

Representações sociais em torno do ato de ler

Social representations around the act of reading

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v4on86p105-118>

VERENA SANTOS ANDRADE FERREIRA¹

RESUMO: A leitura é prática social e, como tal, emoldurada pelo contexto social do leitor, o que significa dizer que adquire diferentes sentidos e usos em razão das formas de apropriação do texto e de seus mediadores sociais. Por outro lado, historicamente, a leitura foi delineada com a ótica da cultura dominante e, nessa perspectiva, foram forjadas as suas representações sociais, geralmente relacionadas a sucesso pessoal, erudição e lazer. Esse artigo traz as representações sociais sobre leitura dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, por meio de entrevistas narrativas. Suas práticas de leitura, dentro e fora do espaço escolar, foram submetidas à análise de conteúdo, pela perspectiva da Sociologia da Leitura, da História da Leitura e da Teoria das Representações Sociais. Evidenciou-se sua ambivalência, as marcas de sua historicidade e as formas de apropriação da cultura escrita pelas camadas mais empobrecidas da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sobre leitura; práticas de leitura; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT: Reading is a social practice and as such, it is framed by the social context of the reader, which means that it acquires different meanings and uses due to its identity, the forms of appropriation of the text and its mediators social. On the other hand, historically, reading has been outlined from the perspective of the dominant culture and, in the hegemonic

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Estado da Bahia, Brasil.

perspective, outlined its social representations, generally related to personal success, erudite culture and leisure. This article brings social representations about reading from the students in the Youth and Adult Education, through narrative interviews, submitted to content analysis, from their reading practices, inside and outside the school space, through the contributions of Sociology of Reading, History of Reading and Theory of Social Representations, showing how ambivalent they are, and, in this ambivalence, the marks of identities and forms of appropriation of written culture by the most impoverished layers of society.

KEYWORDS: Social representations; representations about reading; reading practices; Youth and Adult Education.

INTRODUÇÃO

A leitura está tão incorporada ao cotidiano, nos dias atuais, que parece algo natural, como se, desde sempre, fizesse parte das relações sociais. Entretanto, como prática social, foi se desenvolvendo ao longo do tempo, a partir das políticas públicas, das instituições formativas, das agências de fomento à cultura, da lógica do mercado, dos suportes disponíveis, dos meios tecnológicos e, é claro, das motivações pessoais, inscritas no *ethos* dos sujeitos. Paralelamente a esse processo, foram construídas as suas representações sociais, que é o modo como é compreendida no contexto das relações sociais.

No princípio, a prática da leitura, através do acesso aos códigos da decodificação, era privilégio de uma minoria favorecida. Com a modernização da sociedade e suas demandas emergentes, foi estendida a grande parte da população, pelas instituições formais de ensino de nível básico. Com a entrada desses novos sujeitos-leitores na cena social, a relação com a leitura e seus suportes se expandiu para além do espaço dos “letrados”, para adentrar nas camadas menos privilegiadas, o que lança questões sobre o que leem, como leem e porque leem, e sobre a teia de relações sociais que envolve a prática da leitura.

Reconhecendo que a prática da leitura passa pelas condições culturais do leitor e que lugares sociais distintos produzem diferentes relações com os materiais escritos, este artigo traz as representações sobre leitura de discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade específica de educação, constituída por pessoas que não estão em conformidade com a idade regular prevista pelo sistema de seriação do ensino, o que retrata sua condição de desfavorecimento, uma vez que o direito à escolarização em tempo regular está entre as prerrogativas mais elementares da sociedade moderna, desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

As representações sobre leitura foram produzidas por meio da utilização da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), aplicada às entrevistas narrativas realizadas com 18 estudantes de ambos os sexos e idades entre 22 e 38 anos, de uma escola de médio porte da rede estadual da Bahia, na cidade de Jequi. Todos pertenciam aos eixos VI e VII da EJA, que correspondem ao ensino médio regular. As entrevistas versavam sobre a atividade leitora dos entrevistados, suas concepções, dificuldades, estímulos e experiências, e permitiam que os sujeitos falassem de suas experiências de leitura, descortinando as impressões, ideias e valores que envolviam aquelas atividades.

Segundo Moscovici, “na verdade, do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma ‘rede’ de idéias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias” (2005, p. 210). Ou seja, as concepções enunciadas pelos entrevistados nas narrativas a respeito de suas práticas leitoras constituem as suas representações sobre leitura, construídas em suas práticas culturais e interações comunicativas e refletem o modo pelo qual compreendem e significam a leitura. A “fluidez” a que o autor se refere, ao conceituar as representações sociais, ficou evidente em muitos momentos das entrevistas, em que as representações se mostraram ambivalentes, multifacetadas e, por vezes, contraditórias, porque ora emergiam das práticas de leitura dos entrevistados, ora refletiam os valores produzidos por uma elite letrada, disseminados na sociedade, e dos quais os sujeitos se apropriaram, discursivamente.

Tais representações ratificam que a leitura, enquanto prática social e processo de construção de sentidos, recebe significados diferentes a partir das relações estabelecidas com a matéria escrita. Essas relações, por sua vez, inscrevem-se nas relações de poder e dominação que se reconfiguram na sociedade, ao largo da história. A esse respeito, afirma Chartier:

as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Conforme esse entendimento, este artigo situa historicamente as representações sobre leitura dos estudantes da EJA como produto e processo de suas vivências e de suas relações não apenas com o texto, mas também com a sociedade. As seções seguintes trazem essa relação e, para ilustrá-las, recorreremos à transcrição de algumas

falas de alguns entrevistados, porque tais falas aproximam as ideias apresentadas por esse artigo dos colaboradores que participaram da pesquisa, que são os sujeitos das representações aqui destacadas. Essas falas estão referenciadas pelo gênero² do sujeito, idade e profissão, de modo a deixá-las ainda mais “encorpadas”, numa alusão a Miguel Arroyo, quando diz que é preciso uma pedagogia baseada no corpo para dialogar com os sujeitos da EJA (2017), referindo-se às histórias de vida de cada um deles.

CONHECIMENTO, ESCOLA E TRABALHO: APROXIMAÇÕES E DIGRESSÕES

Apesar de muitos dos estudantes entrevistados terem declarado que não gostavam de ler, nenhum deles negou a importância da leitura. Ao contrário, esta se fazia presente em suas falas, geralmente iniciando os diálogos estabelecidos: “a leitura é muito importante para tudo na vida” (Mulher, 22 anos, estudante). Ao longo das entrevistas, eles foram revelando em que consistia tal importância e, nesse sentido, não deixaram de manifestar a vinculação entre leitura e conhecimento: “se eu não leio, conhecimento eu não tenho” (Homem, 36 anos, auxiliar de produção).

Embora relacionem leitura a conhecimento, quando falam sobre a leitura no contexto escolar ela ganha outra conotação: “eu faço as leituras da escola para fazer as provas. A gente precisa terminar os estudos, completar o segundo grau. Tem empresa que não dá trabalho para quem não tem o segundo grau completo” (Homem, 40 anos, mecânico de ônibus). Essa vinculação entre leitura, escola e mercado de trabalho foi recorrente entre os colaboradores da pesquisa; então, percebe-se que a leitura realizada para atender aos propósitos da escola não é uma prática frequente, mas relacionada à ocorrência das atividades avaliativas, as quais permitirão, segundo o desempenho dos estudantes, avanço às seriações seguintes. Desse modo, a leitura não é, *a priori*, atividade para o desenvolvimento intelectual e construção do conhecimento, por meio das intervenções da escola; antes, é atividade que permitirá a conclusão do ensino médio, ou melhor, o término da educação básica, atendendo a uma exigência do mercado de trabalho.

Os sujeitos sabem que a leitura recomendada pela escola é uma via de acesso ao conhecimento, e por isso desvalorizam algumas das leituras que realizam, a exemplo daquelas citadas pelas entrevistadas, que não levam ao conhecimento socialmente valorizado: “Leio sempre coisas de artistas, novelas... essas coisas menos

2. Conforme se declararam.

importantes” (Mulher, 32 anos, monitora em creche). Desse modo, desqualificam suas práticas leitoras – que fazem parte de seus contextos de socialização – em razão de uma concepção do ato de ler fundamentada no trabalho intelectual.

O reconhecimento da importância da leitura na relação com o conhecimento sistematizado não provoca reações na apropriação da cultura escrita, que continua acontecendo de forma pragmática. Na verdade, o que se percebe na prática é a importância dada ao término da escolarização básica, quando os estudantes do EJA retornam à escola para concluir esse ciclo da educação formal. À escolaridade é atribuída um valor de positividade por favorecer o ingresso e a permanência no mundo do trabalho.

Certos da importância da leitura e de sua relação com o conhecimento sistematizado, os colaboradores falaram das orientações que dão aos filhos, como ilustra o excerto abaixo:

Então passamos para ele [filho] o seguinte: “se você não estudar, se você não ler, se você não buscar o conhecimento, ou você vai ficar aí como a gente está sempre vendo: as pessoas marginalizadas, tendo que se drogar, tendo que roubar ou vai, futuramente, trabalhar como servente de pedreiro no sol quente e você vai ver que faz falta no futuro o estudo e o conhecimento” (Homem, 40 anos, mecânico de ônibus).

Na citação acima, é imputada à leitura a capacidade de mudar a vida das pessoas, ou melhor, de proporcionar uma vida material de mais conforto, baseada na relação entre leitura e conhecimento. Outrora, a Literatura foi condenada por sua “propensão a fazer mal” (ZILBERMAN, 2001, p. 38) e, mais atualmente, considerada como “ato de posicionamento político” (BRITTO, 2003, p. 100). Ou seja, entre tempos históricos e classes sociais, a leitura adquire feições distintas, mas sempre forjadas nas interações, expectativas e práticas sociais.

As falas dos sujeitos acerca da importância da leitura refletem mais as representações que têm da leitura no espaço social do que as suas próprias práticas, que encontram em sua historicidade os seus balizadores. Nem sempre as representações reverberam de forma imediata as práticas; antes, são reflexo do que é aceito e compartilhado pelos membros de uma comunidade:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem,

nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado tanto por nossas representações como por nossa cultura (MOSCOVICI, 2005, p. 35).

O código utilizado para nomear e classificar a leitura é o de atividade para o conhecimento e desenvolvimento social. Tal código cultural é sustentado pela vida cotidiana – que confere os melhores postos no mundo do trabalho aos que têm mais anos de escolarização – e historicamente partilhado por uma coletividade desde a difusão dos ideais iluministas. O caráter prescritivo, enunciado por Moscovici, constitui o que Orlandi, numa releitura de Michel Foucault³, chama de formação discursiva: “A formação discursiva se define como aquilo que numa dada formação ideológica (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 1996, p. 58). Tal conjunto de ideias é considerado legítimo e aceito por todos, inclusive por aqueles cujas práticas de leitura não coincidem com as suas representações, constituindo aquela dicotomia que Moscovici (2005) chama de “complexo de ambiguidade”, inerente às representações sociais. Ou seja, a leitura, em sua complexidade como espaço de sociabilidades, tem duas faces: a da representação e a da ação, sem que, necessariamente, a representação seja o retrato fiel da ação, mas o seu domínio compreensível, inteligível e aceitável.

Dada a sua recorrência e familiaridade, essas representações podem se transformar em senso comum, que é uma forma de explicar a leitura de modo espontâneo: “na verdade, as representações sociais diariamente e ‘espontaneamente’ se tornam senso comum (...)” (MOSCOVICI, 2005, p. 200). Então, a importância da leitura virou senso comum e isso faz com que questões sociais intervenientes na formação do leitor passem despercebidas a olhos menos atentos, assim como aquelas que participam da construção de uma vida de conforto material.

DE VOLTA AO INÍCIO: A DECODIFICAÇÃO

A noção segundo a qual a leitura foi delegada às classes menos privilegiadas também se fez presente nas representações sobre leitura dos sujeitos entrevistados. Ela foi lembrada (ou confundida) com a decodificação, como forma de interagir com a profusão de mensagens escritas da sociedade contemporânea: “ela [leitura]

3. Conforme Foucault (1997, p. 43), “sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva”.

está espalhada pelas ruas, nas faixas, nos supermercados, nas farmácias, nos bancos... em tudo. Temos que pagar contas” (Mulher, 22 anos, vendedora).

As ocasiões citadas acima, de uso efetivo da tecnologia da escrita, fazem parte das situações de letramento da vida dos sujeitos, ou seja, constituem as situações em que eles se apropriam da leitura com foco em determinados fins, no caso, realizar as tarefas cotidianas. No entanto, há outras formas de letramento que podem ser descobertas por esses sujeitos. A leitura não pode ser restrita às atividades do dia a dia, pois, segundo Foucambert (1994, p. 05),

todos sabem a diferença entre ver e olhar, ouvir e escutar... ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito. Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Assim, além de permitir a interação com a sociedade contemporânea, mediada pelo uso da tecnologia da escrita, como direito social e prerrogativa para o exercício da cidadania, a leitura promove também acesso à cultura escrita, e não somente aos letrados que se multiplicam pela sociedade grafocêntrica.

Se a relação da leitura com o conhecimento deriva de uma construção histórica a partir da difusão dos ideais iluministas, a vinculação da leitura com a alfabetização – imprescindível ao exercício da cidadania – também resulta de um processo histórico, quando o ato de ler era confundido com a capacidade de decifração dos sinais escritos. Tal ideia ainda persiste no imaginário de muitos sujeitos. Segundo Perroti (1999, p. 31):

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que na sociedade brasileira em seu todo, a leitura não é ainda “hábito” nem “ato”. Ao contrário, ela é vista como comportamento diferenciador, a que somente seres privilegiados, bem-dotados intelectualmente, cultural e economicamente, podem ter acesso. As exceções não fazem senão confirmar a regra. Em decorrência, o que se reserva às minorias, quando muito, é o exercício de reconhecimento de signos para atividades imediatas ligadas à sobrevivência ou pouco mais que isso (PERROTI, 1999, p. 31).

A assimilação da técnica da decodificação não muda, por si só, as relações sociais em torno do conhecimento acumulado, mas sim, as formas de sua apropriação, em que estão impressas as marcas de quem se apropria. O acesso à cultura escrita, através da

universalização da competência da alfabetização não promove, por si só, a democratização do saber. Segundo Pompougnac (*in* FRAISSE, 1997, p. 15), “a nova capacidade [decifração dos sinais impressos] continua frágil enquanto não engendrar com novos comportamentos, com o domínio de novas práticas além da mera decodificação”.

Os entrevistados relacionaram a leitura ao conhecimento, entretanto, a escolarização que lhes foi reservada é precarizada, conforme seus relatos; eles falam para as gerações seguintes acerca da importância da leitura, mas não se fazem exemplos. Pensa-se o leitor nos moldes de representação dos discursos da classe burguesa, mas realiza-se a leitura na forma que foi delegada às camadas populares: restrita à técnica da decodificação para interagir com as mensagens escritas da sociedade contemporânea.

O SACRIFÍCIO

Não foram apenas as ideias relacionadas à importância da leitura, seja para acesso ao conhecimento sistematizado ou interação com a sociedade contemporânea, que os sujeitos revelaram em suas falas. Eles manifestaram também uma face hostil ao ato de ler, caracterizando-o como enfadonho e complicado: “não é tão simples não. A leitura é complicadíssima, ainda mais para quem não tem o hábito de ler” (Homem, 36 anos, auxiliar de produção). As falas que retratam essa hostilidade apontam outro aspecto de suas representações sobre leitura, agora apoiadas em suas práticas culturais e não mais na formação discursiva da sociedade.

A primeira questão a ser considerada nessa relação de hostilidade com a leitura é a infância dos entrevistados. Nesse período de suas vidas, não encontraram um ambiente favorável aos livros e à leitura no ambiente familiar. Segundo Hébrard (2001, p. 37), “para a sociologia das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende”, deixando evidente a importância do papel da família no desenvolvimento do hábito da leitura. Conforme narrado por quase todos os entrevistados, suas realidades atuais refletem e, em certa medida, reproduzem as realidades que viveram na infância: “minha infância era na rua, brincando de correr, de esconder, inventando um monte de coisas. Não tinha essa coisa de estudar, não. Eu acho que a culpa é do passado por eu não ler muito bem hoje” (Mulher, 32 anos, monitora em creche).

A leitura é uma atividade cultural, e como tal, precisa ser aprendida. Não basta apenas ensinar a técnica da alfabetização e espalhar mensagens gráficas pelos espaços sociais. É preciso que as pessoas despertem para o mundo da leitura em suas múltiplas dimensões e possibilidades e, para que isso aconteça, há de se ter um contexto que, de

alguma forma, fomente e oportunize esse despertar. O exemplo acima não coloca a responsabilidade pela formação do leitor apenas no ambiente familiar nem exige o poder público – através das escolas e demais instituições encarregadas da democratização do saber e da cultura – desse compromisso. Igualmente, não desconsidera as condições materiais de acesso à cultura escrita na constituição do hábito da leitura. Apenas pontua a importância da convivência com a leitura no ambiente familiar e social, convívio este que, segundo os depoimentos, foi negado à grande maioria dos colaboradores.

Os entrevistados também não encontraram nas atividades de leitura o instrumento para a sua formação profissional, pois são sujeitos que ingressaram no mercado de trabalho sem terem concluído a escolarização básica. Seus trabalhos são, na grande maioria, atividades braçais, que não exigem formação técnica ou acadêmica; tornaram-se profissionais antes de concluírem a escolarização básica.

Para justificar que ler é tedioso, alguns entrevistados também relacionaram a leitura à ausência de movimento, ou melhor, trata-se de uma atividade que mantém os corpos quietos: “sei que é importante [a leitura], mas acho uma chatice ficar parada com o livro na cara” (Mulher, 22 anos, estudante). Segundo Chartier (1998, p. 77), “elas [maneiras de ler] colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão”. Estar diante de um livro que, *a priori*, não traz significado algum para pessoas acostumadas ao movimento do corpo, gera a sensação de desconforto, de tempo desperdiçado, contribuindo com o entendimento da leitura como algo fastidioso, quando esta perspectiva também está associada à ausência de um significado especial para aquele estado de inércia.

A questão do movimento leva a outro aspecto também abordado pelos estudantes da EJA: a falta de tempo, uma das razões para a pouca leitura. Entretanto, quando questionados sobre o que faziam após cumprir com as atribuições diárias, os entrevistados afirmaram assistir à televisão. E, ressaltamos, diante da televisão também ficamos parados. Assim, a falta de tempo não é o principal motivo para a pouca leitura, mas, como afirma Poulain (2004, p. 33, tradução nossa),

O tempo de leitura não é um tempo positivo, mas negativo, contrariamente à organização estruturada da vida ativa [...]; os leitores pouco frequentes não consideram o

ato de ler como uma atividade de acumulação de benefício simbólico ou social, por esta razão [a leitura] não pode ser objeto de uma programação específica do tempo⁴.

Quando se justifica a ausência de tempo para a leitura, observa-se também falta de investimento de vontade. Ou seja, o que está em jogo é a valorização de um capital simbólico ao qual essas pessoas se mantêm indiferentes. A entrevistada reconhece essa falta de vontade:

Eu prefiro uma música, televisão, alguma coisa que já ‘desce’ pronto (...). Sou ruim de leitura, leio pouquíssimo. Não é nem tempo, não tenho força de vontade. Porque tempo a gente arranja, quando gosta. O que me falta mesmo é força de vontade para sair lendo. Enfia a cara na televisão e pronto (Mulher, 32 anos, monitora em creche).

A modernidade que trouxe a urgência da leitura na América Latina também trouxe outras opções de lazer, a exemplo da televisão, que impera entre as práticas culturais dos sujeitos. A leitura não faz parte do cotidiano dos entrevistados como atividade de formação ou de lazer. Esse espaço é preenchido com a televisão, especialmente as novelas e programas de auditório, cuja programação acontece por imagens que se sucedem rapidamente, criando a sensação de movimento nos telespectadores, estando mais próxima de seus esquemas práticos e universos culturais, acostumados à oralidade e ao recurso visual, contrariamente à leitura, que exige do leitor maior esforço para compreensão e concentração.

Por trás da falta de vontade, motivação e hábito a que se referiram os entrevistados, estão questões de diversas ordens que obliteram as relações com a leitura e atuam na configuração de representações da leitura como uma atividade enfadonha. Surpreendentemente, eles reconhecem tais questões: papel da escola, formação profissional, ambiente familiar, presença da televisão, só para citar algumas razões apontadas pelos colaboradores. Por outro lado, parecem desconhecer que por trás desses aspectos está um projeto de sociedade cuidadosamente articulado ao longo dos séculos para a manutenção do *status quo*.

Além do mais, não habituados ao exercício da leitura, é como se tivessem aprendido a viver sem ela: “como eu não tenho o hábito de ler, posso dizer que não faz

4. El tiempo de lectura no es un tiempo positivo, sino negativo, contrariamente a la organización estructurada de la vida activa [...]; la lectura implica una visión pasiva, solo se le dedica “el tiempo muerto”, los restos del tiempo activo [...]; los lectores poco frecuentes no consideran el acto de leer como una actividad de acumulación de beneficio simbólico o social, por esta razón no puede ser objeto de una programación específica del tiempo.

falta” (Homem, 36 anos, auxiliar de produção). Nesse momento, o entrevistado não se refere às muitas mensagens escritas que figuram nos espaços sociais, pois sabe que são relevantes na vida cotidiana contemporânea. Ele, certamente, refere-se à leitura dos livros, sejam estes científicos ou literários, digitais ou impressos, que trazem o registro da herança cultural da humanidade.

Se questões históricas contribuem com a formação das representações que aludem às possibilidades conferidas à leitura, a exemplo do conhecimento e do desenvolvimento pessoal, também são razões da mesma ordem, a despeito das formas de relação com a cultura escrita, que fomentam a construção de representações mais hostis ao ato de ler.

Entretanto, vale ressaltar que a pouca familiaridade com os livros não é algo específico das classes mais populares. É um problema da sociedade brasileira, de suas políticas, princípios e premissas, que ultrapassa os limites das classes sociais. A despeito de tratar de uma realidade social diferente da do Brasil, a colocação de Poulain ilustra que a baixa frequência da atividade de leitura não é apenas questão de classe social:

A preocupação, antes concentrada no público pouco leitor ou não leitor, se estende agora a um público que antes se encontrava ‘livre de suspeitas’ no que diz respeito a suas práticas de leitura: jovens, estudantes, alunos, incluindo professores... A inquietude sobre o nível e os modos de leitura se generaliza a todas as classes sociais...⁵ (POULAIN, 2004, p. 41, tradução nossa).

Diferente das representações que reverberam na sociedade, relacionadas à formação discursiva acerca da importância da leitura, as concepções da leitura como atividade enfadonha e complicada constituem as representações mais frequentes associadas às práticas dos sujeitos entrevistados:

Jordelet esclarece que “qualificar esse saber [representação] como prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos quadros e condições nos quais o é, e sobretudo, ao fato de que a representação serve para se agir sobre o mundo e sobre os outros” (*apud* SÁ, 1996, p. 33).

5. La preocupación, antes concentrada en el público poco lector o no lector, se extiende ahora a un público que antes se encontraba “libre de sospechas” en lo que respecta a sus prácticas de lectura: jóvenes, estudiantes, alumnos, incluso profesores... La inquietud sobre el nivel y los modos de lectura se generaliza a todas las capas sociales...

É a partir das relações estabelecidas com a matéria escrita, nos contextos comuns ao público da EJA, que é fomentada a representação de que a leitura é uma atividade maçante. É também a partir dessa representação que se baseia a relação com a leitura em momentos futuros, quando os sujeitos não se mostram muito interessados nos livros e em outros suportes da cultura escrita que escapam às suas atividades cotidianas.

Segundo Abric (1998), em seus estudos sobre as representações sociais, podemos compreender que esse paradoxo entre as representações sobre leitura, ora enfatizando um aspecto afirmativo – a importância –, ora um aspecto contraproducente – a hostilidade –, não constitui uma contradição, uma vez que as representações sociais têm dois componentes, o núcleo central e o núcleo periférico:

É a existência desse duplo sistema que permite compreender uma das características básicas das representações, que pode parecer contraditória: *elas são simultaneamente estáveis e móveis, rígidas e flexíveis*. Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e fluidas, posto que, alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos (ABRIC, 1998, p. 34, grifo do autor).

Dessa forma, uma representação não descaracteriza a outra: afirmar que ler é “chato” não implica considerar que a leitura não seja importante. Se a representação da leitura como algo relevante se sustenta nos valores partilhados pelos membros da sociedade, constituindo o seu núcleo central, a representação da leitura como atividade enfadonha se baseia nas relações estabelecidas com a cultura escrita, e constitui o seu núcleo periférico, em que, vale ressaltar mais uma vez, são parcas tais experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura ganhou espaço entre as classes mais favorecidas, como atividade de fruição, pela literatura, e, como trabalho intelectual, pelos livros técnicos. De uma ou outra forma, ela favorece o processo de emancipação do sujeito.

Para as classes menos favorecidas, a leitura chegou como atividade de decodificação, para que pudessem interagir com a sociedade industrial do século XX, e tal concepção permanece para muitos sujeitos, ainda hoje, quando associam a importância da leitura à habilidade de decodificar os sinais gráficos da escrita. Mas

eles sabem que a importância da leitura excede tal capacidade. Sabem que também é atividade intelectual que confere muitas possibilidades. Mas saber isso não é suficiente para que se apropriem dela com outras perspectivas, porque tal apropriação traduz as marcas de sua historicidade e de seus contextos sociais.

Se as representações amparadas na formação discursiva da sociedade, que ecoam a importância da leitura, pouco contribuem com a constituição do leitor da EJA, as representações fundadas na experiência também dificultam essa constituição. Assim, a reflexão acerca da leitura deve ganhar outro enfoque nas instituições que se ocupam do assunto: não é mais o de ensinar as pessoas que ler é importante, isso elas já sabem; mas sim, fomentar práticas em que possam fazer uso da leitura enquanto atividade de formação e fruição. Ainda assim, podem seguir achando que é uma atividade enfadonha, mas terão experimentado o outro lado de suas representações.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. Trad. Pedro Humberto faria Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70: 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2021.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1990.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3. ed. Trad. Pedrinho Guareshi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- ORLANDI, Eni. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

Representações sociais em torno do ato de ler

- PERROTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins: apontamentos sobre a formação do leitor. *In*: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- POMPOUGNAC, Jean-Claude. Relatos de aprendizado. *In*: FRAISSE, Emmanuel *et al.* **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.
- POULAIN, Michel. Entre preocupaciones sociales e investigación científica: El desarrollo de sociologias de lectura em Francia em sieglo XX. *In*: LAHIRE, B. **Sociología de la lectura**. Barcelona: GEDISA, 2004.
- SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

SOBRE A AUTORA

Verena Santos Andrade Ferreira é Graduada em Pedagogia pela Universidade do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié, tem Mestrado em Estudo de Linguagem pela Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador e é doutoranda em Ensino pela Universidade do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista. É pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Estado da Bahia, Campus Jequié.
E-mail: verena0806@yahoo.com.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8060-6293>.

Recebido em 12 de abril de 2022 e aprovado em 15 de dezembro de 2022.