

Leitura nas representações sociais de professoras de Educação Infantil

Reading in the social representations of Early Childhood Education teachers

Lecturas en las representaciones sociales de profesoras de Educación Infantil

Marisa De Souza Cunha Moreira¹

<https://orcid.org/0000-0002-1622-2746>

Andréia Osti²

<https://orcid.org/0000-0002-7605-2347>

¹ Prefeitura Municipal de Limeira. Limeira, São Paulo – Brasil. E-mail: marisa.sc.moreira@unesp.br.

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: andrea.osti@unesp.br.

Resumo

A sociedade contemporânea é caracterizada pelo volume e velocidade de comunicação e informação que circulam diariamente, sendo a leitura um dos veículos pelas quais as produções sociais e culturais se apresentam às pessoas. Desse modo, a leitura é um objeto que requer investigação, uma vez que pode ser configurada de diferentes modos nas representações sociais. Ao estudar um elemento desse fenômeno é possível entendê-lo melhor, contribuindo para os processos sociais e educacionais. Este artigo tem como propósito discutir a leitura a partir das representações sociais de professoras de Educação Infantil de uma região do estado de São Paulo. Sendo assim, o texto aborda o modelo de leitor, a relação com a leitura, os livros marcantes e a média de livros lidos, conforme as representações das 77 professoras participantes da pesquisa. Para a coleta de dados, o instrumento utilizado consistiu em um questionário alocado na plataforma *Google*, com perguntas objetivas e também questões abertas, incluindo a associação livre de palavras relativas à temática. A investigação, de natureza qualitativa, pautou-se em um estudo exploratório descritivo, fazendo uso da análise de conteúdo para a seleção e categorização dos dados empíricos obtidos, os quais foram compreendidos à luz da Teoria das Representações Sociais. Os resultados demonstram que a maioria das participantes tem na figura da professora um modelo de leitor; uma parcela delas não aprecia a leitura, porém 43% das professoras leem mais que a média nacional. Os dados demonstram a importância do papel do professor na construção de representações sobre leitura e a necessidade de uma política de formação docente inicial e contínua a respeito do universo da leitura e da literatura.

Palavras-chave: Leitura. Representações sociais. Educação Infantil.

Abstract

Contemporary society is characterized by the volume and speed of communication and information that circulate daily, and reading is one of the vehicles through which social and cultural productions are presented to people. Thus, reading is an object that requires investigation, since it can be configured in different ways in social representations. It is possible to better understand this phenomenon by studying its elements, which contributes to social and educational processes. This paper aims to discuss reading, based on the social representations of Early Childhood Education teachers from a region of the state of São Paulo, Brazil. The text addresses the reader model, the relationship with reading, the books that stand out, and the average number of books read, according to the representations of the 77 teachers participating in the research. The instrument used for data collection was a questionnaire hosted on Google Forms with closed and open questions, including the free association of words related to the



theme. The qualitative research was based on an exploratory descriptive study, and we used content analysis to select, categorize, and analyze the empirical data in light of the Theory of Social Representations. The results show that most participants see the teacher as a model reader; a portion of them do not appreciate reading. However, 43% of teachers read more than the national average. The data demonstrate the importance of the teacher's role in the construction of representations about reading and the need for an initial and ongoing teacher training policy regarding the universe of reading and literature.

Keywords: Reading. Social representations. Early Childhood Education.

Resumen

La sociedad contemporánea se caracteriza por el volumen y la velocidad de las comunicaciones e informaciones que circulan diariamente, siendo la lectura uno de los vehículos a través del cual se presentan a las personas las producciones sociales y culturales. Así, la lectura es un objeto que requiere investigación, ya que, en las representaciones sociales, puede configurarse de diferentes maneras. Al estudiar un elemento de este fenómeno, es posible comprenderlo mejor, contribuyendo a los procesos sociales y educativos. Este artículo tiene como objetivo discutir la lectura a partir de las representaciones sociales de profesoras de Educación Infantil de una región del estado de São Paulo. Por tanto, el texto aborda el modelo de lector, la relación con la lectura, los libros más importantes y el promedio de libros leídos, según las representaciones de las setenta y siete profesoras participantes. Para la recolección de datos se utilizó como instrumento un cuestionario, alojado en la Plataforma Google Forms, con preguntas objetivas y también abiertas, incluyendo la libre asociación de palabras relacionadas con el tema. La investigación, de carácter cualitativo, se basó en un estudio descriptivo exploratorio, utilizándose el análisis de contenido para seleccionar y categorizar los datos empíricos obtenidos, los cuales fueron comprendidos a la luz de la Teoría de las Representaciones Sociales. Los resultados muestran que la mayoría de los participantes ven al profesor como un lector modelo; una parte de ellas no aprecia la lectura, sin embargo el 43% de las profesoras leen más que el promedio nacional. Los datos demuestran la importancia del papel del profesor en la construcción de representaciones sobre la lectura y la necesidad de una política de formación docente inicial y continua respecto del universo de la lectura y la literatura.

Palabras clave: Lectura. Representaciones sociales. Educación Infantil.

1 Introdução

Este artigo apresenta um dos aspectos abordados na pesquisa realizada com professores de Educação Infantil, que consistiu em apreender as representações sociais sobre a leitura. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, desse modo, um direito de todas as crianças brasileiras; sendo assim, é compreendida por nós para além de uma exigência legal, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, como um aspecto fundamental na contribuição do desenvolvimento do ser humano.

Conforme disposto no artigo 29 da LDB (Brasil, 1996), espera-se da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Nesse

contexto, a primeira etapa da Educação Básica requer um olhar atencioso, olhar este que a própria infância solicita, por se tratar de um período em que a independência, a autonomia e o crescimento das diferentes áreas de uma pessoa estão em processo de fortalecimento e conquista, fato que demanda estudos sobre essa etapa para melhor compreendê-la.

Assim, por entender o importante papel da educação escolar no que diz respeito à estimulação, socialização, colaboração e favorecimento do desenvolvimento integral deste público, a produção científica no campo educacional, visando compreender diferentes fenômenos relativos a essa temática, busca oferecer elementos para a área, subsidiando o pensar e o fazer pedagógico, e possibilitando novos olhares que possam aprofundar, retomar ou trilhar um novo percurso. Nessa direção, Crusoé (2004, p. 114) defende estudos na área por entender que na prática pedagógica há lugar para as representações sociais e que as pessoas envolvidas em tais práticas possuem diferentes dimensões que podem ser reconhecidas e compreendidas “como sujeito social/cognitivo/afetivo”.

Justificada em linhas gerais a importância de investigações sobre a Educação Infantil, este texto socializa as representações sociais de leitura de um grupo de professores sobre o modelo de leitor, a média de livros lidos, e as obras que deixaram marcas nas vidas desses docentes.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborada por Serge Moscovici (1928-2014) parte do pressuposto de que os pensamentos, o modo de perceber e entender os acontecimentos, assim como o de classificar situações e objetos são, sobremaneira, influenciados pelo meio social e a comunicação. As representações sociais são comunicadas e compartilhadas quando interessam para um grupo ou uma pessoa (Moscovici, 2015). A partir dessa perspectiva teórica da área da Psicologia Social, as pesquisas no campo da Educação também começaram a ter no arcabouço da TRS fundamentação para analisar seus fenômenos e explicá-los a partir das representações.

Ao compartilhar suas realidades e experiências, o ser humano socializa seu modo de pensar e compreender o mundo. Assim, quando um indivíduo ou um grupo de pessoas adere a uma ideia, crença, valor, conhecimento, a um modo de falar ou de se comportar, alinhando-se ao que foi preconizado por alguém ou por meio de um veículo de comunicação social, tal representação torna-se compartilhada e, conseqüentemente, aceita socialmente, seja por uma parcela da sociedade ou por determinados grupos sociais. Desse modo, a representação social para Moscovici (2006, p. 187) é baseada “no pensamento do senso comum, no conhecimento e

na comunicação”. Considerando os estudos em representações sociais, pode-se articulá-los a pesquisas de diferentes temáticas, uma vez que o objeto estudado envolva pessoas e compartilhe modos de pensar que sejam comunicáveis, o que motivou a investigação sobre representações de docentes sobre a leitura.

De acordo com Pullin e Pryjma (2011, p. 211) “a leitura, quando percebida como ação, é um comportamento que implica uma interação específica e situada” e, nesse sentido, “os modos de relação do sujeito com o objeto foram definidos e socializados por práticas culturais formais e informais”; ou seja, a leitura é fruto de práticas sociais. Diante deste pressuposto, pode-se afirmar a existência de uma relação entre representações sociais e leitura, pois ambas são oriundas de interações e compartilhamentos sociais.

A indispensabilidade de pesquisas educacionais é um consenso no meio acadêmico, visto que elas viabilizam a possibilidade de identificar contradições existentes nas unidades escolares (Barros, 2021), em âmbito social e/ou histórico e, portanto, podem fomentar reflexões sobre a realidade. No que tange às investigações envolvendo as representações sociais (a partir daqui tratadas por RS) no campo educacional sobre leitura e escrita, Oliveira (2019) assevera que, embora sejam pesquisas complexas, são imprescindíveis, pois possibilitam compreender a escola e seus agentes na atualidade. Duveen (2015) afirma ser possível apreender como as mudanças ocorrem na sociedade por meio da teoria moscoviciana.

Ao se tratar das RS, é importante destacar que elas não se referem a elementos distantes, ao contrário: circulam socialmente e podem ser a respeito de objetos ou seres humanos, a partir do momento em que alguma pessoa se familiariza com o conteúdo dessas representações (Osti; Silveira; Brenelli, 2013). Portanto, as relações sociais e os objetos, tanto os produzidos como os de consumo, são prenes de RS, assim como as comunicações que estabelecemos. Isto implica na existência da união de um conteúdo simbólico com uma prática social; esses dois elementos compõem o conhecimento e, portanto, as representações (Moscovici, 2015).

Osti, Silveira e Brenelli (2013, p. 47) concebem as RS como “formas de conhecimento, uma espécie de organização psicológica, cópias da realidade que circulam por meio de uma fala, um gesto, um encontro”. Nesse sentido, uma das possibilidades de apreender o funcionamento da realidade é com o estudo das representações, pois elas estão no meio social e cultural do ser humano.

A representação social define-se como um sistema de dupla função: ordenação do que há no mundo social e material e a comunicação entre os membros de um grupo, por meio da

classificação e da nomeação. Esse sistema abrange práticas, ideias e valores que possibilitam a aproximação de pessoas e a conversão daquilo que é estranho ou incompreendido em algo familiar (Moscovici 2015).

2 Como as RS sobre leitura são construídas?

Desde o nascimento, o ser humano é inserido em uma comunidade repleta de símbolos e signos culturais, aprendendo os significados que são atribuídos pelos grupos aos quais pertence por meio da convivência e da comunicação. Assim como os relacionamentos e as celebrações são desenvolvidos no decorrer do tempo, tais vivências e recordações povoam o pensamento, formando o conhecimento do cotidiano, também denominado conhecimento do senso comum (Marková, 2006). Para vivermos em sociedade, segundo a teoria moscoviciana, precisamos interpretar e compreender nosso mundo, o que diz respeito a todo o nosso entorno, como objetos, pessoas e fatos; para isso é preciso nomear e classificar os objetos, pessoas e fatos como uma forma de aproximação, de modo que o desconhecido se torne conhecido. Isto nos possibilita relacionar com aquilo que é vivenciado, ou seja, o que outrora era estranho recebe uma classificação por parte do indivíduo após uma experiência, mediante o vivenciado.

Desse modo, a experiência é um fator significativo para a humanidade, pois aquilo que é vivenciado se constitui em um dos elementos que contribui para a elaboração de RS. Nesse sentido, é possível depreender como ou quais situações colaboraram para o desenvolvimento das representações sobre leitura, a partir do experienciado, visto que há experiências de vida que são compartilhadas socialmente, seja em grupos pequenos, como a família, ou em grupos maiores como a escola, por exemplo.

As RS são desenvolvidas e acompanham a própria evolução da humanidade; sendo assim, a “representação pode ser determinada pela cultura e pelas experiências de vida do ser humano” (Osti, Silveira e Brenelli, 2013, p. 46). A partir disto, entende-se que a constituição das representações sobre leitura envolve experiências em contextos socioculturais variados, sendo a escola um dos espaços fomentadores, visto que, além de promover situações de práticas leitoras é também uma instituição que tem no seu bojo a responsabilidade de ensinar, entre outros conhecimentos, o cálculo, a história, a escrita e a leitura. O processo educativo, portanto, contempla o ensino da leitura.

Para Cruvinel (2010, p. 58), “ensinar a ler é colaborar para que o sujeito se aproprie de uma prática cultural e não de um processo mecanizado de correspondência grafema-fonema”, logo, a experiência no aprendizado é um fator que pode resultar em uma representação social. Por conseguinte, quando uma pessoa não gosta de ler, é possível inferir a existência de um fator não positivo com a leitura, produzindo RS nas quais, por exemplo, ler não se configura como um atrativo, um deleite ou uma ação agradável.

Moscovici (2015) assevera que as representações internalizadas, sejam as comungadas socialmente ou aquelas elaboradas pelo próprio indivíduo, têm condições de alterar nossa relação com elementos, objetos, acontecimentos e fenômenos. Dessa maneira, concebemos que a relação com a leitura ou, ainda, as experiências que tivemos com ou a partir dela, resultam em RS de proximidade ou de distanciamento, justificando-se inclusive o fato de algumas pessoas gostarem de ler enquanto outras, não.

3 Metodologia

O percurso metodológico considerou a necessidade de compreender a problemática das RS sobre a leitura. Embora a pesquisa tenha apresentado dados de ordem qualitativa e quantitativa, a opção residiu na primeira, por entendermos que as inquietações poderiam ser respondidas a partir da descrição e da compreensão do fenômeno.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a existência de dados provenientes de fonte primária, o caráter descritivo, a ênfase no processo, a tendência em apresentar uma análise indutiva dos dados, e a demonstração da importância do significado são cinco características de investigações de cunho qualitativo. Assim, considerando as características apontadas, buscou-se conhecer as representações sociais de professores partindo de questionamentos, com o intuito compreender, interpretar e explicar os dados sobre leitura nas dimensões pessoais e profissionais.

Diante do exposto, o desenho do estudo configurou-se como exploratório descritivo que, segundo Marconi e Lakatos (2003), busca coletar dados e desenvolver ideias a partir de um processo específico, o qual, por meio de análise de conteúdo, extrai “generalizações com o propósito de produzir categorias conceituais que possam vir a ser operacionalizadas em um estudo subsequente”, abrangendo “tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 188).

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário, pois este também pode assumir um caráter de fonte estatística, por possibilitar conhecer os dados dos respondentes, sejam eles quantitativos e/ou qualitativos (Marconi; Lakatos, 2003). O instrumento foi estruturado em três eixos: o primeiro objetivou delinear a caracterização do professor respondente, por meio de questões fechadas; o segundo consistiu na apresentação de questões abertas, contemplando a formação leitora e o trabalho pedagógico com as crianças, além da evocação e associação de termos e objetos, por meio da técnica de evocação de palavras; e, no último eixo, as perguntas buscaram conhecer o perfil leitor dos participantes¹.

Os professores foram convidados a contribuir com a pesquisa por meio de dois meios de comunicação: impresso, com autorização de uma rede municipal de educação e distribuídos via caixa de documentos retirados pela gestão escolar, e também individualmente por meio de mensagem eletrônica (e-mail). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi socializado com os docentes que se enquadravam no público-alvo da investigação. Aqueles que quiseram contribuir enviaram o TCLE preenchido e, na sequência, receberam acesso ao formulário via *Google Forms*. No momento em que o formulário foi encerrado devido ao prazo estabelecido para a coleta de respostas, o estudo finalizou com o total de 77 participantes.

Os dados coletados foram categorizados e os conteúdos analisados (Bardin, 2016) a partir da sistematização de eixos e subeixos. Em relação à associação livre de palavras, o estímulo indutor (Sá, 2002) foi o termo leitura; a TRS subsidiou as análises para a compreensão do significado daquilo que emergiu das representações dos professores.

3.1 Contexto da pesquisa e participantes

A pesquisa foi realizada em uma mesorregião do estado de São Paulo que abrange 24 municípios e mais de um milhão de habitantes. Em várias cidades há presença de faculdades e universidades públicas e particulares, as quais oferecem diversas opções de cursos de licenciatura.

Entre os 77 participantes, todos atuam em escolas públicas. Somente dois se identificaram como do gênero masculino, portanto a maioria da amostra é constituída por

¹ Os procedimentos foram aprovados pelo Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos, parecer número: 4.963.286. Plataforma Brasil – CAAE: 45663321.0.0000.5465.

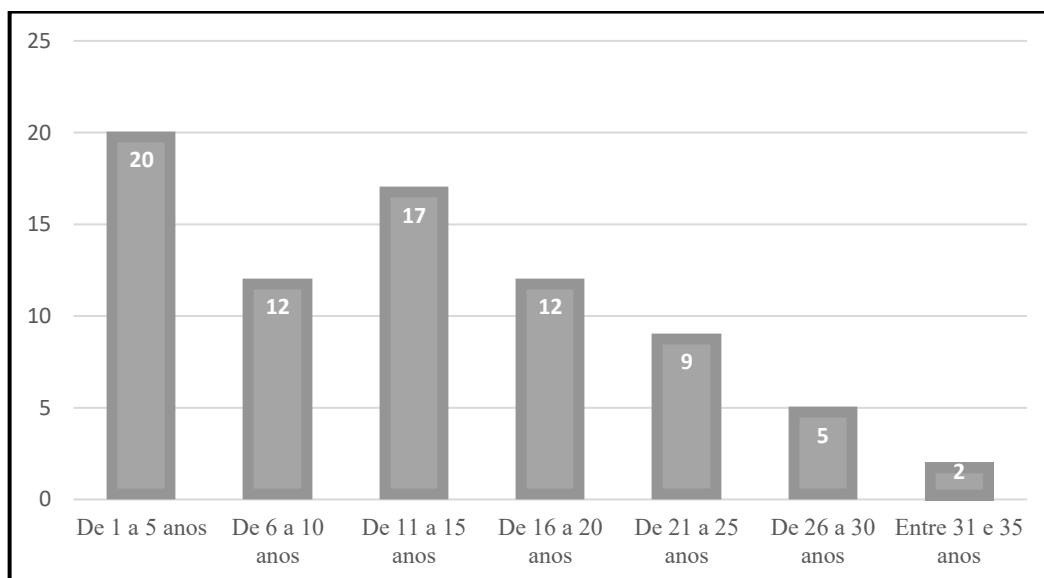
professoras². O grupo é heterogêneo com relação à idade, compreendendo educadores a partir da faixa etária dos 20 anos de idade, sendo que 77,9% possuem mais de 41 anos de idade.

No que diz respeito à formação, 86% ($n = 66$) das professoras são licenciadas em Pedagogia, entre as quais 15,5% ($n = 12$) realizaram o curso em uma universidade pública. Apenas 5,19% (4) não são pós-graduadas, sendo que 89,6% (69) possuem especialização *lato sensu* e outras 16,8%, *stricto sensu* ($n = 13$, entre elas, 12 com título de mestrado e uma com doutorado).

Em relação à experiência docente na Educação Infantil, destaca-se que a metade das profissionais tem até 15 de atuação e 20 professoras configuram como iniciantes, pelo fato de possuírem entre um a cinco anos de exercício na primeira etapa da Educação Básica.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta a experiência como professora, considerando o segmento contemplado pela pesquisa.

Gráfico 1 – Tempo de experiência na Educação Infantil.



Fonte: Moreira, 2024. Elaborado pelas autoras.

A sistematização do Gráfico 1 mostra que 26% das participantes são iniciantes no quesito docência na Educação Infantil, possuindo de um a cinco anos de experiência. Ao adicionar essa quantidade ao grupo de pessoas que tem entre seis e dez anos de exercício no

² Em virtude disto, optamos por nos referir aos participantes como professoras.

magistério, obtém-se o seguinte extrato: 41,5% do público tem até dez anos de experiência no campo mencionado. Esse dado é pertinente à discussão, uma vez que as outras 58,5% constituintes da investigação têm mais de 11 anos de atuação, e diante disto, podem ser consideradas professoras experientes, uma vez que, para a literatura da área educacional, indivíduos com mais de 10 anos na profissão e que desenvolvem práticas pertinentes e reconhecidas são profissionais experientes (Sarti, 2013; Rinaldi; Barros; Reali; Souza, 2022). Considerando, portanto, aquelas que possuem mais de 11 anos de trabalho com a Educação Infantil, a pesquisa recebeu a contribuição de aproximadamente 60% de participantes que são profissionais com experiência no segmento, representatividade que sinaliza uma trajetória e um contexto de constituição e desenvolvimento profissional.

4 Resultados e discussão

A pesquisa buscou compreender as representações das professoras, considerando as contribuições externalizadas por meio do instrumento apresentado. Elas compartilharam experiências, sentimentos, pensamentos e impressões acerca da leitura, possibilitando, portanto, o estabelecimento de eixos de análise e várias categorias que contemplam as representações sobre a temática, entre elas, o relato de como foi a experiência leitora, o modelo de leitor de cada um, e se gostam ou não de ler. Esses aspectos possibilitaram captar as dimensões pessoal e profissional presentes nas representações, e como organizam e classificam o fenômeno “leitura” a partir dessa comunicação.

As RS reverberadas são constituídas pelo processo de ancoragem e de objetivação, sendo que ambos comunicam e contribuem para a compreensão dos eventos, elementos e objetos. Segundo Moscovici (2015), a ancoragem consiste no movimento de internalizar os fenômenos, ativando a memória e tornando o não familiar em conhecido; ou seja, implica em um processo de classificação, em uma escala de valores. Como, por exemplo, dizer que quem lê muito fala bem, que estudantes que não leem são indisciplinados, que a professora é a melhor modelo de leitura. Já o processo de externalização pode ser compreendido como objetivação, que é a ação direcionada para o exterior, ou seja, para outrem.

Após o processo de ancoragem dirimir o que causava estranheza, a objetivação comunica para outros aquilo que foi ancorado. A objetivação, desse modo, socializa o que foi ancorado, convertendo conceitos em imagens, de modo a torná-los mais conhecidos e

compreensíveis. Para Moscovici (2015, p. 55) “[...] a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade”, o que corresponde a dizer que as representações sociais contemplam os signos, o tempo e os sentidos.

4.1 A construção das representações sociais a partir do modelo de leitor

Com o objetivo de conhecer quem são as pessoas consideradas como modelo de leitura para as professoras, o instrumento de pesquisa apresentou um item contendo opções para resposta na qual cada participante poderia assinalar uma ou mais alternativas referentes à pergunta, além de um espaço ofertando a possibilidade de escrever, caso o respondente quisesse relatar sua história ou não encontrasse sua condição descrita nas opções elencadas. Quando um assunto é posto em pauta, o indivíduo tende a lançar mão do que tem constituído (imagens, linguagem, posicionamento etc.), mobilizando todo um sistema de signos, possibilitando inclusive a formação de outras representações sociais (Marková, 2015).

Em geral, não houve uma única resposta, visto que muitas professoras assinalaram mais de uma opção; algumas inclusive escreveram quem foram as pessoas que serviram de inspiração para que se tornassem leitoras. Nesse sentido, o resultado para modelo de leitor demonstrou, principalmente, a figura da professora, seguido da mãe, do pai e de outras pessoas como avôs/avós, tios(as), amigos(as) e namorado(a), por exemplo. Destaca-se, também, que duas respondentes mencionaram a ausência de um perfil que lhes inspirasse como modelo de leitura. As respostas estão elencadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Quem foram seus modelos de leitores?

Modelo	Quantidade	Porcentagem
Mãe	29	37,7%
Pai	25	32,4%
Professor(a)	51	66,23%
Amigos(as)	03	3,9%
Outras pessoas	12	15,58%
Não teve	02	2,6%
Outros	01	1,29%

Fonte: Moreira (2024, p. 153).

Conforme demonstrado na Tabela 1, 66,23% (N = 51) das respondentes apontaram que tiveram um(a) professor(a) como modelo de leitor, dado relevante para entender a importância do professor na sociedade e na formação de leitores, aspecto que é idealizado e, em muitos casos, concretizado na realidade social. Esse dado possibilita a compreensão de que, para 51 participantes, a leitura está ancorada na figura docente; em outras palavras, o professor sintetiza o indivíduo que lê, tornando-se não somente um modelo como também uma representação social do que é ser leitor.

Para 37,7% (N = 29) a figura materna sintetiza tal modelo, endossando uma representação social da mulher enquanto a responsável pela educação dos filhos. Nesse sentido há que se considerar que para essas 29 professoras, a ancoragem de leitor recai no papel da mãe como exemplo e símbolo. Para 32,4 % (N = 25) das participantes, contudo, o modelo de leitor está representado no papel do pai. A partir disso, é possível inferir que, em alguns casos, atrela-se ao fato de que os homens, historicamente, tiveram mais acesso à escolaridade no passado, uma vez que, no Brasil, a escola não contemplou o público feminino por mais de 200 anos. Foi somente no século XIX, com a Lei Geral (Brasil, 1827), que as escolas primárias, hoje Ensino Fundamental, foram regulamentadas, prevendo o ensino da leitura e da escrita às meninas, ainda que com conteúdos diferentes dos oferecidos aos meninos. Essa discriminação na oferta de ensino regular público é um resquício que se espalhou por muitos anos no país, cristalizando uma representação social de que a mulher não precisava estudar. Tal quadro foi lentamente sendo revertido e, a partir do século XX, as mulheres conseguiram ter acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior, atingindo uma média de escolarização maior que a dos homens.

Em linhas gerais, somando-se as 25 professoras que ancoraram a leitura à pessoa do pai com as 29 que declararam ter a mãe como modelo de leitor, têm-se 54 respondentes que têm na própria família alguém que represente um modelo leitor, o que implica em criar representações sobre a leitura de forma positiva. Por outro lado, compreende-se que, para as professoras que não tiveram no âmbito familiar um modelo leitor, a leitura pode ter sido representada como algo inacessível ou de alcance restrito para quem cresceu em um ambiente de não leitores ou, ainda, com pouco acesso à cultura escrita.

A escassez de acesso a livros ou a falta de contato com modelos leitores pode representar desde a indiferença como o interesse ou o desprezo por determinado fenômeno. No que diz respeito à leitura, Bloom (2001) assinala que este é um ato que demanda atenção;

desse modo, ao não vivenciar a leitura, pode-se depreender que as atenções e os interesses foram dirigidos para outras ações. Nesse aspecto, a importância do meio social pode ou não favorecer a leitura e o seu aprendizado, sendo que a mediação proporcionada por um leitor se torna relevante para o gostar de livros e também no sentimento de afeto em relação à leitura (Petit, 2009).

Não obstante, para várias participantes, a aversão à leitura ocorreu a partir do momento em que começaram a frequentar uma instituição escolar. Infere-se, conseqüentemente, que a escola é uma representação de zona leitora, o que equivale a dizer que, para vários educadores, o âmbito escolar é uma RS significativa sobre a leitura: um lugar onde se lê, se ensina a ler e a gostar ou não gostar de ler (ainda que não intencionalmente). Por conseguinte, a postura de alguns sistemas educacionais ao oferecer textos cartilhescos acaba fomentando o afastamento dos estudantes da leitura ao invés de incentivá-los (Martins, 1994).

Para Cruvinel (2010, p. 54), o desencontro entre os encaminhamentos da escola e a formação leitora “poderia ser superado se a instituição escolar concebesse a leitura como objeto de cultura herdada histórica e socialmente das gerações precedentes” e, desse modo, “só pode fazer sentido aos indivíduos quando eles aprendem seu uso social” (*idem, ibidem*). Tal afirmação equivale a dizer que a formação do leitor deve estar centrada nas práticas sociais da leitura, ou seja, contemplar variadas e diferentes situações nas quais o ato de ler seja entendido como uma construção social e, portanto, produto de uma prática.

A formação leitora ou a criação do hábito de ler é um objetivo para as instituições escolares. Do ponto de vista do hábito, a escola engendra leitores e alguns não leitores, principalmente quando atrela a leitura a um ato mecânico e repetitivo, desvinculando-a dos usos e das práticas sociais.

A criança se apropria da leitura quando é capaz de objetivá-la, inserindo-a em sua atividade social. Dessa forma, é relevante nos dedicarmos ao ensino da leitura como ela é de fato objetivada na cultura humana, e isso só é possível quando a escola se torna mediadora entre as crianças e o mundo da atividade humana objetivada, quando ensina a leitura para além de seus muros (Cruvinel, 2010, p. 54-55).

Isto reitera a necessidade de pesquisas no campo educacional relacionadas às representações sobre a leitura, ampliando assim a compreensão sobre o tema. Coadunamos com Cruvinel (2010) que a formação leitora precisa ocorrer desde a Educação Infantil, tendo o

trabalho pedagógico de mediação um papel importante, no qual as professoras leem, estimulam, dialogam e possuem clareza da leitura em seu aspecto amplo, o que significa que a leitura é fruto da cultura humana. Nessa direção, entende-se que atribuir sentidos ao que foi lido, compreender e proporcionar “situações de prática cultural envolvendo o ato de ler” (Cruvinel, 2010, p. 56) é prioridade na primeira etapa da Educação Básica.

4.2 Representações sociais de professores que não gostam de ler

De acordo com Marková (2015, p. 95-96), as RS são abrangentes e constituídas por crenças, senso comum e diversos modos de conhecimento, “bem como experiências de realidade, rotinas, crises de vida, sonhos e tipos habituais de conhecimento”. A partir desse ponto, para cada participante foi realizada a seguinte pergunta: você gosta de ler? Esse questionamento está atrelado à dimensão pessoal, uma vez que não faz menção direta ao exercício docente nem à presença ou o papel da leitura no âmbito do exercício profissional.

O resultado indicou que 95% das participantes afirmaram gostar de ler, enquanto 5% indicaram não gostar. Além disso, houve uma respondente que assinalou tanto a opção “sim” quanto a opção “não”. Essa mesma participante, Professora 34³ (P 34), ao compartilhar a experiência leitora, disse: “sempre fomos incentivados à leitura pelos pais, pois eles sofreram muito por ter frequentado muito pouco a escola. Meu pai comprava sempre dos vendedores que iam de casa em casa e nos obrigava a ler. E isso foi muito bom para todos” (Moreira, 2024, relato de P 34).

Esse depoimento possibilita depreender que as representações sociais sobre a leitura foram elaboradas desde a infância, com a memória da realidade familiar e um misto de sentimentos: consideração ao esforço paterno ao adquirir livros e compaixão em relação à oportunidade restrita de estudo escolar que os genitores tiveram. O conceito de memória abrange diferentes áreas do conhecimento e é atravessado por “gestos, objetos, conceitos, organismos, estruturas” (Dodebei; Orrico, 2018, p. 13) os quais constituem um ambiente que pode ser externo ou interno. Para as autoras, “esse ambiente, ou a vida” compreende as “possibilidades de representação não apenas do objeto em si, mas de seu constante e infundo movimento” (*Idem*, p. 14).

³ De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, todas as participantes terão as identidades preservadas, sendo identificados como professora (P) e uma sequência numérica que segue a ordem de preenchimento do formulário.

Ao mesmo tempo em que reconhece o incentivo à leitura, P 34 expressa que a atitude foi benéfica para si e os irmãos, fazendo também memória à família. Diante desse relato, o “não” respondido junto ao “sim” também pode ser uma representação resultante da obrigação em realizar a leitura. Encontra-se, por conseguinte, que a representação do gostar ou não de ler é constituída por um conteúdo simbólico (Moscovici, 2015) referente ao histórico familiar ou, como explanam Pullin e Pryjma (2011), a relação dessa professora com a leitura foi delineada pela prática cultural que, neste caso, englobou incentivo e obrigação. Isto pode explicar as representações positivas e não positivas em relação ao ato de ler. A respeito da quantidade de livros lidos, P 34 informou que lê, em média, de três a cinco obras por ano e que seus modelos de leitores foram o pai, a mãe e os professores.

Em relação a outras respondentes que declararam não gostar de ler, uma revela que o pai foi o modelo de leitor, no entanto, esse fato resultou em uma vivência negativa: “Minha experiência leitora foi traumatizada com um pai agressivo, que não me mostrou com alegria a ler, foi na base da briga”, compartilhou P 36. Constata-se, pela declaração, que os momentos de leitura foram acompanhados de violência, imposição e briga, impactando e fragilizando a relação dessa criança com a leitura, que se estendeu até a vida adulta, agora como professora. Para Moscovici *apud* Valsiner (2015) as relações sociais acabam por inibir o próprio objeto que estimula, pois, ao mesmo tempo em que apazigua, pode induzir “tendências agressivas” (p. 33). Dessa maneira, há que se considerar que as experiências humanas são formativas, ainda que não sejam uma formação institucional, como as sistematizadas pelas escolas; o processo formativo pode ocorrer em diferentes âmbitos, sendo o familiar um deles, tendo impacto e influência na vida adulta.

Independentemente da idade, de acordo com Siqueira (2013), quando as pessoas não gostam de ler, de modo especial, textos literários, a formação de leitores apresenta algum equívoco. O olhar para o depoimento da P 36 possibilita a identificação de que a leitura, quando forçada e acompanhada por atos violentos, pode ser ressignificada nas representações como um ato doloroso, difícil e traumatizante, afastando o indivíduo da prática social leitora, uma vez que a memória foi povoada por marcas e experiências desumanizantes (Siqueira, 2013). Outrossim, por um lado, a memória “comporta diversas significações; de outro, que ela se abre a uma variedade de sistemas de signos. Tanto os signos simbólicos (palavras orais e escritas) quanto os signos icônicos (imagens desenhadas ou esculpidas)”, ou ainda, “os signos indiciais (marcas corporais, por exemplo) podem servir de suporte à construção de uma memória”

(Gondar, 2016, p. 20). Palavras, imagens e atos são, portanto, elementos que subsidiam a elaboração da memória.

No que diz respeito à quantidade de livros lidos, os dados do Instituto Pró-Livro (IPL, 2020) revelam que, em média, o brasileiro leu cinco livros durante o ano de 2019; neste caso, comparando-se à quantidade apontada pela P 36 (de um a dois exemplares anualmente), verifica-se que está abaixo da média nacional. Esse aspecto demonstra que as RS, ou seja, como os indivíduos entendem, pensam e se relacionam com um objeto ou fenômeno, podem ser orientadas pela dimensão pessoal e, nesse aspecto, não há indícios de que a condição de professora (dimensão profissional) tenha influenciado em como a leitura é representada por essa docente.

Percebe-se então que as representações sociais das P 34 e 36 têm um ponto de convergência: a figura paterna. Seja pela obrigação verbal ou o emprego da violência física, observa-se que a leitura para ambas foi permeada por um simbolismo de necessidade, imposição e ou castigos. As outras duas participantes que manifestaram não gostar de ler (P 38 e P 64) afirmaram que, anualmente, leem mais que cinco livros. Tais dados, em comparação aos da pesquisa desenvolvida pelo IPL (2020), superam a média nacional de quantidade de livros lidos. Identifica-se, nesse caso, uma contradição e pode-se inferir que a dimensão profissional tende a prevalecer, considerando que, do ponto de vista pessoal, elas declararam não gostar de ler, porém leem mais livros que a média da população brasileira, o que também pode ter sido influenciado pela formação acadêmica.

Tendo o pai como arquétipo de leitor, a formação leitora foi “muito mecânica, com pouca ludicidade” (P 64), conforme as próprias palavras da participante. Novamente retomamos Siqueira (2013), pois quando a leitura é desvinculada de práticas sociais e implicada somente ao ensino mecanizado ou a vivências dolorosas, como cobranças exageradas, exigência de leitura somente com a finalidade de realização de uma avaliação ou, ainda, o recebimento de castigos, tais realidades podem contribuir para que a leitura seja representada como maçante, que produz ou rememore um sofrimento.

Diferentemente disso, P 38 revelou receber incentivo materno, ao se referir à própria mãe como alguém que “[...] sempre leu muito e isto me incentivou a ter o mesmo hábito. Nossa casa sempre teve livros, emprestados da biblioteca municipal ou comprados no sebo”. O acesso a livros e referências pautadas em outros sujeitos denotam a dimensão pessoal nas representações da docente e são elementos que têm condições de impactar as ancoragens das

RS, aproximando favoravelmente o indivíduo à leitura. Neste caso, contudo, o acesso às obras e o incentivo familiar não foram suficientes para que a professora em questão desenvolvesse apreço pelo ato de ler.

Vale considerar o exposto por Valsiner (2015, p. 33-34) a respeito dos modos das RS que concorrem entre si: (i) impessoalidade: “são consideradas pertencer a toda a gente; (ii) são representações de outros: pertencem às outras pessoas; (iii) são pessoais: [...] são sentidas afetivamente”. Assim, o gostar de ler pode ser uma representação impessoal, pessoal ou extrapessoal. Já o não gostar de ler configura-se no âmbito pessoal e, em alguns casos, pertencem às outras pessoas.

Ao contrário do exposto pelas professoras 36 e 64, as representações positivas sobre a leitura, com associações de palavras como, por exemplo, “prazer, imaginação, compreensão, entretenimento, descoberta e diversão” (Moreira, 2024, p. 126-127) geralmente sugerem ancoragens assentadas em experiências e memórias que proporcionaram boas recordações, alegria ou, ainda, a percepção de algum tipo de benefício advindo da prática leitora.

Concebemos a leitura como: uma prática encarnada (Cavallo; Chartier, 2002), acolhimento e retomada de experiências (Petit, 2009); formas de experienciar possibilidades (Compagnon, 2009); ato (Foucambert, 1994); apropriação (Cunha, 2014) e ato de consciência, (Silva, 1984). Nesse sentido, ler é um ato complexo que exige a leitura de mundo (Freire, 1994), é atribuir sentidos (Cruvinel, 2010; Martins, 1994), é compreender (Smith, 2003; Silva, 1984; Cruvinel, 2010) e, também, produzir sentidos (Koch; Elias, 2011). Tais conceitos consideram a leitura em um sentido *lato* por considerá-la em sua ampla dimensão, defendendo-se, assim, que ela não seja reduzida apenas ao processo de decodificação. Para além de entender o funcionamento do sistema de escrita, faz-se necessário ao leitor que ele compreenda, produza sentidos, estabeleça relações, perceba o que está implícito, interprete, coteje, aprecie e consiga se posicionar perante o texto lido.

Questionamos então: se ler é compreender, como fica a compreensão e o entendimento nas mais diferentes situações daquelas pessoas que afirmam não gostar de ler? Se ler é entrar em diálogo com o conteúdo e o escritor, como ocorrem os processos dialógicos das pessoas que não leem? Se ler é estabelecer sentidos, quantos sentidos deixam de ser atribuídos, tecidos e elaborados pela falta de leitura? O não gostar de ler influencia o exercício docente na Educação Infantil?

4.3 Média de livros lidos por ano

Comparamos a média de livros lidos pelos participantes de nossa investigação (Moreira, 2024) com os dados da pesquisa desenvolvida pelo IPL (2020). Nossos dados revelam que 14% (N = 10) das participantes leem um ou dois livros anualmente. Considerando a média nacional (IPL, 2020), a leitura anual de um a dois títulos por ano pode ser entendida como insatisfatória. Acrescenta-se que o IPL tem como participante um público amplo, porém nosso estudo foi realizado somente com um único público, professoras, profissionais que, por premissa intelectual, utilizam a comunicação, técnicas e metodologias para promover o processo de ensino e aprendizagem, o qual requer, em sua gênese, a leitura, a mediação e o estímulo ao desenvolvimento.

Em contrapartida, os dados também revelaram que 43% (N = 33) do professorado lê mais que três obras ao ano e 43% (N = 33) mais de cinco livros anualmente, quantidade acima da média nacional apontada pelo IPL (2020), demonstrando, no que tange à regularidade, que 86% das respondentes leem no mínimo três livros por ano, o que possibilita inferir que a maioria das participantes desta pesquisa possui o hábito de ler três ou mais livros durante um ano. Configura-se, portanto, que essas pessoas, ao longo da vida construíram, com certa regularidade, um repertório de leitura.

Para o campo das RS, é possível compreender o fato de se ler ou não uma determinada quantidade de livros tomando por base as contribuições de Valsiner (2015, p. 53), comparando-se com “o reino das ações e o reino da vontade”; ou seja, há uma “tensão entre a vontade pessoal e as obrigações sociais”. Trazendo isto para a dimensão profissional, é provável que a professora tenha RS na qual ela deveria ler mais livros ou uma certa quantidade de obras, o que lhe situaria no “reino das ações”, contudo, quando ela não lê, seja porque não gosta ou prefere fazer uma outra atividade, as representações situam-se no “reino da vontade”, bloqueando ou propiciando ações (Valsiner, 2015).

Para ilustrar o que pode ser entendido como regularidade em leitura de livros, lançamos mão de uma comparação entre a música e a leitura realizada pelo filósofo Mortimer Jerome Adler, para o qual o ato de ouvir uma sinfonia pode ser cotejado ao de ler um livro. Segundo o autor, ouvir música uma única vez não faz de ninguém “um bom ouvinte” (Adler, 1954, p. 54); desse modo, o hábito de ler ou de ouvir música é formado pela prática aliada à paciência e a vontade pelo aprendizado.

Para além da quantidade, o quesito qualidade é um fator ainda mais relevante, principalmente ao cogitar que uma professora de Educação Infantil com o hábito de ler provavelmente tem representações positivas sobre a leitura, as quais podem ser reverberadas tanto por meio da linguagem oral como pela expressão facial e/ou o modo como manuseia um portador textual. Esse contexto, possivelmente, pode influenciar as crianças no sentido de elaborar representações envolvendo a leitura de um conteúdo associado ao prazer, à cultura, ao lazer etc., sendo motivo para inclusive despertar a vontade de se constituírem leitoras. Assim, um indivíduo com o hábito de ler geralmente busca aproximar-se da leitura em vários momentos e repetidas vezes, lendo um pouco a cada dia, conhecendo novos textos (livros) ou retomando-os em outros contextos.

4.3.1 Obras marcantes lidas

Conhecer o livro marcante para cada professora também foi de nosso interesse, dada a existência de uma complementaridade dinâmica entre a leitura, a literatura, o leitor e o texto (Siqueira, 2013). Esse dado contribuiu para identificar as obras que mais afetaram as professoras, permanecendo na memória e, por vezes, contribuindo para novas representações sociais. Ao todo, 91 obras foram mencionadas, promovendo respostas diversificadas. Os títulos mais rememorados foram: *A menina que roubava livros*, *O pequeno príncipe*, *O caçador de pipas*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *O diário de Anne Frank*, *Menina bonita do laço de fita*, *O menino do dedo verde*, *A ilha perdida*, *Olhai os lírios do campo*, *Pais brilhantes*, *professores fascinantes*, *O meu pé de laranja lima* e livros da coleção Vaga-Lume⁴.

Por meio dos títulos mais indicados, observam-se obras consagradas em diversos países, como, por exemplo, *O caçador de pipas* e *O pequeno príncipe*, assim como o clássico nacional *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Destacam-se também publicações de diferentes gêneros, a saber: romances, contos, ficção, novelas, diários e biografias; autoajuda; literatura infanto-juvenil; técnicos e religiosos. O repertório de títulos demonstra tanto uma variedade no que diz respeito às obras citadas quanto ao conteúdo/teor/esfera (literário e não literário), aos escritores (nacionais e estrangeiros) e ao público (adulto e infantojuvenil). Tais menções representam a predileção das participantes da pesquisa, de modo que aparecem como uma lembrança, porque produziram sentidos no momento em que os livros foram lidos e contribuem para conhecer a

⁴ Embora os respondentes não tenham mencionado um título em específico, julgamos pertinente elencar visto que a coleção foi lembrada por duas pessoas.

representação social da leitura das professoras em questão. Podem, ainda, serem entendidos como uma hierarquia de signos (Valsiner, 2015), pois cada ser humano elege o gênero que se debruçará, seja por prazer literário ou para estudar.

Houve quem indicou mais de um título, mencionando uma obra considerada literária (*O Mágico de Oz*) e outra não literária (*O monge e o executivo*). Outro elemento identificado na pesquisa foi o fato de que duas participantes disseram não se recordar de um livro marcante, não indicando nenhum título. É possível inferir que, embora as professoras já tenham lido vários livros, nenhum marcou-as, ou seja, leitura alguma propiciou sentidos e significados importantes, de modo que permanecessem na memória; infere-se neste caso que, na hierarquia dos signos (Valsiner), este quesito não é prioritário às docentes em questão. Depreende-se também, nessas duas situações, que a relação com a leitura se distancia da dimensão *lato*, pois não revela o estabelecimento de conexão entre texto, leitor e autor, tampouco posicionamento ou apreciação do que foi lido.

Verificou-se, além da variedade de títulos, diferentes justificativas sobre o porquê o livro se tornou impactante, seja por escolherem livros que representam a infância, o aprendizado da leitura, o vínculo familiar ou livros representativos na fase adulta, nos depoimentos das professoras:

Rolim, do autor Ziraldo, pois marcou a minha infância (P 7).

A serra dos dois meninos. Foi o primeiro livro que li sozinha e por prazer (P 11).

Tenho uma lembrança muito forte com o livro *A Fada que tinha ideias*. Eu lia para minha irmã à noite por capítulos e me identificava bastante com a personagem. Gosto muito dos livros de romance espírita (P 52).

Se for considerar o período enquanto estudante, o livro *O Reizinho mandão*, Ruth Rocha, foi bastante marcante para mim pela questão de tratar de um menino que criava leis absurdas (P 63).

Quarto de despejo – foi um dos livros que mais marcou meu processo de desconstrução de uma sociedade estruturalmente racista e preconceituosa (P 22).

Vidas secas, Graciliano Ramos. [...] foi marcante por retratar a vida difícil dos personagens, impactando a minha visão sobre uma outra realidade social que eu não conhecia (P 28)

O caçador de pipas. Primeiro livro que a leitura passou a fazer sentido na minha vida por mostrar-me a realidade de outros mundos (P 30).

Nesta categoria, apreende-se que contextos favoráveis envolvendo afeto, aprendizado bem-sucedido, imaginação e fruição configuram a memória e contribuem para representações positivas sobre a leitura, estendendo-se ao longo do tempo mediante a experiência de cada pessoa. Assim, um indivíduo ou um grupo acaba por manifestar aquilo que permeia sua realidade sociocultural, trazendo geralmente à tona o que mais estabelece sentido e significado a ele, uma vez que “as representações sociais são mais ou menos consistentes ou mais ou menos bem estruturadas segundo os conhecimentos, as informações” (Siqueira, 2013, p. 44).

É interessante perceber que três professoras indicaram obras literárias distintas, cujos conteúdos marcaram sua vida, sendo os motivos muito próximos: as questões culturais, os preconceitos e as desigualdades sociais. A partir de Platão, Gondar (2016, p. 26) pondera que o ato de lembrar é um modo de “reencontrar a origem e a identidade”, em outras palavras, uma forma de aproximar-se daquilo que lhe constitui, complementa ou necessita. Entendemos que, nesses contextos, a literatura dialoga com os leitores porque a arte não se desvencilha do que é humano, logo, as produções artísticas são frutos da humanidade e imbuídas de representações sociais, como demonstram os depoimentos dessas docentes.

As representações da leitura para esse grupo também abordaram a leitura enquanto experiência, lazer e fonte de reflexão e a leitura não literária como fonte de aprendizado e ampliação de saberes específicos, tal como nas palavras das professoras:

O Nariz, pela forma despojada com que nos faz refletir sobre valores através da comédia, da cultura popular, da sátira política e da crítica à burocracia (P 35).

Amei a biografia da Michelle Obama, não consigo nem descrever a experiência maravilhosa desta obra (P 76).

Casais Inteligentes enriquecem juntos, de Gustavo Cerbasi. Eu não fiquei rica, mas me auxiliou na Educação Financeira (P 28).

A Bíblia. São vários livros em um. São saberes diferentes. Se renova a cada dia (P 72).

As RS oriundas de discursos cujo conteúdo se aproxima mais do conhecimento científico podem ser chamadas de representações de referência (Santos, 2008). Devido às condições sociais, essas representações podem sofrer transformações e, neste caso, são denominadas como representações de uso (Santos, 2008). Depreende-se do discurso da P 35 representações de referência, pois demonstram que o texto literário tem diferentes funções,

principalmente a fruição (experiência). De igual modo, percebe-se representações de referência nas declarações da P 22 (processo de desconstrução; sociedade estruturalmente racista e preconceituosa) e P 28 (impactando minha vida; outra realidade social).

Em relação aos conteúdos trazidos pelas participantes P 30 e P 76, embora não estejam distantes do conhecimento científico, nota-se que sofreram alterações, especialmente pelas emoções e o senso comum (Moscovici, 2015), trazendo expressões como, por exemplo, “não consigo nem descrever a experiência” (P 76), assemelhando-se mais às representações de uso. Os dizeres de P 28 e P 71 aproximam-se mais das representações de referência, uma vez que a primeira objetiva conhecer mais sobre finanças e prosperidade, e a segunda, a respeito de fundamentos e valores religiosos ou sagrados.

A escola também prefigurou nas representações, objetivando obras que marcaram a memória de três professoras. A justificativa residiu no fato da seleção constar como leitura obrigatória, até mesmo para a realização de um trabalho, como no caso de P 69:

[...] *O Guarani*, tive uma avaliação na escola sobre ele e tirei uma excelente nota, lembro-me que havia personagens bem diferentes e o amor entre diferentes raças me marcou bastante, pois eles não podiam viver esse amor (P 69).

Essa circunstância inscreve-se no contexto de que a escola é uma instituição que transmite valores e ideias, apresentando situações variadas, portanto, RS circulam e são compartilhadas nesse ambiente. De acordo com Marková (2006), as representações podem ser consideradas como a movimentação do pensamento, o qual é algo “conceitual e comunicável” (*Ibidem*, p. 173); dessa maneira, as comunicações impactam no modo de pensar e, portanto, nas RS.

A partir desses dados, entende-se que a relação desenvolvida pelo leitor com uma obra ou um texto é condicionada por diferentes fatores, entre eles: (i) o momento e o estado emocional em que a pessoa se encontra; (ii) o tipo de vínculo com determinadas situações ou histórias; (iii) a predileção ou não pela leitura; (iv) em que contexto, período ou local houve o contato com o texto, de modo que as circunstâncias da “leitura influem no tipo de resposta dada [...]” (Martins, 1994, p. 61).

Por meio das respostas apreende-se um extrato das opiniões sobre como determinadas situações são percebidas e lidas, enfim, como o sujeito lê o mundo e o representa pela interação e comunicação (Moscovici, 2015). Dessa forma, a existência de representação, seja ela concreta

ou conceitual, relaciona-se “às correntes ideológicas a que a pessoa se vincula e às quais se vinculam, certamente, aqueles que fazem parte de seu grupo social” (Siqueira, 2013, p. 46). Nessa direção, as representações sobre o universo literário surgem de diversas relações sociais, como um vínculo familiar ou escolar, por uma indicação ou comentário ouvido, por meio de um livro presenteado, pela adesão à leitura conjunta, uma comunicação publicitária ou, ainda, por meio das mídias sociais, que promovem o desejo de acessar e se familiarizar com o conteúdo, de modo a aproximar-se daquilo que desconhece ou que busca se aprofundar.

Outro dado importante refere-se aos títulos do gênero autoajuda, os quais foram lembrados, assim como os pertencentes à esfera religiosa e os livros técnicos. Somando-se os títulos de autoajuda, religião e livros voltados para atuação profissional, obtém-se 20 títulos indicados, uma quantidade representativa considerando-se o total de participantes da pesquisa (77 professoras).

20 professoras indicaram obras não literárias como as prediletas. Nove participantes mencionaram mais de um título marcante, mas três não souberam especificar nenhum, apresentando no lugar do título o nome de uma coleção (Vaga-Lume) ou de uma personagem. Isso nos possibilita pensar na hipótese de que as professoras que gostam de ler possuem uma relação mais próxima com o universo da leitura, tendo clareza de suas predileções, conseguindo expressar sugestões e indicar obras, inclusive apontando trechos que lhes foram importantes e, possivelmente, os sentidos mobilizados pela leitura.

5 Considerações finais

Este texto apresenta a maneira como a leitura é representada socialmente por um grupo de professoras que atuam na Educação Infantil. Os aspectos que contribuem para uma RS da leitura como meio de promoção do conhecimento, do entretenimento, do prazer e do aprendizado estão ancorados no incentivo familiar, na inspiração e na motivação das professoras e nas boas experiências com a leitura.

O professor é a figura que representa o modelo de leitor para 66% das participantes, o que ressalta a importância deste profissional na formação de representações sociais sobre a

leitura. Esse dado não exclui o papel da família⁵, que também foi lembrada por mais da metade das respondentes, visto que “as imagens e as opiniões traduzem a posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade” (Osti; Silveira; Brenelli, 2013, p. 48) e, portanto, são relevantes.

No que diz respeito à apreciação da leitura, por meio dos depoimentos, as professoras que assumiram não gostar de ler revelaram diferentes situações em relação ao assunto, entre elas, destacam-se: restrição e poucas experiências leitoras; falta de incentivo e de acesso a materiais de leitura, e experiências ruins envolvendo violência, cobranças, exclusividade de cartilhas no processo de aprendizagem e proibição de escolhas dos títulos, evidências que vão ao encontro dos achados da pesquisa de Siqueira (2013, p. 18) em torno das RS de professores sobre a leitura e literatura: “são comuns as justificativas de que só liam sob pressão, para fazer provas, e por isso passaram a ver a literatura como algo desagradável e inútil”.

Identificar que há professores de Educação Infantil que não gostam de ler é o primeiro ponto para se pensar o porquê e, em outro momento, como contribuir para tentar reverter essa situação, pois as “nossas representações internas, que herdamos da sociedade, ou que nós fabricamos, podem mudar nossa atitude em relação a algo fora de nós mesmos” (Moscovici, 2015, p. 102).

Diante dos resultados, constata-se a necessidade de contribuições em prol do desenvolvimento da leitura e do apreço ao ato de ler. O indivíduo, ao criar o hábito da leitura com o tempo e ser exposto a diferentes experiências leitoras e estéticas, refinará suas preferências, tornando-se mais exigente e criterioso no que diz respeito à seleção dos textos/livros que empregará em sua leitura.

Os dados da pesquisa, em consonância com a discussão acadêmica, corroboram para a importância do papel do professor como um modelo de leitor, considerando que a relação com a leitura pode resultar em uma representação que estimula ou não o ato de ler. Um profissional, ao se tornar modelo de algo, direta ou indiretamente contribui para as representações das pessoas. Sendo assim, um professor leitor tem contributos para que a leitura afete as crianças, de modo que criem e incorporem representações positivas sobre leitura, favorecendo dessa maneira o gosto pelo ato de ler.

⁵ Nesse tópico, as professoras assinalaram mais de uma opção, portanto, se somados os dados referentes às respostas “mãe” (37,7%) e “pai” (32,4) obtém-se que 70% dos respondentes veem nas figuras materna e paterna um modelo de leitor.

Compreende-se, portanto, que a trajetória leitora proporciona a construção e a reconstrução de cada ser (Petit, 2009) e, assim, o percurso da vida de um leitor poderá ser marcado ou não por diferentes obras, trechos, autores e memórias criadas, tendo em vista a relação construída no desenvolvimento da leitura.

Em se tratando da média de livros lidos anualmente, os resultados da pesquisa apontam que 11 professores leem no máximo dois livros, dado menor do que a média de livros lidos pelos brasileiros, segundo pesquisa do IPL (2020). Esse resultado sugere a existência de um campo a ser ampliado, o da formação leitora dos professores de Educação Infantil, contribuindo para a formação do hábito e incentivando os docentes para que possam ler mais, como, por exemplo: incentivo a compra de livros, biblioteca do professor, programas voltados à temática etc. De acordo com Siqueira (2013, p. 19), “o texto literário – o livro como forma máxima de expressão desse tipo de literatura – deveria tornar-se um objeto de consumo e de utilização corriqueiros”; entretanto, em muitos casos, isso ainda não é uma realidade brasileira.

Os livros marcantes possibilitaram compreender quais representações sociais estão presentes nas participantes. De modo geral, as leituras realizadas em fases da vida, como infância, adolescência e idade adulta, foram destacadas como inesquecíveis, principalmente a primeira leitura feita autonomamente com prazer e compreensão do texto. Percebe-se que uma parcela das respondentes prefere textos não literários, incluindo livros de área técnica (Pedagogia e Psicologia, por exemplo), de autoajuda e religiosos, indicando uma lacuna em relação à literatura, o que pode impactar na formação leitora das crianças da Educação Infantil.

Chama a atenção que três professoras revelaram a ampliação do olhar a partir de textos literários, tornando-se mais atentas e críticas à realidade; isto indica que a ficção tem um papel importante nas RS e na formação intelectual das pessoas. Para Bloom (2001, p. 15), “literatura de ficção é alteridade e, portanto, alivia a solidão”. Diante disso, defendemos a valorização da leitura, a difusão da ficção e a formação continuada, visando contribuir para o desenvolvimento do professor leitor.

De fato, concorda-se com Santos (2008) que um trabalho voltado à formação docente requer que os formadores examinem as contradições, as dualidades e os conceitos científicos, contemplando também as representações sociais dos professores para os quais o trabalho formativo é destinado.

Por fim, sem a intenção de esgotar o assunto, os dados demonstram a importância do papel do professor na construção de representações sobre a leitura e a necessidade de formação

docente inicial e contínua a respeito do universo da leitura e da literatura, seja por programas governamentais ou por iniciativas institucionais.

Referências

ADLER, M. J. **A arte de ler**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1954. Trad. Inês Fortes de Oliveira.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, A. A. M. **Na contramão das imposições**: Em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de educação infantil. Campinas, PUC-Campinas, 2021. Tese.

BLOOM, H. **Como e por que ler**. Tradução: José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, p. 71, v. 1, pt. I. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo, Editora Ática, 2002. 1. ed.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CRUSOÉ, N. M. C. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a Pesquisa em Educação. **APRENDER** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.], n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CRUVINEL, F. R. **A leitura como prática cultural e o processo de escolarização**: as vozes das crianças, 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2010.

CUNHA, B. R. R. Leitura e literatura no mundo da escola. **Revista Literatura em Debate**, v. 8, n. 15, p. 42-51, dez. 2014.

DODEBEL, V.; ORRICO, E. Memória [...] Superfícies, contextos e sentidos. *In*: BERND, Z.; GRAEBIN, C. M. G. (org.). **Memória social: revisitando autores e conceitos**. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2018, p. 11-26.

DUVEEN, G. Uma psicologia social do conhecimento. *In*: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1994. 29. ed.

GONDAR, J. Cinco proposições sobre memória social. **Revista Morpheus - Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, [S. l.], v. 9, n. 15, 2016, p. 19-40. Disponível em: <https://seer.unirio.br/morpheus/article/view/5475>. Acesso em: 1º mar. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO E ITAÚ CULTURAL (IPL). **Retratos da leitura no Brasil**. IBOPE Inteligência, 2020, 5. ed.

KOCH, I.; V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente**. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes: 2006.

MARKOVÁ, I. Ética na teoria das Representações Sociais. *In*: JESUÍNO, J. C.; FELISMINA, R. P.; MENDES, M. J. L. (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 80-102.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Princípios, 1994. 19. ed.

MOREIRA, M. S. C. **Leitura na educação infantil: um olhar sobre as representações sociais de professores da mesorregião de Piracicaba**. Rio Claro, 2024, 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/7cea2b9c-f54c-438e-82de-3c80d87cba47/download>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, L. V. De. **Leitura e escrita: representações sociais de professores, estudantes, pedagogos e diretoras da educação básica**. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2019/2019%20-%20Lucilia%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

OSTI, A.; SILVEIRA, C. A.; BRENELLI, R. P. Representações Sociais - Aproximando Piaget e Moscovici. **Schemé** - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. v. 5, n. 1, p. 35-60, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3176>. Acesso em: 24 maio 2023.

PETIT, M. **A arte de ler**. Ou como resistir a adversidade. Tradução: BUENO, A.; BOLDRINI, C. São Paulo: Editora 34, 2009.

PULLIN, E. M. P.; PRYJMA, L. C. Representações Sociais da Leitura: núcleo central e periferia dessas representações entre professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 207-222, jul./dez. 2011. DOI: 105212/PraxEduc.v.6i2.0004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/894/89420791006.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.

RINALDI, R. P. *et al.* Professores iniciantes e professores ingressantes: demandas formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria. **Educação Unisinos**, v. 26, 2022. DOI: 10.4013/edu.2022.261.04. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23249/60748934>. Acesso em: 18 maio 2024.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, C. B. A intertextualidade na leitura da alfabetizadora. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 467-485, set./dez. 2008.

SARTI, F. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos De Educação**, n. 46, p. 83-99, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i46.4174>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/4174>. Acesso em: 16 maio 2024.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1984.

SIQUEIRA, S. **Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal**. Brasília, 2013. 215 f. Tese (Doutorado em Literatura e outras artes) – Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2013.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VALSINER, J. Hierarquia de signos. Representação social no seu contexto dinâmico. In: JESUÍNO, J. C.; FELISMINA, R. P.; MENDES, M. J. L. (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 29-79.

Enviado em: 17/09/2024
Revisado em: 17/03/2025
Aprovado em: 17/03/2025