



Unimontes

Universidade Estadual de Montes Claros

Entre o ler e o ser: representações e práticas de leitura de professoras aposentadas

Antônio Durães de Oliveira Neto

Mestrado em Educação

Montes Claros / MG

2021



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Entre o ler e o ser: representações e práticas de
leitura de professoras aposentadas**

Antônio Durães de Oliveira Neto

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação como
exigência parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação, linha de pesquisa Multiletramentos e Práticas
Educativas.*

Orientadora: Profa. Dra. Geisa Magela Veloso

Montes Claros / MG

2021



A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

O48e

Oliveira Neto, Antônio Durães de.

Entre o ler e o ser [manuscrito] : representações e práticas de leitura de professoras aposentadas / Antônio Durães de Oliveira Neto. — Montes Claros, 2021.

126 f. il.

Inclui Bibliografia.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros — Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Geisa Magela Veloso.

1. Leitura – Práticas – Representações. 2. Representações sociais. 3. Professoras aposentadas. 4. Tecnologias digitais. I. Veloso, Geisa Magela. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Representações e práticas de leitura de professoras aposentadas.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Entre o ler e o ser: representações e práticas de leitura de professoras aposentadas

Antônio Durães de Oliveira Neto

Dissertação defendida e aprovada em 02 de junho de 2021,
pela banca examinadora constituída pelas pesquisadoras:

Profa. Dra. Geisa Magela Veloso — orientadora
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Célia Abicalil Belmiro
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Maria Jacy Maia Velloso
Universidade Estadual de Montes Claros



Dedico este trabalho àquele menino das Traíras, que cresceu e, mesmo com todos os obstáculos, nunca perdeu a capacidade de usar a criatividade e a imaginação para ver o lado bom da vida.



Agradecimentos

Foi nos primeiros meses como aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, nas aulas de Epistemologia, que eu comparei o Mestrado a um labirinto para representar o emaranhado que é a vida de um mestrando. Lembro-me de ter lido, em algum lugar, que o labirinto simboliza as objeções que o indivíduo enfrenta para que alcance a perfeição. Em muitos momentos, diante de desafios, achei que estava perdido, mas, na verdade, eu estava no caminho certo.

Enquanto percorria esse labirinto, eu pude contar com pessoas que, mesmo de fora, torciam, davam-me suporte e me faziam enxergar que eu não estava tão perdido assim. Mesmo sendo difícil expressar em meras palavras o quão sou grato, tento fazê-lo nessas breves linhas.

Agradeço, inicialmente, a Deus, pela força e coragem dadas a mim, para buscar novos desafios e nunca desistir deles.

À minha orientadora, Geisa Veloso, pelas orientações, acolhimentos, direcionamentos e, principalmente, por ser um exemplo de disciplina, organização e profissionalismo. Aprendi muito além do que as discussões teóricas podem ofertar!

Às professoras Célia Abicalil Belmiro e Maria Clara Maciel, pela leitura criteriosa e pelo cuidado para com o meu trabalho, desde a qualificação. É uma honra tê-las presentes em minha banca de avaliação!

À Cláudia Machado e Jacy Velloso, pela partilha de conhecimentos e experiências no grupo de pesquisa sobre alfabetização e também por comporem a banca de dissertação.

Aos meus pais, Availdo e Gisele, exemplos de paciência e determinação, por me ensinarem que o estudo é um bem que ninguém nunca tira de nós.

A Samuel e Amanda, meus irmãos que, mesmo tão novos, me ensinam tanto a cada dia.

À Mel, mais que uma mascote, uma companheira nas longas noites de leitura e escrita.

À minha irmã Máira, meu cunhado Jaime e meus sobrinhos: Maxwel, Eliel, Maria Cecília e Levi, que sempre chegavam em casa, me viam estudando e perguntavam: “Tio, você está fazendo tarefa?”. Meninos, tio Ton terminou a “tarefa”!

Aos irmãos que Deus enviou a mim na forma de amigos: Mauricio Alves, Pedro Criscolo e Heider Santos, fundamentais para que eu desse conta desta jornada.

À Lucimara Prince, Karla Mariana, Alexia Muniz e Diego Catarino por terem me ouvido e me



acolhido tantas vezes que eu precisei.

Aos colegas da primeira turma de Mestrado em Educação da Unimontes (nós fizemos história!), com os quais dividi medos, inseguranças, alegrias e conquistas, sobretudo, Isabela Catrinck, Wannessa Aquino, Maria Fernanda e Sandy Gomes, sempre presentes, trocando experiências e incentivos.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas aulas, que me enriqueceram enquanto mestrando, pesquisador e profissional da educação. Em especial à professora Shirley Patrícia e à coordenadora Francely Aparecida dos Santos, pelo cuidado e acolhimento.

À Luciana Veloso e Dr. Guilherme Bastos, instrumentos de Deus colocados em meu caminho com a função de me fazer entender melhor a vida, o mundo e a mim mesmo.

Aos 55 professores e professoras protagonistas deste trabalho, por serem uma fonte de inspiração e admiração e terem possibilitado que esta dissertação fosse composta por discursos tão ricos. Fizeram parte da história dos alunos que passaram por suas aulas e agora fazem parte da minha também!

Por fim, agradeço a todos e todas que passaram pelo meu caminho durante a realização desta pesquisa, dividindo expectativas, dando conselhos e palavras de apoio.

Hoje, vejo que, mesmo com a busca incessante pela saída do labirinto e a cada novo emaranhado de dúvidas, questionamentos e possibilidades que nos deparamos, é reavivado em nós a vontade de trilhar novos caminhos. E mesmo o que parecia um desordenado de informações cede lugar a um rico conhecimento que nos impulsiona rumo aos nossos objetivos.

O trajeto do labirinto não é fácil, mas serei eternamente grato por ter conseguido adentrá-lo e permanecer dentro dele. Porque, muito mais que uma trajetória, o labirinto é conhecimento, experiência e a conquista de um sonho!



Leitura é vida. Lemos para entender o mundo, para viver melhor. A leitura desenvolve o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interpretar e decifrar o mundo em que vivemos. Ele se situa entre a confluência do sério e do lúdico

(PA17, 68 anos, graduada em Letras, aposentada há 12 anos).



OLIVEIRA NETO, Antônio Durães de. *Entre o ler e o ser: representações e práticas de leitura de professoras aposentadas*. 2021. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

RESUMO

Esta dissertação, configurada no formato *multipaper*, é composta por três artigos, e tem por objetivo analisar as representações de leitura de professoras aposentadas, buscando compreender os modos de objetivação e ancoragem de suas práticas leitoras. O estudo justifica-se pela importância de se discutir as práticas de leitura de professoras, dado que o processo pelo qual se constituíram como leitoras interfere em suas crenças e representações e no modo como exercem(ram) as práticas leitoras ou se constituíram como mediadoras de leitura para seus alunos. Realizou-se uma pesquisa qualitativa na qual aplicou-se um questionário a 55 professoras aposentadas com idade superior aos sessenta anos. Como revisão de literatura, lançou-se mão dos estudos de Chartier (1998, 1999, 2007); Batista e Galvão (1999); Britto (1998); Corsino (2010); Moscovici (1978; 2015), Guareschi; Jovchelovitch (1995), dentre outros. A partir dos discursos produzidos, concluiu-se que as representações de leitura das participantes caminham para uma postura valorativa acerca da prática leitora, que serve para ampliar conhecimentos e referências culturais, favorecer interações e entretenimento, e promover o desenvolvimento pessoal. Além disso, percebeu-se que, antes da aposentadoria as professoras liam com finalidades profissionais e, após se aposentarem, o ato de ler passa a ser exercido com os interesses pessoais. No que se refere às Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs), constatou-se que as docentes são favoráveis às práticas leitoras mediadas por aparelhos eletrônicos, o que produz leituras rápidas e fragmentadas, realizadas com o intuito de viabilizar a interação e a comunicação.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Representações de leitura. Representações sociais. Professoras aposentadas. Tecnologias digitais.



OLIVEIRA NETO, Antônio Durães de. *Between reading and being: representations and reading practices of retired teachers*. 2021. 126f. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

ABSTRACT

This dissertation, configured in *multipaper* format, is composed of three articles, and aims to analyze the reading representations of retired teachers, seeking to understand the ways of objectifying and anchoring their reading practices. The study is justified by the fact that it is important to discuss the reading practices of teachers, since the process by which they were constituted as readers interferes with their beliefs and representations about reading and the way they practiced reading practices. A qualitative research was carried out in which a questionnaire was applied to 55 retired teachers, aged over 60 years. As a literature review, the studies were used Chartier (1998, 1999, 2007); Batista e Galvão (1999); Britto (1998); Corsino (2010); Moscovici (2015), Guareschi; Jovchelovitch (1995), among others. From the discourses produced, it was concluded that the representations of reading of the participants move towards a valuable posture about the reading practice, which serves to expand knowledge and cultural references, favor interactions and entertainment, promote personal development. In addition, it was noticed that before retirement teachers read with professional purposes and, after retiring, the act of reading happens to be exercised with personal interests. Regarding reading and Digital Information and Communication Technologies (DICTs), we find that teachers are in favor of reading practices mediated by electronic devices, which produces fast and fragmented readings, carried out in order to enable interaction and communication.

Keywords: Reading practices. Reading representations. Social representations. Retired teachers. Digital technologies.



LISTA DE SIGLAS

Ceale	Centro de alfabetização, leitura e escrita
DDRH	Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNSL	Programa Nacional Sala de Leitura
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prevmoc	Instituto Municipal de Previdência dos Servidores Públicos de Montes Claros
RS	Representações sociais
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros



SUMÁRIO

Introdução	14
Entre vivências e convivências: percurso de um pesquisador	14
Representações Sociais: um marco, um rumo, uma teoria	17
Leitura: entre investigações e práticas	20
Problema e objetivos	22
Aspectos referentes à metodologia	23
Entre interesses e escolhas: por que professoras aposentadas?	24
Entre escrita e organização: delimitando a dissertação	28
Referências	30
Artigo 1: Representações de professoras aposentadas: imagens, discursos e sentidos para a leitura	32
1.1 Introdução	32
1.2 Percurso metodológico	35
1.3 Leitura: entre concepções distintas e caminhos diversos	38
1.4 Representações de leitura de professoras: entre discursos e significações	41
1.5 Leitura de professoras aposentadas: face figurativa e face simbólica	49
1.6 Considerações finais	55
1.7 Referências	56
Artigo 2: Leitura antes e depois da aposentadoria: representações e práticas de professoras	59
2.1 Introdução	59
2.2 Percurso metodológico	62
2.3 Algumas considerações sobre práticas de leitura	64
2.4 Entre infância e adolescência: vivências de leitura	66
2.5 O ofício e a vida adulta: representações de leitura durante a docência	73
2.6 Entre interesse e necessidade: a leitura após a aposentadoria	78
2.7 Considerações finais	82
2.8 Referências	84

Artigo 3: Leitura e tecnologias digitais: entre práticas e representações de professoras aposentadas	87
3.1 Introdução	87
3.2 Percurso metodológico	91
3.3 Entre evoluções e revoluções: os suportes e a leitura	94
3.4 Representações, práticas de leitura e resistências aos dispositivos eletrônicos	97
3.5 A utilização das tecnologias digitais: o que pensam as professoras	103
3.6 Considerações finais	108
3.7 Referências	109
Considerações Finais	112
Referências	116
Apêndices	118
Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	118
Apêndice II – Questionário	120
Anexos	124
I - Parecer Comitê de Ética	124

INTRODUÇÃO

A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece.
Steven Fischer

O objetivo desta introdução é apresentar e contextualizar a presente pesquisa, mostrando quais foram os motivos que culminaram na escolha do objeto pesquisado, os objetivos, a justificativa para realização do estudo e a metodologia utilizada, bem como apresentar o modelo escolhido para estruturar a dissertação. Tendo em vista o intuito de construir um texto que, antes de mais nada, situe o leitor acerca do que se trata este estudo, inicia-se esta exposição.

Entre vivências e convivências: percurso de um pesquisador

O interesse em investigar as práticas de leitura de professoras aposentadas se orientou por uma série de processos que se alternam entre a minha vida pessoal, profissional e educacional, desde a infância. Muito antes de adentrar os muros da universidade, construí laços estreitos com pessoas com idade superior aos sessenta anos. Isso se processou pelo fato de que, para poder frequentar a escola, morei por muitos anos com a minha avó paterna, tendo em vista que meus pais residiam na região de Traíras, Zona Rural de Montes Claros, lugar onde era difícil o acesso às instituições educacionais.

Em meados dos anos de 1990, era comum que as crianças que moravam no campo, fossem mandadas para a Zona Urbana para residirem com algum familiar ou conhecido, para darem início à sua vida escolar. Nasci em 1990 e na minha trajetória, a vinda para a cidade de Montes Claros no ano de 1996, para frequentar o pré-escolar, representou uma ruptura, mas, por outro lado, a construção de maturidade e um grande entusiasmo com as práticas escolares. Minha avó paterna convivia regularmente com pessoas da sua mesma faixa etária: vizinhas, amigas, companheiras de igreja e grupos de oração. Na maioria das vezes em que se encontrava com essas conhecidas, minha avó também me levava – naquela época, uma criança que iniciava

a vida escolar e que agora se apresenta como pesquisador.

O contato com a leitura e a escrita foi oportunizado quando ainda morava na Zona Rural, antes de eu começar a frequentar a escola. Mesmo não tendo domínio sobre essas práticas, passava muito tempo desenhando e colorindo junto à minha mãe, a qual foi a responsável por me ensinar a escrever o meu nome. Em determinada ocasião, minha mãe fez um desenho de um homem deitado em uma rede, debaixo de uma árvore e escreveu: “Doutor Antônio em suas merecidas férias!” e leu para mim, que gostei tanto, que trago esse fato em minha memória até hoje. Chegando à escola, o fascínio pelas cores, formas, letras e desenhos foi instantâneo! Tanto que, ao aprender a ler, a leitura tornou-se a atividade mais comum em meu tempo livre.

Por não ter muitas crianças da minha faixa etária perto da casa da minha avó, onde eu morava, e nem ter interesse por práticas esportivas, como é comum na fase infantil, preenchia meu tempo lendo, escrevendo e desenhando. Minha maior satisfação consistia nas tarefas escolares que solicitavam a escrita de um texto, pois via a oportunidade de transferir para o papel histórias que preenchiam minha mente, de modo que, ao escrevê-las com a incumbência de tarefa escolar, via a possibilidade de meus textos serem lidos por outras pessoas.

Na adolescência, fase constituída por anseios e questionamentos, encontrei na leitura de literatura uma forma de me encontrar comigo e com o mundo, de me conhecer e viver experiências, de me desvencilhar das problemáticas do cotidiano. Segundo Belmiro (2012, p. 848), “a ideia de dar existência a alguma outra instância entre a infância e a fase adulta nos leva a pensar que os textos de literatura para jovens devam apresentar temáticas e tratamento temático e discursivo que repercutam as dificuldades e anseios desses leitores”. Sendo assim, encontrava em livros diversos, entre eles, os de Pedro Bandeira, histórias que se aproximavam das circunstâncias em que me encontrava: hesitações, dúvidas, sentimentos e indagações comuns à idade, que eram retratados nesses livros voltados para o público adolescente que, devido à proximidade com a realidade, prendiam a minha atenção, um jovem leitor.

O contato com esses livros aconteceu, em um primeiro momento, por meio da biblioteca da escola, mas não se comparava à Biblioteca Municipal. Saber da possibilidade de empréstimo de livros no Centro Cultural Hermes de Paula configurou-se como a descoberta de um tesouro! Todas as sextas-feiras, após o término da aula, deslocava-me até a referida biblioteca e pegava

livros que seriam lidos durante a semana.

Ao alcançar a idade de quinze anos, houve a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, fato que interferiu drasticamente nas atividades escolares e, conseqüentemente, nas práticas de leitura. As visitas ao Centro Cultural tornaram-se cada vez mais escassas até que se findaram de vez. O pouco tempo disponível era dedicado a trabalhos escolares, o qual nem sempre era suficiente. Todavia, a semente, que havia sido plantada no início de minha vida escolar, não morreu. A aprovação no curso de Letras-Português serviu para mostrar, sobretudo, para mim, que aquele jovem leitor voraz ainda existia e minha história com a leitura ainda tinha (e tem) um longo caminho a ser percorrido.

Aos vinte e um anos, iniciei uma atividade profissional em uma clínica oftalmológica, cujo foco era o acompanhamento de pessoas com glaucoma. Essa doença tem grande incidência em pessoas com idade mais avançada, o que caracterizava um alto número de pessoas idosas atendidas pelo programa. Isso me possibilitou a retomada do contato, e dessa vez mais expressivo, com esse público. A estada nesse ambiente durou quatro anos e, nesse tempo, houve o ingresso no curso de Letras-Português na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), quando eu tinha vinte e quatro anos.

No avançar da graduação, chegou o momento de desenvolver o trabalho monográfico, requisito obrigatório para a conclusão do curso. Entretanto, não era a minha intenção desenvolver uma monografia que configurasse apenas a conquista do diploma de licenciado em Língua Portuguesa, e sim um trabalho que pudesse transparecer as minhas vivências cotidianas, materializando-se na figura da pessoa idosa, uma presença constante em minha vida. Deste modo, vi a oportunidade de expressar, por meio da pesquisa e da escrita, a relação, e sobretudo, o afeto que sempre tive com esse público.

Foi durante a fase acadêmica e diante do interesse em associar minhas vivências pessoais com os estudos da graduação que passei a observar, por uma outra perspectiva, as pessoas mais velhas que estavam ao meu redor e reparar que, muitas delas, traziam consigo algum material de leitura, sobretudo, para preencher o tempo de espera. Foi a partir dessa observação que surgiu a curiosidade epistemológica em saber como era a relação daquelas pessoas com a leitura: se liam, o quê, como, quando e o porquê liam. A pesquisa “Leitura na

terceira idade: uma análise sobre o ato de ler na vida de pessoas com mais de sessenta anos” ganhou forma e possibilitou a aprovação com louvor no trabalho monográfico. Todavia, eu mal sabia que a conclusão da monografia não constituía um ponto final, mas sim a abertura para novos horizontes e novas perspectivas para minha vida profissional, como também de novas possibilidades para compreender as práticas de leitura de pessoas idosas.

Em 2019, aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unimontes, vi a possibilidade de continuar os estudos acerca das pessoas com mais de sessenta anos, agora com outras perspectivas. O interesse inicial se pautava em “medir” o letramento dessas pessoas, sem determinar um recorte específico. Ideia que se reconfigurou depois de reuniões com a orientadora e nas discussões do Seminário de Dissertação. Após algumas leituras e diálogos, a pesquisa ganhou novos contornos, colocando as professoras aposentadas como protagonistas e as representações e práticas de leitura como objeto de investigação.

No entanto, o interesse não se limitava a analisar o que as professoras aposentadas liam e leem, hodiernamente. O estudo se pauta em compreender quais são as representações de leitura dessas pessoas, como elas foram constituídas ao longo da vida e quais nuances ganharam após as docentes se tornarem aposentadas. Para isso, utiliza-se a Teoria das Representações Sociais como subsídio para adentrar nos discursos das professoras participantes e, assim, compreender as suas representações de leitura.

Representações Sociais: um marco, um rumo, uma teoria

A Teoria das Representações Sociais aborda os processos pelos quais os sujeitos produzem explicações sobre objetos sociais a partir de interação social, ganhando vigor a partir dos pressupostos teóricos de Serge Moscovici, na década de 1960, quando o romeno conceituou representações sociais, no campo da psicologia social, apoiando-se nos pensamentos de Émile Durkheim sobre Representação Coletiva. Seu interesse pautava-se em compreender como as pessoas se relacionavam com o novo, familiarizando-se a ele e integrando-o ao seu cotidiano, caracterizando a principal funcionalidade das representações sociais que, de acordo com Moscovici (2015), é tornar familiar aquilo com o qual o indivíduo não é familiarizado. Na sua

obra, o teórico romeno define *representação social* como um sistema de valores, ideias e práticas, que tem por função: “primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade” (MOSCOVICI, 2015, p. 21), e a partir disso, dar nomes e classificar – perspectivas que envolvem tanto o seu mundo individual quanto social.

Nessa esteira das discussões de Moscovici (1978; 2015), as representações sociais são dadas como fenômenos resultantes da relação entre os indivíduos e o meio social e são caracterizadas por abordarem conhecimentos, imagens e opiniões acerca de um determinado acontecimento, objeto ou pessoa. “São sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social” (DUVEEN, 2015, p. 21). Tais interações, sejam entre os indivíduos ou deles com a realidade em um determinado grupo social, são responsáveis pela apreensão das representações sociais por um determinado coletivo.

Como são conhecimentos socialmente elaborados, Veloso (2001) afirma que as representações sociais são constituídas de informações, crenças, valores, modelos, expectativas e práticas que, apesar de considerarem as experiências individuais, são experienciadas pelos grupos sociais, seja por meio dos processos educativos, seja pela tradição cultural.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Moscovici (2015), a produção das representações sociais fica a cargo de dois processos dialéticos, denominados de ancoragem e objetivação e constituídos de duas faces que são pouco dissociáveis, como a frente e o verso de uma folha de papel: a face simbólica e a face figurativa, ou seja, cada figura corresponde a um sentido e cada sentido corresponde a uma imagem. Esses mecanismos, nas palavras de Moscovici (2015), são maneiras de lidar com a memória. A ancoragem é responsável por manter a memória em movimento, armazenando e excluindo acontecimentos, pessoas e objetos, classificando e nomeando-os de acordo com os seus tipos, tendo a função de “ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2015, p. 60). Aquilo que é novidade, tende a ser estranho, intriga, perturba, e a ancoragem tem o papel de assimilar o novo a conceitos e imagens que já estão formadas. Já a

objetivação elabora conceitos e imagens direcionados para o mundo exterior, visando tornar as coisas conhecidas a partir daquilo que já se conhece, tendo a função de realmente objetivar, transformar em concreto algo que tem um caráter abstrato, transferindo o que está na mente para algo que já tem sua existência no mundo físico, materializando conceitos em imagens. Esses mecanismos serão responsáveis por tornar mais explícitos os objetivos desta pesquisa, conforme apresentar-se-ão mais à frente.

Outro ponto que Moscovici (1978) destaca em suas investigações se refere às proposições, reações e avaliações que fazem parte das representações e que aparecem de diversas maneiras, de acordo com cada cultura, grupo ou classe social, o que é responsável por tantos universos de opinião. Desse modo, o teórico formula a hipótese de que cada um desses universos é constituído por três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A atitude diz respeito ao comportamento favorável ou não ao objeto representado. Já a informação corresponde ao conhecimento que determinado grupo detém acerca de um objeto e, por fim, o campo de representação se remete à imagem, ao conteúdo concreto e restrito de proposições relacionados às condições do objeto.

Sabendo que as representações são elementos simbólicos que manifestam a expressão pessoal em um contexto social, trazer professoras aposentadas para o centro desta discussão provém do interesse em verificar quais são as representações de leitura dessas profissionais, tanto quando atuavam no ensino, quanto agora que já se aposentaram, pois, ao conhecê-las, é possível compreender a relação dessas profissionais com as práticas leitoras. As representações de leitura provêm tanto do conhecimento quanto das práticas realizadas, pois conduzem as características que foram constituídas a partir do meio social em que as professoras viviam, suas influências e as pessoas que promoviam (ou não) a prática leitora em suas vidas, na infância e adolescência. A relação com a leitura configura-se de diferentes formas, em diferentes ambientes, e o intuito é abordar como foram constituídas essas relações, como foram as vivências de leitura; se houve incentivo, como foi o acesso aos materiais e quais gêneros discursivos ou textuais marcaram as professoras quando eram crianças, adolescentes e também na fase adulta, quando atuavam como profissionais da educação.

Leitura: entre investigações e práticas

Investigações que envolvem a leitura têm a sua relevância devido ao poder que essa prática dispõe em promover o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, seja no âmbito intelectual, social, cultural, cognitivo, político ou econômico. “Não há dúvida de que há um certo consenso social de que ler é um valor, e isso é bastante auspicioso, porque reflete uma perspectiva de ordem social em que se sobressai a vontade de humanidade” (BRITTO, 2012, p. 18). Ainda por essa perspectiva, Barbosa (2007, p. 46) afirma que “ler é uma ação que se faz sobre si mesmo e sobre o mundo, lemos para conhecer, compreender, significar.” No entanto, ao falar de leitura, a autora não está se referindo apenas aos signos gráficos, mas às diferentes linguagens simbólicas e formas de representação, que podem ser percebidas pelos diferentes órgãos de sentido. Por ser uma prática consensualmente vista de modo profícuo e favorável, reforçada pelos meios de circulação, a leitura é colocada como basilar para o progresso, o êxito, tal qual a ascensão pessoal e profissional, além de ser primordial para o desenvolvimento tecnológico e científico das sociedades.

Ribeiro e Mota (2020) pontuam que ler é fundamental para o processo de aprendizagem, já que é a partir dele, por meio de instrução formal, que os indivíduos acessam conhecimentos construídos historicamente e se consolidam. Para além da aquisição de conhecimento, a leitura funciona como instrumento de interlocução, haja vista que se trata de um processo cognitivo, dinâmico e social, e não de uma ação isolada. Por meio dela, o leitor produz a interação com o autor pela via do texto, conforme afirma Soares (2000), ao dizer que a leitura vai além de um ato solitário, configurando uma interação verbal entre pessoas socialmente determinadas.

A leitura constitui-se de conceitualização polissêmica, tendo uma dimensão maior do que apenas compreender e interpretar o signo linguístico ou extrair sentido de um texto, já que os estudos que a abordam, permitiram que o entendimento acerca do ato de ler ganhasse maiores contornos, determinando que a prática leitora fosse vista além de uma mera decodificação.

Segundo Fischer (2006), a leitura é uma prática que vem sendo desenvolvida pelas mais diferentes culturas que se tem conhecimento, realizada de diferentes formas, de modo que “ao longo da história, a leitura teve muitos significados diferentes para vários povos” (FISCHER,

2006, p. 11). As leituras antigas eram caracterizadas como práticas simples que visavam a execução de tarefas cotidianas. Hodiernamente, a leitura encontra-se nas mais distintas atividades, sendo uma forma de linguagem e uma prática social, que possibilita o acesso ao conhecimento, a interação, o entretenimento e a distração, dentre muitas outras possibilidades.

A área da linguagem dispõe de uma variedade de trabalhos que enfocam a leitura: as suas evoluções e revoluções, sua história, práticas, modos, ensino, muitas delas abordando questões escolares, sociais e culturais. Existem, ainda, pesquisas que evidenciam a relação de determinados grupos de indivíduos com o ato de ler, como é o caso deste estudo, cujo protagonismo é dado às professoras que já se aposentaram e as suas representações de leitura.

Antes de tudo, dada a natureza da sua atividade profissional, o professor é um leitor, tem conhecimento dos benefícios proporcionados pela leitura e sabe da importância de incentivá-la e promover condições para o seu desenvolvimento. De acordo com Batista (1998), os professores encontram-se no âmago de uma sociedade letrada, e “estão expostos a impressos diversificados e a necessidades sociais que pressionam por seu uso, seja em instâncias públicas, seja em instâncias privadas. São, portanto, leitores” (BATISTA, 1998, p. 27-28). Mesmo que não seja uma prática desenvolvida pela via do desejo e prazer, a leitura faz parte do universo de trabalho do professor, visto que é a base para a execução da profissão, seja na busca de novos conhecimentos que promovam discussões no âmbito educacional, seja no preparo e correção de avaliações e atividades em geral, práticas que integram e caracterizam o ofício do docente.

Ao tratar da leitura de professoras na esfera da Teoria das Representações Sociais, é necessário compreender com que finalidade as representações são criadas e porque elas são sociais. Segundo assertiva de Jodelet (2001), elas são criadas pelos seres humanos para que o mundo que os cercam, os comportamentos e as informações sejam apreendidos, bem como o domínio físico e intelectual. São sociais porque existe o compartilhamento entre os diversos indivíduos que constituem o mundo, e servem de apoio entre os sujeitos, de modo que, para alguns, essa relação funciona como convergência e para outros, como divergências. A base teórica das representações sociais é designada pela relação dialética que se estabelece entre as pessoas, determinadas pelos aspectos individual ou social: o indivíduo se apropria da realidade social, de maneira que, tanto o social quanto o exterior se tornam internos.

Problema e objetivos

Imbuída do desejo de investigar as representações e práticas de leitura de professoras aposentadas e valorizar essas profissionais que dedicaram anos de suas vidas ao processo de ensino e aprendizagem, esta pesquisa tem como problema central saber: quais experiências, expectativas, sonhos e projetos orientam a produção das representações e ancoram as práticas de leitura de professoras aposentadas?

Por constituir o âmbito do seu trabalho, a leitura faz parte do universo das professoras. Pode-se afirmar que as docentes são indivíduos leitores, já que a docência exige a prática da leitura. Desta maneira, dada a natureza educacional do seu ofício, a professora é uma leitora, mesmo que assuma uma extensiva jornada de trabalho. Mas, e agora, após a aposentadoria, momento em que, teoricamente, têm mais disponibilidade de tempo, esses sujeitos leem? Quais são os modos de leitura desses indivíduos? Com qual finalidade e intensidade eles leem em suas vidas cotidianas? O que leem as professoras aposentadas?

A partir da Teoria das Representações Sociais e do objeto proposto, este trabalho tem como objetivo analisar as representações de leitura de professoras aposentadas, buscando compreender os modos de objetivação e ancoragem de suas práticas leitoras. É importante compreender como as docentes prosseguem com seus hábitos leitores a partir do momento que se aposentaram, já que a leitura, prática constante durante a carreira profissional, não se configura mais uma obrigatoriedade, tendo em vista que não existe mais a necessidade de ler para preparar aulas, expandir o conhecimento para a transmissão em sala de aula, corrigir avaliações e atividades diversas, dentre outras incumbências relacionadas à profissão docente. Para isso, traçamos como objetivos específicos: analisar as representações de leitura de docentes aposentadas, buscando compreender a constituição de suas práticas leitoras e as crenças nelas implícitas; discutir a constituição das práticas e representações de leitura de professoras aposentadas, mapeando os processos e funções do ler antes e depois da aposentadoria e, por fim, investigar como as novas tecnologias digitais incidem sobre as práticas leitoras de professoras aposentadas.

Aspectos referentes à metodologia

Pela natureza desta investigação, a abordagem qualitativa colocou-se como a mais adequada, já que podemos garantir a riqueza dos dados, permitindo uma melhor análise das informações, de maneira que os objetivos traçados inicialmente pudessem ser alcançados.

No que se refere à escolha da Teoria das Representações Sociais, corroboramos as palavras de Spink (1995) que afirma: “teoria, epistemologia e metodologia formam aqui um círculo contínuo e influenciam-se mutuamente, gerando um processo permanente de reflexão” (SPINK, 1995, p. 117). A autora recorre à Jodelet (1989), que debate dois pontos importantes no estudo das representações sociais: no primeiro, as representações emergem como uma forma de conhecimento que orienta a compreensão do mundo e a comunicação. O outro ponto caracteriza-se pelas construções de caráter expressivo, bem como as elaborações que os indivíduos sociais fazem acerca de objetos constituídos de um certo valor social.

Nessa esteira de discussão, a utilização da Teoria das Representações Sociais possibilita duas perspectivas para o estudo das representações sociais de um determinado grupo: “a perspectiva mais tradicional de estudar muitos para entender a diversidade [e] o estudo de casos únicos para buscar na relação representação-ação os mecanismos cognitivos e afetivos para a elaboração das representações” (SPINK, 1995, p. 124). Neste trabalho, optamos pela primeira perspectiva, já que a pesquisa é constituída pela participação de 55 docentes aposentadas.

Para colher os discursos dessas participantes a fim de captar suas representações, aplicou-se um questionário (Apêndice II) contendo 17 (dezessete) perguntas abertas e fechadas, organizadas em quatro seções: na primeira, buscou-se colher dados de identificação das participantes tendo como finalidade mapear idade; sexo; formação acadêmica; tempo de trabalho na educação; ano em que se aposentaram; atividade remunerada após a aposentadoria; rede de ensino e modalidade em que a professora exerceu a profissão. A segunda seção abordou as concepções e práticas de leitura das professoras durante outras fases da vida e a relação que elas têm com as tecnologias da comunicação que abrangem as práticas de leitura.

Nas duas seções seguintes, as participantes foram instadas a falar acerca das práticas de leitura anterior e posterior à aposentadoria. Nessas seções, foram feitos questionamentos a

respeito da frequência e finalidade do ato de ler, seguidos de perguntas que buscaram constatar a diferença das práticas leitoras antes e depois das participantes terem se aposentado. O questionário foi finalizado propondo reflexões sobre a importância da leitura nos períodos que precederam a fase em que as partícipes se encontram e o papel que essa prática tem atualmente.

Considerando os procedimentos éticos necessários para a realização de estudos que envolvem seres humanos, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros, via Plataforma Brasil, sendo aprovada em 26 de dezembro de 2019, sob parecer de número 3.790.539.

Entre interesses e escolhas: por que professoras aposentadas?

Para esta pesquisa, foram determinados como sujeitos, profissionais que atuaram na educação na função de docente, indiferente de qual tenha sido a disciplina ou a modalidade de ensino. Entretanto, como critério de inclusão, precisariam ter sessenta anos ou mais. No que diz respeito à idade, destaca-se que, chegar aos sessenta anos significa trazer consigo uma enorme carga de conhecimento e experiência de vida, fato que deveria ser suficiente para a valorização dessas pessoas, o que nem sempre acontece.

A aposentadoria é uma fase da vida na qual se pode diminuir o ritmo e desfrutar das conquistas resultantes de uma vida pautada no trabalho. Contemporaneamente, esse assunto ganhou maiores proporções devido a tão falada Reforma da Previdência que atingiu de forma direta a classe de professores. O Projeto de Lei foi apresentado à Assembleia Legislativa durante o governo de Michel Temer, em 2016, e a temática foi novamente pautada pelo governo de Jair Bolsonaro, em fevereiro de 2019, de modo que a Reforma da Previdência ganhou o cerne das discussões ao ter como justificativa um *déficit* na previdência brasileira. Com a finalidade de alterar regras de concessão e cálculos de aposentadoria, a referida Reforma, que teve a Emenda Constitucional promulgada em 13 de novembro de 2019, interfere diretamente nos profissionais da docência, afetando o sistema previdenciário dessa classe.

Compreender o modo como a leitura se inscreve na vida de docentes aposentadas se justifica pelo prolongamento da expectativa de vida da população brasileira, fato que vem

aumentando cada vez mais com o passar dos anos, o que, conseqüentemente, expande o número de pessoas aposentadas. Diante disso, surge a necessidade em investigar as relações desse público com as práticas de leitura. Julga-se necessário uma atenção especial para essa classe de profissionais, visto que elas merecem ser valorizadas, tanto pelo meio social em que vivem quanto pelos estudos que abordam a perspectiva social, cognitiva, política e cultural. Para além disso, trazemos as professoras como seres humanos, dando-lhes voz para entender o que pensam, como vivem, o que fazem. Portanto, por meio deste estudo, tem-se a necessidade de mostrar para a sociedade de que forma as docentes exercem as suas práticas de leitura após alcançarem a aposentadoria e qual é a representação dessas práticas em suas vidas.

Acredita-se que as professoras desenvolveram habilidades de letramento, tendo em vista que a leitura é uma ferramenta para o seu ofício profissional, uma prática mediadora do trabalho docente. Buscada não apenas para a atualização dos saberes teóricos, ou idealmente, como fruição e usufruto de momentos de lazer e acesso à arte pela linguagem, compreende-se que a leitura na docência é usada, sobretudo, para o planejamento de aulas, correção de trabalhos e avaliações de alunos, dentre outras funções. Dessa maneira, pressupõe-se que agora, na aposentadoria, liberadas das demandas profissionais, os sujeitos da pesquisa encontram tempo disponível para desenvolver leituras de fruição e leituras com alguma outra função prática, atendendo às necessidades e os objetivos do dia a dia.

Para reunir indivíduos que atendessem aos critérios de inclusão definidos para a pesquisa, recorreu-se, inicialmente, a órgãos públicos que poderiam indicar professores que se encaixassem no perfil e pudessem responder ao instrumento de coleta de dados. O primeiro deles foi o Instituto Municipal de Previdência dos Servidores Públicos de Montes Claros – Preamoc. Entretanto, questões éticas impediram que essa instituição divulgasse para o pesquisador os contatos pessoais de possíveis participantes, impossibilitando esse acesso. Outro órgão procurado foi a Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DDRH) da Universidade Estadual de Montes Claros, que disponibilizou uma lista de servidores aposentados. Todavia, a relação contava com servidores de diversas funções, e não apenas docentes, e após um custoso levantamento, o número de professores foi demasiadamente pequeno e, ao serem contatados via e-mail, houve um baixo retorno, o que acarretou a busca

por novas formas de encontrar participantes para a pesquisa.

Diante dessa dificuldade, foi pensada a possibilidade de criar uma rede entre as professoras, que funcionaria a partir da indicação de possíveis participantes. Localizada uma docente que se encaixasse no perfil da pesquisa, após responder ao questionário, esta indicaria outros indivíduos que poderiam participar e que também apontariam possíveis partícipes. Com isso, foi possível obter a quantidade de 55 questionários respondidos.

Vale ressaltar que uma organização prévia das atividades da pesquisa possibilitou a aplicação dos questionários em janeiro e fevereiro de 2020, período que antecedeu o momento de distanciamento social para contingenciamento da pandemia da COVID-19, enfrentada não só pelo Brasil, mas também pelo mundo. Essa estratégia foi fundamental, pois, tendo em vista que as participantes, devido à idade, fazem parte do grupo de risco, a aplicação dos questionários tornar-se-ia mais complexa se fosse preciso utilizar algum mecanismo *on-line*.

O universo da pesquisa foi constituído por 55 professoras aposentadas, com idades entre 60 e 80 anos. O maior número de professoras encontra-se na faixa etária entre 60 e 65 anos, configurando um total de 43% das participantes, seguidas por aquelas com idades entre 66 e 70 anos que representam 27%; já 21% das docentes participantes possuem idades que vão de 71 a 75 anos e, por fim, 8% têm de 76 a 80 anos.

No que concerne ao gênero, 96% dos participantes são do sexo feminino, corroborando pesquisas que apontam as mulheres como maioria na docência. Tendo em vista esse domínio, optamos por ir além de imperativos gramaticais que consideram a referência ao masculino quando esses se fazem presentes e, com isso, referimo-nos aos participantes da pesquisa no feminino. Essa escolha parte do interesse em dar destaque para o trabalho das mulheres na educação, realçando o seu protagonismo dentro da esfera escolar.

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realizou em 2007, em âmbito nacional, o Censo do Professor. O levantamento foi responsável por constatar que “se consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925)” (INEP, 2009, p. 22). A

pesquisa confirma, também, que “o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida em que se caminha da Educação Infantil para o Ensino Médio e para a educação profissional” (INEP, 2009, p. 21).

Para fins de seleção não houve a busca por docentes de uma mesma disciplina, ou modalidade de ensino, tendo em vista que cada uma delas, em seus diferentes níveis, estabelecem uma determinada relação com a leitura. A diversidade na formação das participantes e da atuação no ensino traz uma pluralidade nos resultados, além de promover uma maior amplitude à pesquisa. Das professoras, 36,36% (20 participantes) graduaram-se em Pedagogia; 18,18% (10 participantes) em Letras; 9,09% (05 participantes) cursaram Magistério; 7,27% (04 participantes) formaram-se em Direito; 5,45% (03 participantes) em Geografia; 5,45% (03 participantes) em História; 5,45% (03 participantes) em Normal Superior; 3,64% (02 participantes) em Ciências Sociais; 3,64% (02 participantes) em Estudos Sociais. Os cursos de Administração, Biologia, Contabilidade, Filosofia, Matemática, Odontologia, Psicologia e Serviço Social contaram com a participação de uma docente em cada um deles.

Muitas vezes, pesquisas que abarcam profissionais docentes e leitura limitam-se a trabalhar apenas com professores dos Anos Iniciais ou de Língua Portuguesa, o que é muito importante. Entretanto, ao contemplarmos diferentes formações, pretendemos compreender as práticas leitoras de docentes que não têm a leitura como objeto de estudo na sua disciplina.

A respeito da modalidade de ensino, verificou-se que, durante o exercício da profissão, as professoras, em alguns casos, foram atuantes em mais de um nível. Destarte, 36% das professoras atuaram em apenas uma modalidade de ensino, seja Educação Infantil (4%); Ensino Fundamental I (24%), Ensino Médio (4%) ou Ensino Superior (4%).

Sobre o tempo de atuação em sala de aula, mais da metade das professoras (56%) se aposentou após exercerem suas atividades entre 25 e 30 anos de docência. A docente que se aposentou há mais tempo o fez no ano de 1985, enquanto as duas mais recentes se desligaram do ofício profissional em 2019. De todas as participantes, concentra-se a maior quantidade entre os anos de 2006 e 2010 (24%) e 2011 e 2016 (22%).

Entre escrita e organização: delimitando a dissertação

Um trabalho científico, neste caso a dissertação, traz à tona um estudo que se destaca pela relevância para a escola, a educação, os processos de formação de professores e todo o meio social. Ao dissertar, o pesquisador elabora proposições acerca de determinado tema, que ganha maiores dimensões e amplitudes quando aprofundado nos referenciais teóricos e estudos já existentes. Após a sistematização de suas investigações, as conclusões poderão servir como suporte para outras pesquisas, contribuindo para a área pesquisada, o que configura ir muito além da conquista de um título.

Majoritariamente, os programas de pós-graduação, sobretudo em Educação, têm os seus trabalhos dissertativos desenvolvidos em um modelo consagrado pela tradição, dito monográfico. De acordo com Frank (2013), esses modelos são caracterizados por um formato que, comumente, está dividido em capítulos, antecidos por uma introdução, que apresenta a pesquisa, revisão de literatura, resultados, discussões, culminando na conclusão ou considerações finais. Segundo o autor, esse formato se assemelha a um livro, devido à sua configuração. No Brasil, além desse modelo de dissertação, destaca-se também o *multipaper*, que se caracteriza pela compilação de artigos que podem ser publicados. Nas palavras de Frank (2013), esse formato compõe-se de uma introdução, seguida de 4 ou 5 artigos – que se assemelham aos capítulos do trabalho tradicional – e, por fim, é arrematado com as conclusões.

Uma das vantagens do modelo *multipaper* é a praticidade na publicação: constituído por diferentes artigos, esse formato, de acordo com Lima (2017), possui elementos necessários para que seus textos sejam publicados, uma vez que, cada um deles tem o seu próprio fio condutor e não necessita de transformações para se adequar às exigências dos periódicos.

O formato *multipaper* vem ganhando maiores expressões dentro dos programas de pós-graduação brasileiros, tendo em vista que, nas palavras de Duke e Beck (1999), esse modelo de trabalho permite maior divulgação, além de preparar o pesquisador para desenvolver o tipo de escrita que será comum durante o caminho que percorrerá no âmbito das pesquisas científicas.

Entretanto, decidir por esse formato pode acarretar, também, algumas desvantagens. Tendo em vista que cada um dos artigos que compõe a dissertação necessita ser compreendido

de maneira independente, pode ocorrer uma sobreposição, mesmo havendo conexão entre eles. Lima (2017) pontua que “pelo fato de cada artigo ter que ‘falar por si só’, algumas vezes parece inevitável que alguns conceitos, ideias ou argumentos apareçam tanto em um quanto em outro. No entanto, isso só será percebido na leitura da tese como um todo, e não após as publicações em periódicos” (LIMA, 2017, p. 44, grifo da autora).

Diante disso, apresentamos a configuração desta dissertação, que será composta por três artigos: no primeiro artigo, “Representações de professoras aposentadas: imagens, discursos e sentidos para a leitura”, aborda-se as representações das docentes aposentadas a partir de suas definições sobre o que é leitura, com base nos mecanismos de objetivação e ancoragem, que são responsáveis por gerar as representações sociais.

O segundo artigo, intitulado “Leitura antes e depois da aposentadoria: representações e práticas de professoras”, promove uma discussão acerca da constituição das práticas e representações de leitura das participantes e as mudanças que ocorreram no decorrer de suas vidas, destacando, principalmente, os hábitos constituídos depois que se aposentaram. Além disso, este artigo apresenta a relação das professoras não apenas com o ato de ler, mas também com sujeitos e grupos que despertaram (ou não) o interesse delas pela leitura, as suas vivências em relação a essas práticas e sua constituição como leitoras.

No terceiro artigo, abordam-se as leituras realizadas pelas professoras na aposentadoria mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Com os avanços tecnológicos, das mídias e redes sociais digitais, toda a sociedade passou por transformações em suas formas de ler, e como é de se imaginar, as docentes também construíram uma relação com esses novos modos de leitura. O artigo apresenta o modo como as tecnologias digitais incidiram e incidem sobre as práticas leitoras e, assim, compreender como as professoras leem nesse tempo em que muitas das atividades são mediadas pelos meios digitais.

Por fim, apresentaremos as *Configurações Finais* que, a partir do encadeamento das exposições feitas nos três artigos, proporcionarão contribuições para os estudos das práticas de leitura de grupos específicos e daqueles que promovem investigações a partir da Teoria das Representações Sociais, utilizada como pilar nesta dissertação.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por que alfabetizar é sempre compreendido como apenas ensinar a língua escrita? In: FERREIRA, Valéria Silva (Org.). **Infância e Linguagem Escrita: práticas docentes**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007, p. 45-54. (Coleção Plurais Educacionais).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 23-60.

BELMIRO, Célia Abicalil. Narrativa literária: suporte para a infância, texto para a juventude. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 843-868, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p843> Acesso em: 30 out. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura: acepções, sentidos e valor. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 21, n. 22, p. 18-31, abr. 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1619> Acesso em: 20 out. 2020.

DUKE, Nell K.; BECK, Sarah W. Education should consider alternative formats for the dissertation. **Educational Researcher**, Washington, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/1177255> Acesso em: 31 out. 2020.

DUVEEN, Gerard. Introdução: O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2015.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.

FRANK, Alejandro Germán. Formatos alternativos de teses e dissertações. **Blog Ciência Prática**. Publicado em 15 de abril de 2013. Disponível em <https://cienciapratica.wordpress.com/2013/04/15/formatos-alterativos-de-teses-e-dissertacoes/%20/> Acesso em: 30 out. 2020.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009. 63 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> Acesso em 18 jun. 2020.

JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001.

LIMA, Katia. **Relação professor-materiais curriculares em Educação Matemática: uma análise a partir de elementos dos recursos do currículo e dos recursos dos professores**. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20006> Acesso em 18 jun. de 2020.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; MOTA, Jéssica Lacerda. Promoção da leitura na universidade: possibilidades por meio do ensino de estratégias de leitura. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 20, n. 65, p. 696-721, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26120> Acesso em: 30 out. 2020.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 117-148.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 18-29.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELOSO, Geisa Magela. **Representações de leitura: prazer e funcionalidade na leitura literária**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

Representações de professoras aposentadas: imagens, discursos e sentidos para a leitura

Representations of retired teachers: images, speeches and meanings for reading

Resumo: Nas sociedades contemporâneas, a leitura assume um papel de grande centralidade. Destarte, este artigo tem como objeto de estudo a leitura de professoras. O objetivo é analisar representações de leitura de docentes aposentadas, buscando compreender a constituição de suas práticas leitoras e as crenças nelas implícitas. Foi realizada pesquisa qualitativa e aplicado um questionário a 55 professoras que já se aposentaram. Constatou-se que as representações foram ancoradas em três categorias de sentidos para a leitura: instrumento para interação, ferramenta para a formação do indivíduo, possibilidade de fruição e entretenimento. Nestas representações, o livro e a tela são imagens que se despontaram, sendo que a leitura assume um caráter valorativo em todos os discursos das participantes.

Palavras-chave: Leitura. Representações de leitura. Professoras aposentadas.

Abstract: In contemporary societies, the reading takes a role of great centrality. Thus, this article has as object of studying the reading of teachers. The objective is to analyze reading representations of retired professors, seeking to understand the constitution of its reading practices and their implicit beliefs. A qualitative research was carried out and a questionnaire was applied to 55 teachers who have already retired. It was found that the representations were anchored in three categories of senses: instrument for interaction, tool for the formation of the individual, possibility of enjoyment and entertainment. In these representations, the book and the screen are images that have emerged, and the reading takes on a value character in all discourses of the participants.

Keywords: Reading. Reading representations. Retired teachers.

1.1 Introdução

Numa sociedade grafocêntrica, em que inúmeras ações cotidianas são centradas na leitura e na escrita, credita-se ao ato de ler a capacidade de promover o desenvolvimento do

indivíduo e das sociedades. Além da aquisição de informação e conhecimento, existem outros papéis em que a leitura se entrelaça com o desenvolvimento cognitivo e cultural: o entretenimento, ampliação do vocabulário, interação, comunicação, encontro consigo e com o outro, apoio à memória, orientação para a ação e tomada de decisão, também reverberando em questões de ordem econômica e política.

Ao conviver com livros e leitura e fazer parte da cultura letrada, o indivíduo assume uma representação absoluta de leitura, que toma o saber ler e escrever como um valor, um instrumento que pode refletir de forma positiva na perspectiva individual e social. Em contrapartida, não saber ler é visto como condição que pode impactar negativamente e excluir pessoas que não tiveram acesso a essa tecnologia. Para além de uma atividade individual, a leitura tem um caráter social, compreendida como prática que promove a interação e passa a ser um alicerce para a sociedade moderna.

Inserida nas mais diferentes esferas, a leitura é uma prática valorizada socialmente, sobretudo, por seus aspectos cognitivos e culturais. Conforme assertiva de Soares (2009), o ato de ler é compreendido por competências que vão desde a simples decodificação de uma sílaba à leitura de um livro complexo, sendo composto por habilidades, comportamentos e conhecimentos que determinam um longo caminho.

Fundamental para a informação e difusão cultural, é na escola que a leitura se encontra de forma institucionalizada, já que esta é a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), instância responsável por ensinar e promover a prática leitora. Neste ambiente, o trabalho do professor é essencial para conduzir o aluno pelo caminho dos saberes relacionados direta ou indiretamente às práticas de leitura, indiferente de qual seja o conteúdo ministrado. Ler pode ser considerado como aprendizagem primeira, inserida no projeto da escola. Como afirma Tardif (2010, p. 13), “o professor não trabalha apenas um ‘objeto’, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los”. Considerando o poder transformador que a leitura pode ter, esta torna-se primordial para atuação em sala de aula. Dada a circunstância, o professor faz uso da leitura como instrumento do seu ofício, e o seu contato com essa prática é constante.

Mas há de se pensar como passa a ser a relação desses profissionais com a leitura a partir

do momento em que não exercem mais a docência, ou seja, quando se aposentam. A aposentadoria pode ser vista como resultado de uma vida de trabalho, significando uma ruptura com o ofício exercido durante anos. Para o profissional docente, ao aposentar-se, suas práticas – principalmente as de leitura – podem ganhar novas configurações, dada a disponibilidade de tempo ou a vontade de exercer atividades que não eram tão comuns outrora. Se antes o professor tinha a necessidade de fazer uso da leitura para se preparar profissionalmente, depois de aposentar-se essa prática pode apresentar novas nuanças e outras significações.

Sabendo do papel que a leitura sustenta, sobretudo para aqueles que estão ligados à educação e à profissão docente, este artigo tem como objeto de estudo as representações de leitura de professoras aposentadas, compreendidas à luz da Teoria das Representações Sociais, estudo cunhado por Serge Moscovici, em 1961. Representações sociais são compreendidas como teorias do senso comum, produzidas pelos sujeitos na qualidade de seres sociais. Não se trata de um fenômeno exclusivamente individual, pois são construídas a partir da relação cotidiana na qual o sujeito busca entender a realidade da qual faz parte (MOSCOVICI, 2015).

Ao optar por compreender as significações de leitura de professoras aposentadas com base na teoria de Moscovici (1978; 2015), intenciona-se ir além de meros levantamentos sobre as práticas leitoras das docentes e como são realizadas. Tais informações são relevantes, mas o interesse estende-se em compreender quais são as crenças e valores acerca da leitura, constituídos durante a vida desses indivíduos e que orientam suas práticas no tempo presente, em que não mais se veem diante da necessidade de atuarem em sala de aula. Por essa intencionalidade, esta investigação parte da seguinte problemática: quais as significações que constituem as representações e ancoram as práticas de leitura de professoras aposentadas?

Buscando respostas para esse questionamento, aplicou-se um questionário a 55 professoras aposentadas com idade superior aos sessenta anos. Nesta pesquisa, em virtude da participação de 53 mulheres e 2 homens, decidimos utilizar o termo feminino professora/professoras para nos referirmos aos sujeitos participantes, dada a predominância feminina não apenas neste estudo, mas também no exercício docente, além de colocar em evidência a atuação das mulheres no campo da educação.

A escolha de professoras aposentadas foi feita devido ao papel outrora desempenhado

por elas no processo de ensino da leitura e da formação de leitores, no espaço escolar, já que são responsáveis por estabelecer mediações e intervenções pedagógicas para promover a relação entre a criança e a cultura escolar. A atenção especial dada a essa classe é uma forma de valorizar as profissionais que dedicaram anos de suas vidas à profissão docente e aos processos de ensino e aprendizagem, de modo que possam ser reconhecidas, tanto no meio social em que vivem quanto nos estudos que abordam a perspectiva social, cognitiva, política e cultural do professorado. Além de reconhecimento e prestígio, entender suas representações de leitura permite lançar um olhar para a sua constituição enquanto leitoras e intuir sobre as mediações de leitura por elas exercidas em sala de aula durante a docência.

Visando conhecer e compreender as significações elaboradas pelas professoras aposentadas, além da introdução, este artigo divide-se em quatro seções: na primeira é apresentado o percurso metodológico da pesquisa; na segunda é feito um levantamento de conceitos teóricos referentes à leitura, baseado em autores e autoras que tecem discussões a respeito dessa temática. A terceira aborda a significação da leitura a partir dos discursos das professoras participantes. Por fim, a quarta seção constitui-se da discussão quanto aos conceitos teóricos da representação social, de suas faces simbólica e figurativa, de modo a compreender como se objetivam e são ancoradas as práticas de leitura das professoras aposentadas.

1.2 Percurso metodológico

O artigo, que se insere no campo das representações e práticas de leitura, foi desenvolvido a partir de uma perspectiva qualitativa que, nas palavras de Minayo (2010), trabalha com o universo das significações, motivos, crenças, valores, entendidos a partir da realidade vivida pelo ser humano e seus semelhantes, viabilizando a interpretação dos dados colhidos, bem como a definição das abordagens conceituais para o estudo.

Para obter informações que permitissem identificar e analisar as significações e sentidos para a leitura, aplicou-se um questionário, nos meses de janeiro e fevereiro de 2020, a 55 docentes. Visando garantir a confidencialidade das informações prestadas e preservar a identidade das participantes, neste artigo, elas foram referidas como PA (professora aposentada)

seguido de um número sequencial.

O instrumento de coleta de dados foi constituído por 17 questões (10 abertas e 07 fechadas), divididas em quatro seções denominadas: I - Dados de identificação; II - Concepções e práticas de leitura; III - Práticas de leitura antes da aposentadoria e IV - Práticas de leitura após a aposentadoria. As perguntas abordavam questões que focalizaram a definição de leitura, perpassando pelas vivências leitoras em fases anteriores à aposentadoria, culminando nas práticas de leitura desenvolvidas agora que estão aposentadas.

No que se refere à aplicação, buscou-se fazer uma rede de contatos a partir da indicação das próprias participantes. Esta opção metodológica se originou a partir da dificuldade inicial de localizar possíveis docentes que comporiam o *corpus*. A princípio, recorremos a órgãos oficiais – Instituto Municipal de Previdência dos Servidores Públicos de Montes Claros (Pprevmoc) e a Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DDRH) da Universidade Estadual de Montes Claros – que poderiam indicar indivíduos que se encaixassem nos critérios de inclusão da pesquisa. Entretanto, questões éticas impediram o compartilhamento de informações de contato e, conseqüentemente, a comunicação com os docentes.

A localização de grupos e associações voltados exclusivamente para este público com faixa etária superior a 60 anos foi descartada, devido à possível homogeneidade de respostas que poderiam ser captadas, dada a provável proximidade de interesses e características. O intuito era obter respostas variadas, relativamente numerosas que permitissem identificar as percepções e crenças acerca das práticas de leitura e, assim, analisar as representações das participantes. Destarte, a partir da rede de contatos construída, foi possível colher um número expressivo de questionários respondidos, constituído por diferentes indivíduos, nas mais distintas regiões da cidade de Montes Claros e com as mais variadas características.

A aplicação ocorreu após o contato com as professoras via ligação telefônica e mensagens de texto as quais eram apresentadas a pesquisa e convidadas a participarem. Ao mostrarem interesse, combinou-se um dia e horário para colher o consentimento livre e esclarecido, com entrega do questionário em suas residências e, ao ser feito, era marcada uma data para ser recolhido. Considerou-se mais adequado que, ao responderem ao questionário, fizessem-no sem a presença do pesquisador, opção que visou a maior tranquilidade na

elaboração das respostas e uma menor interrupção na vida cotidiana das docentes.

Para serem incluídas como participantes da pesquisa, as professoras precisariam ser aposentadas e possuírem idade igual ou superior aos sessenta anos. Como critério de inclusão, não foi determinada uma disciplina ou modalidade de ensino específicas, pois, julgamos que participantes com diferentes formações e atuação em distintas categorias do ensino possibilitariam uma amplitude ao estudo, tendo em vista que cada conteúdo ministrado em sala de aula tem uma relação diferente com a leitura e suas práticas. Pensamos com Yunes (1995, p. 190) que, “todas as disciplinas – todas – carecem do domínio da leitura para se desenvolver: das humanidades às ciências, das artes às matemáticas”. Sendo assim, obtivemos como participantes da pesquisa as profissionais com formações nos seguintes cursos:

Tabela 1: Formação das professoras

GRADUAÇÃO	QTD.	%
Pedagogia	20	36,36%
Letras	10	18,18%
Magistério	5	9,09%
Direito	4	7,27%
Geografia	3	5,45%
História	3	5,45%
Normal Superior	3	5,45%
Ciências Sociais	2	3,64%
Estudos Sociais	2	3,64%
Outras	8	14,55%
Total	60¹	100%

Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Formações como Administração, Biologia, Contabilidade, Filosofia, Matemática, Odontologia, Psicologia e Serviço Social contaram com a participação de apenas uma docente,

¹Algumas das docentes possuíam mais de uma graduação, o que justifica o número de cursos serem maior do que o de participantes. São os casos de PA17, PA35 e PA41.

sendo classificadas todas em um mesmo grupo denominado como “Outras”.

A pluralidade de cursos superiores possibilitou à pesquisa a captura de diferentes discursos e olhares sobre a prática de leitura, ao contrário de muitos estudos que se atêm a investigar o ato de ler apenas na perspectiva de professoras alfabetizadoras ou de Língua Portuguesa. Não se limitou também a investigar apenas docentes de uma única modalidade, pois partimos do pensamento de que a prática leitora se faz presente em todos os níveis educacionais. Das entrevistadas, 36% atuaram em apenas uma modalidade de ensino: Educação Infantil (4%); Ensino Fundamental I (24%), Ensino Médio (4%) e Ensino Superior (4%), de modo que as outras participantes transitaram entre essas e as demais categorias de ensino.

Tendo em vista o interesse nas significações de leitura de professoras aposentadas, concordamos com a afirmação de Veloso (2001) de que a Teoria das Representações Sociais concede destaque aos conhecimentos do senso comum e, faculta à relação entre o indivíduo e o objeto-mundo uma atenção especial, de modo que os aspectos cognitivos, afetivos e sociais se fazem presentes na produção das representações sociais, constituídas pelos processos sociais de objetivação e ancoragem. Deste modo, na seção seguinte, abordamos questões teóricas referentes à leitura para, posteriormente, identificarmos as imagens e sentidos de leitura produzidos pelas docentes por meio dos mecanismos que constituem as representações sociais.

1.3 Leitura: entre concepções distintas e caminhos diversos

Leitura é palavra polissêmica. Conceituá-la torna-se uma tarefa densa ao levarmos em consideração que pode ser pensada como uma atividade cognitiva ou como uma prática inserida no cotidiano das pessoas. No âmbito acadêmico, é preciso recorrer a algumas definições, levando em consideração as investigações de autores e autoras do campo da linguagem.

Fischer (2006) ressalta que definir leitura não é um ato simples, já que se trata de uma prática variável e não absoluta. O autor apresenta uma definição mais ampla, que consiste na “capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos. O leitor emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida, cria, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor” (FISCHER, 2006, p. 11).

A leitura implica a constituição de sentidos, possibilitando diferentes interpretações de um mesmo texto, levando em conta diversos fatores que consideram tanto o leitor quanto a época e a circunstância em que ele se encontra, como também o texto e o seu autor. O texto não se apresenta com uma interpretação pronta, acabada. O leitor, muitas vezes sem perceber, faz um investimento afetivo e cognitivo no objeto lido para que seja feita a apropriação daquilo que se lê. Goulemot (1996, p. 108) define *ler* como “dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências.” De acordo com a autora, ler vai muito além de encontrar um sentido que é desejado pelo autor, em razão de que isso determinaria que o prazer do texto se origina, exclusivamente, no encontro que se dá entre o sentido desejado e o sentido percebido. Deste modo, é possível determinar que ler trata-se de construção e não reconstrução de sentido.

A partir da tríade autor, texto e leitor, a materialidade textual permite a propagação de informações, levando em conta a organização textual que vai desde a produção até a recepção por parte dos leitores, considerando o contexto em que o sujeito vive. De acordo com Marinho (1998, p. 13), “autor, texto e leitor estão aprisionados por laços móveis, que se movimentam segundo uma dinâmica de restrições e possibilidades do indivíduo no jogo social”. Segundo a autora, a materialidade do texto, além de acompanhar os indivíduos leitores em seus espaços sociais e culturais, também concebe um meio de compreensão.

Para Koch e Elias (2008), a concepção de leitura vai muito além de um conhecimento linguístico, posto que o leitor é estimulado a utilizar estratégias tanto de ordem linguística quanto cognitivo-discursiva para envolver-se ativamente com a construção do texto e, assim, “levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 07). As autoras ainda traçam uma concepção de leitura que pode focar tanto o autor quanto o texto ou a interação autor-texto-leitor. Quando o foco é o primeiro, a leitura “é entendida como a atividade de captação do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10). Por se tratar de um produto lógico do pensamento do autor, cabe ao indivíduo que lê apenas a recepção passiva, que consiste em captar intenções já definidas por quem escreveu.

Quando o foco é o texto, este é visto apenas como algo a ser decodificado por aquele

que lê, atividade para a qual é necessário apenas o conhecimento do código utilizado, para que haja o reconhecimento tanto das palavras com relação ao sentido, quanto da estruturação do texto. “A leitura é uma atividade que exige foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10, grifo das autoras). Essa é uma concepção cognitivista de leitura, associada à extração de significados no texto, desconsiderando o papel do leitor no processo de produção de sentidos.

No que tange à interação autor-texto-leitor, existe uma distinção dos focos anteriores, já que aqui, de acordo com Koch e Elias (2008, p. 10), “os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**” (grifos das autoras). Nesse foco, o sentido é constituído a partir da interação entre sujeitos e texto e não de algo que anteceda essa interação. Nessa concepção, em que se focaliza a interação autor-texto-leitor, a leitura é vista como “uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10, grifo das autoras), que considera os elementos linguísticos e a forma de organização do texto, entretanto, leva em conta, principalmente, o conjunto de saberes dentro desse evento comunicativo. Nessa concepção na qual a leitura é vista como um ato interacional, a prática leitora leva em consideração as informações presentes no texto, bem como o conhecimento prévio do leitor e a intenção do autor, constituindo o sentido daquilo que está sendo lido.

No que se refere aos benefícios proporcionados pela leitura, há um consenso de que ler possibilita: a melhoria do poder de memorização; auxílio na concentração; aprimoramento das habilidades linguísticas; desenvolvimento da capacidade intelectual e crítica, dentre outros. Além disso, é atribuído à leitura o poder de estimular a imaginação e a criatividade do indivíduo, atributos oportunizados a partir do contato com a leitura literária, que proporciona fruição estética e o prazer em ler, sendo capaz de contribuir para a constituição humana, dada a profusão de sentidos ofertada pelo texto literário, que conduz o leitor para novas perspectivas e possibilidades e influi sobre a visão acerca do mundo e da própria vida. Corsino (2010) argumenta que a literatura, para além da introdução do indivíduo no mundo da escrita, traz também dimensões ética e estética, desempenhando um papel fundamental na constituição do sujeito, pois “literatura ensina a liberdade, a alteridade fundamental para a constituição da

subjetividade, possibilita a troca, a comunidade de ouvintes, o desfrute individual e coletivo” (CORSINO, 2010, p. 199). Desse modo, a literatura abre-se como possibilidade de promoção das relações do indivíduo consigo mesmo e com outros, com a cultura e com o conhecimento, preenchendo espaços ligados à humanização, à empatia, à subjetividade e à identidade.

Considerando a pluralidade de perspectivas e conceitos pelos quais se pode abordar a leitura e as suas práticas, lançamos nossos olhares para aquelas que contemplam o ato de ler como a produção de sentidos, interação com os outros e com o mundo, constituição do ser humano e fruição para que, na próxima seção, sejam descritas as representações sociais, bem como as significações constitutivas dos discursos das professoras.

1.4 Representações de leitura de professoras: entre discursos e significações

A proposição das representações sociais, teoria desenvolvida por Serge Moscovici (1978) e que ilumina as discussões neste estudo, é definida como formas de conhecimento elaboradas socialmente, e encontram nas relações cotidianas, por meio de discursos, interação, mensagens e comportamentos, formas de circular e se fixar. Desse modo, as representações sociais nos orientam a compreender, interpretar e ter um posicionamento acerca dos acontecimentos cotidianos, conduzindo-nos para que possamos nomear e determinar as circunstâncias da realidade.

A base teórica das representações sociais encontra no indivíduo e no social o seu campo de discussão. Trata-se de saberes populares, em muitos casos, do pensamento científico que se tornou comum e passa a constituir o conteúdo das representações. É “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Sua construção se dá pela interação entre sujeitos de um determinado grupo social, resultado da busca de um modo de organização da realidade por meio da comunicação. De acordo com Minayo (1995), as representações sociais manifestam-se por meio de palavras, sentimentos e condutas. Sua análise deve partir do entendimento das estruturas e das condutas sociais, mediada pela linguagem, que é a principal responsável pela interação social. Sendo assim, após colher as respostas das docentes

participantes, identificamos significações individuais que permitiram compreender os valores e crenças coletivas acerca da leitura, pois muito do conteúdo de suas representações foi constituído a partir de seus processos de formação e de suas experiências como leitoras.

Diante disso, procurou-se compreender o conteúdo expresso nos discursos das professoras participantes a partir de uma análise criteriosa dos dados, captando aproximações e semelhanças, dissonâncias e elementos diversificados presentes, que possibilitaram um mapeamento das significações de leitura, compreendendo os valores e crenças associados a essa prática. Suas representações multifacetadas indicaram temas emergentes que, por meio de análise, mostraram os investimentos cognitivos, afetivos e sociais delineados pelas professoras em suas atividades representacionais.

Dentre as representações produzidas pelos sujeitos investigados, a leitura foi concebida como busca e ampliação de conhecimento (74,55% - 41 participantes), fruição (16,36% - 09 participantes) e interação (9,09% - 5 participantes). Majoritariamente, no âmbito da leitura instituída como busca e ampliação de conhecimento, o ato de ler é representado como ferramenta que visa a formação do indivíduo, a constituição do ser humano e o aprimoramento em diferentes instâncias da vida, apontando para dois direcionamentos – o espaço escolar e a vida social, conforme sinalizados nos depoimentos das professoras, ao definirem o que é leitura:

A leitura é parte fundamental no processo educacional, resultando na construção do indivíduo (PA29, 72 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 26 anos).

Leitura, em seu sentido amplo, é o ato de ler, com prazer e espontaneidade, textos narrativos, descritivos e dissertativos, escritos em prosa, em verso, difundidos pelos meios de comunicação e Redes Sociais. Ao fazer uma leitura, penso que o leitor seja capaz de interpretar, compreender o que o autor mostra no texto (PA36, 71 anos, graduada em Letras, aposentada há 29 anos).

Direcionado para a instituição escolar, os discursos das professoras trazem um olhar formador – mesmo já aposentadas, revelam as preocupações docentes que as constituem, de modo que não pensam a leitura para si. É a leitura como procedimento voltado para a educação, como prática exercida na vida cotidiana, parte da construção do estudante, conteúdo a ser ensinado pela escola, que atende às necessidades de interpretar e compreender.

As representações que se voltam para dentro da escola mostram a força do exercício docente na vida das professoras que, mesmo aposentadas, reportam-se aos conteúdos da vida profissional na construção do modo como produzem sentido para a leitura. A prática docente, desenvolvida durante os anos de atuação, mostra-se presente nos discursos que concebem a leitura como incumbência da instituição escolar e a professora como responsável por seu ensino. De acordo com Batista (1998), “para porções consideráveis da população brasileira [...] a escola representa a principal possibilidade de acesso à escrita, seus professores são vistos como leitores e exercem a tarefa de fazer com que suas crianças se tornem leitoras” (BATISTA, 1998, p. 29).

Referir-se à leitura como forma de conhecimento não a limita ao âmbito escolar e cognitivo. A curiosidade intelectual e a necessidade de enriquecer as ideias possibilitam ampliar não apenas o saber intelectual, mas também o conhecimento nas mais diferentes esferas com as quais os seres humanos se relacionam, indo desde o relacionamento interpessoal até o contato com a própria natureza, o que permite ampliar a perspectiva acerca das mais distintas temáticas, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

Leitura é uma forma de conhecer o mundo, as pessoas, os fatos, a natureza, te proporcionando uma visão maior de vários assuntos (PA02, 65 anos, graduada em História, aposentada há 02 anos).

O ato de ler nos leva a novos conhecimentos, descobertas, melhora a compreensão dos fatos, acontecimentos, se descobre o mundo (PA23, 71 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 29 anos).

No cotidiano das professoras, a leitura era exercida como instrumento de trabalho e agora tem o propósito de informar, entreter, divertir e aprender, tanto que não se limita a um tipo específico – vai da leitura formativa, passa pela informativa e aporta na distração. Tais falas seguem a mesma trilha do discurso de Yunes (1995, p. 185): “ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas”.

Tendo em vista que as representações sociais “circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (MOSCOVICI, 1978, p. 41), as professoras construíram um sentido para a leitura a partir dos

discursos disseminados nas relações sociais, pois tornou-se consenso os benefícios proporcionados pela prática leitora, sobretudo, a busca e aquisição de saberes diversos.

Ao estabelecerem um conceito, algumas professoras definem leitura como um modo de apreensão de conhecimento que é realizado pela linguagem, em suas mais variadas vertentes. Em sua elaboração conceitual, PA54 apresenta uma ampliação da ideia de leitura e se reporta aos diferentes códigos, assim como PA43, que se aproxima de uma definição que vai além do signo linguístico, considerando a leitura em diferentes modalidades:

[A leitura é] Um processo de compreensão de informação encontrada em suportes com diferentes códigos (visual, auditivo e tátil) como a linguagem (PA54, 60 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 2 anos).

Para mim, leitura é um processo de absorção do ou de conhecimento por meio de qualquer técnica de comunicação da linguagem, seja escrita, falada, desenhada, audiovisual, etc. (PA43, 69 anos, graduada em Contabilidade, aposentada há 5 anos).

Nos depoimentos, as docentes reportam para possibilidades audiovisuais e táteis presentes no mundo social e no espaço da instituição de ensino, já que a prática leitora pode ser definida como a capacidade de ler outras linguagens e não exclusivamente o texto escrito. Belmiro (2014) lembra-nos que as teorias linguísticas atuais ampliam a concepção de texto, conceituando-o “como uma produção, seja verbal, sonora, gestual, imagética, em qualquer situação de comunicação humana, estruturada com coerência e coesão. São necessários minimamente os interlocutores, um contexto e um texto, que pode apresentar diferentes materialidades” (BELMIRO, 2014, *on-line*).

Tendo em vista que a produção das representações ocorre a partir de investimentos afetivos e cognitivos, há nos discursos das professoras a fruição como elemento constitutivo de suas significações. A leitura, vista por essa perspectiva, relaciona-se à apreciação estética, o prazer de ler, caracterizando-se por uma gratuidade, sem que haja uma prática engessada que exige o cumprimento de uma rotina estabelecida ou que atenda necessidades pragmáticas. Dentre as professoras, 16,36% associam a leitura a um caráter frutivo, que visa o prazer, o entretenimento. O ato de ler, sem a obrigação de exercê-lo, segundo Batista (1998) “é um bem

em si mesmo: é por meio dele – e do direito de parar de ler, de saltar partes, de ‘levantar os olhos’ e mesmo de negar uma leitura que é controlada e controladora – que o sujeito afirmaria o desejo e a fruição e criaria o espaço da liberdade” (BATISTA, 1998, p. 54, grifo do autor).

Nos discursos a seguir, há docentes que citam o prazer em ler, mas se alicerçam no aprendizado: exercitar a língua, vivenciar culturas, buscar conhecimento, interpretar:

Ler é interpretar, saber apreciar um bom livro. Ler é sentir prazer em ler. Mas a correria não me sobrava tempo (PA18, 74 anos, graduada em Ciências Sociais, aposentada há 21 anos).

Ler é prazer, é viajar pelo desconhecido, é buscar conhecimentos, é lazer. (PA33, 62 anos, graduada em Letras, aposentada há 02 anos).

A leitura como fruição desperta, além do prazer, a contemplação da obra, a ampliação cultural, sensações diversas e multiplicidade de sentidos. Não sendo o prazer do texto exclusividade da literatura, essa característica é comumente relacionada à leitura literária, que tem a finalidade de “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2012, p. 17). Tais sensações unidas ao prazer de ler caracterizam a verdadeira amostra do entretenimento e distração, sem se desvencilhar da capacidade de contribuir para a formação humana, pois, “a literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva” (CORSINO, 2010, p. 184). A autora ainda recorre a Todorov (2009) para nos mostrar que a experiência humana é a realidade que a literatura busca compreender. Nessa perspectiva, PA26 relaciona o prazer com a possibilidade de conhecimento, tanto pessoal quanto cultural:

Leitura é um meio prazeroso de ampliar conhecimento do mundo, do outro e de si mesmo; de exercitar o uso da língua pátria, de vivenciar outras culturas (PA26, 64 anos, graduada em Letras, aposentada há 16 anos).

A professora demonstra a preocupação em exercitar a língua pátria, provavelmente pensando em apropriação de conhecimentos diversos sobre a língua: expansão do vocabulário, melhoria da escrita e ampliação das habilidades de compreender os textos lidos, sem

desvinculá-la da fruição estética e do prazer.

Um terceiro grupo de professoras (9,09%) associa a leitura a um instrumento de interação. De acordo com Castanheira (2014), *interação* é o uso que se faz da linguagem escrita e da linguagem falada em nosso cotidiano, sobretudo no convívio com as pessoas. A interação pode ocorrer tanto em uma conversa descontraída, informal, quanto pelas vias do texto. O sentido de interação ganhou maiores proporções a partir dos avanços tecnológicos digitais, sobretudo pela ascensão das mídias e redes sociais digitais que permitiram às pessoas interagir por meio de computadores, *tablets* e *smartphones*, possibilitando que a leitura seja feita nas telas desses eletrônicos, visando, principalmente, a busca de informações e inteirar-se com os acontecimentos atuais. Esse sentido é identificado nos depoimentos das professoras que, ao serem perguntadas se as tecnologias digitais interferiram nas suas relações com a leitura, disseram:

No caso do computador sim. Porque dá para ler rapidamente aquilo que não se tem em mãos. Eu acho que o e-mail é importante, rapidamente você tem a informação que precisa. Você pede, a pessoa te manda, um texto que está precisando, por exemplo (PA50, 75 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 06 anos).

Atualmente leio muito, principalmente notícias e reportagens, no celular (PA12, 61 anos, graduada em Normal Superior, aposentada há 06 anos).

A gente troca leitura de jornais e revistas, muitas vezes, pelas dos celulares e computadores (PA18, 74 anos, graduada em Ciências Sociais, aposentada há 21 anos).

Nos discursos das professoras, a leitura encontra-se associada a uma finalidade imediatista, tendo em vista a celeridade e rapidez com que as coisas acontecem no meio social e a necessidade de estarem informadas ou terem acesso a um texto de forma mais rápida. A leitura na tela dos aparelhos eletrônicos se destaca por características de interatividade e interconectividade. Por meio destas ferramentas é possível conectar-se com os outros e com o mundo e o fazer em tempo real. Considerando a praticidade, é mais fácil acessar o celular para ler as notícias cotidianas do que se deslocar até uma banca de revista ou esperar a entrega do jornal na residência, por exemplo.

As professoras quando dizem que ler é interagir com o mundo, visam estarem atualizadas sobre os acontecimentos e assim discutir o que se passa na sociedade. Indo além da aquisição de conhecimentos, ler aspira a relação com o mundo, na qual o indivíduo se afirma como sujeito social e cidadão crítico, de maneira que a leitura apresenta uma perspectiva de socialização. Como afirma Cosson (2012), ler é uma troca de sentidos entre leitor, escritor e sociedade, pois os sentidos resultam das partilhas de visões de mundo entre os indivíduos tanto no tempo quanto no espaço. Tal compreensão é expressa nas falas que se seguem:

Leitura é um meio de aprendizagem, entretenimento, distração, conhecimento. Uma busca de várias descobertas que podemos desenvolver no ato da leitura. É uma prática importantíssima que devemos fazer com frequência para podermos interagir nos acontecimentos atuais (PA47, 65 anos, formação em Magistério, aposentada há 15 anos).

[Leitura é] Interação com o mundo em suas diversas áreas (PA46, 72 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 05 anos).

[Leitura] É uma forma de interação com o mundo que nos cerca (PA12, 61 anos, graduada em Normal Superior, aposentada há 06 anos).

Nos depoimentos dessas professoras, percebe-se que a leitura é vista como uma maneira de estarem em contato com o mundo e, concomitantemente, com outros indivíduos, viabilizando as relações humanas, o acesso a notícias, fatos e eventos do cotidiano, debatendo e posicionando-se diante desses acontecimentos. Essa interação, nas palavras de Leffa (1999), acontece a partir do contato entre dois elementos que, além do leitor, texto e autor, podem acionar também “as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores” (LEFFA, 1999, p. 15).

É por meio da interação, no seio da sociedade, mediante diálogos e conversações no cotidiano, que as ideias se cruzam, constituindo as representações. No caso da leitura, é por meio dessas relações sociais, incluindo os processos educacionais, que se difundiu a crença no seu poder. Pois “é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como o lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria – ou seja, representações sociais” (JOVCHELOVITCH, 1995,

p. 71). Sendo assim, os sujeitos que integram um determinado grupo social, a partir de referências construídas em conjunto, criam imagens que se tornam representações, já que, de acordo com a autora supracitada, a Teoria das Representações Sociais ergue-se sobre uma teoria dos símbolos.

As professoras produziram crenças, conceitos e práticas para a leitura, integrando-os ao seu sistema representacional. A partir das suas vozes, percebemos uma série de significações, que podem ter sido constituídas no decurso da sua formação, tanto na condição de estudantes quanto na de docentes, doravante suas vivências e experiências, investimentos afetivos e cognitivos realizados no decurso de suas trajetórias pessoal e profissional. Suas representações são ancoradas em uma face utilitária que se complementa por uma face estética da leitura. Na perspectiva utilitária, a leitura visa à aquisição de conhecimentos e a interação com os diversos mecanismos de informação. Já um olhar a partir da perspectiva estética tenciona a leitura a um caráter de fruição e lazer, além de formação da sensibilidade e subjetividade. Visar conhecer o mundo; se constituir enquanto sujeito social; desenvolver práticas de compreensão e interação; entreter e divertir são algumas perspectivas que as professoras apresentam ao definirem leitura. Tais aspectos são vistos como fundamentais para constituir novos conhecimentos, propiciar reflexões, formar o cidadão e possibilitar distração.

Os discursos revelam que as professoras conceituam a leitura a partir da prática e de suas finalidades, sobretudo, no espaço escolar, de modo que a tornam algo quase material. Mesmo sendo abordadas em perspectivas diferentes, é consensual uma visão positiva da leitura nas suas representações. De todas as respostas obtidas, nenhuma docente produziu significações que vinculam o ato de ler a uma ideia contraproducente, pessimista, desnecessária ou ineficaz. Isso se dá pelo fato de que os benefícios da leitura fazem parte das crenças que integram as representações e circulam nos espaços que partilham – ver a leitura de uma forma negativa e até mesmo caracterizar-se como uma “não-leitora” poderia ser prejudicial para a imagem da educadora, tanto que, a prática docente, desenvolvida durante os anos de atuação, mostra-se presente nos discursos que concebem a leitura como função da escola, mesmo depois das participantes terem se aposentado.

Considerando as significações apontadas nas falas das docentes, contemplaremos na

seção seguinte as imagens e sentidos que constituem as suas representações de leitura, a partir da perspectiva teórica de Serge Moscovici (1978, 2015), verificando em quais conteúdos as práticas leitoras são ancoradas.

1.5 Leitura de professoras aposentadas: face figurativa e face simbólica

Moscovici (1978) pontua que representação equivale à imagem/significação, ou seja, a representação equipara a toda imagem um sentido e a todo sentido uma imagem, demonstrando duas faces indissociáveis: a face figurativa e a face simbólica, como se fossem a frente e o verso de uma folha de papel, de modo que encontra nos mecanismos de objetivação e ancoragem tanto a produção dessas figuras quanto a sua significação.

Esses mecanismos são formas de lidar com a memória e comunicar-se com o social. A objetivação tem por função elaborar imagens a partir de conceitos, transformar o abstrato em concreto, a ideia em objeto, tornando a palavra quase material. “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2015, p. 71). Pela ancoragem, classifica-se e rotula aquilo que é estranho, tornando-o familiar e reduzindo-o a categorias e imagens já conhecidas, pois “coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo são ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). De acordo com o autor, ao nomearmos aquilo que até então não tinha nome, conseguimos imaginá-lo e, assim, representá-lo.

Em nosso estudo foi possível demarcar a presença de duas imagens da leitura – o livro e a tela – esta última ganhando maiores proporções na contemporaneidade, devido à expansão tecnológica digital que possibilita que a leitura seja realizada por intermédio de aparelhos eletrônicos. O livro se vincula à prática da leitura enquanto busca de conhecimento e fruição, já a tela relaciona-se à interação e busca de informações.

Essas imagens foram construídas no decurso das trajetórias pessoal e profissional das professoras, de maneira que, em relação a face simbólica, foram produzidas quatro categorias de sentido para a leitura: ampliação de conhecimentos; prazer e fruição; leitura como sobrevivência; e interação. Na construção destas significações, as professoras veem o livro –

técnico, didático ou literário – como possibilidade de conhecimento e ampliação do repertório cultural. Já a tela é vista como possibilidade de leituras mais rápidas, para interação e acesso a informações acerca dos acontecimentos do meio social.

A respeito do sentido de leitura como ampliação de conhecimento, percebe-se que se trata de um discurso amplamente disseminado, usado muitas vezes como recurso para incentivo aos estudos, pois já se tornou convencional que, para a aquisição de novos aprendizados, aqueles sujeitos que não fazem uso da leitura enfrentam dificuldades maiores do que aqueles que o fazem. Nesta significação, a leitura é apresentada como instrumento para a aprendizagem, de maneira que esse discurso ganha forças dentro da esfera educacional, a partir das próprias experiências das professoras. De acordo com as palavras de Batista e Galvão (1999, p. 18), na sociedade grafocêntrica, divulgar o poder benéfico das práticas leitoras é imprescindível para “que se veja na leitura um bem em si mesmo, um valor e uma necessidade a ser transmitida e difundida”. Assim também enfatiza Cagliari (1993, p. 148), ao dizer que “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.”

Ao tomarem o livro como imagem para a leitura, as professoras construíram o sentido de ler como fruição, prazer e entretenimento do leitor. Esse sentido contempla uma perspectiva mais sensível da leitura, que a associa aos livros de literatura e permite que seja vista como viagem. Para além de uma visão que privilegia o conhecimento escolar ou os conteúdos educacionais, ver a leitura pela metáfora da viagem possibilita ao leitor ler por prazer, tendo a finalidade de se distrair e acessar outras diversas culturas, realizando essa prática como *hobby* e como experiência sensível ao mundo do outro, como pontuam PA14 e PA24 ao afirmarem que leitura

é interação, uma viagem para outras realidades ou mundo fantástico (PA14, 60 anos, graduada em Geografia, aposentada há 11 anos).

é conhecer o mundo. É ser transportada, às vezes indo ao ápice. Já li bastante e até hoje na idade que tenho (PA24, 77 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 22 anos).

Viaja-se, comumente, com a intenção de se distrair, divertir, ter prazer e experimentar

novos sabores, saberes e experiências. Essas possibilidades são características da fruição, possibilitadas pela leitura, sobretudo, a literária. O indivíduo, ao associar a leitura à viagem, traz à tona aspectos que são comuns tanto à prática de ler quanto à de viajar: a concentração para observar os detalhes; a sensibilidade para aproveitar cada instante; a identificação com personagens; a empatia que permite a vivência de sentimentos diversos; a possibilidade de conhecer um lugar novo, desfrutando de uma atividade prazerosa que tem por função entreter e desvencilhar-se dos problemas e da realidade. Tudo isso culmina em outro atributo comum: a experiência e a lembrança daquilo que se viveu, seja na viagem, seja na leitura.

Como se percebe nas representações das professoras participantes da pesquisa, a gratuidade da leitura também se faz presente nas suas significações, pois quando realizado com a função de distrair, o ato de ler tem por função fazer com que o leitor se transporte para um mundo imaginativo, permeado pela magia e pelo devaneio. Corsino (2010, p. 184) destaca que o texto literário tem a função de transformar, possibilitando aos indivíduos “experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações”. Assim, o leitor é convidado a imaginar cenários e personagens, a identificar-se com situações vividas na ficção, adentrando mundos diferentes e vivendo outras vidas e realidades, constituindo a humanidade pelas vivências contidas nas formações imaginárias produzidas no texto literário. Essa perspectiva pode ser vista ao levar em conta a fala de PA32 e PA33 que, ao definirem o ato de ler, o fazem a partir da perspectiva da leitura literária:

[Ler] É mergulhar em sonho, pois a leitura provoca a sensação de que estamos numa viagem que nunca vai acabar. A leitura nos dá a oportunidade de nos integrarmos na cultura atual e de desenvolvermos nossa expressão criadora, indispensável e autorrealização (PA32, 80 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 22 anos).

Ler é prazer, é viajar pelo desconhecido, é buscar conhecimentos, é lazer (PA33, 62 anos, graduada em Letras, aposentada há 02 anos).

Outra significação encontrada nos discursos das professoras para o livro enquanto objeto que materializa a leitura é o sentido de sobrevivência, isto é, prática vital para o ser humano.

Para viver, precisa-se compreender o mundo, conectar-se, raciocinar. Ao fazer essa referência, as participantes relacionam ao ato de ler adjetivos que caracterizam a vida, deixando entendido que ambas são essenciais. Equiparar a leitura à vida e à sobrevivência mostra que a sua representação vai além de conhecimento, lazer, interação, ou seja, a leitura faz com que o indivíduo viva! PA17 e PA42 trazem essas afirmações no tempo presente, o que mostra a leitura com forte presença em suas vidas, mantendo a sua relevância:

Leitura é vida. Lemos para entender o mundo, para viver melhor. A leitura desenvolve o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interpretar e decifrar o mundo em que vivemos. Ele se situa entre a confluência do sério e do lúdico (PA17, 68 anos, graduada em Letras, aposentada há 12 anos).

Leitura para mim significa sobrevivência, aquisição de novos conhecimentos e entretenimento. A leitura sempre fez parte da minha vida. O meu instrumento de trabalho era a leitura. Leio de tudo, desde bulas de remédios a livros, revistas catálogos, etc. A leitura me ajuda a divertir, a passar o tempo me faz companhia nos momentos de solidão e principalmente a aprender coisas novas. Leitura é um impulso para a vida (PA42, 60 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 03 anos).

Associado ao sentido de leitura como vida, há nas representações das professoras a ideia da leitura como remédio, que institui o sentido de prevenir doenças e preservar a memória. As conexões neurais produzidas pela prática da leitura são fundamentais em sua função protetora e preventiva da doença mental, como recurso que ativa o cérebro, evita o envelhecimento das estruturas neuronais, agindo para acalmar e para estimular as funções mentais:

Quando estou lendo desligo da turbulência do mundo. Para mim, a leitura é essencial, principalmente, para preservar a mente jovem (PA15, 73 anos, graduada em Serviço Social, aposentada há 30 anos).

Leitura para mim é algo muito bom, amplia os conhecimentos, ativa a memória, etc. (PA20, 73 anos, graduada em Biologia, aposentada há 10 anos).

A leitura funciona como um antídoto que ativa e exercita a memória. Dessa maneira, assumindo discursos do senso comum, as professoras diagnosticam e prescrevem a leitura para prevenir doenças como Alzheimer, depressão, ansiedade e estresse, conforme pode ser observado nas falas que se seguem:

Fazer uma boa leitura de um bom texto ativa a mente e nos deixa longe do Alzheimer (PA07, 65 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 10 anos).

A leitura mantém a mente ativa. Não há como amenizar a depressão e o Alzheimer se não a leitura (PA51, 65 anos, graduada em Letras, aposentada há 04 anos).

A leitura, além de prazer, é informação, o que leva ao conhecimento das doenças, a prevenção e o tratamento. Assim como a música, a leitura leva à meditação, tranquiliza a alma, produzindo serenidade a todo o corpo, dessa forma ameniza as dores e reduz a ansiedade (PA40, 63 anos, graduada em Letras, aposentada há 08 anos).

A pessoa auto domina os conhecimentos e desenvolve e fortalece a memória, se informa e alivia o estresse (PA30, 66 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 22 anos).

O quarto sentido dado pelas professoras para a leitura – a interação – é representado pela leitura nas telas dos dispositivos eletrônicos, tendo em vista que essa prática se tornou comum para a busca de informações e notícias do mundo, sobretudo, no atual momento de popularização de *smartphones* e aplicativos de mensagens. O contato cada vez maior das docentes com aparelhos eletrônicos fica visível quando elas ressaltam a presença de celulares e computadores em seus cotidianos:

Hoje, logo pela manhã a minha primeira leitura é no celular. É uma fonte de informação rápida e atualizada. Os jornais escritos já não são importantes como antes da internet (PA03, 70 anos, graduada em Geografia, aposentada há 12 anos).

Elas [as tecnologias digitais] trazem notícias com uma rapidez incrível, facilitando as nossas vidas (PA05, 68 anos, graduada em Letras, aposentada há 25 anos).

[As tecnologias digitais] Não deixaram de mexer comigo. Gosto da tecnologia, leio notícias no celular e computador (PA16, graduada em Psicologia, aposentada há 03 anos).

A leitura por meio da tela tem como característica a dinamicidade, por ser feita de forma mais rápida, visando um caráter mais utilitário ou descomprometido. São leituras de mensagens e notícias, que circulam com mais facilidade, tornando-se uma das principais fontes de

informação e interação, já que as docentes não relataram ler livros de literatura pela tela do computador ou por outros recursos digitais.

Dado o caráter abstrato da leitura, ao defini-la, as professoras materializam-na buscando concretude em suas definições. Desse modo, gera-se o processo de objetivação, que se trata da representação de algo abstrato em concreto, como se realmente transformasse a ideia em um objeto. Dizer que a leitura é conhecimento, interação, viagem e sobrevivência é uma forma de objetivá-la no livro e na tela, pois esses são instrumentos que possibilitam que a leitura seja vista dessa forma, conferindo materialidade a algo não material que é o ato de ler. Entretanto, algumas professoras afirmam que a leitura é “tudo”, facultando um grande valor a ela, mas essa associação torna-se imprecisa ao considerarmos que não existe uma objetivação concreta que possa ser associada a essa palavra.

[A leitura é] Tudo. O saber vem da leitura (PA38, 73 anos, graduado em Direito, aposentada há 06 anos).

[A leitura é] Tudo de bom. Prazer, alegria, desconstrução, crescimento e aprofundamento cultural e espiritual (PA21, 75 anos, graduada em Letras, aposentada há 16 anos).

No entanto, após disserem que é “tudo”, as docentes deixam de lado a imprecisão ao afirmarem que a leitura é interação, conhecimento e prazer, buscando um modo de torná-la concreta, tendo o objeto livro como materialidade para a prática leitora, possibilitando, por meio dele, a busca de conhecimento e a leitura por fruição.

Já por meio do segundo mecanismo de produção das representações – a ancoragem –, as professoras ancoram a leitura em suas crenças e valores, reconhecendo-a como uma prática positiva para a formação cultural e intelectual do ser humano. Para elas, a leitura é ancorada em práticas utilitárias e estéticas, de modo que veem a leitura como ferramenta para o conhecimento, instrumento para a interação, possibilidade de fruição e sobrevivência, conferindo uma concretude à prática leitora, já que ela pode ser materializada e classificada em categorias já existentes na mente.

Ao mapear as representações de leitura a partir dos discursos das professoras, nota-se

que suas crenças e valores acerca do ato de ler acompanham as ideias em circulação, dado que, por consenso, foi atribuído à leitura um papel indiscutivelmente otimista. Relacionada aos intercâmbios diversos de conhecimentos, informações, ideias e pensamentos, as representações de leitura constituem um mosaico, no qual o ato de ler toma sentido a partir da necessidade, concebendo a leitura como prática utilitária quando visa a busca de conhecimento e interação, e também uma prática estética, ao ser associada a entretenimento, prazer e fruição.

1.6 Considerações finais

As representações sociais de professoras aposentadas, discutidas neste artigo, estruturam-se por imagens e sentidos diversos, sendo o pilar que sustenta os modos como praticam ou prescrevem a leitura, formas que ecoam valores e crenças desse grupo de pessoas. Desse modo, procuramos analisar representações de leitura de docentes aposentadas, buscando compreender a constituição de suas práticas leitoras e as crenças nelas implícitas.

Neste estudo, as representações de leitura de professoras aposentadas se estruturam em duas perspectivas: utilitária e estética, dispendo de elementos consensuais que, mesmo percorrendo caminhos diferentes, direcionam-se para um mesmo lugar, realçando o caráter assertivo da leitura, construído a partir de suas formações como discentes e, sobretudo, enquanto docentes, em consonância com os discursos difundidos no meio social.

Foi percebida uma apropriação escolar da leitura nas falas das professoras de modo que a leitura é vista como prática, na qual prevalecem os discursos e defesas escolares do ato de ler e suas funções, que visam, sobretudo, a constituição dos alunos enquanto leitores. Destaca-se que, ao definir leitura, muitas professoras não o fizeram de forma estanque, fragmentada, separando-a em seções. Suas definições abarcam múltiplos sentidos, tendo em vista que conceituá-la é uma tarefa intrincada, devido ao seu caráter abstrato e diverso.

A partir dos dados colhidos e da análise à luz da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978; 2015), concluímos que as representações das professoras se apresentam como um mosaico, ancorando-se em três eixos de sentidos diferentes, sendo eles, ferramenta para o conhecimento; instrumento para interação e fruição. A partir dos discursos

apresentados pelas professoras, foi percebido que a face figurativa da leitura se configura como ferramenta, instrumento, viagem e sobrevivência, enquanto a face simbólica se constitui da leitura como conhecimento, interação e prazer.

O estudo permitiu ver que, independentemente das práticas que realizam, ao se apropriarem de discursos socialmente difundidos, a leitura apresenta-se com um papel valorativo e essencial para a vida cotidiana. Ademais, é por meio dela que as professoras veem a possibilidade de preservar a mente e prevenir doenças que atingem o cérebro, ressaltando a importância e a essencialidade do ato de ler. Tais perspectivas foram fundamentais para ver que a leitura é um bem em si, mesmo quando não realizada, é preservada em sua função vital, e encontram-se inscrita no imaginário social, elemento central nas representações das docentes.

1.7 Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 23-60.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leitura, práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 11-46.

BELMIRO, Célia Abicalil. Textos visuais. FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-visuais> Acesso em: 18 mar. 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Interação. FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/interacao> Acesso em: 18 jul. 2020.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (Org.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183-204.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 107-116.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 63-85.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, Vilson José. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

MARINHO, Marildes. Leituras do professor: perguntas de um seminário. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 07-22.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 89-111.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 09-29.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.



SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VELOSO, Geisa Magela. **Representações de leitura: prazer e funcionalidade na leitura literária**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: A leitura e o leitor. **Revista Letras**, Curitiba, nº 44, 1995. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078> Acesso em: 20 jul. 2020.

Leitura antes e depois da aposentadoria: representações e práticas de professoras

Reading before and after retirement: representations and practices of teachers

Resumo: Este artigo tem o objetivo de discutir a constituição das práticas e representações de leitura de professoras aposentadas, mapeando os processos e as funções do ler antes e depois da aposentadoria. Para isso, aplicou-se um questionário a 55 docentes, o que possibilitou constatar, à luz da Teoria das Representações Sociais, que, no decurso das trajetórias vividas, ocorreram mudanças relacionadas à finalidade das práticas leitoras. Antes da aposentadoria, a leitura tinha um caráter obrigatório, vista como fundamental para a atuação docente em sala de aula. Depois de se aposentarem, a leitura ganha novos contornos e passa a ser realizada a partir dos interesses pessoais, ou seja, lê-se o que quer e quando quer, sem ter consigo a imposição de ler para atender a uma necessidade profissional.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Professoras. Aposentadoria. Representações sociais.

Abstract: This article aims to discuss the constitution of practices and representations of reading retired teachers, mapping the processes and functions of reading before and after retirement. For this purpose, a questionnaire was applied to 55 teachers, which enabled to verify, in the light of the Theory of Social Representations, that, in the course of the lived trajectories, there were changes related to the purpose of reading practices. Before retirement, reading had a mandatory character, seen as fundamental to teaching in the classroom. After they retired, the reading gains new contours and is carried out from personal interests, that is, read what you want and when you want, without having the imposition of reading to meet a professional need.

Keywords: Reading practices. Teachers. Retirement. Social representations.

2.1 Introdução

O campo de pesquisa sobre as práticas de leitura se constitui em um profícuo espaço de discussões e reflexões. O ato de ler é fundamental para que o sujeito aprenda sobre os mais diversificados temas, interaja e comunique-se por meio da palavra escrita. Ler é um fenômeno

social e está presente no contexto da sociedade grafocêntrica, comumente relacionado à apropriação do conhecimento e ao acesso à cultura socialmente legitimada, possibilitando aprendizado e desenvolvimento social.

“A atenção à leitura ampliou-se, nas últimas décadas, para um conjunto de diferentes áreas do conhecimento” (BATISTA; GALVÃO, 1999, p. 11), sendo objeto de interesse da Linguística, Sociologia, Literatura, História, Antropologia, Pedagogia, dentre outros campos. Os estudos têm focalizado a história da leitura e dos seus suportes, a prática no contexto social, educacional e cultural, a produção e edição de livros e impressos, protocolos de leitura ou centrando-se no sujeito leitor.

Existem, ainda, trabalhos que têm como foco a apropriação de leitura por determinados indivíduos em que se investigam grupos com o intuito de conhecer suas práticas, condições e representações, como é o caso da pesquisa apresentada neste artigo, que busca compreender a constituição das representações e práticas de leitura de professoras aposentadas, profissionais que, durante muito tempo, foram as protagonistas nas instituições educacionais e tiveram como ofício o processo de ensino e aprendizagem.

Antes de exercerem suas profissões, as professoras tiveram vivências com a leitura, sendo elas positivas ou negativas, que as constituíram (ou não) como leitoras. Colocando as docentes no âmago desta pesquisa, o objetivo deste artigo é discutir a constituição das práticas e representações de leitura de professoras aposentadas, mapeando os processos e as funções do ler antes e depois da aposentadoria.

Investigamos as representações de leitura de professoras aposentadas a partir da Teoria das Representações Sociais. Ao fazer uso dessa construção teórica, apoiamos-nos nas pesquisas do romeno Serge Moscovici que, no raiar da década de 1960, introduziu o conceito a partir do livro *Psychanalyse: son image et son public*, publicado em 1961, no qual averiguou como o pensamento popular francês foi penetrado pela psicanálise. Moscovici (2015) define representações sociais como um sistema de valores, ideias e práticas que tem duas funções: a primeira determina uma ordem que direciona os sujeitos tanto no mundo material quanto no social, controlando-o; e a segunda função possibilita a comunicação entre pessoas de uma

mesma coletividade, oferecendo a elas um código que nomeie e classifique questões que envolvem a perspectiva individual e a social.

A teoria proposta por Moscovici (1978) indica que as representações sociais se constituem por duas faces indissociáveis – a figurativa e a simbólica –, que nos orientam a compreender as faces de determinada prática, neste caso, as da leitura. E, neste estudo, interessa-nos a relação das professoras não somente com o ato de ler, mas também com indivíduos e grupos que influenciaram (ou não) essa prática. Ao colocar em discussão as práticas e representações de leitura, busca-se entender como elas foram construídas e quais transformações sofreram no decorrer da trajetória das professoras. A representação social trata de “um conceito: dinâmico, gerador (generativo), relacional, amplo, político-ideológico (valorativo) e, por isso tudo, social” (GUARESCHI, 1995, p. 203).

Investigar as representações sociais de professoras aposentadas possibilita penetrar no universo de pessoas que tiveram a leitura como objeto principal da sua prática profissional, indiferente de qual tenha sido a disciplina ministrada ou a modalidade de ensino em que exerceram seu ofício. Também é possível compreender como foram instauradas as suas relações com a leitura desde a infância e adolescência – quando a leitura apresentava-se como uma possibilidade no que se refere ao acesso aos livros, aos suportes e às práticas leitoras –; perpassando pela fase adulta, quando a leitura é o suporte para o desenvolvimento do ofício professoral e, por fim, culminando no momento atual, quando a leitura não tem mais um caráter obrigatório e pode ser realizada (ou não) a partir dos interesses pessoais.

Ao fazer essa investigação, pretendeu-se avançar os estudos sobre as práticas de leitura de professoras, sem abrir mão de discutir suas singularidades, já que são profissionais que tiveram um importante papel no processo de ensino e na constituição de indivíduos leitores. “O professor e a professora [...] não são vistos apenas como ‘aqueles que ensinam’ [...]. Eles são sujeitos históricos. São produtores de linguagem. Linguagem que os constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade” (SOUZA; KRAMER, 2003, p. 15, grifo das autoras).

Por compreender as professoras como sujeitos históricos, no âmbito desta pesquisa procuramos construir respostas para as seguintes indagações: como eram as vivências de leitura

de professoras aposentadas em outras fases da vida, em que a leitura não tinha um caráter profissional? Elas eram realizadas com que frequência e intensidade? Essas vivências eram positivas ou negativas? De onde vinha o incentivo (ou a falta dele)? Como eram essas práticas quando as professoras exerciam a função docente? Seu caráter era predominantemente profissional ou também possuía outras finalidades? E agora que se encontram aposentadas, essas práticas ganharam novos contornos?

A busca por respostas para tais questões permitiu compreender a relação dessas profissionais com a leitura desde a infância. Compreendemos que as aproximações ou os afastamentos dessa prática só podem ser entendidos quando “forem examinados os objetos que se tomam para ler e sua relação com questões políticas, estéticas, morais ou religiosas nos diferentes tempos e lugares em que homens e mulheres, sozinhos ou acompanhados debruçaram-se sobre textos escritos” (ABREU, 1999, p. 15).

Do ponto de vista da sua organização, este artigo está dividido em cinco seções: a primeira traz o percurso metodológico da pesquisa; na segunda são feitas algumas considerações a respeito da leitura e suas práticas; na terceira seção, abordam-se as vivências de leitura das professoras na infância e adolescência, apresentando os seus contatos com o ato de ler. Já na quarta seção, apresenta-se uma discussão a respeito do papel da leitura antes da aposentadoria, sobretudo, na docência. Na seção cinco, abordam-se as representações de leitura na fase de vida em que as professoras se encontram, destacando as mudanças nas práticas leitoras, apontando as semelhanças e diferenças nas representações. Finaliza-se este artigo com as considerações finais que intencionam deixar aberto o caminho para que novas pesquisas que abordam a leitura de docentes aposentadas sejam realizadas.

2.2 Percurso metodológico

O estudo se insere no âmbito de problemas humanos inscritos na realidade social. Por isso, em termos metodológicos, por se tratar do mais adequado a este tipo de estudo, foi escolhida a abordagem qualitativa. Esta abordagem trabalha com o universo dos significados, “que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que

não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010, p. 21). Ainda segundo a autora, os fenômenos humanos fazem parte da realidade social, já que o homem, a partir da realidade que vive e partilha, se distingue não apenas por suas ações, mas por seus pensamentos e pelas interpretações que faz deles. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. A pesquisa qualitativa ainda garante a riqueza na coleta dos dados, permitindo análise reflexiva das informações colhidas, de maneira que os objetivos traçados possam ser alcançados.

Para colher informações que possibilitassem a análise referente às práticas e representações de leitura, foi elaborado e aplicado um questionário. Composto por dezessete questões (10 abertas e 07 fechadas), o instrumento de coleta de dados foi aplicado para um total de 55 docentes, constituídas por 53 mulheres e 02 homens que representam, respectivamente, 96% e 4% dos sujeitos participantes. Fizemos a opção por nos referir aos participantes no feminino, tendo em vista a predominância das mulheres na pesquisa, reflexo do protagonismo das mulheres no âmbito educacional. Suas idades variaram entre 60 e 80 anos, pois, como critério de inserção na pesquisa, as professoras participantes deveriam ter idades igual ou superior aos 60 anos.

Suas formações acadêmicas são variadas: 36,36% são formadas em Pedagogia, 18,18% em Letras, 9,09% fizeram Magistério, 7,27% cursaram Direito. Os cursos de Geografia, História e Normal Superior foram cursados por um número igual de professoras, correspondendo a 5,45% cada curso. Ciências Sociais representou 3,64% das entrevistadas, a mesma quantidade das formadas em Estudos Sociais. Já os cursos de Administração, Biologia, Contabilidade, Filosofia, Matemática, Odontologia, Psicologia e Serviço Social contaram com a participação de apenas uma docente. Quanto à formação continuada, 61% possuem alguma pós-graduação, seja especialização *Lato Sensu* (53%), Mestrado (4%) ou Doutorado (4%).

Buscando dar voz e maior liberdade às participantes na aplicação do questionário, as docentes responderam-no sem a presença do entrevistador. Segundo Moscovici (1978, p. 49), as representações podem ser melhor captadas por perguntas abertas, já que “uma pessoa que responde a um questionário nada mais faz do que escolher uma categoria de respostas; ela

transmite-nos uma mensagem particular”. Por essa razão, o instrumento foi constituído, em sua maioria, por questões abertas, para permitir a livre expressão das participantes.

Após aplicação do instrumento, as informações colhidas foram tabuladas e analisadas, o que permitiu identificar os discursos a respeito da leitura que se aproximam e que se contrapõem, na infância e adolescência, na fase adulta e após a aposentadoria. Neste processo, as teorias e o acesso a obras que destacam a leitura e as representações sociais serviram como suporte para que as análises fossem fundamentadas.

2.3 Algumas considerações sobre práticas de leitura

Os estudos acerca da leitura e suas interfaces, no Brasil, ganham maiores proporções a partir da década de 1970, em que o desenvolvimento das ciências da linguagem foi responsável por conceder um novo *status* ao ato de ler. A partir da referida década “a leitura foi alçada à condição de um campo delimitado de investigação teórica e metodológica” (ZILBERMAN; SILVA, 1988, p. 07), ganhando novas roupagens e autonomia em relação às práticas de alfabetização e escrita, passando a contribuir em outras disciplinas: “psicolinguística, sociolinguística e análise do discurso, entre as áreas de mais recente expansão, da teoria da literatura e pedagogia, entre as mais consolidadas” (ZILBERMAN; SILVA, 1988, p. 07).

No que se refere às práticas de leitura, Batista e Galvão (1999, p. 13) afirmam que essa expressão “designa uma tendência a lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, tal como desenvolvida por leitores reais, e situada no interior dos processos responsáveis por sua diversidade e variação”. Para além disso, os autores mostram que o termo ainda aponta outros contornos que visam expandir o interesse pela leitura a outras disciplinas do campo das ciências sociais, não buscando apenas examinar o ato de ler a partir de uma perspectiva histórica, social e cultural, mas uma integração dos estudos da leitura com outras possibilidades, abordando a vida cotidiana, o universo mental de pessoas e grupos, a oralidade, a escrita, etc. Isso atribui aos estudos das práticas de leitura “uma dimensão interdisciplinar e uma intensa incorporação, pelas ciências sociais, dos resultados, métodos e perspectivas de diferentes disciplinas” (BATISTA; GALVÃO, 1999, p. 13).

Recorrendo ao Glossário Ceale, na voz de Batista (2014), verifica-se que o uso pedagógico da expressão práticas de leitura, no Brasil, provém de duas tradições de estudos sobre a leitura. Primeiramente, emana de estudos históricos e sociológicos, especialmente daqueles vindos de terras francesas, que ganharam maior expressão a partir de meados da década de 1990. A segunda tradição consiste em uma linha de investigação que é de perspectiva anglo-saxônica e é conhecida como “estudos sobre o letramento”. Na primeira perspectiva, a expressão tem como campo a leitura em sua forma concreta, que engloba elementos que competem para que uma situação seja criada, sempre pela via histórica. Desse modo, ela é diversificada. O interesse dos estudos respalda-se em determinados momentos e grupos sociais específicos com o intuito de compreender quem lê, o que lê, quando, onde, por quais motivos, de quais modos e em qual intensidade. Para além disso, as investigações dessa primeira linha se interessam em entender como alguns processos – de caráter técnico ou social mais amplo – influenciam na ampliação do público leitor, nos modos e maneiras de atribuir sentido e na própria organização de impressos e suportes.

A segunda perspectiva aponta para o conceito de “práticas de letramento”, das quais as práticas de leitura fariam parte (BATISTA, 2014). Conforme o autor, uma prática de letramento tem um caráter abstrato e pode ser percebida sempre com base em um “evento de letramento”. Este, por sua vez, possui um caráter concreto e caracteriza uma circunstância em que a escrita faz parte da interação, de forma direta ou indireta, por meio da escrita ou por influenciar a fala.

Em se tratando de uma pedagogia recente, a expressão práticas de leitura “refere-se à (i) criação de situações reais de leitura em sala de aula, bem como à (ii) busca de apreensão e negociação dos significados que os aprendizes atribuem à leitura em geral, bem como à leitura de diferentes gêneros” (BATISTA, 2014, *on-line*). Quanto à criação de situações reais de leitura, é retomada a noção de “usos sociais da língua escrita” ou de “usos sociais da leitura”, que procuram trazer e recriar dentro do âmbito educacional as práticas leitoras que ocorrem fora dele, não limitando a atividades escolares para desenvolver o aprendizado do ler e escrever.

Magda Soares (2009) associa a leitura às práticas sociais no contexto do letramento, entendido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2009, p. 49). Na esfera do letramento,

a autora aponta o uso social e cultural da leitura e a importância dela para que o indivíduo faça parte da sociedade e seja capaz de participar das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, aprendidas e desenvolvidas, na maioria das vezes, nas escolas, local onde as práticas leitoras têm o seu campo de difusão. Foi legitimado que é dentro dessa instituição que a leitura deve ser ensinada, incentivada, consolidada, tornada um hábito, visando à aquisição de conhecimento e a progressão educacional.

Foram produzidos sentidos e significados diversos para as práticas de leitura e hoje há uma unanimidade acerca do valor que o ato de realizá-las proporciona. Muito além de se limitar ao benefício da aquisição de conhecimento, a leitura tem “a tarefa de forjar cidadãos críticos, conscientes da sua força coletiva no processo de transformação social” (MELO, 1999, p. 93).

Todavia, para forjar esse cidadão leitor, antes de ter contato com a leitura na escola, muitos indivíduos já têm uma proximidade com essa prática por influência e incentivo da família, seja por meio de leitura de histórias, ensinamento dos pais ou pela própria leitura do mundo que o cerca. Algumas dessas relações e vivências com a leitura durante a infância e a adolescência serão discutidas na próxima seção.

2.4 Entre infância e adolescência: vivências de leitura

Ao propor uma análise das representações de leitura de professoras aposentadas a partir da Teoria das Representações Sociais tem-se o intuito de dar destaque aos conhecimentos do senso comum, produzidos e engendrados socialmente, tendo em vista que, nesta teoria “o fenômeno em questão é da ordem dos diferentes tipos de teorias populares, senso comum, e saberes cotidianos” (WAGNER, 1995, p. 150). As professoras, a partir de investimentos afetivos, cognitivos e sociais, produzem representações para a leitura, permeadas de valores e crenças e construídas a partir de suas vivências e experiências docentes.

Moscovici (1978) mostra que toda representação é formada por imagens e expressões que percorrem o meio social. Uma representação social, concomitantemente, se forma a partir da organização tanto dessas imagens quanto dessas expressões, pois ela tem como característica acentuar e simbolizar ações e situações que são habituais a nós. “Encarada de um modo passivo,

ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores” (MOSCOVICI, 1978, p. 25). Ou seja, a construção das representações acontece na relação do indivíduo com o seu grupo social, captando figuras e linguagens fundamentadas nas ações que são comuns dentro e fora do seu meio. A produção dessas representações ocorre por dois processos sociais denominados por Moscovici (1978) de ancoragem e objetivação. Esses mecanismos são elaborações cognitivas engendradas no mundo social que tornam concreto o que é abstrato, possibilitando inserção de uma ideia no universo de representações dos indivíduos.

Veloso (2001) destaca que compreender os processos que constituem uma representação social é tão importante quanto mapear o seu conteúdo, de modo que as redes de significações que são produzidas pelos sujeitos em suas relações cotidianas sejam reconstituídas. Assim, é salutar investigar como as professoras participantes construíram suas referências de sentido para a prática de leitura, os indivíduos que as influenciaram e os conteúdos em circulação que alimentaram as suas relações com o ato de ler. Para isso, torna-se necessário conhecer as vivências de leitura das docentes em fases anteriores a que elas se encontram e, assim, compreender como suas significações foram constituídas, como se configuraram em diferentes momentos da vida, verificando mudanças no decorrer de suas trajetórias.

Ao trazerem à tona as suas vivências de leitura na infância e adolescência, os discursos das professoras participantes do estudo se dividem. A maioria – 67,27% – destaca uma relação positiva com a leitura, seja por meio do contato com livros e materiais impressos em casa e na escola, seja pelo incentivo vindo das professoras ou pelo exemplo de pais leitores. Em contrapartida, 23,64% das docentes participantes declaram ausência de práticas de leitura durante a infância, seja por falta de incentivo ou escassez de livros e materiais para ler. Um terceiro grupo, constituído por 9,09% das respondentes, diz ter tido contato com a leitura, entretanto, essas práticas eram desprovidas de elementos que despertassem interesse, pois atendiam a uma imposição da escola.

Para o primeiro grupo, cujas professoras afirmaram vivências positivas com a leitura, essa prática se configurou de diferentes formas: 36,11% fazem referência ao caráter positivo da leitura em diferentes situações; 30,56% afirmam que o ato de ler se deu a partir do incentivo e

exemplo provido dos pais ou familiares; 22,22% designaram à instituição escolar e às professoras a responsabilidade de propiciar o acesso à leitura; 11,11% falam do interesse pela leitura, mas alegaram a dificuldade de acesso a livros e materiais de leitura.

A família, primeira instância social que acolhe a criança e a insere no mundo da cultura, pode somar na formação do leitor. Tendo em vista que o hábito de ler é um comportamento que se desenvolve a longo prazo, quanto mais cedo ocorrer a proximidade com a leitura, mais estreitos os laços do indivíduo com o ato de ler. Muitos são os discursos que apontam para essa instituição como propulsora da prática da leitura, desenvolvida com interesse e satisfação:

Meu gosto pela leitura começou na infância e intensificou na adolescência por influência dos adultos que assinavam vários jornais e compravam coleções de romances e os clássicos da literatura brasileira (PA03, 70 anos, graduada em Geografia, aposentada há 12 anos).

Foram muito positivas [as experiências com leitura]. Lembro dos livros que li na infância, das poesias. Meu pai comprava livros para nos incentivar a ler (PA15, 73 anos, graduada em Serviço Social, aposentada há 30 anos).

Desde a infância fui incentivada pelo meu pai, que sempre leu muito, em uma época que não havia tantas opções, os livros nos permitiam a diversão ao mesmo tempo que contribuía para a nossa formação (PA31, 63 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 20 anos).

Essas lembranças agradáveis constituem uma imagem idealizada da família mediadora de leituras, que se encontram associadas ao incentivo e ao acesso a materiais de leitura: os pais, além de incentivarem a leitura, adquiriam livros, revistas, jornais que propiciavam acesso aos conteúdos que poderiam ser lidos. Esse fomento não se limitava à aquisição de materiais, já que o adulto poderia, simplesmente, comprar livros e ele mesmo não ter o hábito de ler. Alguns relatos, como o de PA31, mostram que o estímulo à leitura acontecia também pelo exemplo.

O envolvimento dos pais com práticas leitoras e estímulo para inserir os filhos no circuito da leitura indica que a familiaridade com livros e leitura pode instaurar práticas, constituir comunidades de leitores, produzir uma cultura letrada. Isso porque, nessas vivências, as pessoas não apenas leem, elas falam sobre as leituras, revelam o que sentem, provocam, instigam. “A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do

corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (CHARTIER, 1999, p. 16). Durante a leitura, o corpo e os gestos também dão visibilidade para essa relação positiva com o livro, assim como o texto e as intenções do leitor determinam gestos. É perceptível, por meio das falas das professoras, que existia uma mobilização por parte dos familiares, com o intuito de despertar e manter um hábito leitor: compravam, assinavam, de modo que as professoras, enquanto crianças, dispunham-se sempre de algum conteúdo para ler. Batista (1998, p. 36) recorre às palavras de François de Singly para justificar que “em se tratando de leitura, a herança ou a transmissão intergeracional é um dos principais fatores responsáveis pela criação do gosto ou da necessidade de leitura”.

Para as professoras que rememoram suas vivências a partir da instituição educacional, a leitura é relembrada pelas estratégias estabelecidas pela escola, que tem a responsabilidade de ensinar a criança a ler. Importante lembrar que a “leitura tem uma existência histórica, pois se associa à adoção do alfabeto como forma de comunicação e à aceitação da escola como instituição responsável pela aprendizagem” (ZILBERMAN, 1999, p. 71). É nesse âmbito que a leitura foi institucionalizada e inserida no currículo escolar, apresentando-se como prática, presente em diferentes disciplinas, mas, também, como objeto de aprendizagem e de ensino sistemático. Como objeto de ensino nas aulas de Português, a alfabetização é o primeiro aprendizado, que irá sustentar o desenvolvimento das habilidades de leitura e a imersão plena do leitor no universo do escrito. Tomada como prática, cabe à escola a função de ensinar a ler, promover e incentivar a leitura, mesmo que isso ocorra a partir de um caráter pragmático, mas que seja capaz de gerar o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, atendendo às exigências curriculares e a construção de condições para ao seu uso social, em atendimento às mais diversificadas demandas que extrapolam o universo escolar. Contudo, a instituição escolar pode ser responsável por desenvolver a prática de leitura pela natureza do prazer e encanto, do envolvimento com os textos e com o conhecimento, conforme os depoimentos das docentes:

[As vivências de leitura] Sempre foram positivas, pois estudei em um colégio particular onde tínhamos que ler 1 (um) livro por semana, obrigatoriamente, criando assim o hábito e o prazer de ler (PA28, 62 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 04 anos).

A minha vivência com leitura na adolescência foi positiva. Quando era

estudante lia vários livros para apresentar trabalhos literários e apreciava bastante pois nessa época, não tinha outros compromissos, dedicava mais as leituras, tinha mais interesse pois o meu objetivo era descobrir novos horizontes e ter boas notas nas provas (PA47, 65 anos, formação em Magistério, aposentada há 15 anos).

PA28 e PA47 falam de uma prática obrigatória na escola, entretanto, muito além de atender a essas necessidades, a leitura caracteriza uma oportunidade de prazer, entretenimento e encanto. Mesmo que o intuito da instituição fosse a realização de trabalhos e provas visando à avaliação e atribuição de notas, foi possível construir uma relação de encontro com a leitura e os livros. Corsino (2010, p. 188) pontua que “a escola ocupa um lugar importante na formação de leitores tanto pelo acesso a obras de qualidade, quanto pela qualidade das mediações entre as crianças e os livros”.

Das professoras que destacaram as vivências positivas com a leitura, 11,11% direcionaram suas falas para a dificuldade de acessar livros e bibliotecas, o que não foi empecilho para que desenvolvessem formas de ler:

Na minha infância não existia a facilidade que existe hoje. Tudo era copiado do quadro, mas eu lia e relia várias vezes em casa. Lia Almanaque, Folhinha Mariana, livro do Jeca Tatu. Qualquer papel escrito que eu achava na rua, levava para casa. Na fase da adolescência e adulta, pedia livros emprestados, ia nas bibliotecas ler (PA21, 75 anos, graduada em Letras, aposentada há 16 anos).

Na minha época o acesso aos livros era mais difícil, mas como gostava muito de ler, lia o que aparecia à minha disposição (PA29, 72 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 26 anos).

Na minha infância e adolescência, não tive acesso a livros, mas quando aparecia, gostava de ler (PA13, 64 anos, formação em Magistério, aposentada há 02 anos).

Tendo em vista que as professoras participantes da pesquisa viveram a infância e a adolescência entre as décadas de 1940 e 1960 – já que possuem entre 60 e 80 anos – o acesso aos livros, bibliotecas e materiais de leitura era mais difícil do que nos dias atuais. Segundo Paiva (2014, *on-line*), “no Brasil, as ações de promoção e acesso à leitura são implementadas pelo MEC desde a sua criação, em 1930”. Todavia, é apenas nos anos de 1980 que a formação

de leitores passa a ser discutida pelas políticas públicas. Algumas iniciativas foram significativas na distribuição de livros literários, por exemplo, o Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL (1984-1987); o Proler, criado em 1992 pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura; o Pró-leitura na formação do professor (1992-1996) e o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994). Em 1997, foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que, de acordo com Paiva (2014, *on-line*), “destina-se à composição e distribuição de acervos de literatura para as bibliotecas das escolas públicas brasileiras que atendem a todos os segmentos da Educação Básica”.

Diferente do primeiro grupo que apontou vivências positivas com o ato de ler, um segundo grupo, representado por 13 docentes (23,64%), relatou a ausência ou desencontros com a leitura, atribuídos à falta de incentivo (5 respostas); falta de acesso a livros e materiais de leitura (5 respostas); ingresso precoce ao mercado de trabalho e desinteresse (4 respostas). O analfabetismo dos pais se faz presente nas justificativas das professoras e revela desigualdade social e exclusão:

Quase não tive o hábito de leitura na infância e nem na adolescência, pois nessa época por não ter muito conhecimento e nem incentivo da família. Pois analfabetos e com pouco esclarecimento. Comecei a gostar da leitura depois que comecei a trabalhar (lecionar) (PA08, 73 anos, graduada em Matemática, aposentada há 05 anos).

Nestes dois períodos não tinha o hábito de leitura. Só o necessário da escola. Pais analfabetos, não liam nada (PA23, 71 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 29 anos).

PA08 e PA23 revelam processos tardios em sua constituição como leitoras, mas construíram hábitos e gosto pela leitura mediados pela profissão. Os relatos confirmam dados de pesquisas sobre a relação entre leitura e escolaridade dos pais. Failla (2016) afirma que a prática leitora é uma construção influenciada pelos genitores: “a família tem um papel fundamental no despertar do interesse pela leitura, seja pelo exemplo, ao ler na frente dos filhos, ou ao promover a leitura para os filhos” (FAILLA, 2016, p. 35). A autora aponta que os filhos de pais que não dominam a leitura e a escrita tendem a ler menos do que os filhos dos pais com nível mais elevado de letramento e exercício frequente dessas práticas.

No entanto, a ausência de estímulo familiar não significa a não-leitura como destino. Galvão (2004) aponta casos atípicos de trajetórias leitoras construídas por pessoas que não tiveram circunstâncias favoráveis à leitura no seio da família. Na direção destas práticas apontadas pela autora, em nosso estudo, identificamos pais que, mesmo não tendo domínio sobre as práticas leitoras, desempenham um papel fundamental nas vidas escolares dos filhos, como relata PA40, oriunda de família numerosa, em que irmãos e sobrinhos formavam uma grande classe na sala de casa, com a finalidade de ler, fazer as tarefas e ouvir histórias. A mãe, mesmo não tendo domínio sobre a tecnologia da leitura e escrita, tinha o papel de induzir a prática:

[...] Mamãe, mesmo sendo analfabeta, foi quem impulsionou os filhos a se empreenderem no mundo da leitura, cada dia um era responsável por ler uma história para o grupo. [...] (PA40, 63 anos, graduada em Letras, aposentada há 08 anos).

De acordo com Faria Filho (1999), estudos demonstram que, desde a alvorada do século XX, “havia já uma tendência bastante cristalizada, mesmo entre as populações pobres e trabalhadoras, no sentido de considerar a escolarização e os atributos do alfabetismo como sendo a forma de acesso de uma cultura superior” (FARIA FILHO, 1999, p. 147). Em pesquisas mais recentes – como a Retratos da Leitura no Brasil, publicada em 2016 – crenças se mantêm presentes, principalmente por pessoas menos escolarizadas e com uma precária situação socioeconômica, que veem no ato de ler uma maneira de acessar o conhecimento, mas também a possibilidade de progredir economicamente, já que, segundo Failla (2016), são os que mais afirmam que uma pessoa pode vencer na vida por meio da leitura.

Um terceiro grupo – caracterizado por 9,09% das professoras – relatou seus contatos com a leitura por uma perspectiva de desprazer e obrigação. Diferentes do grupo anterior, que tinha dificuldade de acesso ao livro, mas descobriu o prazer do texto, este grupo lia de forma compulsória e no atendimento das imposições da instituição escolar, que exigia a leitura para trabalhos e avaliações. A relação com a leitura se revela tensa e difícil:

Não tenho muita recordação da leitura na infância. Na adolescência é que a prática da leitura aconteceu, pois da 5ª a 8ª série era exigido a leitura de livros

para fazer provas escritas (livros literários) (PA12, 61 anos, graduada em Normal Superior, aposentada há 06 anos).

Lia muito pouco, tanto na infância como na adolescência, quase como obrigação, não por prazer, na minha época não se dava muita ênfase à leitura, na escola. O acesso era restrito (PA46, 72 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 05 anos).

As condições e práticas de leitura das docentes participantes apresentam construções variadas, de modo que destacam o caráter positivo em suas vidas e a relevância que representou, sendo vista como um alicerce para a vida pessoal e profissional: “A leitura me ajudou na vivência e na profissão” (PA53, 65 anos, graduada em Normal Superior, aposentada há 07 anos). Para aquelas cujas vivências se configuraram de forma negativa, a leitura é descrita como uma prática difícil e limitada, realizada de forma compulsória. Entre esses dois grupos, há ainda uma terceira via – a da leitura imposta como trabalho, mas, que se constituiu como referência positiva na formação leitora. O prazer do texto se sobrepôs às imposições escolares.

2.5 O ofício e a vida adulta: representações de leitura durante a docência

De acordo com Alves-Mazzotti (2008), estudar as representações sociais é buscar compreender a formação e funcionamento dos sistemas de referências que se utiliza para a classificação de indivíduos e grupos com a finalidade de interpretar os eventos da realidade cotidiana. Para tanto, é salutar conhecer a relação das professoras participantes deste estudo com a leitura no período em que atuavam no ensino e os sentidos que atribuem a essa prática quando associada ao exercício docente. Ainda de acordo com a autora, é nos eventos cotidianos que o ser humano tem acesso a informações, palavras, imagens e ideias que são responsáveis por nortear o seu comportamento e a sua conduta e constituir as suas representações.

Nas representações em circulação, a leitura é o alicerce de uma trajetória escolar bem sucedida, de longa duração. Ler funciona como agente facilitador no processo de aprendizagem e apresenta-se como passaporte para o mundo do conhecimento. “A leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz a outras etapas do conhecimento” (ZILBERMAN, 1999, p. 79).

Por também construir uma representação da leitura como um bem em si e atribuir a ela um caráter basilar para exercer a profissão docente, as professoras participantes viam na prática leitora uma ferramenta que possibilitava uma melhor atuação em sala de aula, sendo evidente que, nos seus discursos, de forma mais explícita ou menos acentuada, as práticas de leitura ocorreram, sobretudo, no ambiente educacional.

Dado o lugar que as práticas leitoras ocupam no ofício docente, as professoras ancoraram a leitura na necessidade e na obrigação. A partir desses dois sentidos, é possível demarcar as representações de suas atividades profissionais, já que atribuem ao ato de ler a função de atender às necessidades impostas pelo campo educacional, conforme pode ser comprovado nos depoimentos que se seguem:

A leitura era a base do meu trabalho, professor que não lê não desenvolve suas competências (morre) (PA14, 60 anos, graduada em Geografia, aposentada há 11 anos).

Não tinha como exercer dignamente minha profissão se eu não fosse leitora. A palavra, portanto, que responde a essa pergunta é: FUNDAMENTAL (PA17, 68 anos, graduada em Letras, aposentada há 12 anos).

Tendo em vista a responsabilidade docente, os discursos apontam para a leitura como suporte e preparo para estarem frente a uma turma de estudantes. PA14 fala da importância da leitura como base para um bom desenvolvimento do trabalho. Ao comparar a falta de leitura com a morte, a docente associa a prática leitora à sobrevivência, ou seja, o professor morre quando não se conecta com a vida que pulsa nos livros e na leitura. Para PA17, o ato de ler é um fator imprescindível para executar a profissão, partindo da necessidade de ser uma professora competente, que desenvolve o seu ofício com qualidade e domínio adequado sobre a sua disciplina.

Nos discursos das professoras, a leitura é vista como fundamental para a aquisição e expansão de conhecimentos, visando uma melhor qualificação para atuação profissional, pois assim poderiam garantir aos estudantes a apropriação do conteúdo disciplinar e também uma formação ética, política e humana:

[A leitura era] Fundamental, principalmente porque a minha função era transmitir aos alunos a necessidade e prazer de se fazer um ser humano completo, íntegro, ético através de leituras e convívio pessoal (PA26, 64 anos, graduada em Letras, aposentada há 16 anos).

A leitura tinha papel de reflexão, estudos e informações buscando a concretização e resolução dos problemas surgidos durante a aprendizagem dos alunos (PA32, 80 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 22 anos)

[A leitura] Era muito importante, pois precisava estar sempre buscando conhecimentos, visando o aperfeiçoamento, eficiência no crescimento dos meus alunos (PA47, 65 anos, formação em Magistério, aposentada há 15 anos).

Por estarem em atuação profissional é de se compreender a necessidade da leitura como forma de aprimoramento do trabalho docente. A preocupação em levar um conteúdo de qualidade para os estudantes em sala de aula revela o empenho em realizar leituras que favoreçam a busca e apropriação de conhecimentos e saberes necessários para ser uma boa profissional, sem deixar de lado a preocupação com a constituição dos discentes enquanto cidadãos críticos.

Batista (1998) afirma que “os professores seriam, antes de tudo, leitores ‘escolares’ e tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para a escola e a prática docente, nas competências e nas disposições escolares” (BATISTA, 1998, p. 31, grifo do autor). As falas de PA03 de PA20 dão a ver as escolhas que caracterizam o que o Batista (1998) considera como leitores escolares, cujas leituras incluem livros didáticos, trabalhos escolares, conteúdos da disciplina:

Lia mais por obrigação livros didáticos para preparar aulas, manter informada nos acontecimentos e descobertas científicas (PA20, 73 anos, graduada em Biologia, aposentada há 10 anos).

[A leitura] Era muito voltada para o meu aprimoramento de sala de aula. Lia muitos livros didáticos e de cunho político (PA03, 70 anos, graduada em Geografia, aposentada há 12 anos).

Nessa discussão, destacamos a relevância de que o professor se considere leitor, que leia como parte do seu ofício professoral. Mas, é necessário lembrar que o “leitor escolar” é um leitor limitado, encontra-se expropriado de um acesso mais alargado da cultura.

No universo tomado como referência neste estudo, há registro de prática leitora com traços que vão além da questão profissional. Mesmo vista como necessária para o preparo de aulas e aquisição de conhecimento, a leitura caminha pelos trilhos do prazer do texto, sem desassociá-la de uma função pragmática. A leitura não tinha um caráter obrigatório, o prazer do texto não era pensado como evasão e entretenimento. As professoras realizavam leituras com investimentos que atendessem necessidades profissionais e de cunho pessoal: distrair, conhecer-se e conhecer o mundo, ampliar referências, tornar-se um profissional competente:

Lia por prazer na certeza de preparar melhor os trabalhos didáticos e ampliar meus horizontes (PA21, 75 anos, graduada em Letras, aposentada há 16 anos).

Eu acho que ele [o papel da leitura na atuação docente] continuou sendo aquela mesma ideia do princípio; o material que me fazia ser um bom profissional, material para informação e ao mesmo tempo o prazer de ler, para saber a respeito do assunto e o prazer de ler para manter aquele nível de profissional eficiente, eu queria ter o orgulho de ter um conhecimento vasto a respeito do assunto e isso me fazia ler muito (PA50, 75 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 06 anos).

Neste mesmo campo de sentido, tem-se a referência à leitura como aprimoramento pessoal. Nessas falas, nota-se que, mesmo não citada de forma direta, a relação com o trabalho em sala de aula se faz presente, pois os investimentos refletem no indivíduo enquanto professor:

A leitura para mim aprimorou meu vocabulário, favoreceu meu aprendizado, desenvolveu a minha escrita e favoreceu meu aprendizado em todos os sentidos, além de ter me dado prazer (PA09, 62 anos, graduada em Estudos Sociais, aposentada há 06 anos).

[O papel da leitura] Era de ampliação do universo cultural, melhorar o vocabulário e do entretenimento (PA13, 64 anos, formação em Magistério, aposentada há 02 anos).

Além da leitura como necessidade fundamental para a docência, há os discursos que ancoram a leitura na obrigação. Da mesma forma como realizaram leitura compulsória na

adolescência, o fazem na vida adulta, em seu exercício professoral. As participantes realçam, em suas falas, a leitura apenas como investimento profissional, associando-a a um caráter de cunho obrigatório: era preciso ler de qualquer forma. Isso se dá pelo fato de a leitura ser o principal instrumento para ser professor. Indiferente de qual seja o conteúdo, ler é o princípio básico para o profissional da área, seja de exatas, biológicas ou humanas. Ademais, o próprio sistema de preparo e avaliação do aluno requer que a leitura seja um compromisso de todas as áreas do conhecimento.

A maior parte [das leituras] era por obrigação profissional (PA12, 61 anos, graduada em Normal Superior, aposentada há 06 anos).

[O papel da leitura na atuação docente era] Obrigatório (PA44, 63 anos, graduada em Direito, aposentada há 06 anos).

Mesmo implícita a presença de outras leituras, a prática por obrigação sobressai nos discursos das docentes participantes da pesquisa. Se Batista (1998) considera o professor como leitor escolar, para Britto (1998) eles são leitores interditados, são frutos de uma sociedade letrada, mas possuem uma relação limitada com os produtos de escrita. “O fato é que, para boa parte dos professores, a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático” (BRITTO, 1998, p. 78).

No sistema de significação das professoras aposentadas, a leitura é vista como fundamental para a profissão docente, ancorando a necessidade e a obrigação, de maneira que existe uma predisposição de pensar a prática leitora a partir da sua função escolar, sendo esta uma perspectiva que a limita e engessa. As docentes marcam as suas posições frente à leitura caracterizando-a como ferramenta principal para a construção de conhecimento e atualização que reflete positivamente no aprendizado discente. Sendo assim, as representações de leitura estão imbricadas com a instituição educacional, cuja presença é recorrente ao se referirem às suas práticas leitoras, realizadas como parte do trabalho docente ou almejando o aprimoramento profissional que refletia na atuação em sala de aula.

2.6 Entre interesse e necessidade: a leitura após a aposentadoria

A aposentadoria é um direito assegurado aos cidadãos brasileiros após completarem determinado tempo de trabalho e contribuição previdenciária. Para alguns, essa nova etapa pode ser vista apenas como o findar de uma vida profissional e que agora culmina na oportunidade de desfrutar momentos de tranquilidade e descanso. Já para outros, significa uma nova fase, caracterizada pela oportunidade de realizar projetos, atividades ou simplesmente fazer aquilo que tinham vontade, mas eram impedidos por motivos diversos.

Ao analisar as representações de professoras aposentadas, é interessante pensar com Guareschi (1995, p. 218), que “as RS [representações sociais] são uma constante construção: elas são realidades dinâmicas, e não estáticas. Vão sendo reelaboradas e modificadas dia a dia. Vão sendo ampliadas, enriquecidas com novos elementos e relações”.

No estudo, constatamos que, após a aposentadoria, as práticas leitoras das professoras ganharam novas configurações e as representações da maioria caminham para outros rumos. A relação com a leitura na atual conjuntura em que se encontram são permeadas por um consenso, não sendo mais equivalentes àquelas de outrora – o que não significa exclusivamente uma expansão ou diminuição dessa prática. São outros modos, tipos e formas de ler, mas consensualmente desprendidas de um cunho obrigatório, já que podem dedicar suas leituras àquilo que mais lhes interessam ou que atendam a uma necessidade que não seja mais aquela exigida pela educação formal. As professoras podem até mesmo abdicar dessa prática em benefício de outras atividades, como é o caso de PA47 e PA50, quando apontam as mudanças em suas práticas de leitura após terem se aposentado:

Houve muitas mudanças, pois devido ter encerrado as atividades, o interesse pela leitura diminuiu, por não ter compromisso profissional e também os afazeres domésticos tomam todo o meu tempo (PA47, 65 anos, formação em Magistério, aposentada há 15 anos).

[A leitura] Reduziu um pouco, porque, por exemplo, se eu não dou aula mais, eu não preciso mais ler para preparar aula. Eu preciso ler se eu estiver interessada naquele material, um livro que sai, alguém comenta e que eu quero ler. Então, realmente tem que ser alguma coisa que chame a minha atenção (PA50, 75 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 06 anos).

Por antes terem uma obrigação de ler como parte do trabalho, as leituras de seus interesses, quando as tinha, muitas vezes, eram deixadas de lado, e agora podem ser feitas de forma tranquila e descompromissada. Leituras religiosas e fatos culturais são alguns tipos citados pelas docentes que hoje em dia deslocam suas leituras para fatos cotidianos e informações, visando à própria atualização e não ao dever de levar informações para outras pessoas, no caso, os alunos.

Houve mudanças significativas [nas práticas de leitura]. Passei a ler livros referentes a conteúdos que eu aprendi a combater sem de fato conhecê-los, tais como: Ocultismo, Cabala, Maçonaria, Teosofia, Esoterismo, Numerologia, etc. (PA35, 67 anos, graduado em Pedagogia e Filosofia, aposentado há 05 anos).

Os objetivos principais das minhas leituras hoje são diferentes. São mais leituras para fins da prática cotidiana, também religiosos, distração e políticos. Gosto de acompanhar o “movimento” político nacional (PA52, 70 anos, graduada em Letras, aposentada há 10 anos).

Nessas mudanças, há referências a leituras que nem sempre são contempladas pela escola, de modo que PA35 e PA52 permitem-se ler livros de conteúdos mais transgressores, muitas vezes não legitimados ou autorizados – como Ocultismo, Maçonaria, Cabala –, que se diferenciam daqueles que eram primordiais para lecionar. PA35 antes da aposentadoria lia conteúdos de natureza mais crítica, já que eram fundamentais para a atuação nos movimentos sociais e sindicais que fazia parte, mas, hoje, direciona suas leituras para novos assuntos. PA52 agora lê mais despreziosamente. Mesmo quando são voltadas para uma perspectiva mais crítica, que envolve questões políticas, a docente lê sem imposição, já que é uma prática que tem como função acompanhar fatos cotidianos e poder se posicionar, se assim o desejar.

Aquelas que diminuíram a intensidade da leitura pautam-se na justificativa de que, como não existe mais a obrigação, utilizam o tempo para realizar outras tarefas, seja atendendo ao lazer e ao entretenimento, seja visando atividades cotidianas. Por não existir mais o compromisso profissional, agora podem ler quando quiserem e se quiserem. Nessa perspectiva, PA47 e PA22 apontam mudanças e afirmam que dedicam o tempo às atividades domésticas e àquelas que envolvem outros tipos de trabalho:

Houve muitas mudanças, pois devido ter encerrado as atividades, o interesse pela leitura diminuiu, por não ter compromisso profissional e também os afazeres domésticos tomam todo o meu tempo (PA47, 65 anos, formação em Magistério, aposentada há 15 anos).

Me tornei mais dedicada a outros interesses por artes, trabalhos manuais, religiosos, etc. (PA22, 71 anos, graduada em Letras, aposentada há 30 anos).

A leitura perde o seu protagonismo e cede lugar a outras atividades e afazeres domésticos. Agora, como não atuam na profissão, as docentes podem se dedicar a outras práticas, para as quais até tinham interesse durante a fase anterior à aposentadoria, mas não dispunham de tempo. Nesta mesma direção, o findar dessas atividades inerentes à atuação professoral possibilitou às docentes maior disponibilidade de tempo, que pode ser dedicado à leitura, ocasionando uma expansão desta prática, caso o ato de ler seja um desejo da professora:

Tenho mais tempo e mais oportunidade de diversificar o tipo de leitura (PA11, 70 anos, formada em Magistério, aposentada há 31 anos).

Dedico mais tempo à leitura, por ter mais tempo, tornando uma leitura prazerosa (PA46, 72 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 05 anos).

Agora tenho mais tempo para dedicar à leitura (PA48, 67 anos, graduada em Ciências Sociais, aposentada há 12 anos).

Presente na fala das participantes, a internet é um fator que viabilizou mudanças nas relações com a leitura. A tecnologia digital possibilitou uma variedade de mídias e suportes que facilitaram o acesso aos textos e mudaram as formas de ler, conforme os estudos de Chartier (1999). Abdicando da necessidade de suportes físicos, a leitura nas telas de computadores e celulares passou a ser mais constante e mais fragmentada, deslizando para os mais distintos objetivos: ler notícias, receitas, curiosidades, mensagens instantâneas, textos mais curtos e de acesso mais rápido. As redes sociais digitais também passaram a ser uma distração que substituiu a leitura de livros, revista e outros suportes físicos:

Agora leio menos, pois passo muito tempo nas redes sociais (PA55, 62 anos, graduada em Geografia, aposentada há 1 ano).

Sim [houve mudanças], lendo “muito” pouco, principalmente depois do uso da internet, envolvo com mensagens, áudios, vídeos etc. E com isso deixando a prática da leitura um pouco esquecida (PA08, 73 anos, graduada em Matemática, aposentada há 05 anos).

Passsei a ler as notícias de jornais eletrônicos no celular. Porém tenho a pretensão de voltar a ler romances no formato de livros físicos (PA43, 69 anos, graduada em Contabilidade, aposentada há 5 anos).

É nítida a substituição da leitura do livro por atividades na internet e que são caracterizadas por leituras fragmentadas, que circulam e mudam com certa celeridade. Não há referências a leituras de literatura no computador, por exemplo. PA43 fala da intenção de voltar a ler o livro físico. A manifestação deste suposto desejo por leitura pode não encontrar eco na realidade, mas servir ao propósito de garantir legitimidade para o discurso, corresponder a uma imagem consensual de que professor é leitor, que gosta de ler e se envolve com livros e leitura. De outro lado, esse interesse pode decorrer das características do suporte material que o eletrônico não conseguiu alcançar: o prazer em folhear um livro, sentir seu cheiro, surpreender-se com um acontecimento após virar a página, corroborando as falas de outras docentes que, ao instigadas a falar sobre a relação de suas leituras mediadas pelas tecnologias digitais, afirmam:

Gosto da tecnologia, leio notícias no celular e computador. Mas, gosto muito do livro físico. O contato com o papel, riscar, anotar, algo que me chama a atenção é muito gratificante para mim. Gosto do cheiro do papel (PA16 graduada em Psicologia, aposentada há 03 anos).

Eu prefiro pegar o jornal, o livro e os textos e folheá-los, palpá-los. Gosto e prefiro as coisas concretas e palpáveis (PA51, 65 anos, graduada em Letras, aposentada há 04 anos).

Soares (2002) pontua que ler um texto no formato digital traz mudanças que se referem não apenas ao suporte, mas também alterações de natureza cognitiva, já que “a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever” (SOARES, 2002, p. 152).

Mesmo com as mudanças, há professoras que afirmaram que suas práticas se mantiveram como as mesmas de antes da aposentadoria. Estas declaram serem leitoras de

literatura desde a infância, referem-se à leitura fruitiva e apresentam uma constância dessa prática. Em contrapartida, três professoras não apresentaram uma relação tão intensa com a leitura tanto atualmente quanto em outras fases, uma delas até fala sobre falta do hábito de ler: “Gostaria de ser uma leitora, mas sou preguiçosa e nunca tive o hábito de ler” (PA10, 76 anos, formação em Magistério, aposentada há 18 anos).

Nesse contexto em que a leitura não se configura como uma prática central para as professoras, indagamos: como profissionais que não gostam de ler podem ensinar leitura? Como estabelecer mediações de leitura sem que a sua formação tenha possibilitado a sua constituição como leitoras?

Em contraponto às professoras que mantiveram na aposentadoria práticas semelhantes à fase anterior, há aquelas que apontam variações nas práticas leitoras: 18,18% afirmam que suas leituras se direcionaram para outros campos e agora leem textos diferentes daqueles lidos em outras épocas; 10,91% associam ao uso da internet e redes sociais as transformações do tipo e intensidade da leitura; 16,36% apontam uma redução nessas práticas, associando à preferência em realizar outras atividades e à falta de obrigatoriedade de ler, sendo esta uma das principais justificativas para 21,82% das docentes que agora direcionam suas leituras para o campo do prazer e entretenimento; e 14,55% agora leem conteúdo voltado para o âmbito religioso.

Diante dessas perspectivas, as docentes aposentadas mostram, por meio de seus discursos, que suas representações de leitura ganharam novas configurações após a aposentadoria. Conforme as atividades que envolvem as práticas leitoras vão mudando – visando o prazer, o aprendizado, a profissão –, suas representações e práticas de leitura também ganham novos contornos, atendendo às suas necessidades, desejos e vontades.

2.7 Considerações finais

Resultados de interação social, as representações sociais são construções particulares comuns a um coletivo, mas que não perdem as especificidades individuais de cada sujeito. Investigá-las significa tratar da consolidação do coletivo a partir da relação e da comunicação das pessoas que vivem e constituem o meio social. No que se refere ao objeto escolhido, as

representações e práticas de leitura de professoras aposentadas, a Teoria das Representações Sociais oportunizou aclarar os sistemas de significação que esse grupo produz e partilha. Também permitiu conhecer como foram constituídas as representações de leitura de profissionais docentes e o papel que essas práticas tiveram em suas vidas e as mudanças ocorridas. O mapeamento destas representações é importante para compreender como foi e ainda é a relação dessas pessoas com o ato de ler, principalmente agora que não existe mais o caráter profissional dessas práticas.

As representações das professoras são constituídas por estabilidades e transformações, elementos conflitantes e consensos, marcadas pelos seus interesses, atividades cotidianas e pelo lugar em que se encontram. Na infância, as vivências de leitura transpõem as visões acerca do incentivo que recebiam (ou não) em casa e ao acesso que tinham a materiais de leitura na escola. Na fase adulta – à semelhança de outras profissões de quem está inserido na sociedade gráfica –, as práticas leitoras integram o ofício docente, são vistas como ferramenta imprescindível para atuação profissional, pois proporciona a atualização dos conteúdos ministrados, visando uma melhor experiência para os alunos. Agora, aposentadas, a leitura se direciona para mudanças que se abstém de um caráter pragmático, tendo em vista que dispõem de uma liberdade desassociada do exercício docente.

As análises mostraram que as representações de leitura construídas pelas participantes circulam, ora no contexto da escassez de livros e leituras, ora por meio de imagens e atitudes associadas ao incentivo e à prática na infância e adolescência, direcionadas à instituição familiar e à escolar. Em muitos dos discursos, as lembranças das professoras são marcadas pela exclusão e desigualdade social, mas as representações se dirigem para uma imagem idealizada do ato de ler. Na fase adulta, as representações também sinalizam para uma perspectiva idealizada e são ancoradas na necessidade e obrigação de ler, visando a excelência profissional e um desempenho adequado frente à sala de aula. Na aposentadoria, fase atual de vida das docentes, a leitura ancora-se na autonomia e na liberdade, já que a professora define a sua relação com o ato de ler a partir de seus interesses, que agora encontram-se desvinculados da obrigação.

As representações de leitura das professoras se transmutam, adaptam-se de acordo com a fase e o contexto em que se encontram, considerando interesses e necessidades, sejam de

cunho escolar, profissional ou pessoal. A partir da interpretação da realidade cotidiana, as docentes conferem novas significações às suas representações, reafirmando o caráter dinâmico que elas possuem. Contudo, ler permanece como um bem do qual não se pode desfazer. A professora pode não exercer a leitura e a substituir por algo que lhe configure mais interessante, mas, a leitura não perde o *status* e o lugar central nas representações das professoras.

2.8 Referências

ABREU, Márcia. Prefácio: percursos da leitura. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999, p. 09-18.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**, n. 1, p. 18-43, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1169/1181> Acesso em: 20 ago. 2020.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salete Ribas da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-60.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Práticas de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura> Acesso em: 28 ago. 2020.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-46.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salete Ribas (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 61-78.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os Séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999a, p. 19-32.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida (Org.). Coleção Explorando o Ensino. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183-204.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Representações da escola e do analfabetismo no século XIX. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 143-164.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004, p. 125-154.

GUARESCHI, Pedrinho A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 191-225.

MELO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 61-94.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 09-29.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/politicas-publicas-de-leitura-literaria> Acesso em: 10 out. 2020.



SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://cutt.ly/Amt2J8q> Acesso em: 23 ago. 2020.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 2003, p. 13-42.

VELOSO, Geisa Magela. **Representações de leitura**: prazer e funcionalidade na leitura literária. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 149-186.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 71-88.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

Leitura e tecnologias digitais: entre práticas e representações de professoras aposentadas

Reading and digital technologies: between practices and representations of retired teachers

Resumo: O artigo tem por objetivo investigar como as tecnologias digitais incidem sobre as práticas leitoras de professoras aposentadas. Para a coleta de dados, foi aplicado questionário a 55 professoras, abordando suas leituras no contexto das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs). Orientados pela Teoria das Representações Sociais, constatou-se que as docentes se mostraram favoráveis à leitura mediada por aparelhos eletrônicos, o que gera leituras rápidas e fragmentadas, modos característicos de ler pelos meios virtuais, visando, sobretudo, a interação e comunicação.

Palavras-chave: Leitura. Professoras aposentadas. Tecnologias digitais.

Abstract: The article aims to investigate how digital technologies affect the reading practices of retired teachers. For data collection, a questionnaire was applied to 55 teachers, addressing their readings in the context of Digital Information and Communication Technologies (DICTs). Guided by the Theory of Social Representations, it was found that the teachers were favorable to reading mediated by electronic devices, which generates fast and fragmented readings, characteristic ways of reading through virtual media, aiming, above all, the interaction and communication.

Keywords: Reading. Retired teachers. Digital technologies.

3.1 Introdução

A história é constituída por mudanças e permanências, avanços e retrocessos, sendo que muitas das transformações foram impulsionadas pela invenção e uso de tecnologias, algumas das quais são tão antigas quanto a espécie humana. A descoberta do fogo, a invenção da roda, a fundição de metais são exemplos de avanços tecnológicos que possibilitaram novas formas de organização da sociedade e garantiram uma melhor qualidade de vida ao homem. “A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e

produtos. Ela altera comportamentos” (KENSKI, 2012, p. 21). A tecnologia não se limita aos fios e tomadas, pois o seu conceito “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2012, p. 22-23).

Hodiernamente, a sociedade é marcada pelos avanços das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação – doravante TDICs – e pelo uso intenso da internet. A difusão dessas tecnologias digitais ocasionou o surgimento de uma sociedade tecnológica que se caracteriza pelo uso de aparelhos de comunicação e informação por parte de seus sujeitos. “Ao falarmos em tecnologias digitais, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações” (KENSKI, 2012, p. 21). Permeada pelas transformações ocorridas por essas tecnologias digitais, a vida cotidiana sofreu interferências do uso constante de aparelhos eletrônicos, que visam, sobretudo, que os indivíduos acompanhem e se adaptem às mudanças de uma sociedade caracterizada pela celeridade.

Nessa cadeia de interferências, a leitura também tem passado por constantes mudanças na sua forma e nos modos de ser realizada, assim como nos seus suportes, indo além do tradicional material impresso e podendo ser feita nas telas, por meio de dispositivos eletrônicos, dando ao leitor “novas possibilidades de leitura, em novos dispositivos, mesmo que estes não sejam exclusivos para o suporte de textos” (RIBEIRO, 2011, p. 102). Essas mudanças tanto no suporte material quanto nas maneiras de ler são caracterizadas por Chartier (1998) como uma revolução, pois produzem rupturas com práticas e processos anteriores.

Com o desenvolvimento das TDICs, o leitor passou a ter acesso às mais diferentes mídias e, conseqüentemente, a novos modos de leitura que são característicos do ambiente virtual: os textos são híbridos e multimodais, possuem imagens, sons, vídeos, links, de forma que a leitura se torna mais dinâmica e interativa. Além disso, as tecnologias digitais facilitam a leitura de diferentes formatos e tipos de texto, que podem ser baixados e acessados a qualquer momento e lugar por meio de *smartphones*, *tablets* ou do *Kindle*, que “distingue-se, entre os novos suportes oferecidos no mercado, por dar acesso – pago – a um catálogo de mais de 300

mil títulos, receber as informações em tempo real e baixar livros em apenas 60 segundos” (RIBEIRO, 2011, p. 88).

Ler na tela, prática que há alguns anos poderia ser vista como cansativa, desconfortável ou improdutiva, torna-se cada vez mais comum, dada a proliferação de computadores portáteis e celulares. A evolução tecnológica impulsiona novos hábitos e novas formas de interação e comunicação humana. Segundo Ribeiro (2005), o leitor se adapta a novos suportes de leitura, que são projetados consoante as suas necessidades, sendo fundamentadas a partir do uso desses objetos no dia a dia. A título de exemplo, tem-se o crescimento das mensagens instantâneas e do acesso às redes sociais digitais realizados por meio dos dispositivos eletrônicos, tornando-se práticas comuns nas relações cotidianas, proporcionando novas experiências no processo de escrita e, sobretudo, no de leitura, dada a imediatez de sua circulação.

Na contemporaneidade, apesar da exclusão digital devido a questões de ordem socioeconômica e cultural, é comum ver crianças já na primeira infância dominarem aparelhos eletrônicos, pois nasceram em uma era em que a tecnologia se faz presente nas mais simples atividades cotidianas, sendo, portanto, nativos digitais.

Nativo digital é um termo cunhado por Marc Prensky (2001) para se referir àqueles que “passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital” (PRENSKY, 2001, p. 01). Para aqueles que nasceram antes destas tecnologias, a modernidade dos aparelhos eletrônicos foi vista como novidade e ainda que em diferentes graus tenha existido resistência, houve a necessidade de se adaptarem a aparatos tecnológicos, já que facilitam o contato, a informação e a interação. Prensky (2001) os denomina de “imigrantes digitais”, ou seja, não nasceram na era digital, mas em algum momento da vida tiveram fascínio ou viram a necessidade de adotarem a utilização das tecnologias digitais.

Ribeiro (2019) questiona a ideia de natividade digital empregada por Prensky (2001), já que um número acentuado de pessoas consome e produz por meio dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais. De acordo com a autora, é ingenuidade não afirmar que o contato precoce com as tecnologias digitais faça com que os usuários se familiarizem e compreendam seus usos e funções, integrando-as em seus cotidianos. Todavia, há uma ressalva: “talvez seja excessivo

considerar que todas as pessoas jovens têm acesso às tecnologias igualmente e que todas as pessoas não jovens sejam incapazes de alcançar uma performance boa e de aprender com novas tecnologias” (RIBEIRO, 2019, p. 16).

Atualmente, os professores que se encontram em exercício veem a necessidade de se adequarem às tecnologias como recurso de ensino, dadas as possibilidades nelas inscritas. Kenski (2012) destaca o poder que existe entre a educação, o conhecimento e as tecnologias digitais, pois a ação do professor e o uso dos suportes tecnológicos são responsáveis por definir as relações em sala de aula no que se refere ao “conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos” (KENSKI, 2007, p. 13).

Entretanto, há professoras que encerraram seus ofícios ou já estavam no fim de suas carreiras quando houve o advento tecnológico no âmbito escolar. Esse fato instigou a nossa curiosidade epistemológica e nos impulsionou a compreender como se faz a relação dessas profissionais com esses aparatos eletrônicos, mais especificamente a leitura por intermédio dos meios digitais. Compreendemos que para o professor a leitura é um instrumento primordial e indiferente de como seja a atuação profissional, ler é a base do ofício docente no que se refere ao preparo de aulas, correção de avaliações, dentre outras atividades. Todavia, após a aposentadoria, a leitura do docente se constitui por novas características, pois é desvincilhada de um caráter obrigatório, de modo que pode ser executada por outras vias de interesse.

Com os avanços proporcionados pelas TDICs, pelas mídias e redes sociais digitais, os docentes também construíram uma relação com esses novos suportes e modos de leitura. Sendo assim, o objetivo deste artigo é investigar como as tecnologias digitais incidem sobre as práticas leitoras de professoras aposentadas e, assim, compreender como leem nessa era em que muitas das atividades são mediadas por ferramentas digitais.

A escolha por investigar profissionais que já se encontram aposentadas se configura pelo interesse em conhecer suas relações com os dispositivos eletrônicos, sobretudo para ler, considerando que durante o exercício professoral a leitura era realizada pelo suporte impresso, em que o livro era o principal objeto a representá-la. Já que os aparatos tecnológicos são relativamente recentes e se fazem tão presentes na vida cotidiana, é significativo compreender

a perspectiva de docentes que se adaptaram a essa modernidade e passaram (ou não) a fazer uso desses dispositivos eletrônicos. Sendo assim, as seguintes indagações tornam-se pertinentes: a revolução tecnológica, representada pelo uso de computadores, celulares e *smartphones*, trouxe novas configurações de leitura para as professoras? Quais são as possibilidades e finalidades que constituem a prática leitora por esses meios? As leituras caracterizam-se por quais aspectos, dada a imediatez desses dispositivos eletrônicos? São as mesmas realizadas no suporte físico, porém, agora em outros portadores? E as representações construídas acerca dos modos de ler pelo suporte eletrônico, apresentam uma perspectiva positiva ou negativa?

Dada a necessidade de construir respostas para esses questionamentos, desenvolvemos um estudo qualitativo e aplicamos questionário a 55 docentes aposentadas (referidas no feminino dada a presença de 53 professoras, tendo como intuito dar destaque e prestígio à participação das mulheres, sobretudo, frente à educação), com idades entre 60 a 80 anos, graduadas em diferentes áreas e que atuaram na docência durante a carreira.

No que se refere à organização, além do percurso metodológico que será apresentado na seção seguinte, este artigo se divide em outras três seções: na primeira é feita uma breve abordagem histórica acerca dos suportes de leitura, culminando na tela dos eletrônicos; na segunda, apresentamos as representações que indicam adesão e resistências das professoras frente à leitura nos dispositivos eletrônicos e, por fim, discutiremos a inserção das professoras nas redes sociais digitais, os suportes de leitura e as suas representações acerca da leitura no âmbito das TDICs.

3.2 Percurso metodológico

Pode até parecer contraditório investigar a leitura no ciberespaço, realizadas por pessoas ditas imigrantes digitais. Mesmo que tenham vivido o advento de outras tecnologias, que se mostraram revolucionárias em suas épocas, como é o caso do rádio e da televisão, nenhuma delas se compara ao *boom* proporcionado pelas tecnologias digitais. Todavia, a necessidade de se informar de maneira mais rápida e interagir com outras pessoas fez com que todos lançassem mão do que as TDICs podem oferecer, tornando o seu uso uma prática recorrente no dia a dia.

Os procedimentos metodológicos escolhidos para esta investigação possuem um enfoque qualitativo. Como tencionamos captar representações de leitura no mundo digital produzidas por professoras aposentadas, discutindo transformações proporcionadas pela tecnologia, esse tipo de pesquisa coloca como adequada já que leva em consideração o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). Para a coleta de informações, aplicamos um questionário contendo 17 questões a 55 docentes, com o intuito de conhecer a relação dessas pessoas com a leitura, não somente na fase em que se encontram, mas também em outras etapas da vida.

Neste artigo, concentramos nossa atenção nas questões que envolvem a leitura e as tecnologias digitais, assim como os suportes e os novos modos de leitura, possibilitando às respondentes falarem sobre as suas percepções, experiências e usos referentes às tecnologias de informação e comunicação. Nessa seara, as professoras foram instadas a falar se houve e quais foram as mudanças que esses novos meios provocaram em suas práticas de leitura, bem como apontar qual o tipo de suporte utilizado com maior frequência para ler. Um contorno referente à inserção nas redes sociais digitais foi posto como necessário, haja vista que a utilização dessas redes se torna cada vez maior e abarca um público de todas as idades, além de serem responsáveis por proporcionar leituras que circulam e se espalham com certa celeridade.

Para captar discursos que se encontrassem com nossos interesses epistemológicos, no processo de escolha das participantes do estudo, recorremos à construção de uma rede de indicação, na qual as próprias participantes recomendavam outras professoras que poderiam fazer parte do *corpus* da pesquisa. A opção possibilitou a participação de professoras de diferentes regiões da cidade de Montes Claros, constituídas por uma diversidade de características, proporcionando uma maior amplitude aos discursos e viabilizando discussões mais aprofundadas no que se refere às representações da leitura na tela e em outros suportes.

Antes de embrenharmo-nos nos discursos colhidos, é importante caracterizar o perfil das professoras que constituíram o *corpus* deste estudo. No que se refere à faixa etária, 43% das participantes possuem entre 60 e 65 anos, seguidos por aquelas com idades entre 66 e 70 anos que configuram 27%; já 21% das participantes possuem entre 71 a 75 anos e, por fim, 8% têm de 76 a 80 anos.

Consideramos que a leitura em sala de aula não é uma responsabilidade exclusiva do professor alfabetizador e de Língua Portuguesa e sim de todas as áreas do conhecimento. “Ler formas, símbolos, letras, signos, imagens significa prover, estabelecer uma relação *entre eles* e uma relação *com eles*, também nas diferentes instâncias da vida social” (YUNES, 1995, p. 190). Por isso, não delimitamos disciplinas específicas em que as participantes fossem graduadas, almejando uma diversidade maior de discursos a partir de diferentes percepções e contato com a leitura. Desse modo, tivemos como participantes, docentes com as seguintes formações:

Tabela 1: Formação das professoras

GRADUAÇÃO	QTD.	%
Pedagogia	20	36,36%
Letras	10	18,18%
Magistério	5	9,09%
Direito	4	7,27%
Geografia	3	5,45%
História	3	5,45%
Normal Superior	3	5,45%
Ciências Sociais	2	3,64%
Estudos Sociais	2	3,64%
Outras formações	8 ²	14,56%
Total	60³	100%

Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Como a leitura é uma prática fundamental em todos os níveis de ensino, julgamos importante apresentar em quais categorias as participantes atuaram. Dentre elas, 39 exerceram suas atividades em apenas uma modalidade de ensino: Educação Infantil – 20 professoras; Ensino Fundamental I – 10 professoras; Ensino Médio – 05 professoras; Ensino Superior – 04

² Contou com uma professora para cada uma dessas formações: Administração, Biologia, Contabilidade, Filosofia, Matemática, Odontologia, Psicologia e Serviço Social.

³ Algumas professoras possuem duas ou até mesmo três formações, o que caracterizou o número de graduações ser maior do que o número de participantes.

professoras. As demais (16 docentes) lecionaram em mais de um nível de ensino. No que se refere à formação em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, 29 professoras possuem alguma Especialização, 02 possuem Mestrado e 02 Doutorado.

Para compreender essa relação entre leitura permeada pelas tecnologias digitais e a prática de docentes aposentadas, subsidiamo-nos na Teoria das Representações Sociais, em que representações são entendidas como modos de compreender a realidade a partir de um conhecimento partilhado por um grupo, levando em conta as percepções individuais. Mais do que formular conceitos, investigar as representações de um determinado espectro social configura compreender o comportamento dos sujeitos a partir de suas relações coletivas. Serge Moscovici (1978), responsável por desenvolver os primeiros estudos sobre essa teoria, salienta que representações sociais não se resumem a “opiniões sobre” ou “imagens de”, são teorias coletivas da realidade, estruturadas e fundamentadas em valores e conceitos e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51).

A adoção da Teoria das Representações Sociais como fundamento teórico para este estudo justifica-se pela sua dinamicidade, que possibilita amplas investigações sobre o cotidiano a partir dos investimentos afetivos, cognitivos e sociais de determinados indivíduos que caracterizam um grupo, de modo que, neste artigo, a teoria moscovicianiana é usada para captar as significações de docentes sobre a mediação dos suportes tecnológicos para a leitura.

3.3 Entre evoluções e revoluções: os suportes e a leitura

Antes de percorrer as representações e práticas de leitura de professoras aposentadas realizadas (ou não) por intermédio das tecnologias digitais, julgamos ser significativo traçar uma breve explanação a respeito das modificações nos modos de ler e a ascensão dos suportes utilizados para a prática leitora até culminarem nos dispositivos eletrônicos, tão presentes na vida cotidiana, atualmente.

Os suportes de leitura se transformaram com o decorrer dos séculos e visando condições mais adequadas para a prática leitora, o homem lançou mão de materiais oferecidos pelo reino

mineral, vegetal e animal. Utilizou tabuletas de argila, pedras, madeira e folhas de plantas como suportes para escrever e ler. Todos esses materiais precisavam passar por processos para ficarem adequados para o serem utilizados, sofrendo transformações no seu aspecto original. Ribeiro (2005) destaca que o avançar dos tempos e a amplitude dos recursos, suportes e ferramentas foram úteis para que a escrita e a leitura ganhassem novas configurações, visando, sobretudo, a demanda constante do leitor, que buscava “conforto, eficiência, eficácia, portabilidade e compreensibilidade” (RIBEIRO, 2005, p. 126, 127).

Em meio às adaptações e descobertas, entra em cena em meados do século XV uma invenção que modernizou o mundo da leitura – a imprensa, com os tipos móveis criados pelo inventor alemão Johannes Gutenberg. Essa invenção significou uma inovação, acelerando a produção dos impressos e possibilitando uma circulação maior dos textos, já que, por meio da técnica da impressão, os livros passaram a ser produzidos mais rapidamente e em maiores escalas, diferente de quando eram escritos à mão. Entretanto, uma revolução da leitura de outra ordem já havia precedido a modernização do suporte trazida por Gutenberg. “As ‘revoluções da leitura’ são múltiplas e não estão imediatamente ligadas à invenção ou às transformações da impressão” (CHARTIER, 1999, p. 23, grifo do autor).

Chartier (1999) fala de três grandes revoluções da leitura: a primeira consiste na passagem de uma leitura oral para uma puramente silenciosa, conquistada pelos leitores ainda na Idade Média, precedente às mudanças ocasionadas pela impressão. A segunda revolução da leitura acontece no século XVIII e foi pautada pelo crescimento da produção de livros e expansão das bibliotecas, possibilitando um acesso maior a diferentes livros, principalmente por meio do empréstimo de obras. Essa revolução “se apoia na hipótese que opõe uma leitura tradicional, dita ‘intensiva’, a uma leitura moderna, qualificada de ‘extensiva’” (CHARTIER, 2007, p. 264, grifos do autor). Na contemporaneidade, culmina-se uma nova revolução: a transmissão eletrônica de textos, que mudou não apenas o suporte material, mas também a maneira do leitor lidar com a leitura, já que, de acordo com Chartier (2007), “o mundo dos textos eletrônicos também remove a rígida limitação imposta à capacidade do leitor de intervir no livro”, tendo em vista que, com essa nova revolução, o leitor pode “indexá-lo, mudá-lo de um lugar para outro, decompô-lo e recompô-lo” (CHARTIER, 2007, p. 27).

O livro eletrônico chegou para atender às necessidades de uma sociedade que exige inúmeras funcionalidades e preza pela celeridade, em um tempo que as pessoas desenvolvem as mais distintas atividades por meio de um clique. Todavia, o livro impresso não perde a sua funcionalidade e as características que o tornaram importante para a circulação da cultura. Sua história se confunde com a evolução da humanidade, de modo que segue desenvolvendo seu papel e se faz presente em diferentes tempos e espaços, quer sejam físicos, históricos ou sociais.

Na esteira de mudanças proporcionadas pelo advento tecnológico, além da leitura de livros via dispositivos eletrônicos há também a possibilidade de ler notícias, trocar mensagens instantâneas e compartilhar conteúdos por meio da utilização de redes sociais digitais. Diferente da leitura de materiais impressos, ler por meios eletrônicos possibilita fluidez, dinamicidade e interação, reconfigurando os modos de ler, efetivando, assim, outras práticas multimodais.

Santaella (2013) destaca que a crescente sofisticação dos dispositivos móveis possibilitou o acesso à rede de internet a partir de qualquer lugar, em qualquer momento, possibilitando uma presença *on-line* e constante, ocasionando uma mobilidade dupla: “mobilidade informacional e mobilidade física do usuário” (SANTAELLA, 2013, p. 21).

A autora destaca que é dentro do ciberespaço, a partir da popularização das redes sociais, em meio aos espaços de hipermobilidade que vai emergir um tipo de leitor denominado de ubíquo: tem por característica a mobilidade e a conectividade contínua, pois transita entre as massas realizando as suas leituras moventes e também se faz presente no ciberespaço por meio dos dispositivos eletrônicos: “é para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento” (SANTAELLA, 2013, p. 19).

Destarte, o desenvolvimento tecnológico possibilitou a propagação de diferentes suportes que permitem uma outra perspectiva de leitura, caracterizada pela dinamicidade, rapidez e fragmentação, reestruturada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, dada a interferência no modo de o leitor interagir com a palavra escrita, bem como a forma de acessá-la e compreendê-la.

3.4 Representações, práticas de leitura e resistências aos dispositivos eletrônicos

As representações sociais são multifacetadas. Wagner (1995) aponta que elas são arquitetadas como um mecanismo social que engendra tanto a comunicação quanto o discurso, construindo e elaborando significados e objetos sociais, de maneira que são operacionalizadas “como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas em grupos ou sociedades” (WAGNER, 1995, p. 149). O estudo das representações sociais não leva em conta apenas um indivíduo isolado, mas as respostas manifestadas a partir do grupo em que o sujeito faz parte, desse modo, as representações são estruturas estruturadas ou campos socialmente estruturados. Já que o indivíduo e suas relações sociais são centrais, as representações determinam ações, possibilitam uma leitura da realidade a partir das relações intergrupais e das práticas do dia a dia, orientando o comportamento e as práticas cotidianas.

Para Moscovici (1978), por se tratar de uma teoria do senso comum, as representações sociais são construídas a partir das relações entre pessoas que constituem um determinado grupo social, alicerçadas na interação, na comunicação, na linguagem e no interesse do indivíduo de estar ciente dos acontecimentos sociais. Dessa maneira, o conhecimento referente às TDICs, parte da necessidade de utilização, tendo em vista as funções que essas tecnologias digitais podem ofertar para o sujeito, gerando, assim, a elaboração de representações acerca dos usos e finalidades desses aparatos eletrônicos.

No intuito de compreender as representações sociais e as práticas de leitura mediadas pelas tecnologias digitais, recorreremos à fala de Spink (1995), que diz: “as representações sociais são também uma expressão da realidade intra-individual; uma exteriorização do afeto. São, neste sentido, estruturas estruturantes que revelam o poder de criação e de transformação da realidade social” (SPINK, 1995, p. 121). De acordo com a autora, a elaboração das representações sociais como forma de conhecimento prático conduz as ações cotidianas e ocorre na interface de duas forças: os conteúdos que circulam em nosso meio social e as forças que decorrem da interação social e das pressões para confirmar e conservar identidades coletivas.

Em nosso estudo, o conjunto de dados coletados ressalta a relação das professoras aposentadas com as tecnologias digitais, o que nos permite, a partir de uma leitura minuciosa,

afirmar que, apesar de não serem nativas digitais, as docentes construíram práticas e representações acerca da utilização das tecnologias digitais em seus cotidianos, de modo que 42 respondentes apontam aspectos positivos sobre o uso e inserção das TDICs em suas vidas.

Tais assertivas foram identificadas pelas respostas dadas ao questionamento referente às mudanças que as tecnologias digitais produziram nas práticas de leitura das participantes. Algumas das representações positivas podem ser vistas nas falas que se seguem:

Com certeza tornou mais fácil o meu acesso à leitura, pois é inesgotável os assuntos na internet, tudo que quero ler, saber, tirar dúvida, etc. eu encontro na internet (PA02, 65 anos, graduada em História, aposentada há 02 anos).

Sim [houve mudanças]. Pois são grandes meios de comunicação, (sic) da qual faço bastante uso (PA13, 64 anos, formação em Magistério, aposentada há 02 anos).

Muitas mudanças. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) trouxeram novos suportes tecnológicos proporcionando-nos novas formas de ver o mundo e conseqüentemente novas aprendizagens técnicas para nos inserirmos na área da informática. Não há como ignorar esses suportes digitais para o incremento da nossa prática de leitura (PA17, 68 anos, graduada em Letras, aposentada há 12 anos).

Nesses discursos, as TDICs e conseqüentemente a internet, são vistas como facilitadoras do acesso à leitura, já que possibilitam a busca de conteúdos diversos, seja para a expansão do conhecimento, interação ou novas maneiras de ler. Se antes era necessário consultar livros ou recorrer às revistas e jornais impressos para aprender ou buscar alguma informação, agora basta apenas fazer a busca em algum navegador da internet. O contato com as tecnologias digitais parece ter sido inevitável. Na fala de PA17 nota-se que a respondente é incisiva ao apontar o uso dos suportes digitais, como se a adaptação a esses novos meios fosse imprescindível para a realização de suas leituras.

Nos discursos que caminham em uma via favorável ao uso das tecnologias digitais para a prática da leitura, destacamos alguns motivos para as professoras terem aderido ao uso desses artefatos, que sinalizam para a rapidez e praticidade, tempestividade, atualidade, interação, menor custo, ludicidade e prazer:

Sim. Porque tornou o acesso a diversos tipos de textos mais rápido, dinâmico, lúdico e prazeroso (PA28, 62 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 04 anos).

Sim, custos mais baratos, acessos a vários títulos (diversificação de leitura) podendo aumentar o nível de criticidade, de informações (PA37, 66 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 14 anos).

Hoje, logo pela manhã a minha primeira leitura é no celular. É uma fonte de informação rápida e atualizada. Os jornais escritos já não são importantes como antes da internet (PA03, 70 anos, graduada em Geografia, aposentada há 12 anos).

Essas docentes mostram que as tecnologias digitais agem como fator que possibilita uma melhor relação com a leitura. Inseridas no cotidiano das professoras, as TDICs oportunizam de forma mais ágil o acesso às notícias e informações, assim como a um número maior de textos que, dada a inexistência de gastos com insumos, impressão e transporte, podem ser adquiridos com valores mais baixos. Até mesmo a comunicação e a interação se tornam mais acessíveis, já que o aparelho está sempre ao alcance do usuário, tornando possível ficar ciente de um acontecimento em tempo real ou responder uma mensagem imediatamente.

Na contramão desses discursos, há professoras que afirmam que as tecnologias digitais não produziram mudanças em suas práticas leitoras:

Para mim nada aconteceu (PA10, 76 anos, formada em Magistério, aposentada há 18 anos).

Não, pois sendo de uma geração atrás, prefiro o prazer de manusear livros, revistas, a ler nestas maquininhas (PA26, 64 anos, graduada em Letras, aposentada há 16 anos).

Ao levar em consideração as demais perguntas feitas às participantes, notamos que as práticas de PA10 não foram influenciadas pelas tecnologias. No entanto, em momento algum de sua trajetória a professora relata um contato expressivo com práticas leitoras ou com outros suportes de leitura. Durante a sua atuação docente, essa prática se restringia ao preparo de aulas. PA26 utiliza o fato de ser uma imigrante digital para justificar a sua resistência aos dispositivos digitais. Para ela, o livro impresso possibilita características que o digital não pode oferecer.

Dentre as docentes que resistiram ao encanto das tecnologias digitais, há aquelas que reconhecem vantagens e, mesmo afirmando que não houve mudanças em suas práticas leitoras, apontam pontos positivos para a leitura mediada pelas TDICs:

Não [houve mudança nas práticas]. Mas [a tecnologia] agiliza as informações, facilita as pesquisas e compras de livros (PA21, 75 anos, graduada em Letras, aposentada há 16 anos).

Não. Sempre comprei livros e não deixei de adquiri-los. Uso também o computador e celular para a prática da leitura. É muito bom ter um livro em mão, manuseá-lo e lê-lo (PA36, 71 anos, graduada em Letras, aposentada há 29 anos).

Para PA21 as tecnologias digitais não são associadas às práticas de entretenimento ou interação. Elas têm um caráter informativo, dada a agilidade que podem oferecer e, mesmo que não haja mudanças ocasionadas pelos suportes digitais, estes servem como intermédio para a aquisição do suporte impresso. PA36 não assume as mudanças provocadas pelas TDICs e se mostra dividida ao relatar que lê por intermédio do computador e do celular. A docente também cita o uso de redes sociais digitais como *Facebook* e *Whatsapp* e a comunicação via *e-mail* quando é instigada a falar sobre suas atividades em tempo livre:

Aproveito o tempo livre para assistir programas televisivos, fazer palavras cruzadas, usar Facebook, Whatsapp, e-mail para comunicar-me com as pessoas. Escrevo bilhetes e pequenas cartas para parentes e amigos. Ainda uso telefone fixo e celular para bater papo e matar a saudade dos que estão longe de mim (PA36, 71 anos, graduada em Letras, aposentada há 29 anos).

Mesmo apresentando um discurso contrário, suas práticas mostram a inserção das TDICs como meio de leituras e interação em sua vida, pois ainda que tenha mantido práticas que utilizam a escrita em papel e o telefonema, a docente faz uso de redes sociais digitais para se comunicar com outras pessoas.

Três professoras apontam que a influência das tecnologias digitais em suas vidas foi pouco significativa, o que mostra que houve um contato, mas a utilização é mais restrita ou não houve uma apropriação das funções que as TDICs poderiam ofertar para as suas atividades cotidianas. Sobre as mudanças instauradas, as professoras dizem:

Mais ou menos. Ainda não tenho domínio suficiente de uso (PA23, 71 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 29 anos).

Nas minhas não muito, a não ser pelo fato das tecnologias me ajudarem na escolha de algumas obras, pois sempre procuro as resenhas dos livros que pretendo adquirir e verifico se foi avaliado por algum crítico (PA42, 60 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 03 anos).

Às vezes. Ainda tenho como escolha ler o próprio livro (PA07, 65 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 10 anos).

PA23 coloca a aprendizagem e o uso de tecnologias no seu campo de expectativas. Ao dizer “ainda não” significa que a docente não descarta a possibilidade: tem a intenção de aprender. Mesmo afirmando que as TDICs não propiciaram mudanças em suas práticas, PA42, assim como PA21, cria uma relação entre ambos os suportes: mesmo não utilizando o digital para ler, recorre a ele para direcionar suas leituras e aquisições de livros impressos. Ao dizer “às vezes” PA07 mostra que existe a presença das tecnologias digitais em sua vida, mesmo que seja de forma mais discreta. Entretanto, a docente não foi conquistada o suficiente a ponto de substituir a leitura no livro físico ou de se declarar leitora no suporte digital.

Mesmo em respostas de docentes que fazem uso das tecnologias digitais aparecem representações contrárias, que indicam perspectivas positivas e negativas das TDICs, estabelecendo um equilíbrio entre o texto impresso e o digital. Estes posicionamentos apontam diversidade e contradição das professoras, aspectos que remetem ao “estudo das representações sociais como processo, entendido aqui não como processamento de informação, mas como práxis; tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação” (SPINK, 1995, p. 123). As falas a seguir demonstram o dualismo positivo e negativo, a ambivalência entre os dois polos:

As tecnologias produziram enormes mudanças, algumas positivas, outras nem tanto. Relaciono como positiva a tempestividade em conseguir tudo o que é procurado. Qualquer tema vem à tela em frações de segundos, em qualquer lugar onde há conexão com a internet ou sinal de celular. Mas, a leitura através do livro dá uma sensação de tranquilidade maior, não há exposição direta e tão próxima à luz de um equipamento e produz maior relaxamento, propício a um bom sono. Entretanto, as tecnologias são necessárias, indispensáveis, e, sou eu que devo administrar o bom uso dos equipamentos tecnológicos (PA40, 63 anos, graduada em Letras, aposentada há 08 anos).

Sim. Ultimamente com as redes sociais não lemos mais os livros porque acomodamos. O custo ficou mais barato e encontramos tudo que queremos. Por outro lado, precisamos selecionar porque encontramos muitos assuntos que é um verdadeiro lixo (PA04, 70 anos, formação em Magistério, aposentada há 21 anos).

Em seu depoimento, PA40 ressalta que a utilização das TDICs é necessária, mas apresenta pontos negativos. A título de exemplo, a docente diz que a leitura no livro físico é menos cansativa do que no digital. Pressupomos que esse pode ser um motivo pelo qual as docentes não façam menção a leituras mais longas pelos meios eletrônicos, já que a leitura em material impresso parece ser mais cômoda. Já para PA04, mesmo que as tecnologias digitais viabilizem o alcance a amplos assuntos com acesso gratuito ou com preço ínfimo, sua visão é de que o virtual não pode oferecer um conteúdo inteiramente de qualidade.

Empobrecimento cultural, impaciência e acomodação, diminuição do número de leituras, informações com certa falta de credibilidade, falsa interação são alguns pontos presentes nos depoimentos das docentes que mostram que, juntamente com a facilidade de acesso à leitura, a tecnologia trouxe situações que comprometeram as práticas de leitura. Segundo elas, não há mais aquela relação oportunizada pelo livro físico, que possibilitava ao leitor sensações e experiências únicas realizadas por meio do conteúdo que era lido. Agora, as leituras por via eletrônica são caracterizadas pela rapidez e comodidade, cuja preferência do leitor caminha para a leitura de sínteses, resumos ou de assuntos que são vistos como irrelevantes. Tais representações indicam que as professoras não fazem uma adesão integral às tecnologias. Numa tentativa de análise do fenômeno, as docentes procuram demarcar um lugar de autoridade e de consciência reflexiva – recusam, resistem aos meios digitais dados os potenciais perigos inscritos nesse lugar.

Para Bauer (1995), a resistência não é algo negativo, pelo contrário, pode ser vista de forma positiva. Para o autor, a resistência é compreendida como um fator criativo, capaz de introduzir e manter a heterogeneidade no mundo simbólico de contextos intergrupais, permitindo que diferentes subgrupos preservem seus próprios significados e sua autonomia. Além disso, a resistência confere às representações sociais uma marca de defesa diante de algo que configure uma ameaça à identidade do coletivo, funcionando “como a ação de um ‘sistema

imunológico' cultural: novas ideias são assimiladas às já existentes, que neutralizam a ameaça que elas apresentam e tanto a nova ideia, como o sistema que a hospeda, sofrem modificações nesse processo” (BAUER, 1995, p. 229).

3.5 A utilização das tecnologias digitais: o que pensam as professoras

O cenário engendrado pela inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na vida cotidiana instituiu novos processos de leitura e de escrita a partir de características próprias do espaço cibernético, haja vista que, nesse ambiente, “o texto deixa de ser um todo contíguo (uma unidade formal) de estrutura unicamente linear, quase que unicamente verbal, e passa a ter uma estrutura hierárquica fragmentada, da qual fazem parte ícones, imagens estáticas e/ou animadas e sons” (COSCARELLI, 1999, p. 84).

Responsáveis por criar redes de comunicação que ultrapassam as barreiras do tempo e do espaço, as tecnologias digitais oportunizam a interação entre as pessoas a partir da utilização de redes sociais digitais. Vistas como ferramentas de comunicação, interação, interatividade e informação, essas redes possibilitaram novas formas de participação na sociedade, modificaram o modo como as pessoas se relacionam, dialogam e interagem entre si. Recuero (2009) afirma que a metáfora da rede é utilizada para que os padrões de conexão de um grupo social sejam observados, a partir das conexões que se estabelecem entre os atores sociais, que são as “pessoas envolvidas na rede que se analisa” (RECUERO, 2009, p. 25). Desse modo, ao abordar a rede, focaliza-se a estrutura social, sem isolar os atores sociais e suas conexões. Para Telles (2010, p. 78) as redes sociais são “ambientes que focam reunir pessoas, os chamados membros, que, uma vez inscritos, podem expor seu perfil com dados como fotos pessoais, textos, mensagens e vídeos, além de interagir com outros membros, criando listas de amigos e comunidades”.

Acessadas por meio de aparelhos eletrônicos como computadores, *smartphones* e *tablets*, as redes sociais digitais são vistas como possibilidade de leituras rápidas, fragmentadas, não-lineares, que dividem a atenção do indivíduo com outros processos midiáticos e também ofertam momentos de distração, já que se tornou comum a troca de mensagens, fotos, vídeos, charges, *cards*, *emojis*, dentre outros, como forma de partilhar conteúdos interessantes.

Considerando a crescente popularização da internet, e conseqüentemente das redes sociais digitais, que possibilitaram a passagem de uma esfera física para uma virtual, interessou-nos saber se as professoras participantes deste estudo se encontram inseridas nessas redes, que viabilizam novas experiências de escrita e, sobretudo, de leitura.

Foi possível constatar que as professoras, apesar de não serem nativas digitais, adaptaram-se à modernidade e às transformações postas pelo mundo digital e se renderam à dinâmica da interatividade em tempo real. A presença das docentes nas redes sociais é bastante significativa – apenas uma participante (PA53) não está conectada. Quanto às formas de inserção, o destaque é para o *Whatsapp*, do qual somente 4 docentes afirmaram não fazer uso. Na tabela a seguir apresentamos as principais redes sociais digitais utilizadas atualmente e a quantidade de docentes em cada uma delas:

Tabela 2: Inserção das professoras nas redes sociais digitais

REDE SOCIAL	QTD.	%
Whatsapp	51	93%
E-mail ⁴	44	80%
Facebook	36	65%
Instagram	29	53%
Twitter	3	5%

Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Para além da inserção das professoras nas redes sociais digitais, interessa-nos saber quais os suportes de leitura preferidos pelas professoras. Das 55 participantes, 7 utilizam com maior frequência o suporte digital para a realização de suas leituras; 14 fazem mais uso do suporte impresso e 33 lidam com ambos os suportes de forma equilibrada. Apresentamos, a seguir, três falas que apontam a utilização e as preferências das docentes:

No caso do computador, sim. Porque dá para ler rapidamente aquilo que não tem em mãos. Eu acho que o e-mail é importante, rapidamente você tem a

⁴ Sabemos que *e-mail* não configura uma rede social digital e sim um instrumento para comunicação virtual. Sua inserção nesta categoria justifica-se pela importância de saber o número de docentes que fazem uso dessa ferramenta.

informação que precisa. Você pede, a pessoa te manda, um texto que está precisando, por exemplo. Agora os outros eu não tenho experiência (PA50, 75 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 06 anos).

Não deixaram de mexer comigo. Gosto da tecnologia, leio notícias no celular e computador. Mas, gosto muito do livro físico. O contato com o papel, riscar, anotar algo que me chama atenção é muito gratificante para mim. Gosto do cheiro do papel (PA16, 70 anos, graduada em Psicologia, aposentada há 03 anos).

Sem dúvida, pois o saber tecnológico faz parte do processo evolutivo do ser humano e permite avanços cada vez mais significativos tanto na prática da leitura quanto na produção de textos gráficos e iconográficos. Em tempo, friso que gosto muito de livros e textos impressos (PA35, 67 anos, graduado em Pedagogia e Filosofia, aposentado há 05 anos).

Percebemos nas respostas para as demais questões que a trajetória de PA50 é composta por um contato intenso com os livros físicos, chegando a afirmar que não conseguia ficar sem um livro porque era viciada em ler. Todavia, na fase em que se encontra, sua preferência é pelo texto digital, dada a praticidade e o imediatismo que ele faculta. Para PA16, o que embasa o seu gosto pelo material impresso é a sensibilidade que o contato com o texto no papel proporciona. O livro físico traz sensações que não podem ser experimentadas no suporte digital, como a experiência de passear por uma livraria, ter a estante lotada de obras, riscar, marcar com um lápis ou marca-texto, manusear, folhear, sentir o cheiro, que são comportamentos valorizados por aqueles que têm a sua preferência pelo material impresso, pois “é preciso considerar também que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” (CHARTIER, 1991, p. 178). PA35, que afirma fazer uso equilibrado dos dois suportes, pontua que as tecnologias digitais viabilizam melhores condições tanto para a leitura quanto para a produção. Todavia, essas vantagens ainda não foram suficientes para sobrepor ao impresso, pois ainda existe a prática e o gosto pela leitura no papel.

O acesso a um novo dispositivo de leitura não significa abdicar de outro, já que o indivíduo pode, tanto ler em um aparelho digital quanto manter suas leituras em materiais impressos, pois “o fato de surgir um novo suporte para leitura/escrita não quer dizer que absolutamente todos os expedientes do leitor/usuário tenham que ser modificados” (RIBEIRO, 2005, p. 138). Mesmo com o avanço tecnológico, que inseriu na vida das professoras a leitura

por meio de computadores e celulares, para algumas participantes não houve o abandono do tradicional livro impresso, conforme pode ser visto nos depoimentos abaixo:

Sim, [as tecnologias digitais] produziram [mudanças], porque passei a ler mais textos e mensagens no celular, computador, ficando os livros, revistas e jornais para o segundo plano (PA09, 62 anos, graduada em Estudos Sociais, aposentada há 06 anos).

[As tecnologias digitais] não produziram mudanças negativas. Continuo lendo com frequência e também usufruindo da tecnologia (PA11, 70 anos, formada em Magistério, aposentada há 31 anos).

PA11 adaptou-se ao novo suporte sem abandonar o impresso, ou seja, aproveita as funcionalidades que ambos podem oferecer. Para ela, a leitura ocorre nos livros e os dispositivos tecnológicos permitem outras práticas. Mesmo que a leitura no impresso seja feita de forma menos intensa, ela ainda existe, como é o caso de PA09. Entretanto, as leituras se diferem: nos meios digitais o que se lê são conteúdos voltados para interação e no impresso há uma tendência à leitura informativa e fruitiva. A leitura feita pela docente no celular e computador pode ser associada à praticidade de acesso aos textos, característica que o digital sobrepõe o físico. Ainda, o livro impresso está longe de perder o seu prestígio, conforme Zilberman (2011, p. 89) destaca: “é mister admitir que o livro tem seu lugar garantido no interior da cultura e da civilização contemporânea, ainda que seu formato possa se alterar, em decorrência das novas conquistas tecnológicas”.

Por meio das falas apresentadas e do número expressivo de professoras nas redes sociais digitais, percebe-se que elas foram influenciadas pelas tecnologias digitais. Mas, o acesso às TDICs não aparenta ter potencializado a leitura intensiva, pois não há a referência a *e-books*, livros literários ou outros tipos de obras formativas ou de literatura acessados digitalmente. Parece que as professoras passaram a realizar leituras mais fragmentadas, de textos breves e mais superficiais, usadas, sobretudo, para a interação e interatividade, comunicação e atualização sobre os acontecimentos da sociedade.

Ao conhecer a relação das docentes com as tecnologias digitais foi possível identificar as significações individuais, que nos possibilitaram demarcar as atividades representacionais

que envolvem a leitura em suportes digitais. Segundo Veloso (2001), as representações sociais devem ser analisadas focalizando os processos de mediação social, pois não são constituídas por um mero conjunto de significações individuais. Destarte, para compreender as representações de um determinado fenômeno ou objeto, é preciso considerar os processos sociais que as constituíram e lhes concebem uma estrutura característica. Assim, em nosso estudo, foi importante considerar que as professoras participantes não são nativas digitais, ao contrário, em suas vivências na infância e juventude, o rádio, o telefone, a TV aberta, o jornal impresso constituíram-se como meios essenciais de interação e comunicação. Os recursos digitais entram tardiamente no universo representacional e nas práticas destas professoras, por um processo mesclado pela tensão e, pelo desejo de sentir-se moderna e incluída. Suas representações acerca das TDICs são permeadas por transformações e resistências a partir das circunstâncias em que foram constituídas. O processo nem sempre é prazeroso, considerando que as professoras precisaram se adaptar aos recursos ofertados pelas tecnologias digitais, já que estes, em um primeiro momento, foram vistos como novidade e estranhamento. Mesmo utilizando de forma constante os meios tecnológicos, as docentes ainda ancoram as suas representações de leitura na imagem do livro impresso, deixando para o ambiente virtual as leituras de cunho interacional, informacional e comunicativo.

Moscovici (1978) aponta três dimensões constitutivas do universo de significação: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. Segundo Alves-Mazzotti (2008), são dimensões que proporcionam uma visão global do conteúdo e do sentido das representações sociais. Neste estudo, o conteúdo manifestado nos discursos das professoras nos permitiu compreender a imagem produzida para a relação entre a leitura e as tecnologias digitais e o comportamento frente a esse novo modo de ler.

Para as professoras, a tecnologia digital é objetivada e se materializa pela imagem do celular e do computador, dispositivos que lhes permitem estar conectadas e fazerem atividades que antes eram realizadas por suportes impressos, como é o caso de se manterem informadas – que precisava de jornais e revistas de papel –, ou de se comunicarem com pessoas que estavam longe – que demandaria o envio e recebimento de cartas ou de telefonema. Tais mudanças nos permitem constatar que, novos modos de se informar, interagir e se comunicar foram integradas

ao cotidiano das professoras. Inseridos em suas práticas, celulares e *smartphones* favorecem a instauração de novas práticas, ancoradas em suas atividades cotidianas, possibilitando que as docentes se apropriassem das TDICs, integrando-as ao sistema de pensamento já existente.

3.6 Considerações finais

No decorrer deste artigo, buscamos compreender as representações sociais de professoras aposentadas acerca das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e das práticas de leitura, respaldado na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978; 2015). Os discursos colhidos por meio de questionário mostraram que o uso de dispositivos eletrônicos como computadores, celulares e *smartphones*, reconfigurou os modos de ler das docentes. Dada a utilização instantânea das funções que esses dispositivos oferecem, a leitura é realizada com um intuito mais dinâmico e segmentado.

No universo representacional das docentes, a leitura realizada a partir de suportes digitais é vista de uma forma positiva, já que se mostraram adeptas a essas novas formas de ter acesso e realizar leituras, mesmo que sejam, em grande parte, leituras fragmentadas e superficiais, de cunho informacional e interativo. Nesse sentido, a leitura no mundo digital é vista como uma ferramenta para interação, acesso à informação e comunicação. A atitude das professoras frente à leitura mediada por aparelhos eletrônicos mostrou-se favorável, pois a presença do celular e do computador apresenta-se como recurso para interagir, comunicar e acessar as redes sociais digitais, o que possibilita leituras rápidas, modos característicos de ler pelos meios eletrônicos. Apenas um pequeno número apresentou resistência em ler nas telas, em práticas mediadas pelas tecnologias digitais, mas, mesmo diante de objeções, reconhecem qualidades das tecnologias digitais.

A partir de um mapeamento feito nos conteúdos manifestados pelas professoras, foi possível perceber que, mesmo havendo uso constante das tecnologias digitais, a relação das docentes com o livro de papel permanece, o que mostra que não há necessidade da escolha de um suporte em detrimento de outro. As usuárias já conseguem mesclar os dois suportes para atender as suas necessidades. Mesmo que o suporte eletrônico seja a preferência daqueles que

prezam pela praticidade e rapidez, e ganha cada vez mais espaço na vida cotidiana, o livro físico ainda mantém as suas características que relacionam a leitura a uma série de elementos positivos, seja a experiência sensorial, seja a tradição ou simplesmente a preferência do leitor.

Não sabemos se o livro no papel cairá em desuso, sendo substituído em sua totalidade pelo eletrônico. Mas o que é possível afirmar, a partir do que se observa hoje, sobretudo nas falas das professoras, é que há espaço para os dois suportes. Por fim, destacamos que, o livro, indiferente de como seja o seu suporte, foi, é e continuará sendo o maior responsável por possibilitar o compartilhamento de conhecimentos, informações, desenvolvendo a criticidade e promovendo mudanças nos mais diferentes aspectos, sejam eles sociais ou intelectuais.

3.7 Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**, n. 1, p. 18-43, 2008. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1169/1181>

Acesso em: 20 mar. 2021.

BAUER, Martin. A popularização da ciência como imunização cultural: a função da resistência das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 229-260.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601> Acesso em: 27 mar. 2021.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999, p. 19-32.

CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar: Cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII)**. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. Leitura numa sociedade informatizada. In: MENDES, Eliana Amarante M.; OLIVEIRA, Paulo M.; Benn-Ibler, Veronika (Orgs.). **Revisitações**. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 83-92.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 09-29.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais, **De On the Horizon NCB University Press**, [S. l.], v. 9, n. 5, 2001. Disponível em www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf Acesso em: 03 abr. 2021.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos jr. e descoleções. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 125-150.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: o que é, hoje, um livro? In: MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAULINO, Graça; BELMIRO, Célia Abicalil (Orgs.). **Livros e telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 93-107.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**, [S. l.], 2013. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-daubiquidade-para-a-educacao> Acesso em: 20 mar. 2021.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 117-148.

TELLES, André. **A revolução das mídias sociais: cases, conceitos, dicas e ferramentas**. São Paulo: M. Books, 2010.

VELOSO, Geisa Magela. **Representações de leitura: prazer e funcionalidade na leitura literária**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 149-186.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: A leitura e o leitor. **Revista Letras**, Curitiba, nº 44, 1995. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078> Acesso em: 20 mar. 2021.

ZILBERMAN, Regina. A tela e o jogo: onde está o livro? In: MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAULINO, Graça; BELMIRO, Célia Abicalil (Orgs.). **Livros e telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 75-92.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é para a mente o que a música é para o espírito.

Steven Fischer

A mitologia grega conta que Teseu foi desafiado a matar o Minotauro, monstro metade homem e metade touro que vivia no labirinto de Creta. Como estratégia para não se perder, a bela Ariadne, filha do Rei Minos e apaixonada por Teseu, entregou ao amado um novelo de lã, tecido por ela, que deveria ser desenrolado conforme o herói adentrasse o labirinto. Após matar o Minotauro, o fio de Ariadne foi o guia que conduziu Teseu ao ponto de partida, fazendo com que ele saísse do labirinto, levando em suas mãos um punhado de cabelo do monstro.

Aproximando das últimas páginas desta dissertação, lanço mão do Mito de Ariadne como forma de retomar o meu trajeto e, agora, dado o percurso pelo labirinto da pós-graduação, vejo-me no ponto de partida, mas diferentemente do momento inicial, agora trago em minhas mãos a maturidade enquanto pesquisador, ricas discussões e os resultados dos objetivos traçados. O “fio de Ariadne” que me guiou neste percurso foi o interesse em investigar as representações e práticas de leitura de professoras aposentadas, considerando a relevância que é dar o protagonismo para essas pessoas que dedicaram anos de suas vidas para compartilhar conhecimentos nutridos de amor e dedicação e, também, de compromisso profissional, político, técnico e humano. Colocá-las no cerne dessa discussão é muito mais do que produzir conhecimento científico para o âmbito acadêmico, é exaltar suas experiências, tê-las como referência e valorizar a profissão que nem sempre recebe o merecido reconhecimento.

A Teoria das Representações Sociais foi apresentada a mim como possibilidade de sair de um local comum: eu não me limitaria a apenas conhecer as práticas leitoras de professoras aposentadas. Conceituada no campo da Psicologia Social, a teoria permitiu um mapeamento das significações das docentes e a constituição de suas representações de leitura, já que, “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a

elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Entretanto, a teoria desenvolvida por Serge Moscovici (1978), mesmo sendo muito atraente, assusta pela sua complexidade. Acostumado a percorrer caminhos que nem sempre são os mais fáceis, debrucei-me sobre a teoria moscoviciano e encontrei nas obras “Representações Sociais da Psicanálise” (MOSCOVICI, 1978) e “Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social” (MOSCOVICI, 2015) a companhia para longas noites de estudo. Guareschi e Jovchelovitch também me acompanharam nessa jornada, por meio do livro “Textos em representações sociais” (1995), que reúne discussões de diferentes autores e autoras que abordam as representações sociais a partir de diversas perspectivas.

Considerando que a pesquisa se insere no campo de estudo da leitura, para além da Teoria das Representações Sociais, foi preciso me aprofundar nas discussões sobre as práticas, sobre o sujeito leitor, os modos e suportes, as evoluções e revoluções que envolvem o ato de ler, tal qual os diferentes tipos, conceitos e concepções que me permitiram sair de percepções ingênuas relacionadas à leitura. Para isso, contei com a colaboração dos estudos de Chartier (1991; 1998; 2007) – já que é impossível falar de leitura, sobretudo de suas revoluções, sem citar o historiador francês –, Magda Soares (2000; 2002; 2009) e suas intensas discussões sobre leitura, escrita, alfabetização e letramento, e diversos autores e autoras do campo da linguagem: Batista e Galvão (1999); Britto (1998); Zilberman (1999; 2011), Corsino (2010); dentre outros.

Para a constituição do *corpus* da pesquisa, partimos da perspectiva mais tradicional dos estudos que envolvem as representações sociais: “estudar muitos para entender a diversidade” (SPINK, 1995, p. 124). Para isso, recorreremos a estratégias que possibilitassem a participação de um número expressivo de professoras com características diversas, que ofertassem uma riqueza de dados. Inicialmente, houve um momento de apreensão: imaginei que as professoras se mostrariam desinteressadas ou que a adesão à pesquisa fosse ínfima a ponto de não dispor de um número suficiente de participantes. Preocupação desnecessária. Ao serem contatadas, as professoras colocavam-se à disposição, mostravam-se entusiasmadas, chegando ao ponto de indicarem outras possíveis participantes sem ao menos serem solicitadas a fazer isso.

Para colher os dados para a pesquisa, construímos um questionário que permitiu às docentes uma retomada de suas trajetórias, ressaltando as suas vivências de leitura, os

portadores de texto, as influências, assim como a relação com a instituição familiar e educacional pela perspectiva da leitura. Rememorar tais aspectos foi importante para compreendermos as transformações e permanências de suas representações. Ademais, as docentes foram instadas a relatar suas experiências com a leitura quando se encontravam atuantes na docência, período antecessor à aposentadoria, e suas práticas leitoras no tempo presente, destacando se existem hábitos leitores frequentes e se diferenciam daqueles realizados outrora. Pensando na utilização de tecnologias digitais pelas professoras, perguntas relacionadas aos suportes digitais e a interferências destes em suas práticas foram vistas como possibilidade de discussões profícuas que compõem as representações de novos modos de ler.

Em nosso estudo, constatamos que as representações de leitura das professoras participantes são caracterizadas por convergências, dissonâncias, resistências e posicionamentos divergentes. Identificamos que as suas representações são constituídas por diversos sentidos que caminham para um consenso acerca do poder valorativo da leitura. Por se tratar de uma classe que encontrava na leitura a base para exercer a profissão, as docentes ressaltam o papel construtivo do ato de ler para expansão dos saberes, para reflexões críticas, contatos interpessoais, formação do indivíduo e forma de entretenimento. Influenciadas pelos conteúdos em circulação, as docentes retomam conceitos e concepções para a leitura carregados de valores, crenças e expectativas que se ancoram em eixos de sentidos que apontam para o conhecimento, a interação e o prazer.

Ao investigar a constituição e as transformações de suas representações em outras fases da vida, instamos as professoras a retomarem suas práticas escolares, suas relações familiares e os materiais de leitura na infância e adolescência. Após um mapeamento dos conteúdos expressos pelas professoras, percebemos que as suas representações são constituídas por constâncias e transformações. Durante a infância e a adolescência, embora algumas docentes tenham afirmado que o contato com a leitura foi positivo, outras destacaram as dificuldades na constituição de práticas leitoras, pois não tinham estímulo por parte da família ou da escola. Essas representações negativas são modificadas a partir da influência que a docência exerceu sobre as professoras, possibilitando um contato mais intenso com livros e portadores de textos.

Na fase adulta, a referência foi o exercício docente, e o papel que a leitura ocupava para

a professora enquanto profissional. As representações são vinculadas à esfera escolar a partir de uma perspectiva idealizada, na qual a leitura objetiva um desempenho adequado para a profissão docente, atualização profissional e domínio do conteúdo ministrado. Imbuídas do dever de transmitir conhecimento, a leitura é permeada por um caráter pragmático, desvincilhada da prática voltada para uma perspectiva de fruição e entretenimento.

Isentas da obrigação de ler como subsídio para a atuação docente, como era antes de se aposentarem, as representações das professoras no tempo presente ganham novos contornos e se pautam na autonomia e liberdade, direcionando suas práticas de leitura para interesses que se diferem daqueles de outrora. Agora, as professoras não se veem mais incumbidas de ler, e podem diminuir a intensidade dessa prática ou dedicar-se a atividades em outros âmbitos ou outras perspectivas de leitura, como romances, conteúdo religioso, ou que atendam alguma necessidade cotidiana, como ler receitas ou notícias.

No que se refere ao uso de tecnologias digitais, as leituras realizadas por esses meios se diferenciam daquelas feitas no suporte impresso. Dada a inserção nas redes sociais digitais e a necessidade de acompanharem os acontecimentos em tempo real, a leitura por intermédio das telas são caracterizadas pela rapidez e dinamicidade, devido à praticidade que os aparelhos eletrônicos oferecem: a notícia, a mensagem ou a informação pode ser consultada a partir de um acesso rápido. A leitura por essa perspectiva pode ter sido vista como estranha pelas professoras em um primeiro momento, mas, dada a necessidade e o uso cada vez mais intenso na sociedade, as docentes procuraram se familiarizar e legitimar socialmente aquilo que antes era visto como novidade e incorporaram o uso em seus cotidianos. Para além de interagir e se comunicar de forma mais rápida do que outros meios – como a troca de cartas, por exemplo – as TDICs possibilitam que o conteúdo informativo seja acessado sem a necessidade de se deslocar até uma banca de revista ou esperar que o jornal seja entregue em sua casa.

Fundamentado nas análises dos posicionamentos das professoras, foi possível concluir que as representações e práticas de leitura constituem um mosaico, composto por uma variedade de possibilidades, saberes, expectativas e crenças. Passando por mudanças no que se refere às práticas leitoras, seus discursos constituem uma diversidade no que representa os hábitos de leitura. Após a aposentadoria, as práticas leitoras ganharam novas representações, passando a

se caracterizar pela independência de direcionar as práticas e os hábitos para interesses que antes não eram possíveis devido ao trabalho e a falta de tempo, ou se desvencilhar da necessidade de ler para se dedicar a outras atividades.

Mesmo que não exista mais uma intensidade, profundidade e frequência nas práticas por parte das professoras, a leitura ainda é vista como um bem em si e não perde o seu poder valorativo de acesso ao conhecimento, à cultura e constituição do indivíduo, sendo associada a melhores condições de vida e desenvolvimento, responsável pelo crescimento intelectual e cultural. As professoras criam diferentes visões e crenças a respeito da leitura, reconhecem-se como leitoras e revelam representações sociais que têm o ato de ler como um bem inquestionável, elaborando as suas representações de acordo com as suas vivências e as retomando a partir do seu sistema cognitivo e afetivo. Ademais, as representações reforçam suas identidades docentes, pois não desvinculam a leitura de um intuito educacional, trazem a escola como um lugar central na perpetuação de valores e crenças sobre o ato de ler.

Referências

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Leitura, práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salete Ribas. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 61-78.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os Séculos XIV e XVIII**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar: Cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII)**. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira, São Paulo: Editora da UNESP, 2007.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601> Acesso em: 17 abr. 2021.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1998.
- CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (Org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183-204.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (org.). **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 18-29.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://cutt.ly/Amt2J8q> Acesso em: 23 abr. 2021.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 117-148.

APÊNDICES

Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa:

ENTRE O LER E O SER: Representações e práticas de leitura de professores aposentados

Instituição/ empresa onde será realizada a pesquisa:

Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Pesquisador responsável:

Antônio Durães de Oliveira Neto

Endereço e telefone:

Rua Elvira Durães - 175. Bairro Santo Expedito. Montes Claros - MG.
CEP: 39.400 - 495 - (38) 9 9183-7009

Atenção:

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que o participante leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também, descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. Objetivo:

Analisar as representações de leitura de professores aposentados, buscando compreender os modos de objetivação e ancoragem de suas práticas leitoras.

2. Metodologia/procedimentos:

Será realizada pesquisa qualitativa. Os dados serão colhidos por meio de questionário ou entrevista gravada e posteriormente transcrita, conforme opção do entrevistado, sendo aplicado a professores aposentados. Após isso, as informações serão tabuladas e analisadas a fim de buscar suas representações e práticas de leitura.

3. Justificativa:

Esta pesquisa justifica-se pelo prolongamento da expectativa de vida da população brasileira, fato que vem aumentando cada vez mais com o passar dos anos, e, diante disso, surge a necessidade em investigar as relações desse público com as práticas de leitura.

4. Benefícios:

O aprofundamento dos estudos acerca de professores aposentados e o conhecimento das representações e práticas de leitura de professores aposentados pode subsidiar a implementação de políticas públicas que visem o incremento de hábitos de leitura entre essa população.

5. Desconfortos e riscos:

Os participantes do estudo não estarão expostos a desconfortos e riscos, dado que, nos processos de pesquisa e escrita acadêmica, serão considerados procedimentos éticos que visam preservar a integridade dos sujeitos.

Antônio Durães de Oliveira Neto

6- Danos

A pesquisa não apresenta danos e riscos para os sujeitos que serão pesquisados, visto que a pesquisa não realiza nenhuma intervenção ou modificação no campo fisiológico, psicológico ou social dos indivíduos que participarão do estudo.

7- Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis

Não está prevista metodologia/procedimentos alternativos de pesquisa.

8- Confidencialidade das informações

A privacidade dos participantes da pesquisa será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-los e se produzir prejuízos, serão mantidos em sigilo.

9- Compensação/indenização

Não serão pagas indenizações ou compensações financeiras ou de qualquer espécie para os sujeitos. Os sujeitos participam voluntariamente das atividades de pesquisa.

10- Outras informações pertinentes

Em todas as etapas de pesquisa será dispensada atenção especial aos discursos, práticas, valores, sentimentos, percepções e interesses, de forma a respeitar o seu estatuto e lugar, enquanto pessoas e profissionais.

Assentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste assentimento.

Nome do participante	Assinatura do participante	Data
Antônio Durães de Oliveira Neto	<i>Antônio Durães de Oliveira Neto</i>	/ /
Nome coordenador da pesquisa	Assinatura coordenador pesquisa	Data

Endereço do Pesquisador:

Rua Elvira Durães - 175. Bairro Santo Expedito. Montes Claros - MG.
CEP: 39.400-496

TELEFONE: (38) 9 9183-7009

Apêndice II – Questionário

Prezado(a) Professor(a);

Sou acadêmico do Curso de Mestrado em Educação da Unimontes e estou realizando pesquisa sobre práticas de leitura. Para tanto, conto com sua valiosa colaboração, respondendo as questões abaixo, que serão utilizadas com finalidade de escrita e defesa de dissertação.

Esclareço que os dados fornecidos serão confidenciais, garantindo-lhe a preservação da sua identidade pessoal e profissional.

De antemão, agradeço muitíssimo a sua participação e atenção.

Antônio Neto

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional):

Idade:

Sexo: () Feminino () Masculino

Formação:

() Ensino Médio

() Ensino Superior. Qual?

() Especialização. Qual?

() Mestrado. Qual?

() Doutorado. Qual?

Tempo de trabalho na educação:

Ano em que se aposentou:

Exerce alguma atividade remunerada depois de ter se aposentado?

() Não

() Sim. Qual?

Local onde exerceu a profissão:

() Rede Estadual.

() Rede Municipal.

() Rede Particular.

Modalidade de ensino em que exerceu a docência:

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Ensino Superior

II – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA

1. O que é leitura para você?
2. Você se considera um(a) leitor(a)? Comente sua resposta.
3. Comente a respeito de suas vivências de leitura na infância e adolescência, sejam elas positivas ou negativas.
4. Comente sobre leituras (autores, obras, portadores de textos, etc.) que marcaram sua trajetória como leitor (a).
5. Em quais redes sociais e outras formas de comunicação mediadas pelas tecnologias da informação você está inserido (a)?
 - Facebook.
 - Instagram.
 - Twitter.
 - Whatsapp.
 - E-mail.
 - Não estou inserido (a) em redes sociais.
 - Outros. Quais?
6. Você considera que as tecnologias de informação (computadores, tablets, celulares, etc.) produziram mudanças significativas nas suas práticas de leitura? Por quê?
7. Você considera que a prática de leitura pode exercer uma função protetora ou preventiva contra doenças que atingem a memória e a saúde mental? Fale sobre isso.

III – PRÁTICAS DE LEITURA ANTES DA APOSENTADORIA

8. Com que frequência você lia livros antes de se aposentar?
 - Todos os dias.
 - Em média, três vezes por semana.
 - Uma vez por semana.
 - Raramente.
 - Não tinha o hábito de ler.



9. Com qual finalidade você lia? (Marque, no máximo, **três** opções que mais representem a finalidade da leitura exercida por você antes de se aposentar.)

- Para o planejamento e preparo de aulas.
- Para a correção de trabalhos, exercícios e avaliações de alunos.
- Para buscar novos conhecimentos no campo educacional.
- Para entretenimento, passatempo e distração.
- Para se inteirar dos acontecimentos do meio social.
- Para ampliação do universo cultural.
- Para resolver questões do cotidiano (localizar um endereço, ler uma lista de compras, etc.)
- Para fins religiosos.
- Outros. Quais?
- Não tinha o hábito de ler.

10. O que você costumava ler com maior frequência? (Marque, no máximo, **três** opções que mais representem o tipo de leitura que era realizada por você.)

- Jornais.
- Revistas científicas.
- Revistas de entretenimento.
- Revistas de informação e divulgação cultural.
- Receitas culinárias.
- Gibis e histórias em quadrinhos.
- Palavras cruzadas.
- Bíblia.
- Livros religiosos.
- Livros de literatura/ textos literários.
- Livros de literatura infantil.
- Livros científicos e teóricos.
- Livros de poemas.
- Livros didáticos.
- Outros

11. Após ter se aposentado e ter encerrado as suas atividades profissionais, houve alguma mudança nas suas práticas de leitura? Comente sua resposta.

12. Qual era o papel da leitura na sua vida antes de você ter se aposentado?

IV – PRÁTICAS DE LEITURA APÓS A APOSENTADORIA

13. O que você costuma fazer no seu tempo livre?

14. Atualmente, com que frequência você lê?

- Todos os dias.
- Em média, três vezes por semana.
- Uma vez por semana.
- Raramente.
- Não tenho o hábito de ler.

15. Qual a finalidade da leitura na sua vida, atualmente? (Marque, no máximo, **três** opções que mais representem a finalidade da leitura exercida por você)

- Para a realização de trabalhos que envolvam escrita e correção de textos.
- Para buscar novos conhecimentos.
- Para entretenimento, passatempo e distração.
- Para se inteirar dos acontecimentos do meio social.
- Para ampliação do universo cultural.
- Para resolver questões do cotidiano (localizar um endereço, ler uma lista de compras, etc.)
- Para fins religiosos.
- Para acessar redes sociais e me comunicar com as pessoas.
- Não tenho hábitos de leitura.
- Outros.

16. Qual o tipo de suporte você utiliza com mais frequência para realizar suas leituras?

- Impresso
- Digital
- Utilização equilibrada dos suportes impressos e digitais.

17. Quais benefícios a leitura traz para a sua vida?

ANEXOS

Anexo I – Parecer Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE O LER E O SER: Representações e práticas de leitura de professores aposentados

Pesquisador: ANTONIO DURAES DE OLIVEIRA NETO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 24240819.8.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.790.539

Apresentação do Projeto:

A pesquisa situa-se no campo de estudos sobre o letramento, tendo por objeto as práticas de leitura de professores aposentados e será desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação da Unimontes, na linha de pesquisa Multiletramentos e Práticas Educativas. Vivemos em uma sociedade grandocêntrica, em que a leitura tem papel central na realização das mais diferentes atividades cotidianas, desenvolvendo um papel relevante na vida do indivíduo que faz uso dela, indiferente de qual seja a sua idade. É importante identificar o que a leitura representa na vida das pessoas, e como ela assume funções específicas para as mais distintas sociedades e culturas, podendo variar em diferentes etapas da vida. Para além das funções sociais cotidianas e aquelas de cunho pragmático e frutivo, é significativo averiguar como as práticas de leitura atuam na prevenção de doenças que atingem o cérebro, em específico, a memória e as doenças neurodegenerativas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as representações de leitura de professores aposentados, buscando compreender os modos de objetivação e ancoragem de suas práticas leitoras.

Objetivo Secundário:

- Discutir as mudanças nas práticas e representações de leitura dos sujeitos pesquisados.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Prof. Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéla **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

Página 01 de 03

Continuação do Parecer: 3.790.539

mapeando processos e funções do ler antes e depois da aposentadoria;

- Compreender os modos pelos quais os sujeitos investigados apropriam-se dos portadores de textos que lhes são disponibilizados na sua atual fase de vida;
- Verificar a forma como os conteúdos em circulação incidiram e incidem sobre as práticas de leitura dos professores;
- Discutir os mecanismos de ancoragem das representações dos professores investigados;
- Mapear as formas de objetivação e o modo como as representações dos professores se materializam em práticas leitoras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Nos processos de pesquisa e escrita acadêmica, serão considerados procedimentos éticos que visam preservar a integridade dos sujeitos. Entretanto, por se tratar de um questionário que retoma as memórias dos participantes, alguns desconfortos poderão ocorrer, como: cansaço e aborrecimento ao responder às questões; alterações emocionais e de autoestima provocadas pelas lembranças de tempos passados; estresse e angústia ao retomarem recordações desagradáveis

Benefícios:

Possibilidade de aprofundamento nos estudos referente ao professores aposentados e o conhecimento das representações e práticas de leitura de professores aposentados pode subsidiar a implementação de políticas públicas que visem o incremento de hábitos de leitura entre essa população.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta possui mérito e relevância científica, podendo contribuir para o avanço do conhecimento científico, gerando produtos de importância para a pesquisa, ensino e extensão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Prof. Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéa CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

Página 02 de 03

Continuação do Parecer: 3.790.539

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1428556.pdf	23/12/2019 12:07:22		Aceito
Outros	Questionario_dez_2019.pdf	23/12/2019 12:06:37	ANTONIO DURAES DE OLIVEIRA NETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Antonio_dez_2019.pdf	23/12/2019 12:04:55	ANTONIO DURAES DE OLIVEIRA NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_dez_2019.pdf	23/12/2019 12:01:13	ANTONIO DURAES DE OLIVEIRA NETO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	04/09/2019 23:05:15	ANTONIO DURAES DE OLIVEIRA NETO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 28 de Dezembro de 2019

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr Rul Braga s/n-Camp Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéla CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

Página 03 de 03