudantes que hospedasse atividades avaliativas. Portanto, foram idealizados espaços que hospedassem as produções dos

docentes e dos discentes, as experiências exitosas e os eventos que acontecessem na escola. Essas demandas foram conferindo um cunho mais identitário ao portal, condizente com os anseios dos estudantes de desenvolverem experiências de letramentos.

Em maio de 2017, as páginas de conteúdo foram construídas de acordo com os anseios e começamos as postagens dos artigos que caracterizavam o lócus e equipe pedagógica, quando, no ensejo, convites foram feitos aos professores à publicação de artigos. Assim tivemos:

O *menu*, a parte situado na parte superior do site foram inseridos as abas:

1 – Home: contém texto falando sobre a proposta dessa pesquisa e do site;

2– Instituição: contém texto que caracterizando a escola com mapa e imagens e a equipe pedagógica;

3– Eventos: contém textos referentes aos eventos ocorridos na instituição com respectivas imagens;

4– Práticas inovadoras: página para postagens de relatos de experiência e práticas inovadoras;

5 – Publicação docente: espaço para postagem de artigos e trabalhos diversos que podem ser comentados e curtidos;

6– Blog: espaço para postagens de produções discentes com espaço para comentário e curtidas;

7– Forum: espaço destinado a promover debates *on-line, a*bordando questões preestabelecidas;

8– Biblioteca: espaço destinado a documentos digitalizados.

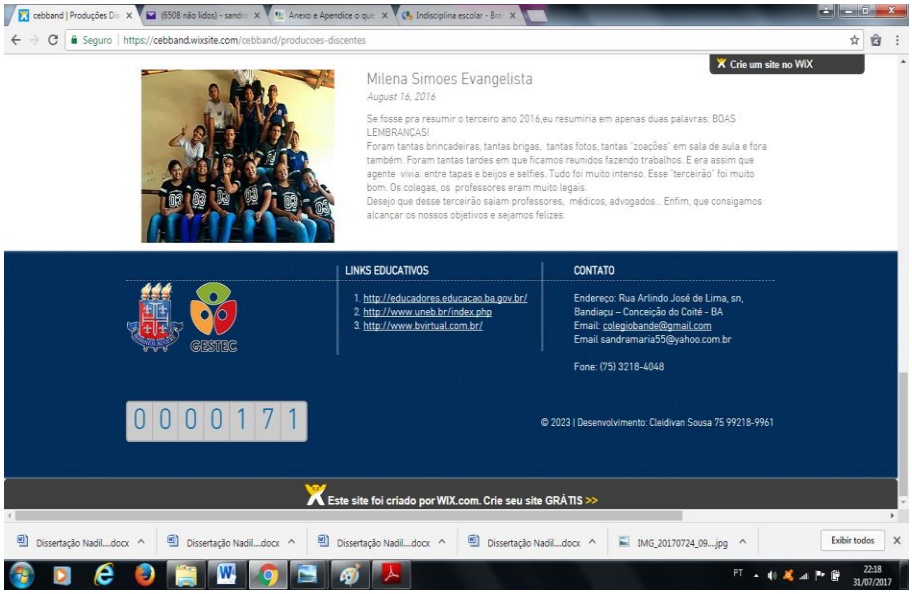


Figura 25: Página inicial do site (Parte 2)
Fonte: Acervo da autora

Na parte 2 (dois) da página inicial, Figura 25, podemos visualizar as logos da UNEB e do GESTEC , link educativos, endereço da instituição e contato.

Quanto à divulgação do site, ainda está limitada até a presente data, 30 de julho, visto que ainda se encontra em fase de construção, mas assim que for ajustado de acordo com os anseios dos partícipes será divulgado para toda a comunidade escolar, pelos estudantes e professores através do Whatsapp e links de compartilhamento via *Facebook*. De acordo com Google *Analystics* 163 acessos até o presente momento.

Figura 26: Espaço: Práticas inovadoras
Fonte: Acervo da autora

6.2 DO PROPÓSITO PEDAGÓGICO

Compreendemos ao longo do processo desse estudo que é preciso integrar os diversos letramentos, “abrindo mão de dicotomias entre o digital e o tradicional e partindo para a ideia de conjuntos de letramentos que se entrelaçam, ou criam redes entre si” (BUZATO, 2010, p. 8). Portanto, o produto tecnológico resultante dos anseios dos partícipes em realizar práticas de leitura e escrita em rede, o site CEBBAND, se configura como espaço de pesquisa, criação e difusão de conhecimento.

A elaboração do *site* tem por objetivo a extensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula e sua discussão. Esse ambiente virtual é de fácil acesso e tem a pretensão de integrar a participação dos alunos e professores do Colégio Estadual de Bandiaçu num espaço com a finalidade de leituras e escritas de textos interativos e colaborativos, aprendizagens e ampliação dos conhecimentos.

A Plataforma CEBBAND dispõe de espaços, como o blog e o fórum de discussão, interfaces onde são postadas propositivas relativas aos conteúdos necessários para discussões mediadas pelo professor, que viabilizam práticas de aprendizagem colaborativas e interativas de leitura e de escrita. A figura 27 mostra o primeiro de uma série de poemas produzidos pelos estudantes do ensino médio que participara do projeto estruturante da Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, Tempo de Arte Literária (TAL).

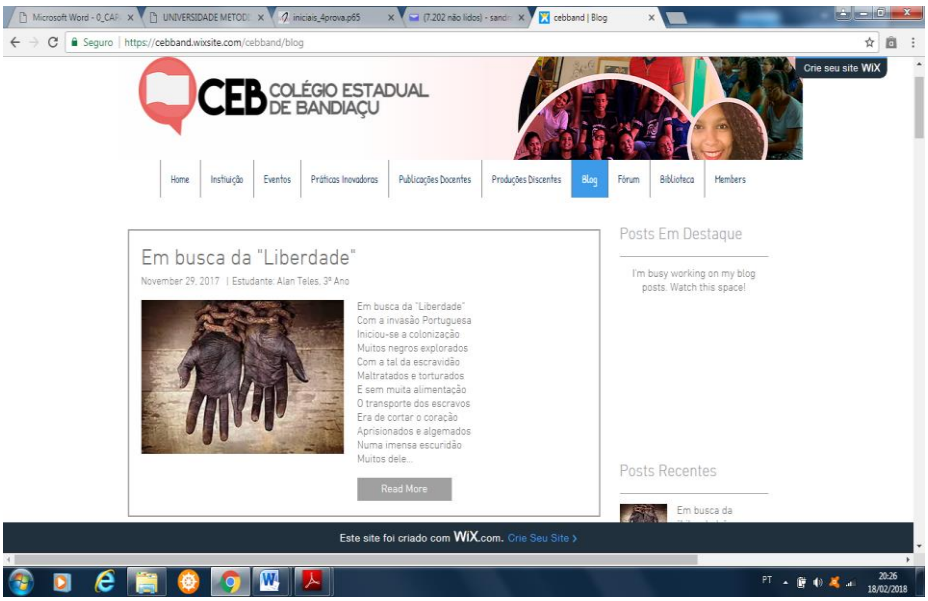


Figura 27: Espaço Blog
Fonte: Acervo da autora

No blog, regularmente, são publicados conteúdos variados e diversos, como textos, vídeos, imagens sobre assuntos variados, com espaço destinado para comentários. No caso específico desse espaço será mantido pelo administrado e pelos estudantes monitores. Na realidade, as produções podem ser realizadas nas mais diferentes linguagens, já que as tecnologias digitais possibilitam trabalhar com qualquer uma delas (BONILLA, 2011, p. 64).

Quanto ao fórum de discussão, ambiente virtual mediado por computadores, visto como um elemento assíncrono que possibilita o envio de mensagens em rede, coordenado por um organizador e limitado, na maioria das vezes, a um grupo de pessoas habilitadas ao acesso. Nesse espaço, as mensagens são postadas direccionalmente aos destinatários estudantes predefinidos e cadastrados previamente para interagirem e colaborarem com as discussões.

A interação é promovida quando os participantes submetem suas colaborações à leitura e à crítica coletivas e as intervenções se consolidam e agrega-se novos aspectos ao conhecimento. Esse é um instante de trocas em que surge a reflexão. Com a postagem de um texto para discussão, vêm as respostas de outros participantes, criando uma rede dialógica que amplia o conhecimento e pode consolidar a aprendizagem.

A figura 28, a seguir, é a representação da página de acesso ao fórum do CEBBAND e, além de informar, traz um texto convite a leituras e escritas interativas e uma aprendizagem colaborativa.

Figura 28: Espaço Fórum
Fonte: Acervo da autora

Nesses ambientes, os estudantes podem a fazer parte de um momento interativo de aprendizagens, assumindo a posição de criador e colaborador de um processo de criação mediado pelo professor, contribuindo para que uma riqueza cognitiva se estabeleça e se expanda em um espaço cujo acesso é amplo; em tese possível a todos, onde relação estabelecida é todos-todos.

Assim, o reconhecimento de que todos, professores e alunos, têm a possiblidade efetiva de usufruir de um espaço onde o posicionamento é de propositor, idealizador, criador, onde há autonomia de criação e produção de textos nos mais variados formatos, escritos, imagéticos, audiovisuais, e em variados gêneros.

Uma possibilidade de transformar a escola num espaço potencializador, de criação, socialização e virtualização das produções discentes e docentes; socialização das vivências e experiências da comunidade escola. Os espaços educativos são possíveis de movimentos de ressignificação, transformação e mediação do conhecimento.

A *Web 2.0* é um hipertexto virtual que potencializa a eminência de teias e redes leitoras, de leituras e de escritas simultâneas, produzidas coletivamente num contexto ciberespacial que pode e deve ser experienciado com propósito pedagógico. A práxis pedagógica precisa integrar o universo cibernético, visto que esse se configura uma rede interativa de colaboração, "viva" e "fervilhante" e pode contribuir para a melhoria das práticas de leitura e escrita na escola e, consequentemente, para a ampliação de relações e do conhecimento. A interação se constrói no processo comunicativo e deve ser reflexionada e compreendida como relevante pelas pessoas que fazem o momento educativo acontecer.

Diante do que foi mencionado, fica evidente que a práxis pedagógica precisa integrar o universo cibernético, visto que esse se configura uma rede interativa de colaboração, "viva" e "fervilhante" e pode contribuir para a melhoria das práticas de leitura e escrita na escola e, consequentemente, para a ampliação de relações e do conhecimento. A interação se constrói no processo comunicativo e deve ser reflexionada e compreendida como relevante pelas pessoas que fazem o "momento educativo" acontecer.

Desta forma, no próximo e último capítulo, finalizaremos este estudo apresentando reflexões consideráveis, acreditando que possam contribuir com novas investigações e com a instituição de práticas de letramentos.

7. O FIM DE UM PERCUSO OU PRIMEIROS PASSOS DO PROXIMO?

> [...] a precariedade do letramento do professor, consequente de suas concepções sobre a escrita e de sua limitada experiência com o leitor e escritor, não lhe permite assumir um papel crítico em relação aos conteúdos do currículo e do programa: ele pode apenas produzir e, portanto, não há lugar para as transformações que poderiam ser instituídas através das práticas discursivas em sala de aula que propiciem, de fato, as conduções necessárias para os alunos construírem novas identidades sociais através do processo de aquisição da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 198).

Durante a caminhada de leituras e reflexões, deparei-me com o fragmento acima de autoria de Kleima (1995), que me conduziu a perceber que vivemos numa sociedade ainda não letrada e os estudantes possuem conhecimentos que precisam ser valorizados e explorados pela escola.

A consciência dessa realidade e a reflexão de nossas práticas pedagógicas e do protagonismo dos partícipes deste estudo se configuram importantes para mudanças de pensamento e o delineamento de outras posturas pedagógicas, mais próximas das reais necessidades de inclusão. Assim, letramentos passam a ser alternativas para os processos de aprendizagem e uso de habilidades de leitura e escrita na sociedade contemporânea, ganham vida e tornam-se alternativas às práticas sociais.

Inicialmente realizei uma revisão da literatura disponibilizada no repositório da CAPES, teses e dissertações, da área de Educação, Letras, Linguística e Informática dialogando com as diferentes vozes dos textos. Desse processo de investigação resultou a convicção da existência de poucos estudos que articulam de Leitura e Escrita, Representações Sociais e Ciberespaço e de que ainda há necessidade de mais investigações.

Desenvolvi a pesquisa com estudantes do Ensino Médio em seu espaço de educação formal, por considerar urgente e necessária a discussão e reflexão sobre a leitura, escrita e sobre as práticas de letramento na contemporaneidade.

Após levantamento das produções, foram estabelecidos três núcleos temáticos: 1) A teoria das Representações Sociais como base do estudo e o imbricamento com os conceitos de leitura e escrita; 2) Práticas de leitura e escrita na escola: contextualização do fenômeno ao objeto da representação social; 3) Práticas de leitura e escrita no ciberespaço: uma convergência para letramentos.

Nesse processo de estudo, deparei-me com a realidade do contexto de proficiência de leitura e escrita do Brasil, a disparidade em relação aos países desenvolvidos que passam pelo mesmo crivo de avaliação, pelo encantamento das nuances do universo cibernético, do ciberespaço que por se constituir um espaço onde pessoas podem trocar experiências sobre

assuntos e interesses comuns, informações e conhecimentos de forma conjunta, cooperativamente, e com a complexa missão de articular dialógica entre as Representações Sociais, Leitura e Escrita.

Quanto à celeuma brasileira do baixo nível de proficiência leitora e de escrita, percebe-se que apesar dos investimentos e recursos disponibilizado ainda há muito a fazer para se redimensionar o problema. Há muito a reflexionar, vista a demanda de estudantes que apresentam déficit de leitura e de escrita: uns escrevem, mas não leem; outros dominam a leitura, mas não conseguem escrever ou interpretar, embora os processos de aquisição da leitura e da escrita aconteçam paralelamente e a escrita seja altamente dependente do ler.

A sociedade encontra-se imersa em um universo de informações que circulam cada dia mais rapidamente, onde o que aprendemos hoje se transforma rapidamente e se torna obsoleto amanhã. Nesse veio, há de se considerar a necessidade de que a escola deve estar preparada para participar ativamente dessa sociedade cada vez mais dinâmica, onde a "atualização" é permanente: a sociedade da informação e da comunicação.

Esse é um momento em que assistimos à emergência do hipertexto, cenário propício a um imaginário híbrido, que possibilita formas multidirecionais de leitura e possibilita abertura dos documentos à interação e intervenção dos que adentram o sistema, onde são ancoradas as significações discursivas, que se revigoram a partir da superação dicotômica dos interesses da tradição da escrita e da oralidade. As narrativas digitais têm superado as limitações da modalidade oral e escrita, visto que não isolam nem fragmentam o sentido do texto ou do discurso. Pelo contrário, instituem um processo de ampliação da rede de significados, visto que o suporte digital possibilita novas formas ou novos tipos de leituras quanto de escritas coletivas, ou seja, uma sinergia das varáveis da oralidade e da escrita.

Pensar os objetos sociais "Leitura", "Escrita", "RS" e "Ciberespaço" imbricados numa dialógica, conduziu-me a esse estudo de mestrado e à implementá-lo. Optei pela pesquisa qualitativa de abordagem participante colaborativa, orientada pelas perspectivas teóricas das Representações Sociais, que de acordo com Moscovici (1978) se configuram como um conjunto de ideias, opinião, estereótipos, preconceitos e valores que os partícipes têm sobre um objeto social, visto que são sujeitos que pensam, refletem e constroem proposições de consciência coletiva.

Nessa pesquisa, o encaminhamento adotado para a aproximação do fenômeno e conhecimento do objeto de estudo se deu por duas abordagens diferentes, mas que enveredam por uma dialógica e acabam por se complementarem e ampliarem as condições de apreensão, análise e compreensão da complexidade dos objetos estudados. A via estrutural revelou um

conjunto de significações e ofereceu importantes elementos complementares das análises dos processos discursivos apreendidos com a técnica de entrevista de grupo focal, desnudando a gênese das RS das práticas pedagógicas de leitura e escrita que têm se desenvolvido no Ensino Médio do Colégio Estadual de Bandiaçu, Conceição do Coité/BA.

As representações espelharam uma realidade que foi decodificada e interpretada. Produziram o mapeamento dos atos e dos comportamentos dos alunos no que concerne a leitura e escrita, tanto na escola quanto na internet. Permitiram a interpretação da situação, num sentido preestabelecido, uma vez que estas são elaboradas coletivamente, nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo em uma cultura e espaço próximo "[...] graças a um sistema de categorização coerente e estável" (ABRIC, 2001a, p. 168) que torna o estranho familiar (processo de objetivação reflexionado em capítulo anterior) para entender a realidade, o que auxilia no ato de intervir no real. Na realidade, possibilitaram explicar e compreender a realidade, portanto cumpriu a função do "saber".

Além disso, os resultados deste estudo também mostraram um jogo de forças assentado, uma tensão simbólica refletida nas palavras "fundamental" e "chato", elementos socioafetivo atribuídos ao OS "Leitura" de perspectivas diferentes. Também foi identificada, na estrutura cognitiva e no conteúdo das representações dos estudantes uma visão dos objetos sociais permeadas por juízo de valor amalgamado pelas experiências relacionais que os partícipes estabelecem com aos objetos sociais.

Consideramos alguns aspectos que influenciam as representações dos estudantes sobre os objetos sociais pesquisados: a maioria dos partícipes é oriunda de famílias que concluíram o nível médio e não tiveram acesso a bens culturais. Estas representações trazem à evidência informações de um mecanismo complexo que integra zonas cognitivas protegidas (núcleo central), mas de cognição relevante pra uma RS (núcleo periférico), que acabam por revelar subjetividade, como é o caso também de "cansativo", "dificuldade" e "erros", elementos relacionados à Escrita. Desta forma, esses elementos indicam que os partícipes trazem em seus cognitivos aspectos relacionados às suas experiências que revelam a relação incipiente com os objetos sociais com que se percebe pouca afetiva.

Na realidade, as RS revelaram uma imagem em potencial de que a escola deve repensar sua filosofia pedagógica, redimensionar e redirecionar as práticas de leitura e escrita e deve integrá-las ao universo cibernético, um universo em constante expansão e ampliação da rede de significados, onde o ciberleitor e o ciberescritor "encontram-se", ou seja, se sentem à vontade para ir e vir na busca do "devir".

Desta maneira, no presente estudo, foram apreendidas e analisadas as Representações Sociais de leitura e de escrita construídas pelos estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual de Bandiaçu, localizada no distrito de Bandiaçu, Conceição do Coité/BA, em relação a práticas de leitura e escrita exercidas na escola e na internet.

É importante salientar que a identidade desses estudantes em relação à leitura e à escrita refletem as experiências vividas e os contextos onde estão inseridos: a escola e o espaço cibernético. Os resultados deste estudo ratificam a relação que se estabelece entre as estruturas sociais (pensamento do grupo) e os eventos da linguagem fornecem conhecimento do senso comum à educação, que pode ser transformado e redimensionado para orientar práticas pedagógicas de leitura e de escrita. Implica em um conhecimento prévio subsidiando a elaboração de um planejamento pedagógico e do Projeto Político Pedagógico da Escola.

A sugestão é, então, que as representações sociais de leitura e de escrita construídas e compartilhadas pelos estudantes do Ensino Médio sejam consideradas e sirvam como orientadoras de processos de leitura e escrita orientados pela escola.

A pesquisa também trouxe à evidência a representação de que a leitura na internet é mais atrativa, é uma leitura que conduz a outras leituras; portanto um lugar possível de se estabelecer redes de leitura. Há inclinação dos partícipes para as práticas pedagógicas de leitura e escrita redimensionadas e redirecionadas para o ambiente cibernético e também há consciência de que é preciso refletir o escrito, escrever e reescrever também. No ambiente virtual se pode ir e vir nas leituras o que pode contribuir com a internalização do conhecimento empírico e a escrita não se processa de forma orientada ou conduzida. No ciberespaço há interatividade a as potencialidades são ilimitadas.

Na há como negar que o hipertexto virtual apresenta um grande potencial para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos, considerando que é um laboratório de escrita criativa e colaborativa on-line, cujo objetivo principal é oferecer à comunidade de leitores e escritores a possibilidade de trocar experiências e saberes através da interação nas várias interfaces como chat, fórum, listas de discussão, blogs, etc..., onde é possível relacionar-se com seus pares, construir, transformar, reconstruir textos e leituras e exercer autoria, compartilhando conhecimento.

As instituições de ensino precisam estruturar-se como espaço de mudança e devem começar pela abordagem construtivista de utilização de TIC, onde os estudantes possam construir novos saberes a partir do trabalho coletivo; do "fazer junto", buscando uma comunidade de troca e construção de saberes. Professores e alunos devem se posicionar com disposição sempre a "aprender a aprender". É importante salientar que uma proposta

pedagógica instituída a partir das representações sociais dos estudantes pode fomentar mudanças importantes nas práticas formativas de leitores e escritores e pode contribuir para a construção de um ambiente de reflexão e debate, conferindo uma nova perspectiva ao processo educativo.

Os resultados dessa pesquisa apontam que a escola, em seus níveis fundamental e médio, não tem dado conta do papel de letramento e precisa instituir um processo de ação e reflexão: repensar e rever suas práticas, avançar numa discussão em torno de um referencial teórico-metodológico das disciplinas voltado às exigências da sociedade tecnológica.

Pode se inferir que, concernente à formação dos professores, ainda é pouca a compreensão da importância da instituição de práticas pedagógicas que atendam as necessidades dessa sociedade tecnológica da qual os estudantes estão à frente. A realidade evidencia a necessidade de um permanente estado de aprendizagem, principalmente do profissional da educação que não pode e nem deve se tornar obsoleto frente às transformações que se impõem.

Neste sentido, a partir desta pesquisa, sugiro tomadas de decisões pragmáticas que possam auxiliar na implementação e desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita de que podem compreender as dimensões cognitiva, pedagógica e socioafetiva, como:

- Instituição de uma relação mais dialógica entre os estudantes e escola no sentido de intensificar as práticas de leitura e escrita;
- Discussão com a comunidade escolar e Conselho Escolar sobre a necessidade de se instituir uma política de letramentos;
- Adequação da Proposta Poítica Pedagógica da Escola às demandas da exigência de inserção das TIC na educação;
- Estruturação e ou implementação de projetos que priorizem a leitura e a escrita, visto que são práticas imprescindíveis à constituição da cidadania;
- Utilização das TIC para criação e difusão do conhecimento como inerface pedagógico;
- Mobilização para reflexão sobre a sociedade contemporânea e as práticas de leitura e escrita;
- Consideração das Representações Sociais dos estudantes sobre a leitura e a escrita, com fins de (re)orientar essas práticas;
- Valorização das produções artísticas literárias, tanto no formato escrito quanto em audiovisual, o que pode potencializar as aptidões;

- Preservação das produções textuais dos estudantes e publicação em mídias como forma de valorização e manutenção de patrimônio cultural.

- Elaboração de plano de ação formativa para ser implementado na AC sobre letramentos e uso de TIC na educação.

Portanto, essa pesquisa amparada, na interdisciplinaridade, converge para discussões referentes ao campo das Representações Sociais e seu imbricamento com a linguagem, com a leitura e com a escrita, e conduz ao aperfeiçoamento e orientação das práticas pedagógicas de todos os professores, visto que os objetos sociais dessa pesquisa se constituem tanto instituídos quanto instituintes de representações.

No que concerne à questão epistemológica, esse estudo contribui para o entendimento da intrínseca relação existente entre as representações sociais, linguagem, leitura e escrita e conduz a uma tomada de consciência da realidade para poder transformá-la. O entendimento das representações sociais de leitura e de escrita traz implicação para as práticas socioeducativas dos professores, visto que considera os elementos simbólicos e linguísticos que revelam a estrutura cognitiva da relação que os estudantes estabelecem com os objetos sociais.

As leituras e reflexões oportunizadas pelo grupo de pesquisa GIPRES, sem dúvida, agregaram valor imensurável à pesquisa, à compreensão e entendimento das RS dos estudantes sobre os objetos sociais.

Na realidade, o constructo de conhecimento sobre os OS integra aspectos do cotidiano vivenciado pelos estudantes em suas práticas cotidianas repletos de imagens e representações mentais ou cognitivas, sociais e linguísticas que são ampliados ou potencializados pelo conhecimento escolar, contribuindo com a aprendizagem formal.

O entendimento das representações sobre leitura e escrita construídas pelos estudantes do Ensino Médio podem trazer “à luz” perspectivas diferentes de trabalho para todas as disciplinas, partindo da compreensão de que as práticas de leitura e escrita são vieses para a construção de conhecimento.

Nesse pensar, vislumbro reflexão e entendimento mais amplo, no sentido de contribuir com a ampliação dos conceitos e teorias sobre as Representações Sociais e Leitura e Escrita.

As reflexões e inquietações sobre Teoria das RS com relação à estabilidade do núcleo central de uma RS fomentam algumas questões de pesquisa como: A mudança de posição de elementos do núcleo central e periféricos pode modificar ou destituir uma RS? E no que concerne à leitura e escrita: Como as práticas de leitura e escrita contribuem para a

uma sociedade sustentável? Quais são as Representações Sociais de professores sobre as práticas de leitura e de escrita e como elas podem contribuir para a melhoria dessas práticas? Como a escola pode articular as representações construídas por alunos e professores sobre as práticas de leitura e da escrita com as habilidades e competências, previstas pelas leis da SEC, no que se refere ao Ensino Médio? Como as tecnologias da informação e comunicação virtuais podem contribuir para a sustentabilidade de práticas pedagógicas de leitura e escrita na escola?

Essas inquietações fazem referência a letramentos, a real apropriação das proficiências de leitura e escrita pelos sujeitos que partilham experiências de aprendizagem tanto em ambiente formal quanto na rede, onde o internauta deixa de ser apenas um leitor isolado ou tão somente um coletor de informações e assume a posição de colaborador na criação de grandes repositórios de informações, tornando-se também semeador e contribuindo para que uma riqueza cognitiva se estabeleça e se expanda em um espaço cujo acesso é amplo; em tese, possível a todos e onde relação estabelecida é todos-todos, onde a informação é potencializada para o centro de circulação e são ancoradas as significações discursivas.

Sinalizo que o desfecho resulta de "uma leitura" de uma determinada conjuntura de pesquisa, portanto é apresentado inacabado e parcial, o que suscita outros questionamentos, outras análises e outras reflexões. Neste espaço, apresento alguns destes "inacabamentos" que evidenciam as lacunas deste estudo e saliento que os objetivos para este estudo, em formato de pesquisa aplicada, foram alcançados. O imbricamento entre teoria e prática confere, à pesquisa, características próprias de uma pesquisa aplicada.

Posso afirmar que essa caminhada oportunizou olhares diferenciados e mais profundos que me conduziram a uma compreensão mais especifica dos participantes dessa pesquisa, tanto individual quanto coletivamente, da escola onde trabalho e de suas problemáticas. Possibilitou uma visão das relações internas e externas que os partícipes estabelecem com a leitura e escrita, ampliar conhecimentos e ressignificá-los no sentido de melhoria das práticas de letramentos.

Diante de tantas inquietações, é difícil considerar esse estudo como um fim. Penso que esse estudo abre viéses a outras pesquisas, a outros "olhares". Se não meu, uma certeza: sei que serão de "outros". Ah, sei também que

> "A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências" (FREIRE, 1991, p. 16).

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C**. O estudo experimental das representações sociais**. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001b. p. 155-171.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. **Abordagem societal das representações sociais.** http://www.periodicos.unb.br/index.php/estado/article/view/3093/2689. Acesso em 03/12/2016.

A MENINA que odiava livros. https://www.youtube.com/watch?v=mvekE_X3ljM. Acesso em 04/09/2016.

ARENDT, Hanna. **A promessa da política**. 4.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

AZENHA, Maria das Graças**. Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas.** São Paulo: Ática, 1995

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. [Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. [Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi.] 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1997.

BERMAN, Marchall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar. A aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia da Letras, 1986.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOMFIM, N. R. **O conceito de patrimônio numa perspectiva multidisciplinar: contribuições para uma mudança de enfoque**. Revista Turismo & Desenvolvimento. São Paulo, vol. 5, n.1, 2015.

_____. **As representações sociais do espaço à serviço da Geografia escolar.** Disponível em artigocientifico.uol.com.br Acesso em 01 jun 2016.

BONILLA, Maria Helena. **Escola Aprendente: para além da Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Quarter, 2011.

BORDA, Fals Orlando. **Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

BOURDIEU, Pierre. **Estrutura, Habitus e Prática. In: A economia das trocas simbólicas.** Trad.Sérgio Miceli. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina**. In: Brandão, Carlos Rodrigues e Streck, Danilo R. (org). Pesquisa participante: o saber da partilha. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Inclusão digital como invenção do quotidiano: um estudo de caso**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, ago. 2008. Disponível em: . Acesso em: 16 de agosto de 2017.

_____. **Cultura digital e apropriação docente: apontamentos para uma educação** 2.0. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, 2010. B

COUTINHO, M. da P. L; NÓBREGA, S. M; CATÃO, M. de F. F. M. **Contribuições TeóricoMetodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das Representações Sociais**. In: COUTINHO, M. da P. L. (Org.) Representações sociais: Abordagem Interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. **(Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever.** *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 65, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 mai. 2017.

DOISE, W. **Les Représentations Sociales**. In. GHIGLIONE, R.; BONET, C.; RICHARD, J. F. (orgs.) **Traité de Psychologie Cognitive.** Paris: Dunod, 1990.

_____. **Psicologia Social à Psicologia Societal. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GATTI, Bernadete A**. Algumas considerações sobre Procedimentos Metodológicos**. http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf

GARCEZ, Lucília. (2002). **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questão de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Vera L. de O; TELLES, Kátia da S; ROBALLO, Evelyn de C. **Grupo focal e discurso do sujeito coletivo: produção de conhecimento em saúde de adolescente** http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n4/v13n4a23.pdf

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In JODELET, D. ULUP, L. (orgs.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro, Ed.UERJ:2001 (p.17-66)

JOUVE, Vicent. **A leitura.** Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP. 2002. - 19 - LENINE; QUEIRO.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2000.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2003.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

_____ . **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2016.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Vilaça. **A interação pela Linguagem**. São Paulo, Contexto, 2001.

_____. **As Tramas do Texto**. São Paulo, Contexto, 2014.

LEMOS, André. *As* **Estruturas Antropológicas do Ciberespaço** in: Textos de Cultura e Comunicação, nº35, Salvador: Facom / UFBA, 2003

_____. **Ciber-Socialidade: tecnologia e Vida Soc.ial na Cultura Contemporânea.** Trabalho apresentado no GT Sociedade Tecnológica, no COMPÓS98. In: Revista Logos, Rio de Janeiro: UERJ, 1998. [on-line] Disponível na internet em http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/cibersoc.html. Acesso em: 20 jan.2016

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999. Estamos todos conectados. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/164_ago03/html/falamestre

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturação e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino**. A mediação na formação dos profissionais da educação: reflexões de uma professora-tutora**. Campinas, S. Paulo: Mercado das Letras, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O hipertexto como um novo espaço de escrita na sala de aula.** Linguagem & Ensino, V.4, n.1, 2001.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da Pesquisa**. 5 ed. Brasília: Editora Unijuí, 2006.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.** Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emilia Ferreiro e a alfabetização no Brasil: Um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Unesp, 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos, novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Editora Papirus, 2007.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais:** investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓBREGA, S. M; COUTINHO, M. P. L. **O Teste de Associação Livre de Palavras**. In: COUTINHO, M. P. L. (Org.). Representações sociais: Abordagem Interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

ONRUBIA, J. **Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir**. Em: C. Coll et al. (eds.). O Construtivismo na sala de aula (pp. 123-151). São Paulo: Ática. 2009.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação.** Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

_____. **La relación del afecto com la inteligência en el desarrollo mental del niño. In G. Delahanty, & J. Perrés (Eds.), Piaget y el psicoanálisis**. Universidad Autónoma Metropolitana: Xochimilco. (Trabalho original publicado em 1962), 1994.

PRETTO, N. L.; PINTO, C. da C. **Tecnologias e novas educações. Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 19-30, 2006.

PRIMO, Alex ; RECUERO, Raquel da Cunha. **A terceira geração da hipertextualidade: cooperação e conflito na escrita coletiva de hipertextos com links multidirecionais**. Líbero (FACASPER), v. IX, p. 83-93, 2006

_____. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura e cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo**. Disponível em: http://usr.psico.ufrgs.br/~/pb/espiralpb.htm. Acesso em 2 jul. 2016.

_____. Interface potencial e virtual. Revista da Famecos. Porto Alegre, RS, n. 10, p. 94-103, junho, 1999.

_____. (Org). **Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos blogs e da Wikipedia**. Disponível em: <http://www.pontomidia.com.br/raquel/pesquisa/hipertextocooperativo.pdf >. Acesso em 4 mar. 2010.

SA, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro, Eduerj, 1998.

_____. **Representações sociais: modismo ou teoria consistente. Psicologia e Sociedade.** ABRAPSO, 10, p. 45-49,1996.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

_____. Marco. *Educação on line*. São Paulo, Loyola, 2003.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Tessituras (Hiper) textuais: Leitura e escrita nos cenários digitais.** Salvador, Quarteto, 2008.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed., 5. reimpressão, Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, dez 2002.

TECHIO, M. E. Estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais. *In* TECHIO, M. E.; LIMA, M. E. O. **Cultura e Produção das diferenças: estereótipos e preconceito, no Brasil, Espanha e Portugal**. Brasília: TechnoPolitik, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Ed. Ícone, São Paulo, 1988.

_____. A construção do **pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCHMITZ, John Robert. **A Crise da Língua Portuguesa: Uma Visão Crítica e Criteriosa**, *O Escritor*. Jornal da União Brasileira de Escritores. Nº 90 março, p. 4. ID: 103749, 2004. Disponível em http://www.unicamp.br/iel/site/docentes/John/crise.html. Acesso em 04/05/2016.

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC

ETAPA 1

Este questionário é chamado de associação livre de palavras.

Você lê tudo que está ao eu redor: pessoas, espaços, lugares, textos..., mas nem sempre percebe que o faz.

Bom, vamos lá! – Durante 2 minutos, feche os olhos e se imagine em qualquer lugar, mentalize tudo que vê...

1. **Agora, escreva cinco palavras que lhe venham em mente quando você pensa na palavra "Leitura":**

MUITO BEM! AGORA VOCÊ VAI **ENUMERAR, DE 1 A 5**, DA MAIS IMPORTANTE PARA MENOS IMPORTANTE.

2. **Agora, escreva cinco palavras que lhe venham em mente quando você pensa na palavra "Escrita":**

MUITO BEM! AGORA VOCÊ VAI **ENUMERAR, DE 1 A 5**, DA MAIS IMPORTANTE PARA MENOS IMPORTANTE.

Obrigada!

APÊNDICE II

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC

Frequência das respostas evocadas a partir de "Leitura" N=200

Palavras evocadas	Frequência
Aprendizagem	22
Sabedoria	12
Conhecimento	12
Imaginação	11
Fundamental	10
Compreender	10
Escrever	9
Pensar	9
Livros	9
Palavra	7
Ler	6
Educação	6
Estudar	4
História	3
Textos	3
Interpretar	3
Chato	3
Poemas	3
Cultura	2
Biblioteca	2
Desenvolvimento	2
Analisar	2
Falar	2
Complexidade	2
Lápis	2
Imagem	2
Parágrafo	2
Concentração	2
Escola	2
Olhar	2
Lembrança	2
Professor	2
Português	2
Raciocínio	2
Vida	1
Prazer	1

Refletir	1
Pontuação	1
Conversa	1
Curiosidade	1
Paz	1
Família	1
Interação	1
Capacitação	1
Tempo	1
Cartazes	1
Lugar	1
Visão	1
Diversidade	1
Letras	1
Tédio	1
Vergonha	1
Caderno	1
Lazer	1
Bom	1
Necessária	1
Interesse	1
Pensativo	1
Criatividade	1
Prática	1
Vicio	1

APÊNDICE III

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC

Frequência das respostas evocadas a partir de "Escrita" -N=200

Palavras evocadas	Frequência
Pensar	28
Conhecimento	23
Compreender	11
Criatividade	10
Texto	14
Palavras	8
Letras	8
Linha	7
Leitura	7
Atenção	6
Cansativo	5
Organização	4
Falar	4
Expressar	3
Habilidade	3
Dificuldade	3
Pontuação	3
Livros	3
Caneta	3
Erros	3
Estudar	2
Caligrafia	2
Comunicação	2
Música	2
Lápis	2
História	2
Caderno	2
Complicado	2
Corrigir	2
Liberdade	2
Arte	1
Releitura	1
Finalizar	1
Interação	1
Escola	1

Indicação	1
Esperança	1
Visão	1
Concentração	1
Escritor	1
Necessário	1
Ruim	1
Ordem	1
Stresse	1
Preguiça	1
Ortografia	1
Inteligência	1
Professor	1
Gramatica	1
Desempenho	1
Dissertação	1

APÊNDICE IV

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC

Entrevista de Grupo Focal

M: Alguém gostaria de emitir opinião sobre o filme? Sobre Nina e o que ela descobriu?

P1: Ela descobriu o que eram os livros na verdade.

P3: Para ela os livros eram desconhecidos até então.

M: Há alguma Nina em vocês?

P2: Não há nenhuma Nina em mim. Eu gosto de ler.

P3: Eu não gostava.

M: Era uma Nina?

P3: Era uma Nina. Eu comecei a gostar porque precisava.

M: O que é leitura para vocês?

P1: Ler é viajar no texto, compreender. Só há leitura quando se é capaz de entender e falar sobre o que leu. Não se deve ler só quando precisa buscar algo, deve-se ler para passar tempo também.

P5: Tem leituras que parece que se está vivendo a história

P4: Ler ajuda muito na escrita, ajuda a falar melhor.

P2: Ajuda a desenvolver o pensamento

M: Com relação à leitura, existem leituras diferentes?

P1: Existe aquele tipo de leitura que você faz rápido e outro que lê menos concentrado, fica mais disperso. Tem aquela leitura que você se aprofunda mais, que o seu olho nem pisca. Eu acredito que a partir do momento que você se aprofunda no assunto que está lendo, consegue se concentrar mais.

M: Eu vejo que vocês estão se posicionando a respeito do "já está lendo", do envolvimento no enredo, com o tema. Antes disso, O que motiva a escolher o livro, o texto para fazer a leitura?

P1: Pelo conteúdo, o tema mesmo. Vejo que não se deve julgar o livro pela capa. Se a pessoa não gostar do assunto, desisti, não tem quem faça ler

M: Antes de está mergulhado, envolvido ali como se diz, fazendo parte do que a leitura propõe até chegar esse momento às vezes há percalços.

P4 : Às vezes dá preguiça de ler.

P3: Se uma pessoa não gosta de ler, pode acontecer situações em que a pessoa precisa ler e fazendo isso, vai começar a ler e gostar; vai querer ler mais..

P2: É verdade. Quando é uma leitura em que a pessoa tem interesse, né?

M: As leituras propostas pela escola são diferentes daquelas não direcionadas? Das que vocês escolhem?

P1: Há diferença sim. É bem diferente quando você pega um livro para ler de livre e espontânea vontade. Você quer ler. Em outro caso, quando é indicado a ler, é parece que realmente está sendo obrigado a ler para fazer resumo, etc..

P6: É igual você pegar um livro de Literatura e um livro de Sociologia. Na Literatura você adquire mais conhecimento e na Sociologia desenvolve senso crítico. É diferente! Por isso quando é leitura proposta pela escola é mais chato. Às vezes, você também não lê ate o fim.

P1: Eu tiro por mim: prefiro ler um assunto que eu realmente gosto. Pegar algo para ler que você realmente goste é mais interessante. Quando tem um assunto, por exemplo, de Sociologia que você não gosta, logo dorme. Se você gosta de uma leitura, isso puxa a pesquisa, você vai para a internet pesquisar, continua.

M: Vocês sentem prazer pelas leituras propostas pela escola?

P4: Sim, as leituras propostas pela escola ajudam muito no aprendizado.

P2: Às vezes, nós não nos identificamos com o que os professores propõem para ser lido. Se você ler algo que você não se identifica, fica difícil continuar a leitura, você não consegue continuar a leitura. Há pessoas que preferem um livro romântico a um de aventura.

M: Vocês falaram sobre a leitura sugerida pela escola, pelo professor, que às vezes não é atraente. Quando a leitura sai desse veículo, quando a leitura não é no livro ou no papel, altera em que?

P1: Dentro do Colégio você tem programado o que vai ler, fica limitado, tem que ler e aprender o que está ali proposto.

P2: Não é só porque não é atraente que não é útil. Às vezes o que não é atraente é o mais útil e que você vai mais precisar.

M: E com relação a escrita? A escrita do contexto da escola, a de sala de aula, às vezes o aluno mostra resistência com relação ao escrever. Se não fosse no caderno?

P1: Eu não gosto de escrever em papel, das propostas de escrita da escola, tem que seguir normas, regras. Eu prefiro digitar, minha criatividade aumenta.

M: **Quando vocês estão na net escrevendo, vocês buscam outras informações?**

P1: Busco muitas fontes para deixar a informação mais rica e saber se a fonte é realmente confiável. Se eu encontrar a mesma informação em várias fontes, sim, vejo que a informação é confiável.

P2: Se eu estiver com dúvida eu vou lá na internet e busco a informação que quero. Dependendo do assunto que eu pesquiso em várias fontes.

M: **Na maioria das vezes, na hora de produção textual na escola, geralmente se tem caderno e lápis ou caneta para escrever. Se fosse para escrever um PC teria diferença?**

P2: Tanto escrevendo quanto digitando seria a mesma coisa.

P1: No computador tenho mais liberdade. Me preocupo em não fazer pontuação errada ou dá informação errada. Então eu pesquiso.

P6: Para mim faria diferença sim. O meu caderno faz muita diferença. Sou como os parnasianistas, não consigo gerar conteúdo com muita gente ao meu redor. Não consigo pensar direito.

M: Vocês usam muito o celular e o computador para escrever?

P1 :Eu uso, uso todo dia.

P5: Se eu for escrever, eu tenho que fazer o resumo e depois digitar. Se eu for escrever diretamente na tela me faltam palavras.

P1: Escrever na tela dá mais liberdade. Eu já estou tão acostumado a usar PC. Um texto a mão meu é diferente de um digitado.

M: O ato de ler vai depender da proposta da leitura. O ato de escrever, como alguns disseram, depende da inspiração, depende de está sozinho. Há o escrever no papel e o escrever na tela do computador com inúmeras possibilidades. O digitar é mais inspirador?

P1: Se eu estiver digitando e estiver com acesso a net e se tiver dúvidas em alguma palavra, se estiver errado, vou lá pego a palavra mais apropriada e coloco, para não ter repetição. Procuro os sinônimos. A influência do computador é devido às potencialidades.

P5: No meu caso, não sou como Alexsandro, prefiro meu caderno.

M: **Nessa questão de usar o computador, passear por outros escritos tirar dúvidas, será que faz diferença o que P1 faz e o que P5 faz? Para P5 é mais inspirador ela e o caderno. Será que com a escrita no computador não se estaria enfrentando o problema de a ideia não ser só sua?**

P1: O que eu procuro não é trecho de outros textos, são os sinônimos de palavras desconhecidas, ortografia correta de palavras; não é o control C, control V de outros textos. Procuro ver se o que eu escrevi está correto.

P5: Às vezes quando escrevo no caderno também tiro dúvidas na net, sobre a ortografia e o significado das palavras.

M: Quando vocês escrevem uma produção solicitada pelo professor, na maioria das vezes, tem-se a certeza de que o texto só será lido por ele. No caso de o texto ir para a rede, ser lido por outras pessoas muda a concepção sobre o ato de escrever?

P1 e P2: A preocupação com o escrito seria maior, com a informação certa, com a linguagem correta porque não seria uma pessoa lendo, seria um universo lá fora. Imagine escrever um texto com grafia errada.

P3: As pessoas vão criticar se escrever errado. Vão questionar: Como se escreve um texto desses na rede?

P5: A internet é um universo em que se deve saber o que vai ser escrito e como esta sendo escrito. Às vezes na própria crítica vem os erros de Português.

M: O fato de o texto ser visualizado por outras pessoas faz diferença?

P5: Se eu estiver em casa escrevendo e tiver alguém perto eu até peço para ler para mim, para dar opinião, para observar e corrigir. Quando a gente escreve para o outro tem que tentar fazer o melhor. A preocupação com o outro, com o leitor faz com que se busque o melhor texto, a melhor produção.

M: **O escrito é para além do contato, visão e analise do professor. Vocês acham que se vocês escrevessem para alguém que não fosse o professor seria mais estimulante? Se fosse um público maior seria diferente? Um público maior faria de você um escritor melhor?**

P1 Se for um texto para um público maior a preocupação será maior. Haverá mais atenção, a preocupação também é maior, e se aprende mais, pesquisa mais, se toma mais cuidado com a coerência do que está sendo escrito.

P3 e P5: Quando se precisa e se quer escrever independe de quantidade de público; o que interessa é o conteúdo. Quem quer que seja o leitor, o que interessa é o conteúdo. A qualidade do texto não pode está vinculado à quantidade de público leitor.

M: **E os textos produzidos nas redes sociais?**

P2: Na internet se usa muita abreviação, o que é desnecessário e é complicado.

P1: Nas redes sociais as pessoas se preocupam em propagar a informação. Quando você recebe uma notícia quer logo divulgar e a rapidez ao digitar produz muito erro ortográfico. Às

vezes os erros são imensos, catastróficos. Na internet o erro se tornou comum,, mas isso não é certo, pois acaba comprometendo a Língua Portuguesa.

P6: Verdade!

P3, P4 e P5: Pois é!

M: Vocês se preocupam com a forma como escrevem nas redes sociais?

P2: Sim, me preocupo com acentuação, ortografia. Às vezes substituo a palavra quando não sei o sentido, busco outra mais popular, um sinônimo.

M: Se nós tivesse aqui um mural virtual, um ambiente de leitura e produção de texto e vocês tivessem a oportunidade de ler e escreve para ser partilhado, apreciado? Se ambientes virtuais fossem usados pela escola para práticas de leitura e escrita seria mais atrativo, envolvente?

P1: O mundo hoje está muito informativo. A internet mudou tudo. O acesso à informação se dá em tempo estabelecido por você. A leitura é rápida, desceu a linha do tempo já tem informação nova para ler.

P1: Tentaria dar o melhor de mim, me preocuparia tanto com o conteúdo quanto com a forma, porque nem sempre o texto de boa aparência tem conteúdo bom.

P2:A gente se preocupa muito com a visão do mundo dos leitores.

P3: A leitura influencia na escrita. Quanto mais você lê mais melhora técnicas de escrita. Nesse caso, acho que se a escola trouxer as leituras para a internet as pessoas vão se envolvendo e lendo mais. A internet é mais atrativa, no ambiente virtual se pode ir e vir nas leituras.

M: Ok! Obrigada a todos e a todas

ANEXO I

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo Convidado(a) como voluntário(a) a participar da Pesquisa: Leitura e Escrita: práticas orientadas a partir das Representações Sociais (RS) dos alunos do Colégio Estadual de Bandiaçu. Este estudo visa apreender as Representações Sociais sobre leitura e escrita de texto na escola e leitura e escrita de texto na internet, a fim de melhorar e ampliar práticas de leitura e escrita para além de sala de aula.

Para a ciência, a pesquisa é justificada, quando o que vocês pensam sobre "Leitura e Escrita" pode nos ajudar a refletir sobre e pensar instrumentos didáticos junto aos seus professores. Logo, o objetivo dessa pesquisa é 'Compreender como o conteúdo das Representações Sociais (RS) sobre leitura e escrita pode contribuir com a orientação de práticas de leitura e escrita no Colégio Estadual de Bandiaçu.

Finalmente, na segunda etapa, você participará de grupo focal, onde faremos uma roda de conversa moderada, proposta para análise 1- "Leitura e escrita de texto na escola" e "Leitura e escrita de texto em espaço virtual" para "Escrita"; "O melhor espaço para leitura e escrita de texto"; A construção de um espaço virtual de leitura e escrita para os estudantes do ensino Médio.

Para tanto, fica a ciência de que toda a discussão do Grupo Focal será gravada em áudio e pode ser usada para a pesquisa, mas que todo o esforço será destinado a não exposição de riscos ou danos. Se houver alguma constrangimente devido à exposiçao e expressão, vc pode se sentir à vontade para desistir do processo.

Observações:

1. Estas atividades serão conduzidas numa perspectiva de evitar desconforto e risco para você;
2. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar;

3. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios;

4. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Os resultados deste estudo serão aplicados na elaboração de instrumentos didáticos e propostas pedagógicas que auxiliarão na prática pedagógica de professores. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia e outra será fornecida a você.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Responsável	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data

ANEXO II

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC

Questionário

Caro Estudante,
O nosso Colégio quer conhecer melhor o perfil do estudante dessa Unidade Escolar, por isso a sua participação representa a garantia do sucesso das nossas ações. Este questionário apresenta algumas perguntas que, a partir da sua resposta, poderão orientar os nossos professores, os gestores da escola e a própria Secretaria de Educação na busca pela melhoria da sua aprendizagem. Portanto, ao respondê-lo, procure deixar clara a sua percepção e a sua opinião sobre as questões elaboradas. ***Assinale apenas uma alternativa por questão.*** *Seja o ator principal da sua escola, deixe sua marca.*

1. Qual é o seu sexo?
A) Feminino.
B) Masculino.

2. Como você se considera?
A) Amarelo(a).
B) Branco(a).
C) Indígena.
D) Pardo(a).
E) Preto(a).

3. Em que ano você nasceu? | | | | |

4. Até que série sua mãe ou a responsável por você estudou?
A) Nunca estudou.
B) Entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental.
C) Entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental.
D) Entre o 1º e o 3º ano do Ensino Médio.
E) Até a Faculdade (Ensino Superior).
F) Não sei.

5. Até que série seu pai ou o responsável por você estudou?
A) Nunca estudou.
B) Entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental.
C) Entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental.
D) Entre o 1º e o 3º ano do Ensino Médio.
E) Até a Faculdade (Ensino Superior).
F) Não sei.

Sobre a sua residência:	Sim	Não
6. Há asfaltamento na sua rua?	(A)	(B)
7. Há energia elétrica?	(A)	(B)
8. Há água na torneira?	(A)	(B)
9. Há coleta de lixo na sua rua?	(A)	(B)
10. Há algum familiar que recebe Bolsa Família na sua casa?	(A)	(B)
11. Há empregada doméstica ou faxineira?	(A)	(B)

Quantos dos seguintes itens você possui em casa?

	Nenhum	1.	2.	3 ou mais.
12. Banheiro.	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Rádio.	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Geladeira.	(A)	(B)	(C)	(D)
15. TV em cores.	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Máquina de lavar roupa.	(A)	(B)	(C)	(D)
17. Aparelho de DVD.	(A)	(B)	(C)	(D)
18. Automóvel (carro/moto).	(A)	(B)	(C)	(D)

Além disso, na sua casa tem:	Sim.	Não.
19. Jornal de notícias diariamente.	(A)	(B)
20. Revistas de informação geral (Veja, Isto É, etc).	(A)	(B)
21. Dicionário.	(A)	(B)

22.Marque as opções de leitura que você mais gosta de realizar.
(Assinale uma ou mais opções)
A) Livros de literatura.
B) Jornais.
C) Revista em quadrinhos.
D) Revistas de informação geral - Isto É, Época, Veja, etc.
E) Revista de variedades. – Contigo, Caras, Atrevida, etc.
F) Revistas científicas.
G) Textos religiosos.
H) Informativos em *sites* de pesquisa, em *blogs* e redes sociais.
I) Não realiza leituras.

23.Com que frequência você realiza leitura extraescolar, ou seja, leituras não relacionadas com suas atividades escolares?
A) Diariamente.
B) Semanalmente.
C) Raramente.
D) Nunca.

24.Quando você concluir o Ensino Médio, você gostaria de:
A) Entrar para uma faculdade/universidade pública.
B) Entrar para uma faculdade/universidade privada.
C) Fazer um curso de especialização ou profissionalizante em alguma instituição pública.
D) Fazer um curso de especialização ou profissionalizante em alguma instituição privada.
E) Não planejo continuar estudando.
F) Ainda não decidi.

25. Você tem computador em casa?
A) Sim, com acesso à internet.
B) Sim, mas sem acesso à internet.C) Não.

26. Para quais atividades abaixo você faz uso do computador?
A) Uso apenas para digitar trabalhos escolares.
B) Uso para fazer pesquisas e estudos complementares.
C) Uso para acessar redes sociais e sites de relacionamento.
D) Uso para lazer e diversão ou jogos.
E) Uso para atendimento a atividades remuneradas.
F) Não utilizo computador.

27.Com que frequência, em média, você acessa a Internet?
A) 1 dia por semana.

28. Você já exerceu ou exerce, hoje, alguma atividade remunerada (atividade com pagamento)?
A) Sim.
B) Sim, mas atualmente não estou trabalhando.
C) Nunca trabalhei.
D) Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.

Responda as afirmações abaixo:	**Sim**	**Não**
29. Sempre faço os meus deveres de casa.	**(A)**	**(B)**
30. Quando faço os meus deveres de casa, sempre tento terminar o mais rápido possível.	**(A)**	**(B)**
31. Sempre deixo para estudar na véspera das provas.	**(A)**	**(B)**
32. Gosto de rever em casa a matéria que os professores passam em sala de aula.	**(A)**	**(B)**
33. Sempre faço os meus deveres de casa sozinho.	**(A)**	**(B)**
34. Nunca levo atividades extraclasses para casa.	**(A)**	**(B)**
35.Não aprendo nada com os deveres de casa que os professores nos passam.	**(A)**	**(B)**
36.Não tenho tempo para estudar fora da escola.	**(A)**	**(B)**

.

Indique em que medida você considera importante:	**Pouco importante**	**Importante**	**Muito importante**
37. Levar atividades extraclasse para casa.	**(A)**	**(B)**	**(C)**
38. Estudar mais para tirar notas melhores.	**(A)**	**(B)**	**(C)**
39. Estudar diariamente.	**(A)**	**(B)**	**(C)**
40. Rever em casa os assuntos que os professores passam.	**(A)**	**(B)**	**(C)**

41.Qual o tempo que você destina ao estudo fora da escola?
A) Menos de três horas por semana.
B) 3 a 5 horas por semana.
C) 6 a 8 horas por semana.
D) 9 a 11 horas por semana.
E) 12 a 15 horas por semana.
F) Mais de 15 horas por semana.
G) Não tenho tempo de estudar fora da escola.
42. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

A) Sim.
B) Não.

43. Em média, quantas vezes por semana você frequentou a escola neste ano letivo?

A) Menos de 2 dias por semana.
B) De 3 a 4 dias por semana.
C) 5 dias por semana.

44. Em média, quantas aulas por dia você assiste na escola?

A) De 1 a 2.
B) De 3 a 4.
C) Todas.
D) Nenhuma.

Com que frequência seus pais, responsáveis por você...	**Nunca**	**Raramente**	**Algumas vezes**	**Frequentemente**	**Sempre**
45. Conversam sobre o que acontece na escola?	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
46. Cobram se você fez o dever de casa?	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
47. Acompanham a sua frequência à escola?	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
48. Acompanham o seu desempenho escolar?	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**

Como você percebe as relações abaixo, na sua escola?	**Muito conflituosa**	**Conflituosa**	**Indiferente**	**Amistosa**	**Muito amistosa**
49. Relação professores/estudantes.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
50. Relação estudantes/estudantes.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
51. Relação professores/gestores.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
52. Relação professores/professores.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
53. Relação estudantes/gestores.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
54. Relação estudantes/funcionários.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**

Em relação às aulas, quais as suas impressões sobre a atuação do professor quanto a:	**Muito ruim**	**Ruim**	**Regular**	**Bom**	**Muito bom**
55. Discussão dos conteúdos de aprendizagem com os estudantes.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
56. Domínio do conteúdo nas disciplinas ministradas pelos professores.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
57. Capacidade dos professores relacionarem os conteúdos das matérias com assuntos do cotidiano.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**

Em relação às aulas, com que frequência os professores realizam as seguintes atividades:	**Nunca**	**Raramente**	**Algumas vezes**	**Sempre**
58. Propõem aulas com uso de vídeos sobre os assuntos estudados.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
59. Propõem aulas com o livro didático ou apostila.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
60. Propõem aulas com o uso do computador.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
61. Propõem aulas com o uso do Monitor Educacional (TV PENDRIVE).	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
62. Discutem resultados das avaliações com os estudantes.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
63. Disponibilizam-se para atender às dúvidas dos estudantes.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
64. Passam atividades para casa.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
65. Fazem as correções das atividades para casa.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**

Responda o quanto você concorda ou discorda com as afirmações abaixo:	**Concordo totalmente**	**Concordo**	**Discordo**	**Discordo totalmente**
66. Tenho participado de coisas interessantes na escola.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
67. Acho que vale a pena estudar nesta escola.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
68. Estou sempre aprendendo coisas novas nesta escola.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
69. Sinto-me em segurança nesta escola.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
70. Acho a escola limpa e bem cuidada.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
71.O prédio da escola é muito bom.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
72. Eu me dou bem com todos nesta escola.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
73. Eu gosto de estar com meus colegas.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
74. Na escola todos se tratam com respeito.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
75. A escola promove festas e eventos em que todos participam.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
76. Sinto que sou valorizado nesta escola.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
77. Gosto de ir para a escola.	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**