



Representações da leitura de futuros educadores sociais – um estudo de caso Conceptions of reading of prospective social educators – a case study

Dulce Melão

Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu
Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)
dulcemelao@esev.ipv.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1608-1074>

Ana Isabel Silva

Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu
Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)
aisilva@esev.ipv.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5751-3902>

João Paulo Rodrigues Balula

Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu
Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)
jpbalula@esev.ipv.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1598-1406>

Resumo

Este estudo procura identificar e caracterizar as representações da leitura de estudantes a frequentar um 1.º Ciclo de estudos em Educação Social, indagando o papel que desempenham no âmbito da sua formação e o modo como se poderão repercutir nas suas práticas educativas.

Face aos objetivos elencados, optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. Participaram 52 estudantes inscritos na unidade curricular de Técnicas de Produção de Texto (1.º ano, 1.º semestre, ano letivo de 2015-2016). Quanto aos instrumentos e procedimentos adotados, recorremos a 52 reflexões individuais realizadas no início da unidade curricular e a 52 reflexões individuais entregues no final da mesma. Foi privilegiada a análise de conteúdo, com recurso à elaboração de categorias *a posteriori*.

Depreendemos que os estudantes valorizavam a leitura, privilegiando sobretudo o romance e, cumulativamente, os jornais e as revistas. Foi possível inferirmos que a maioria dos estudantes encarava a leitura sobretudo como forma de alargamento dos seus conhecimentos e, em menor grau, como modo de entretenimento. O cruzamento das suas representações da leitura (iniciais e finais) permitiu-nos concluir que a unidade curricular teria contribuído para que evoluíssem, nomeadamente no que respeita à associação da leitura à partilha e ao prazer. Face à relevância da leitura no seu percurso de formação e no exercício da sua profissão, entendemos ser importante realizar mais estudos que possibilitem o aprofundamento das



representações que os estudantes têm da mesma, pelo seu contributo para o redesenho curricular de tal percurso formativo.

Palavras-chave: formação; representações; leitura; educação social.

Abstract

This study aims to identify and characterize the conceptions of reading of students enrolled in a First Degree of Social Education, investigating the role they play in their training and how they can be reflected in their educational practices. As far as methodology is concerned, in view of the outlined objectives, we took a qualitative approach, based on a case study framework. Participants were 52 students enrolled in a Text Production Techniques course (1st year, 1st semester, academic year 2015-2016). As to the instruments and procedures adopted, we used 52 individual essays carried out at the beginning of the curricular unit and 52 individual essays delivered at the end of the course. Content analysis was the main technique used and categories were defined *a posteriori*.

We concluded that students valued reading, privileging mainly the novel and, cumulatively, the newspapers and the magazines. It was possible to infer that most of the students considered reading as a way of broadening their knowledge and, to a lesser degree, as a means of entertainment. Cross-checking of data (initial and final conceptions of reading) allowed us to conclude that the curricular unit would have contributed to their evolution, especially regarding the association of reading with sharing and with pleasure. In view of the relevance of reading in their training course and in the exercise of their profession, we believe that it is important to carry out further studies that allow us to deepen the knowledge of their conceptions, for their contribution to the curricular redesign of this training path.

Keywords: training; conceptions; reading; social educators.

Resumen

Este estudio busca identificar y caracterizar las representaciones de la lectura de estudiantes a frecuentar un 1º Ciclo de estudios en Educación Social, indagando el papel que desempeñan en el ámbito de su formación y el modo en que se podrán repercutir en sus prácticas educativas.

Ante los objetivos señalados, se optó por un abordaje cualitativo, teniendo como referencial metodológico el estudio de caso. Participaron 52 estudiantes inscritos en la unidad curricular de Técnicas de Producción de Texto (1.º año, 1.er semestre, año lectivo de 2015-2016). En cuanto a los instrumentos y procedimientos adoptados, recurrimos a 52 reflexiones individuales realizadas al inicio de la unidad curricular y a 52 reflexiones individuales entregadas al final de esta. Se privilegia el análisis de contenido, con el recurso a la elaboración de categorías *a posteriori*.

Concluimos que los estudiantes valoraban la lectura, privilegiando sobre todo la novela y, acumulativamente, los periódicos y las revistas. Es posible inferir que la mayoría de los estudiantes



miraba la lectura sobre todo como forma de ampliar sus conocimientos y, en menor grado, como modo de entretenimiento. El cruce de sus representaciones de la lectura (iniciales y finales) nos permitió concluir que la unidad curricular habría contribuido a que evolucionaran, especialmente en lo que se refiere a la asociación de la lectura al compartir y al placer. Ante la relevancia de la lectura en su recorrido de formación y en el ejercicio de su profesión, entendemos que es importante realizar más estudios que posibiliten la profundización de las representaciones que los estudiantes tienen de la misma, por su contribución al rediseño curricular de tal itinerario formativo.

Palabras clave: formación; representaciones; lectura; educación social.

Introdução

Omnipresente numa sociedade marcada por imperativos comunicacionais que apelam ao desenvolvimento de percursos que se reclamam plasmados de criatividade, a leitura, enquanto prática social, exige-nos, cada vez mais, uma reflexão profunda sobre os itinerários que vamos prosseguindo em contextos escolares, numa abertura perene aos mundos que escutamos. Como refere Varela-Crespo (2016, p. 105):

(...) entender que la educación en todos sus niveles de enseñanza y en los diversos ámbitos en que se lleva a cabo debe contribuir al desarrollo de una sociedad lectora, significa aspirar a una sociedad más justa por cuanto los ciudadanos y ciudadanas pueden aproximarse al mundo que les rodea con miradas más amplias y complejas, profundizando en los problemas y realidades de la vida cotidiana desde disciplinas y campos heterogéneos.

Acompanhamos, com Cardoso (2015, p. 115), o «momento histórico de redefinição da leitura», possibilitado pela criação de condições para que proliferem novas práticas de leitura que conglomeram formatos impressos e digitais, em diálogo que se pretende profícuo. Tal «redefinição da leitura» implica, em nosso entender, uma reflexão ampla sobre as práticas de leitura no ensino superior, contribuindo os estudos empíricos para lançar luz nos distintos modos em que se desdobram.

Tendo em consideração o referido, entendemos ser relevante identificar e caracterizar as representações da leitura de estudantes a frequentar um 1.º Ciclo de estudos em Educação Social, que julgamos merecerem particular atenção, face ao modo como se poderão repercutir nas suas práticas educativas e ao papel que poderão desempenhar no redesenho da sua formação.

Do exposto resulta, assim, a organização deste artigo. Após uma breve contextualização teórica, descrevemos o estudo realizado e os objetivos que o nortearam. Seguidamente apresentamos a análise dos resultados, incidindo nas representações da leitura (iniciais e finais). O cruzamento de tais representações possibilita-nos, por último, retirar algumas ilações sobre o percurso realizado, apontando algumas vias para o aprofundamento do mesmo.



Contextualização teórica

É reconhecido, na literatura de especialidade, o contributo da teoria das representações sociais (Moscovici, 1961; 1976) para a investigação em Educação (por exemplo, Novaes, Ornellas & Ens, 2017; Souza & Alves, 2017), bem como para a compreensão da complexidade das práticas de leitura plurais que se entretecem, hoje, no nosso quotidiano (Platzter & Pascolati, 2010; Pullin & Pryjma, 2011). Como frisam Larrañaga e Yubero (2005, p. 44), «La representación social que tengamos de la lectura puede ser fuente de motivación o desmotivación lectora y nos acompañará en nuestras relaciones cotidianas, orientando nuestra relación con la lectura».

No que se refere aos estudantes do ensino superior, independentemente da formação que frequentam, a compreensão das suas representações da leitura tem sido alvo de atenção, na literatura de especialidade (por exemplo, Melão, Silva & Balula, 2016; Yubero, Larrañaga & Pires, 2014), no entendimento de que tal investigação pode ser um contributo importante para o repensar da sua formação. Alguns estudos realizados sobre a motivação para a leitura e o desempenho em compreensão na leitura, no que respeita aos estudantes deste nível de ensino, revelam que têm hábitos de leitura pouco diversificados (Granado, 2014; Rösing, Rettenmaier & Capellari, 2009), manifestando dificuldades de compreensão na leitura e centrando, sobretudo, a sua atenção na leitura com fins académicos, em detrimento da sua fruição (Bortolanza & Balça, 2013; Vieira, 2010).

Importa igualmente salientar o reconhecimento da relevância crescente da leitura no âmbito da formação e das práticas do educador social (Yubero, Caride, Larrañaga & Pose, 2016; Larrañaga, Acosta & Yubero, 2015), dado o carácter multímido que atualmente assumem, bem como a complexidade de que se revestem. Apesar de tal reconhecimento, tem sido dada pouca atenção às suas representações da leitura, de modo a que possa ser realizada uma reflexão mais rigorosa e sustentada sobre as dimensões de que se entrelaçam e as sustentam.

Metodologia

O objetivo principal do nosso estudo foi investigar as representações da leitura de estudantes de Educação Social, a frequentar um 1.º Ciclo de estudos de Bolonha, contemplando o modo como a encaravam (qual/quais o(s) significado(s) e a importância que lhes atribuíam, as suas preferências de leitura e as razões que lhes subjaziam). Procurámos, assim, compreender as dimensões de que se revestiam tais representações e as possíveis repercussões que poderiam ter na sua profissão futura, enquanto educadores sociais. Adicionalmente foi também nosso objetivo compreender o contributo da unidade curricular de Técnicas de Produção de Texto para a possível reconstrução de tais representações da leitura dos estudantes.

Os participantes do nosso estudo foram 52 estudantes (46 do sexo feminino e 6 do sexo masculino) inscritos na unidade curricular de Técnicas de Produção de Texto integrada no plano de estudos da Licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação de Viseu (1.º ano, 1.º semestre, ano letivo 2015-2016).



Os instrumentos utilizados foram duas reflexões individuais realizadas pelos estudantes, no início (1.ª reflexão) e no final da unidade curricular (2.ª reflexão), no âmbito do seu trabalho autónomo. Este procedimento foi efetuado dado que procurávamos compreender se, após a unidade curricular, teria existido alguma evolução no que respeita às suas representações da leitura.

No início da unidade curricular os estudantes foram convidados a refletir sobre os seguintes aspetos: i) o modo como encaravam a leitura (qual o significado e a importância que lhe atribuíam – no seu quotidiano e enquanto futuros profissionais da Educação Social); ii) as suas preferências de leitura; iii) outros aspetos que entendessem relevantes no que respeitava à relação que estabeleciam com a leitura. No final da unidade curricular os estudantes realizaram outra reflexão, revisitando o primeiro e o terceiro tópicos solicitados na primeira.

De modo a cumprir os objetivos estabelecidos, considerámos adequada uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. Como sublinha Sánchez (2015), a investigação qualitativa privilegia o modo como as pessoas veem o mundo, associando-lhe a interpretação do investigador sobre a maneira como elas o percebem. Nesse sentido, tem sido reconhecida a sua relevância para o desvelar da complexidade de realidades socioeducativas com múltiplas dimensões que requerem a proximidade e a compreensão do Outro, tendo como preocupação fundamental interpretar mais do que descrever (Coutinho, 2015; Denzin & Lincoln, 2011). Em semelhante linha de pensamento, a opção pelo estudo de caso permite «deslindar, examinar e compreender de forma holística e no contexto em que ocorrem determinados fenómenos, acontecimentos e/ou situações mais complexas» (Morgado, 2012, p. 8). Apoiando-nos no referencial teórico que sustenta o estudo de caso (por exemplo, Freitas & Jabbour, 2011; Yin, 2013), procuramos, pois, aprofundar a compreensão das representações da leitura dos estudantes, reconhecendo a sua complexidade e possível diversidade.

Foi privilegiada a análise de conteúdo, considerada uma mais-valia no âmbito da abordagem qualitativa (Saldaña, 2016; Coutinho, 2011), dada a «possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir de conteúdos expressos, uma vez desmembrados em categorias» (Amado, 2014, p. 54). Deste modo, no que se refere à análise das reflexões iniciais e finais elaboradas pelos estudantes, optámos pela elaboração de categorias *a posteriori*, no entendimento de que tal permitiria construir um «sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao *background* teórico do investigador» (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 314). O processo iterativo realizado foi associado ao diálogo com a literatura de especialidade, de modo a complementarmos a nossa análise.

Resultados

Representações iniciais

Na Tabela 1 apresentamos a análise dos resultados relativos ao modo como os estudantes perspetivavam a leitura no início da unidade curricular.



Tabela 1. Representações da leitura dos estudantes – 1.ª reflexão

Categorias	Ocorrências	%
Aquisição de conhecimentos/ conceitos	27	45%
Enriquecimento do vocabulário	14	23%
Imaginação	9	15%
Passatempo	6	10%
Aborrecimento	4	7%
Total	60	100%

A Tabela 1 permite-nos depreender que os estudantes relacionaram a leitura sobretudo com a «Aquisição de conhecimentos/conceitos» (27 ocorrências, correspondendo a 45%), seguindo-se o «Enriquecimento do vocabulário» (14 ocorrências, correspondendo a 23%) e a «Imaginação» (9 ocorrências, correspondendo a 15%).

No que respeita à «Aquisição de conhecimentos/conceitos», os estudantes consideraram que este seria um dos aspetos principais que definiria a leitura, tal como ilustram, por exemplo, os enunciados seguintes: «Leitura, para mim, é adquirir novos conceitos, novos conhecimentos, que mais tarde serão importantes» (E6) / «...ler significa adquirir conhecimentos. Este é o aspeto que mais associo à leitura, desde sempre, acho eu, embora possa haver outros» (E10).

A associação entre leitura e aquisição de conhecimentos é, possivelmente, uma das representações que mais tem permeado a sociedade ao longo do tempo, aspeto igualmente frisado na literatura de especialidade (por exemplo, Tomás & Díaz, 2012; Ullastres, 2005). A importância que os estudantes lhe concederam poderá estar relacionada: i) com as práticas de leitura que levaram a cabo ao longo do seu percurso escolar, nas quais a aquisição de conhecimentos poderá ter sido valorizada; ii) com a sua dificuldade em encarar a leitura na sua multidimensionalidade, atribuindo-lhe apenas uma ligação linear à aquisição de conhecimentos/conceitos (da qual estariam ausentes outros aspetos relevantes, nomeadamente a fruição).

Os estudantes atribuíram também relevo ao «Enriquecimento do vocabulário» relacionando-o, de forma estreita, com a leitura, aspeto patente, por exemplo, nos enunciados seguintes: «Leitura é um enriquecimento de vocabulário, sempre desde cedo, na escola, os meus professores o referiam, que a leitura era a melhor maneira de aumentar o nosso vocabulário para depois o podermos usar no futuro» (E43) / «Vejo a leitura muito ligada ao enriquecer do meu vocabulário. Acho que a leitura é mesmo isso, às vezes até sem nos darmos conta. Na escola os professores ensinaram-me que se lermos mais temos mais vocabulário e concordo» (E28).

Das palavras dos estudantes sobressaem: i) a possível influência dos professores para a (re) construção da representação que os estudantes têm da leitura; ii) o estabelecimento, a



curto e a longo prazo, da relação intrínseca entre a leitura e o enriquecimento/alargamento do vocabulário. Tal relação é amplamente reconhecida na literatura de especialidade (por exemplo, Cassany, 2008; Contreras, 2008), fazendo também parte do espólio do senso comum.

Relativamente à «Imaginação», os estudantes atribuíram-lhe matizes distintas que associaram à leitura, frisando, por exemplo: «Leitura é imaginação sempre porque quando lemos estamos sempre a imaginar novas coisas» (E30) / «Leitura é aumentar a nossa imaginação, sobretudo quando lemos um livro que seja bom» (E22) / «Leitura é para mim, desde criança, sinónimo de imaginação. Quando leio logo imagino novas coisas, novas ideias» (E49).

Nos enunciados transcritos emergem, respetivamente: i) a identificação da leitura com a imaginação, aspeto que poderá estar relacionado com práticas de leitura com fins recreativos realizadas pelos estudantes, em contexto extraescolar; ii) o estatuto concedido ao livro «de qualidade» enquanto repositório privilegiado da imaginação; iii) a possível relação de sinonímia entre leitura e imaginação fundada em práticas de literacia familiar que a poderão ter favorecido.

Foi ainda possível inferirmos que, para alguns estudantes, a leitura seria equivalente a um «Passatempo» (6 ocorrências, correspondendo a 10%), aspeto que transparece nos enunciados seguintes: «A leitura é um passatempo importante, sempre gostei de ler, daí talvez encarar a leitura dessa forma» (E3) / «Para mim a leitura é um passatempo. Sempre que tenho algum tempo leio qualquer coisa porque gosto» (E19). A associação da leitura a um passatempo, nomeadamente implicando a evasão do quotidiano dos leitores, é comumente vincada na literatura de especialidade (por exemplo, Pontes & Barros, 2007; Soares, 2003), surgindo muitas vezes entrelaçada no gosto pela leitura. Estes enunciados parecem dar testemunho de tal gosto, o que poderá ter repercussões positivas no futuro trabalho destes estudantes enquanto futuros profissionais da Educação Social.

Importa também sublinhar que o baixo número de ocorrências nesta categoria vai ao encontro do referido na investigação relativamente ao afastamento da leitura dos passatempos favoritos dos estudantes do ensino superior em geral, recaindo a sua preferência de ocupação de tempos livres em «navegar na Internet» (por exemplo, Fernandes & Maia, 2013; Melão, 2016).

Alguns estudantes encararam a leitura enquanto «Aborrecimento» (4 ocorrências, correspondendo a 7%), referindo, por exemplo: «Tenho de confessar que ler para mim é uma atividade aborrecida; nunca gostei de ler, na escola também nunca me cativaram. Apesar de achar que é importante.» (E17) / «Não gosto de ler, é um aborrecimento ter de o fazer. Só leio mesmo o trabalho da escola, mais nada.» (E50). Nos dois enunciados sobressai a falta de motivação intrínseca para a leitura, parcialmente justificada, no primeiro caso, pela ausência de incentivos em contexto escolar, embora seja reconhecido o seu relevo. No segundo enunciado, a leitura é encarada, apenas, com fins académicos, sendo completamente silenciadas outras dimensões, de muita relevância, sobretudo as que implicam o prazer de ler.

Estudos que contemplam as representações da leitura dos estudantes em distintos níveis de ensino destacam o «aborrecimento» como um dos aspetos a considerar no âmbito de uma



reflexão alargada que considere igualmente os seus hábitos de leitura (por exemplo, Castellanos Ribot, 2006; Ribeiro *et al.*, 2009).

No Gráfico 1 apresentamos a análise dos resultados relativos às preferências de leitura dos estudantes, complementando o seu perfil de leitor.

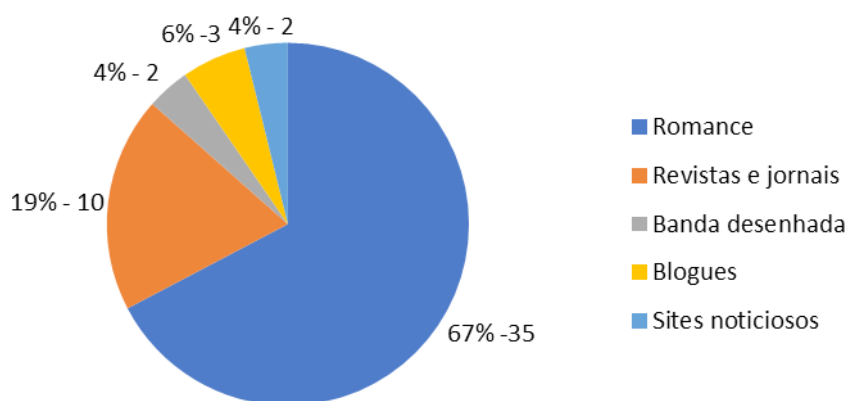


Gráfico 1. Preferências de leitura dos estudantes

Da leitura do gráfico é possível compreender que a maioria dos estudantes afirmou preferir o romance (35, correspondendo a 67%), seguindo-se, cumulativamente, as revistas e os jornais (10, correspondendo a 19%).

As preferências apontadas no que respeita ao romance são similares às referidas na literatura de especialidade relativamente ao perfil de leitor dos estudantes do ensino superior em geral (por exemplo, Fernandes & Maia, 2013; Rösing, Rettenmaier & Capellari, 2009), nos quais este tipo/género textual muitas vezes sobressai enquanto favorito.

Relativamente às revistas e aos jornais, também estes são habitualmente mencionados enquanto preferência dos estudantes do ensino superior em geral, bem como de estudantes futuros profissionais da Educação em particular (por exemplo, Balça, Costa, Pires & Pais, 2009; Melão, 2016).

Surpreendeu-nos que poucos estudantes tivessem referido práticas de leitura online, dado que, possivelmente, são parte integrante do seu quotidiano (blogues e sites noticiosos são indicados, respetivamente, por apenas 6% e 4% dos estudantes). Uma das razões que poderá estar subjacente a tal facto é a associação, habitualmente realizada, entre a «leitura literária» e a «leitura autêntica» (Granado & Puig, 2014; Neves, 2011), o que poderia ter excluído outros desdobramentos, igualmente relevantes, da leitura. Como frisa Cardoso (2015, p. 94):

No nosso imaginário social há imagens que associamos mais à leitura que outras, porventura, umas mais tradicionais, no sentido em que invocam a perceção intemporal e partilhada



socialmente sobre o que é ler, mas há também outras imagens menos tradicionais (...) porque escapam à norma do que institucionalmente se encontra definido sobre o que é "ler". Ou seja, lemos muitos mais textos do que aqueles que definimos como "leitura".

A análise dos resultados relativos às razões indicadas pelos estudantes no que respeita às suas preferências de leitura é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2. Razões das preferências de leitura apontadas pelos estudantes

Categorias	Ocorrências	%
Preferência pelo tipo/género textual	35	63%
Tema do livro	15	27%
Credibilidade da informação	2	4%
Acesso em qualquer local	2	4%
Obtenção de informação atualizada	1	2%
Total	55	100%

Da leitura da tabela é possível inferir que os estudantes valorizaram mais a «Preferência pelo tipo/género textual» (35 ocorrências, correspondendo a 63%), seguindo-se o «Tema do livro» (15 ocorrências, correspondendo a 27%). A «Obtenção de informação atualizada» (1 ocorrência, correspondendo a 2%) foi o aspeto mais depreciado.

No âmbito da «Preferência pelo tipo/género textual», os estudantes salientaram, por exemplo: «Leio sobretudo romances porque é o meu género favorito, sempre gostei de os ler desde que me lembro» (E4) / «As razões pelas quais leio romances é sobretudo por ser o género que mais gosto; comecei a lê-los, gostei e mantive-me nesse género» (E33) / «Os romances sempre foram o género de livro que me fascinou, de resto não leio mais nada» (E53).

O encantamento dos leitores por um determinado tipo/género textual incrementará, possivelmente, a sua motivação para a leitura, aspeto que sobressai dos enunciados transcritos. No entanto, são reconhecidas na literatura de especialidade as vantagens associadas à diversificação do tipo/género textual por parte dos leitores, quer no que se refere ao ampliar do seu conhecimento do mundo, quer relativamente ao desenvolvimento de estratégias de compreensão na leitura que serão uma mais valia na (re)construção do(s) seu(s) percurso(s) de cidadania(s) (Caride & Pose, 2015).

No que respeita ao «Tema do livro», os estudantes associaram-no ao romance, alicerçando uma relação estreita entre ambos que ditaria as suas preferências de leitura, como ilustram os enunciados seguintes: «Prefiro ler romances por causa dos temas que geralmente são desenvolvidos, por exemplo o amor entre duas pessoas, o que se passa no quotidiano das pessoas, etc.» (E1) / «A razão pela qual gosto mais de romances é por terem temas que me agradam, isso é o mais importante» (E7).



A «Credibilidade da informação» (2 ocorrências, correspondendo a 4%) foi sobretudo relacionada com as práticas de leitura em blogues, como ilustram os enunciados a seguir transcritos: «Não leio por hábito; costumo ler mais em blogues para obter informação que seja credível sobre alguns assuntos» (E19) / «Tenho blogues favoritos onde vou porque sei o que se diz lá é verdadeiro, por isso confio na informação, o que não se pode dizer de outras coisas que se leem na net» (E44).

Dada a proliferação de blogues na atualidade, de espectro, temáticas e qualidade muito diversificados, tais práticas de leitura, quer sejam de cariz informativo ou outros, poderão contribuir, de forma eclética, para que os leitores daí colham novos modos de olhar mundos. No entanto, dado que os estudantes não referem quais os blogues em causa, embora estabeleçam uma relação direta entre o que leem e a credibilidade da informação, não é possível, em rigor, aferir tal relação.

O «Acesso em qualquer local» (2 ocorrências, correspondendo a 4%) foi também destacado pelos estudantes, como ilustram os enunciados seguintes: «A razão principal pela qual leio em sites com notícias é pela facilidade em aceder em qualquer local, não estou dependente de nada, vou lá quando quero» (E13) / «Prefiro ler coisas às quais possa ter acesso em qualquer lado, imediatamente, sem complicações, daí os blogues preencherem bem isso» (E19).

A facilidade de acesso à leitura em tempos e lugares à escolha dos leitores pode ser encarada como um dos seus «direitos». No que respeita às práticas de leitura em suporte digital, estas são entendidas como um dos fatores que poderão influenciar a seleção de alguns tipos/géneros textuais, em detrimento de outros (Cardoso, 2015; Cardoso & Cameira, 2015; Furtado, 2015).

Relativamente à «Necessidade de acesso atualizado à informação» (1 ocorrência, correspondendo a 2%), no enunciado que associámos a esta categoria transparecem alguns aspetos relativos ao modo como a circulação da informação em rede tem vindo a transformar o nosso quotidiano, o que nos parece relevante sublinhar: «(...) leio apenas os sites noticiosos porque quero obter informação mais atualizada. (...) a única forma de estarmos em cima do que acontece passa por lermos as notícias nesses sites, no jornal só lemos notícias atrasadas» (E21). Das palavras do estudante sobressaem: i) a permanente necessidade de estar em rede / na rede, para obter, de modo célere, a informação pretendida; ii) o contraste estabelecido entre o jornal impresso e as notícias *online*, sendo concedido estatuto relevante às segundas, em detrimento do primeiro.

Representações finais

No final da unidade curricular, os estudantes realizaram uma nova reflexão, tendo como foco de atenção o primeiro e o terceiro parâmetros sobre os quais tinham sido convidados a refletir inicialmente (cf. 3.1.).

Na Tabela 3 apresentamos a análise dos resultados respeitantes às representações finais dos estudantes sobre a leitura.



Tabela 3. Representações da leitura dos estudantes – 2.ª reflexão

Categorias	Ocorrências	%
Enriquecimento do vocabulário	20	37%
Prazer	15	28%
Aquisição de conhecimentos/ conceitos	12	22%
Partilha	7	13%
Total	54	100%

A leitura da Tabela 3 revela-nos que os estudantes concederam maior importância ao «Enriquecimento do vocabulário» (20 ocorrências, correspondendo a 37%) e ao «Prazer» (15 ocorrências, correspondendo a 28%). A «Partilha» (7 ocorrências, correspondendo a 13%) foi a menos relacionada com o conceito de leitura.

No que respeita ao «Enriquecimento do vocabulário» os estudantes vincaram fortemente a sua relação com a leitura, sublinhando: i) manter-se o modo como encaravam tal relação no início da unidade curricular; ii) o incremento dos elos entre ambos, associando-o à compreensão dos conteúdos veiculados ao longo da unidade curricular. Os dois enunciados que transcrevemos a seguir fazem eco dos aspetos elencados: «(...) não houve alteração porque no início via a leitura em relação com o enriquecer do vocabulário e continuo a pensar que é assim. A unidade curricular não trouxe mudanças nesse sentido» (E23) / «No início, para mim, a leitura estava muito ligada ao vocabulário, ao seu enriquecimento. No fim mais, porque sinto que li mais, e isso foi porque adquiri vocabulário mais rico, o que relaciono com o compreendido dos conteúdos desta UC» (E29).

No âmbito da categoria «Prazer», inicialmente ausente nas representações da leitura dos estudantes, foram valorizadas, sobretudo, duas dimensões: i) uma dimensão mais global, contemplando a relação leitura/escrita, de forma complementar e/ou em correlação; ii) uma dimensão de cariz mais específico, associando a compreensão na leitura à fruição. As duas dimensões surgem plasmadas, por exemplo, nos enunciados seguintes: «Primeiro a leitura significava adquirir conhecimentos. Agora identifico a leitura com prazer, de certa forma por termos encarado a escrita em correlação com a leitura (...) esta pode ser prazer se compreendermos o que lemos, nomeadamente em relação a determinados textos» (E1) / «O facto de termos lido textos muito diversificados e termos visto diferentes formas de escrita, fez-me pensar que a leitura pode significar prazer, dependendo do modo como está escrito» (E7).

No primeiro enunciado, o carácter intrínseco da relação entre o significado de leitura enquanto prazer e a compreensão na leitura vai ao encontro da valorização do entrelaçamento, reconhecido na literatura de especialidade, entre a fruição do texto e a sua compreensão, por exemplo pela maior ou menor mobilização de estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura por parte dos leitores (Sá, 2009; 2014; Sim-Sim, 2007; Viana, 2012). No



segundo enunciado, fica implícito que o contacto com textos de diversos tipos, evidenciando processos de escrita igualmente ecléticos, poderá ter contribuído para a relação que o estudante estabelece entre leitura e prazer, conciliando-a com a escrita.

No que se refere à «Aquisição de conhecimentos/conceitos» (12 ocorrências, correspondendo a 22%), os estudantes sublinharam aspetos semelhantes aos mencionados na sua primeira reflexão, embora tivesse existido um claro decréscimo na sua valorização, já que tínhamos anteriormente registado 27 ocorrências nesta categoria. Assim, os estudantes indicaram, por exemplo, que «Quando lemos adquirimos conhecimentos; já frisei este aspeto na minha primeira reflexão. A leitura remete para essa aquisição acima de tudo» (E34) / «Penso que referi logo no início da unidade curricular que via a leitura como aquisição de conceitos e de conhecimentos. Continuo a ter a mesma opinião, é isso sobretudo que a leitura é, do meu ponto de vista» (E36).

No que respeita à «Partilha» (7 ocorrências, correspondendo a 13%), categoria ausente das representações iniciais dos estudantes, foi sublinhada a sua relação intrínseca com o modo como encaravam a leitura, associando-a a práticas de escrita realizadas ao longo da unidade curricular. Tal transparece nos enunciados que apresentamos a seguir: «Agora entendo que [a leitura] pode ser mais coisas do que o que tinha pensado, como a partilha com outros. Isto porque lemos e escrevemos textos, depois, a partir do que lemos» (E4) / «A leitura pode também ser partilha porque nós, ao longo da cadeira, pudemos partilhar a leitura de vários textos e ver como eram escritos. Quem escreve partilha as suas ideias e assim a leitura pode ser encarada como partilha» (E33).

O primeiro enunciado parece-nos muito importante, pela possível mudança que revela. Entender a leitura, de forma renovada, enquanto «partilha com outros», associando-a a práticas de escrita que daí possam decorrer, pode implicar uma relação mais estreita com o que lemos, abrindo caminho ao abraço entre quem lê e quem escreve. No segundo enunciado, a leitura como partilha surge entretecida na valorização da diversidade textual que a teria proporcionado, aliada à reconstrução de processos de escrita que podem ter favorecido a amplificação do que significa ler e escrever, encarando tais práticas na sua multidimensionalidade e na sua riqueza.

Do exposto, importa retirar algumas ilações relativas ao percurso realizado, ao longo da unidade curricular, no que respeita à articulação dos seus conteúdos com as atividades propostas e ao seu possível contributo para a evolução das representações da leitura destes estudantes. Nos enunciados transcritos ecoa tal articulação, apontando para:

- A compreensão, a nível global, dos conteúdos programáticos da unidade curricular e sua relação com o incremento das práticas de leitura dos estudantes que estes relacionaram, de forma estreita, com o enriquecimento do vocabulário;
- A associação da leitura ao prazer que, ao longo da unidade curricular, procurámos alimentar: i) através da leitura em voz alta de diversos tipos/géneros textuais que possibilitaram aos estudantes fruir o ritmo das palavras, refletindo sobre o processo de escrita que as abrigava – conferindo-lhes alento e convidando à reflexão; ii) através



da leitura de textos poéticos – de Eugénio de Andrade (Andrade, 2018), de Ana Luísa Amaral (2011), de Nuno Júdice (Júdice, 2008), entre outros, – que, entretecendo-se nos conteúdos programáticos, contribuísssem para apurar a sensibilidade estética dos estudantes, motivando-os a ler e a reler;

- O entendimento da leitura enquanto partilha, vivenciada pelos estudantes através da abordagem de práticas de escrita – conglomeradas em tópicos programáticos que contemplavam, por exemplo, a «Comunicação e expressão escrita» e as «Técnicas de comunicação em contexto profissional» – cuja reciprocidade com o ato de ler teria permitido valorizar os pactos estabelecidos entre quem lê e quem escreve.

A articulação promovida, ao longo da unidade curricular, entre a modalidade de trabalho em grupo, em contexto de sala de aula, e o trabalho autónomo dos estudantes (implicando uma reflexão atenta sobre o escrito e sobre o lido) poderá, igualmente, ter contribuído para o delinear de itinerários de partilha(s) que potenciaram a redescoberta da leitura.

Conclusões

Foi possível inferirmos que a maioria dos estudantes encarava a leitura sobretudo como forma de alargamento dos seus conhecimentos (destacando-se o enriquecimento do vocabulário) e, em menor grau, como modo de entretenimento. Tal implica, porventura, que possam ser repensados diferentes modos de promover o prazer de ler, quer renovando espaços de leitura em contexto escolar, quer redimensionando, ao longo do percurso académico dos estudantes, eventuais projetos socioeducativos que tenham a leitura no seu cerne, contribuindo para a sua renovação permanente.

O cruzamento das representações da leitura (iniciais e finais) dos estudantes permitiu-nos concluir que a unidade curricular teria contribuído para que evoluíssem, nomeadamente no que respeita à associação da leitura à partilha e ao prazer, aspeto que nos parece relevante realçar pelas suas possíveis repercussões nas suas práticas educativas, hodiernamente cada vez mais diversificadas e desafiadoras.

Em suma, entendemos que é necessário refletir, de forma aprofundada, sobre o contributo da formação facultada aos estudantes do ensino superior em Portugal, para a reconstrução do seu perfil de leitor, concedendo-lhe mais atenção, quer no âmbito do trabalho desenvolvido em unidades curriculares que façam parte do seu plano de estudos de licenciatura e de mestrado, quer através da criação de organismos, a nível nacional, que promovam a Educação para a leitura, de forma ampla e cuidada.

Referências

- Amado, J. (2014). A formação em investigação qualitativa: notas para a construção de um programa. In A. P. Costa, F. Neri de Souza e D. Neri de Souza (Orgs.) *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*, volume 1, 2.ª edição (pp. 39-67). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.



- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Amaral, A. L. (2011). *Vozes*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Balça, A., Costa, P., Pires, N. & Pais, A. (2009). Leitores em construção (?) Leitura(s) no ensino superior em Portugal: alguns indicadores. In E. Martos & T. M. K. Rösing (Coord.) *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 237-258). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. Disponível em http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas_lectura_y_escritura.pdf
- Andrade, E. (2018). *Rente ao dizer*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Bortolanza, A. M. E. & Balça, A. (2013). Perfil leitor de universitários ingressantes em um curso de formação de professores. In M. L. Chaleta et al. (Coord.) *Actas da II international conference learning and teaching in higher education and learning orchestration in higher education*. Évora: Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico. Évora: Universidade de Évora, pp. 279-296. Disponível em: http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9740/1/LTHE_2013CD_AtasVersaoFINAL.pdf
- Cardoso, G. (2015). Multiplicação dos ecrãs. Novas formas de leitura ou novos leitores? In AA. VV. *Os livros e a leitura: desafios da era digital* (pp. 91-116). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, G. & Cameira, E. (2015). A leitura digital no contexto global e nacional: resultados de um inquérito aos leitores digitais em 16 países. In G. Cardoso (Coord.) *O livro, o leitor e a leitura digital* (pp. 227-269). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caride, J. A. & Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, 65-80. doi: 10.18239/ocnos_2015.14.05
- Cassany, D. (2008). La lectura ciudadana. In J. A. Millán (Coord.) *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (pp. 225-242). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España. Disponível em: <http://www.lalectura.es/2008/informe2008.pdf>
- Castellanos Ribot, M. (2006). Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. In E. M. R. Levya (Org.) *Las prácticas sociales de la lectura* (pp. 45-80). México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Contreras, J. (2008). Leer en tempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura. In J. A. Millán (Coord.) *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (pp. 153-187). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España. Disponível em: <http://www.lalectura.es/2008/informe2008.pdf>
- Coutinho, C. P. (2015). Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas. In F. Neri de Souza, D. Neri de Souza e A. P. Costa (Org.) *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*, volume 2 (pp. 103-123). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.



- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Fernandes, R. S. G. & Maia, R. F. (2013). Comportamento leitor de universitários: um estudo com alunos de administração e computação. *Anais do SILEL*, 3, (1). Uberlândia: EDUFU. Disponível em http://www.academia.edu/6694796/Comportamento_Leitor_de_Universitarios_Um_Estudo_com_Alunos_de_Administracao_e_Computacao
- Freitas, W. R. S. & Jabbour, C. J. C. (2011). Utilizando o estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo e Debate*, 18 (2), 7-22. Disponível em <http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/viewFile/30/196>
- Furtado, J. A. (2015). Entre a leitura digital e o abandono da leitura. In AA. VV. *Os livros e a leitura: desafios da era digital* (pp. 141-147). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers/ El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros maestros. *Cultura y Educación/Culture and Education*, 26 (1), 44-70. doi: 10.1080/11356405.2014.908666
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. Disponível em <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Júdice, N. (2008). *A matéria do poema*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Larrañaga E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de «falsos lectores». *OCNOS*, 1, 43-60. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973232>
- Larrañaga E., Acosta, M. & Yubero, S. (2015). Leer para convivir. Lecturas para la prevención del acoso. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, 71-85.
- Melão, D. (2016). *Representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas. Um estudo no 1.º ciclo de Bolonha*. (Tese de doutoramento, não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Melão, D., Silva, A. I. & Balula, J. P. (2016). Práticas de leitura e de escrita de futuros profissionais da educação social – dos fios que se tecem as suas representações. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho e J. Rocha (Org.) *XIII Congresso SPCE. Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 292-301). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son publique*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son publique* (2ème éd.). Paris: PUF.
- Neves, J. S. da S. (2011). *Práticas de leitura da população portuguesa no início do século XXI*. Lisboa: ISCTE-IUL. (Tese de doutoramento, não publicada). Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/6696>
- Novaes, A., Ornellas, M. L. & Ens, R. T. (2017). Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. *Revista Diálogo Educacional*, 17 (53), 999-1015.



- Platzer, M. B. & Pascolati, S. A. V. (2010). Representações sobre leitura. *Práxis Educacional*, 6 (8), 11-32. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/282/316>
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Coord.) *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 69-87). Lisboa: LIDEL.
- Pullin, E. M. M. P. & Pryjma, L. C. (2011). Representações sociais da leitura: núcleo central e periferia dessas representações entre professores. *Práxis Educativa*, 6 (2), 207-222. Doi: 10.5212/PraxEduc.v.6i2.0004
- Ribeiro, I., Leal, M. J., Ribeiro, M. Forte, A. & Fernandes, I. (2009). Hábitos de leitura de filhos e pais. In I. Ribeiro & F. Viana (Orgs.) *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 155-249). Coimbra: Almedina.
- Rösing, T., Rettenmaier, M. & Capellari, C. (2009). Con perdón por la rima pobre: livro e leitura, fome versus fartura. In E. Martos & T. M. K. Rösing (Coord.) *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 459-483). Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo. Disponível em http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas_lectura_y_escritura.pdf
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Sá, C. M. (2014). *Estratégias do leitor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*, 3rd edition. Thousand Oaks: SAGE.
- Sánchez, C. (2015). Orígenes y evolución de la investigación cualitativa en educación. In F. Neri de Souza, D. Neri de Souza e A. P. Costa (Org.) *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*, volume 2 (pp. 41-74). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Souza, J. C. & Alves, T. P. (2017). Representações sociais de formação continuada de professores: um levantamento de teses e dissertações. *Revista Educação em Debate*, 39 (73), 209-224.
- Tomás, A. C. & Díaz, M. E. G. (2012). La lectura y su relación con el conocimiento y el aprendizaje. *Fuentes Humanísticas*, 44, 83-96. Disponível em http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/revistas/44/44_06.pdf
- Ullastres, A. M. (2005). Lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 15-35. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005a005.pdf>
- Varela-Crespo, L. (2016). El seminario de lectura en Educación Social: la juventud y el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14 (2), 103-118. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5765932.pdf>
- Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In C. V. da Silva, M. Martins e J. Cavalcanti (Coord.) *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp.



11-17). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/665>

Vieira, M. C. T. (2010). Os futuros professores e as estratégias de compreensão leitora. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2, (4), 209-229.

Yin, R. K. (2013). *Case study research: design and methods*, 5th edition. Thousand Oaks: SAGE (Trabalho original publicado em 1984).

Yubero, S., Caride, J. A., Larrañaga, E. & Pose, H. (Coords.) (2016). *Educación social y alfabetización lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.

Yubero, S., Larrañaga, E. & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: Edições IPCB.