

## CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

## CONTRIBUTIONS OF THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS TO THE FORMATION OF THE LITERARY READER

Jucelene Fernandes Teixeira<sup>1</sup>

Rita de Cassia Pereira Lima<sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo do estudo foi investigar as representações sociais de leitura literária por alunos do 5º ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II. De caráter qualitativo, buscou explorar alguns pressupostos conceituais relevantes para as práticas de leitura literária no ambiente escolar sob a mediação da professora. A técnica de investigação foi o grupo focal e os sujeitos totalizaram 23 alunos do 5º. ano, que aceitaram participar e foram distribuídos em três grupos. Utilizou-se nas interações, material audiovisual, livros de literatura, atividade de dramatização e jogos lúdicos. O material discursivo transcrito foi analisado com apoio da técnica da análise de conteúdo, inferindo categorias que originaram a classificação em temas. As trocas comunicativas oportunizaram a construção de um conhecimento do senso comum, o que justificou a fundamentação do estudo na teoria moscoviana das representações sociais. Uma abordagem teórico-metodológica que buscou os elementos imagéticos que condensaram o significado de leitura literária para os sujeitos, culminando com a construção do modelo figurativo composto pelas imagens da imaginação, do aprendizado e da diversão, objetivadas na aula de literatura. A pesquisa revelou a leitura literária como um objeto de pertencimento para essas crianças, expressou-se como algo positivo e prazeroso, o que contribuiu para a sugestão da ampliação dessa prática social de leitura em outros contextos escolares. Aponta-se a relevância de novos estudos sobre representações sociais com crianças para elucidar aspectos significativos da formação leitora.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Leitura literária. Aula de Literatura. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Formação do leitor.

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: [leneft@gmail.com](mailto:leneft@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutora em Ciências da Educação. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: [ritaplina2008@gmail.com](mailto:ritaplina2008@gmail.com)

## ABSTRACT

The aim of the study was to investigate the social representations of literature reading by middle school fifth grade students in Colégio Pedro II. The research, of qualitative type, aimed to explore some relevant conceptual assumptions to the practice of literature reading in the school environment under the teacher's mediation. The investigation method was the focus group and the total of subjects was twenty three fifth grade students that accepted to participate and were arranged in three groups. It was used in the interactions, audiovisual material, literature books, role-playing activities and games. The transcribed discursive material was analyzed with the help of content analysis technique, implying categories that originated the theme classification. The communication trades brought up an opportunity for the building of a common sense knowledge that justified the study's rationale in the moscovician social representations theory. A theoretical-methodological approach that searched for the image elements that condensed the meaning of literature reading for the subjects, culminating with the building of the figurative model that consists of the imagination, learning and fun images, aimed at in the literature classes. The research revealed literature reading as an object of belonging to these children, it was expressed as something positive and pleasurable, which contributed to the suggestion of growth of this social reading practice in other school contexts. It is pointed the importance of new studies about social representations with children to clarify significant aspects of the reader's education.

**Keywords:** Social representations. Literature Reading. Literature class. Elementary school. Reader's education.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura originalmente poderia ser um ato de prazer, não um fardo ou uma obrigação, pois no mundo acelerado em que vivemos, onde há muitos estímulos, o livro acaba geralmente ficando em segundo plano. Segundo Lajolo (2002), a preocupação emergente não devia ser de criar o hábito de leitura, mas o desenvolvimento de práticas de leitura para que o texto utilizado tenha um sentido para a vida. Esse processo de formação na leitura necessita de construção e isto acontece quando o sujeito está, frequentemente, em contato com os livros, com leituras significativas que despertam seu envolvimento.

Sobretudo, o ato de ler não é passivo. No momento desse exercício de entender e interpretar os diversos tipos textuais, o leitor ativa sua memória, relaciona fatos e experiências, entra em contato com valores e coloca vários textos para dialogar (GREGORIN FILHO, 2009).

Ao primeiro contato da criança com uma obra de Literatura Infantil deve-se atentar que o texto literário tem uma linguagem específica e direcionada para exprimir experiências humanas. Portanto, professores e pesquisadores precisam perceber esse encontro do leitor com o texto literário como um processo de comunicação historicamente construído em que um destinador, um adulto tentando expressar a leitura que faz do mundo, se dirige a um destinatário, uma criança (GREGORIN FILHO, 2009).

Contudo, quando se fala de Literatura, os termos leitor e leitura aparecem intimamente relacionados. Para perceber a leitura como forma de acesso ao conhecimento e melhoria social, ou como atividade prazerosa, é fundamental ampliar o interesse pelos livros, pela população leitora e também despertar o interesse daqueles que ainda não descobriram sua relevância.

No Brasil, a pesquisa Retratos da Leitura<sup>3</sup> foi única em âmbito nacional e objetivou avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Apurou-se que no plano quantitativo para a formação do leitor, a família apareceu em primeiro lugar nas práticas de leitura e em segundo lugar, as práticas escolares de leitura. No plano qualitativo revelou algumas surpresas constatando que o livro não é visto apenas como divertimento, mas consideravelmente percebido pelos cidadãos comuns como possibilidade de compreender o mundo.

Na última edição da pesquisa Retratos da Leitura, em 2015, os indicadores apontaram que 67% da população não encontrou uma pessoa que incentivasse a leitura em sua trajetória. Outro fator relevante diz respeito à importância da mediação que foi observada quando se compararam as respostas de leitores e não leitores: 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, enquanto 55% dos leitores tiveram experiências com a leitura na infância pela mediação de outra pessoa – especialmente mãe e professor. A autora do livro referente a essa 4ª edição concluiu que a leitura ainda não tem um lugar assegurado em nossa sociedade, afinal ficou em 10º lugar quando o assunto é o que gosta de fazer no tempo livre (FAILLA, 2016).

---

<sup>3</sup> A 4ª edição da Pesquisa foi realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), a pesquisa ouviu 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não alfabetizadas, mesma amostra da pesquisa passada. Isso representa, segundo o Ibope, 93% da população brasileira.

De acordo com Hidalgo e Mello (2014), o maior desafio educacional para a promoção da leitura consiste em que as políticas se constituam de forma organizada e colaborativa, promovendo a leitura literária para que esta se caracterize como autêntica prática social. Dessa maneira, os leitores obteriam uma experiência estética relacionada ao prazer e não à imposição da leitura.

Em relação a políticas públicas, em 2006 foi lançado o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), mais uma tentativa de desenvolver as práticas de leitura. O planejamento desse programa previa, em um de seus eixos, a formação de mediadores de leitura. Assim como previa uma atenção especial à Literatura, compreendendo seu atendimento à necessidade de ficção e fantasia dos indivíduos, a sua essência formativa por meio de seus textos peculiares e o seu oferecimento de conhecimento do mundo, vislumbrando a possibilidade de formação do leitor (BRASIL, 2006).

Contudo, observamos no decorrer desta pesquisa que a situação da Literatura na escola como um campo de práticas educativas configurou-se como um campo de reflexões e de investigação. Nos diálogos promovidos pelos diferentes estudiosos inclui-se a possibilidade da mediação da leitura pela professora, assim como, observamos tal ocorrência no campo de estudo escolhido para investigação na pesquisa aqui apresentada.

A pesquisa ocorreu numa instituição pública onde existe o oferecimento de diversas possibilidades de ler o mundo por meio da leitura literária e que preconiza a formação de leitores. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as representações sociais (RS) de leitura literária por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que frequentam aulas de Literatura no Colégio Pedro II (CPII).

Tal objetivo foi guiado especificamente pelo contraste das representações sociais de leitura literária entre três grupos de alunos de uma turma do 5º ano, verificando, junto aos sujeitos, o papel da professora mediadora na construção de significados sobre a leitura literária e investigando, junto aos alunos, como se dá a formação literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EFAI) oferecida por essa instituição escolar.

A escolha pelo referencial teórico-metodológico das RS para este estudo justificou-se porque a Teoria das Representações Sociais (TRS) apresenta-se como um campo de estudos descritivos e explicativos dos fenômenos por meio do

conhecimento cotidiano, onde sujeitos transmitem sentimentos, expressando suas visões de mundo dentro de uma lógica, reformulando o conhecimento científico (MOSCOVICI, 2015).

## 2 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Os estudos acerca da aplicação dos textos literários nas escolas tratam de pressupostos conceituais necessários para uma efetiva atividade de leitura a ser propiciada aos alunos. A importância da mediação da leitura, a participação da oralidade nos discursos cotidianos, a abordagem sociodiscursiva da linguagem e o conceito de letramento literário foram considerados na pesquisa.

Nesse sentido, Corsino (2014) refletiu sobre métodos de professoras e crianças lerem Literatura na escola. A autora relatou a existência da leitura mediada pela professora nas salas de aula e para o coletivo da turma, como prática pedagógica predominante nas escolas pesquisadas, destacando a *performance* da professora no ato de ler, complementada pelas provocações e desdobramentos que propunha com e a partir do que ela havia lido. Com isso, afirmou que “a leitura das crianças está em estreita relação com a leitura das professoras” (p. 2715). Ela constatou que esta articulação da leitura coletiva provoca um momento de afetação mútua, coesão do grupo e produção de sentido.

Para Bakhtin (2003), a linguagem é dialógica e isso acontece na interação verbal por meio da enunciação ou das enunciações. Nesse movimento dialógico entre os interlocutores, a linguagem tem dimensão muito mais ampla que a simples comunicação: o ser humano se forma num movimento contínuo de fluxo e refluxo do signo. Nessas interações verbais, o homem criado na e pela linguagem, organiza sua atividade mental, sua consciência, constrói o mundo dentro de si mesmo.

De acordo com Amarilha (2010, p. 97), “A oralidade da voz é energia mobilizadora e organizadora, de sociabilidade, de saberes, de emoções, de enraizamento coletivo”. Assim, no processo de mediação de leituras percebe-se que por meio da linguagem, a criança interage com outros sujeitos e pode construir formas de pensar, a partir da comunidade em que está inserida (VIGOTSKI, 2003). Acredita-se assim, na possibilidade da professora-leitora proporcionar ao seu aluno uma experiência de leitura.

Nessa experiência, os leitores crianças, muitas vezes, entram de corpo inteiro no universo criado por essa linguagem literária. No mergulho, eles exploram os sentidos do texto, experimentam outros lugares, dialogam com o mundo, construindo significados próprios. Nesse movimento imaginário, a criança parece falar sem dizer nada, ela mistura-se com os elementos da história, entra na “atmosfera dos acontecimentos” (BENJAMIN, 2017, p. 69).

Essa capacidade de imaginar depende de fatores internos, mas também dos modelos de criação que possam influenciar a pessoa. Ela pode parecer orientada somente por sentimentos e pelas necessidades da própria pessoa, mas a imaginação também pode ser condicionada pela natureza do ambiente em que o indivíduo vive. Assim, a criação mesmo individual tem sempre um coeficiente social, pois envolve algo de colaboração externa (VIGOTSKI, 2018).

Segundo Vinco (2006), a Literatura pode ser traduzida como sendo a arte da palavra que traz consigo sentidos múltiplos produzidos pelos seus leitores na interlocução, mas “eles também podem se ampliar no diálogo que os leitores estabelecem com outros leitores”. A linguagem é polissêmica e esse valor pode ser ainda mais ampliado na leitura de textos literários (p. 18).

Afetivamente, após ouvir histórias compartilhadas no grupo, as crianças narram fatos que aconteceram na realidade, elas se emocionam, guardam lembranças e seguem na interação com os outros dialogando sobre a vida. Corroborando com esses acontecimentos, em Kramer (2001) a atividade de leitura se constitui em uma experiência de leitura quando nos deixa marcas, quando o leitor leva-a para além do imediato, carregando rastros do vivido no momento dessa leitura.

O reconhecimento do afeto mobilizado pela leitura literária pode ser relevante no sentido de enxergar a criança como um ator social, capaz de se expressar e de resolver problemas. Talvez essas sejam oportunidades que a criança não encontre em outras atividades escolares. A emoção é um processo envolvido na atividade de leitura uma vez que suscita a capacidade de reflexão do leitor a partir do texto.

Todo tipo de leitura se faz necessária, mas na experiência com a leitura literária o leitor pode desenvolver a capacidade de criar e refletir sobre sua criação. Por isso, a professora como mediadora de leitura desempenha um importante papel na formação desse leitor. O ato de ouvir histórias pode aquietar o ouvinte, pois

acompanhando o pensamento do contador, ele pode formular as imagens relacionadas ao texto narrado, de acordo com as elocuições de quem está narrando. A partir dessa experiência, o ouvinte começa a se educar para a leitura, criando em si o comportamento leitor (SIQUEIRA, 2013).

Nesse sentido, a Literatura é um conteúdo que precisa ser ensinado nas escolas porque possibilita refletir sobre o mundo, criar realidades, ampliar o repertório de linguagem e pode formar uma comunidade de leitores que se identificam com um determinado conjunto de obras. Em que o leitor competente se caracteriza por qualquer indivíduo que possa utilizar a leitura literária (COLOMER, 2007).

Segundo Cosson (2016), tanto o leitor quanto o texto são importantes no processo de leitura, na perspectiva do letramento literário, o texto funciona como um elemento mediador na interação do autor com o leitor. Então, mesmo individualmente, o ato de ler corresponde a uma atividade social.

Conforme Vigotski (2003) é nesse processo de ouvir, ler e interpretar que o sujeito se estabelece e se constitui a partir de redes sociais. Ele apoiou-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro. Um conhecimento originado nas relações sociais e produzido na subjetividade marcada por condições culturais, sociais e históricas.

O mundo se constitui de palavras e por meio da linguagem as exercitamos, por isso, a prática da Literatura, onde a palavra é constituinte, consiste em explorar as potencialidades da linguagem. Entendemos por essa exploração que dizer o mundo pela força da palavra, é a Literatura (COSSON, 2016).

Com isso, a ampliação da leitura de textos literários nas escolas torna-se necessária para a formação de um cidadão, um leitor de Literatura permanente, autônomo e espontâneo, que se enreda nas malhas do texto e que se deixa seduzir pela leitura feita. Segundo Kramer (2010), “Trabalhar com leitura e formação, com Literatura, tem como horizonte a humanização, o resgate da experiência humana, a conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, expressar-se, criar, mudar” (p. 119).

Em qualquer atividade de criação está envolvida a imaginação do indivíduo e a percepção dele acerca da realidade, como dizia Vigotski. Portanto, encarna-se na

palavra o que é conhecido e imaginado tornando-se a criação. Assim, a imaginação humana está presente em todas as áreas da vida cultural e torna-se a base de toda atividade criadora, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Logo, o produto da imaginação e da criação humana é resultado do trabalho do indivíduo no mundo da cultura, que difere do mundo da natureza (PRESTES, 2010).

A Literatura deve ser ensinada para garantir a sua função primordial, “de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2016, p. 23), no sentido de sermos capazes de utilizar a linguagem. O autor propôs como princípio que a Literatura seja ensinada nas escolas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige, e para isso, a leitura efetiva dos textos precisa ser o objetivo principal das práticas de leitura literária.

Consensualmente, a Literatura oferece ao leitor diversas possibilidades de existir no mundo, o que se aprende com ela transpassa conteúdos específicos e explícitos. Por isso, o acesso das crianças brasileiras ao letramento literário na escola pode contribuir para ampliar suas experiências éticas e estéticas.

O trabalho com a Literatura nos EFAI ao respeitar a criança como produtora de cultura, participante do mundo como um ator social, assume um papel importante não apenas na formação dos leitores, mas também na própria constituição do sujeito. Ao ouvir, ler e contar histórias, o aluno vivencia a oportunidade de descobrir outros significados. A utilização dos textos literários pelos alunos, sem a preocupação de entender “a moral da história” conduz ao exercício da crítica acerca das coisas que ele já presenciou. Sobretudo, essas histórias podem ser componentes para formar o sentido de sua responsabilidade social, permitindo-lhe apurar o papel de cidadão.

Refletindo sobre a significação da leitura literária para as crianças da educação básica, investigou-se a realidade existente no CPII. Uma prática pedagógica de mediação de leitura literária na aula de Literatura para alunos do 1º ao 5º anos. Um espaço privilegiado onde as crianças podem construir significados sobre a leitura literária.

O ensino da Literatura está previsto em seu Projeto Político Pedagógico Institucional– PPPI e baseia-se na abordagem sociodiscursiva da linguagem para a promoção da leitura nos EFAI. Como objetivo geral refere-se à formação de leitores



capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

O referido componente curricular foi reconhecido em suas especificidades e traduzido em aulas semanais de 90 minutos, onde a leitura de textos literários é mediada pela professora para o coletivo da turma. Sentados no chão, ora em roda, ora mais próximos da professora e do livro, as crianças ouvem histórias escolhidas pela equipe de professores. Esses alunos são ouvintes de histórias lidas em voz alta, histórias experimentadas na escuta do outro e interpretadas em seguida pelas muitas vozes, na roda de conversa.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS RS**

A problemática da leitura e a intenção da formação de leitores por meio de textos literários orientaram a busca pela TRS como referencial teórico-metodológico, revelando mais uma vez a relação existente entre representações sociais e práticas educacionais. Tratou-se de uma prática vivenciada por um grupo de crianças que elaborou um conhecimento do senso comum sobre a leitura literária.

Moscovici (1978), desde 1961, trouxe a fundamentação da TRS e mostrou como essa teoria pode ser útil para se apreender como um conhecimento comum circula no interior de certos grupos. E como o indivíduo é influenciado pelas opiniões do seu grupo, ao mesmo tempo em que ele também influencia o grupo de maneira constante. Então, o livro, as histórias, as imagens e os textos compartilhados nas aulas de Literatura compuseram o discurso da professora que media essa leitura para o grupo de alunos, seu auditório.

Segundo Jodelet (2001) a noção de representação social se encontra entre os campos da psicologia e da sociologia e teve início com Durkheim, que propôs o conceito da representação coletiva visando explicar fenômenos como religião, mito, ciência, o tempo e o espaço. Contudo, entendendo que as representações coletivas são por demais abrangentes e não tinham a preocupação de explicar os processos que dariam origem à pluralidade de modos de organização do pensamento na sociedade dos anos 50 do século passado, Moscovici retomou criticamente o conceito sobre representação coletiva de Durkheim e divulgou na França, em 1961,

sua pesquisa intitulada *Psichanalyse: Son image et son public*, que posteriormente foi publicada no Brasil (primeira edição em 1978 e segunda edição em 2012).

De acordo com Moscovici, as RS são formas de saber e as explicações sobre sua formação, elas estão para além de simples opiniões, constituindo-se as crenças elaboradas pelos grupos sociais. Sobretudo, as representações sociais são importantes na vida cotidiana porque nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária (JODELET, 2001).

Para Moscovici (2012), a representação social é um processo em que o conceito e a percepção articulam-se, reciprocamente, por isso, a todo significado corresponde uma figura e a toda figura corresponde um significado. Sendo assim, ele anunciou dois processos formadores das representações sociais: a objetivação (materialização do objeto por meio de uma imagem) e a ancoragem (enraizamento social/cultural do objeto de representação e sua relação com as práticas sociais dos grupos). A constituição desse modelo figurativo sintetiza como a teoria científica se transforma em representação social.

O autor definiu os processos de objetivação e ancoragem como aqueles que contribuem para nos familiarizar com o novo. No processo da objetivação, encontra-se um mecanismo que torna algo abstrato em algo próximo ao concreto. Nesse sentido, a objetivação é a concretização do processo de familiarização de um objeto (MOSCOVICI, 2012).

Mazzotti (1998) colaborou para pensar a noção do modelo figurativo no campo das RS, pois considerou o uso de metáforas como um excelente caminho para se chegar ao núcleo figurativo de uma representação. Esse “modelo ou núcleo” é constituído por figuras de linguagem, principalmente as metáforas, que coordenam e organizam os discursos dos sujeitos/grupos. Em seguida, faz-se a análise dessas figuras com a utilização de procedimentos da retórica, facilitando a compreensão dos elementos da representação e o entendimento de como eles se organizam para condensar os significados ou organizar os discursos do grupo a respeito do objeto representado.

Dessa forma, o autor reconheceu a importância da identificação de recursos argumentativos e sua predominância nos discursos analisados em pesquisas, nos quais o contexto, os consensos e os dissensos nos grupos caracterizam-se como discursos situados. Nesse sentido, Mazzotti (2016) sugeriu mais uma vez, a

aproximação teórica entre a TRS e a Retórica, por meio da constituição do núcleo figurativo, numa perspectiva psicossocial dos fenômenos das RS. (LIMA, 2018). Essa teoria da argumentação pode auxiliar na análise do conteúdo das interações sociais, contribuindo para a pesquisa social. Especialmente considerando que segundo Protágoras, em qualquer argumentação pode-se extrair opiniões opostas (BILLIG, 2008).

Acerca do desenvolvimento infantil em sua concepção histórico-cultural Vigotski iniciou suas pesquisas investigando as funções psíquicas humanas e revelou assim, que o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não estão prontas ao nascimento, elas formam-se à medida que a experiência social acumulada pelas gerações anteriores é apreendida pela criança (PRESTES, 2010).

Segundo Vigotski (2003), a criança nasce inserida em seu primeiro meio social, a família onde estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Nas interações cotidianas, a mediação com o adulto acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem no contexto das situações imediatas. Quando a criança nasce é inserida em um mundo já organizado pelas RS de sua comunidade, garantindo à ela sua condição de participante no conjunto sistemático de relações e práticas sociais (DUVEEN, 2011).

Na perspectiva da psicologia social, a criança é um ator social e observando como ela incorpora o pensamento da comunidade em que vive, podemos apreender como ela adquire um lugar como participante competente e funcional na comunidade. Assim, a análise desse campo de investigação pode trazer contribuições construtivas para a própria TRS (DUVEEN, 2011).

A investigação do cotidiano escolar descrito configurou-se como um importante campo de pesquisa para as representações sociais, uma vez que pretendeu abordar o modo como o grupo de alunos do 5º ano tornou familiar a leitura literária no contexto da sala de aula.

#### **4 METODOLOGIA**

O caminho da pesquisa qualitativa foi adotado para aprofundar questões e compreender contextos e significados acerca do objeto estudado. A compreensão de como os alunos de uma turma de 5º ano do CPII significava a leitura literária

experimentada em seu cotidiano orientou a busca para apreender informações durante uma fase exploratória, anterior à pesquisa propriamente dita, para definir as primeiras questões e adequar os procedimentos que seriam utilizados na investigação.

Na abordagem dos sujeitos e produção dos dados optou-se pela técnica do grupo focal que consiste em uma técnica eficaz quando os participantes partilham traços comuns no trato de uma determinada questão, podendo verificar-se no grupo o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias (GATTI, 2005).

A participação dos alunos foi motivada pela inclusão de brincadeiras durante as interações focais e a adesão dos participantes, após diversas conversas de esclarecimentos foi espontânea. O registro das interações, além da gravação do áudio, teve a participação de um relator, um indivíduo que auxiliou a pesquisadora (a moderadora) fazendo anotações do que se passava e do que se falava.

No dia do grupo focal, antes da gravação do áudio, cada participante da pesquisa preencheu um questionário que complementou a técnica principal e foi preenchido antes do início do grupo focal para que as respostas individuais fossem isentas da influência grupal. Neste questionário colocamos uma prévia de cinco questões que apareceram depois na realização da interação. Esse instrumento complementar foi importante para o conhecimento do pensamento individual sobre o objeto e facilitou a compreensão do pensamento coletivo captado nos diálogos.

Para a realização da técnica do grupo focal foi primordial a construção de um roteiro prévio que serviu de guia para a conversa sem engessar o rumo das interações em cada dia. Esse planejamento facilitou a verificação do consenso e/ou divergências do grupo sobre o assunto em questão e a observação da manifestação de crenças acerca do objeto. Para encerrar a técnica de investigação, todo o material transcrito foi devidamente classificado e armazenado no banco de dados. Posteriormente, foi usado como base para a construção do esquema figurativo.

Na turma escolhida, a leitura literária constituiu o objeto desta pesquisa e os sujeitos totalizaram 23 participantes, com idades entre 10 e 13 anos. No dia previsto para cada interação, iniciamos com a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), necessário quando a pesquisa envolve crianças, e solicitamos o preenchimento do questionário individual. As atividades começaram guiadas pelo

roteiro pré-definido, divididas em três etapas sempre iniciadas por uma atividade lúdica.

Na primeira etapa, disparou-se a interação com um jogo que colaborou para a concentração e motivação das crianças, seguido de perguntas para manutenção e facilitação dos entendimentos durante o diálogo acerca da leitura literária. Essas perguntas remetiam-se aos livros já conhecidos por eles que estavam sobre a mesa. Eles puderam manuseá-los, recordando as histórias mediadas, possibilitando a expressão de opiniões e sentimentos acerca do texto literário escolhido.

Na segunda etapa do grupo focal, outro jogo dinamizado cumpriu seu papel de manter a atenção e divertir motivando a continuação da conversa. No prosseguimento das atividades projetaram-se slides com fotos da turma selecionadas no Blog da equipe de Literatura onde os participantes estavam envolvidos na prática da leitura literária. Esta projeção proporcionou muitas lembranças de histórias mediadas e atividades realizadas, gerou muitos comentários e o diálogo continuou.

A última etapa iniciou-se também com uma brincadeira e em seguida propôs-se uma experiência de substituição em que os participantes representaram a personagem da “professora de Literatura”. Assumiram o papel de mediadores de leitura apenas as crianças que quiseram participar, assim elas simularam uma conversa fazendo perguntas para os outros participantes. Essa dramatização se repetiu o quanto eles quiseram, permitindo que outras personagens mantivessem o diálogo e foi assim até o final do horário previsto.

Tão importante quanto produzir os dados torna-se a escolha da técnica de análise. Na perspectiva qualitativa, optamos por utilizar a análise de conteúdo segundo Bardin (2016), técnica que busca compreender o discurso dos sujeitos e o pensamento social expondo as relações existentes nesses grupos a partir de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica e política, apontando o seu significado.

Para esta análise, realizou-se o desmembramento da transcrição dos grupos focais em categorias, agrupando os significados obtidos por meio de uma contagem dos relatos pertinentes apresentados pelos sujeitos, assim praticou-se a análise categorial caracterizada mais precisamente como uma análise temática. Finalmente,

construíram-se tabelas, diagramas, figuras e modelos que condensaram e destacaram as informações fornecidas pela análise.

A interpretação dos dados culminou com a proposta de um modelo figurativo que esquematizou uma hipótese interpretativa para a representação social de leitura literária (face figurativa). A análise nos permitiu sintetizar os elementos mais significativos para as crianças em relação ao objeto e buscar os significados relacionados à cultura dos grupos e às suas práticas sociais (face simbólica). Esta intenção corroborou com a TRS onde a interpretação busca compreender a origem das RS identificadas, como elas se objetivam e onde se ancoram.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com os resultados, constatou-se que a pesquisa fundamentada na TRS foi relevante, pois pudemos analisar como o conhecimento foi adquirido por meio da compreensão alcançada coletivamente, e assim verificamos as ideias semelhantes sobre a leitura literária para essas crianças. A seguir, os dados produzidos na pesquisa ilustram e guiam a interpretação.

Uma enquete realizada com as crianças participantes ainda no período exploratório baseou-se na seguinte questão: o que você gosta de fazer em seu tempo livre? Assim, obtiveram-se respostas variadas como ver televisão, futebol, conversar, mas destacou-se em sua maioria a opção de jogar/mexer no celular e apenas duas crianças se referiram a leitura de livro.

Em outro quesito desta fase as crianças preencheram uma tabela onde elegeram possíveis mediações de leitura obtidas fora da escola. Para muitos, os mediadores de leitura apareceram na família, em sua maioria pelas leituras de estudos e deveres escolares. E para algumas crianças, a leitura literária apareceu somente na escola mediada pela professora.

Como passo seguinte, na pesquisa propriamente dita, as transcrições das gravações dos grupos focais foram usadas, analisou-se separadamente cada um dos três grupos e foram percebidos dois temas para categorização: “Histórias mediadas” e “Ausência das Histórias Mediadas”. Essa percepção destinou-se ao Grupo I (apenas meninos), ao Grupo II (apenas meninas) e ao Grupo III (apenas

meninos). Dentro de cada um desses temas as categorias com significações relacionadas ao uso da leitura literária na aula de literatura foram inferidas.

Os temas foram divididos em categorias e indicou-se a quantidade de trechos relevantes encontrados nas transcrições. Para cada grupo, os temas foram detalhados em tabelas constituídas de um exemplo de relato para cada categoria, para demonstrar a relevância desses agrupados semânticos. Abaixo, verifica-se um quadro construído a partir da interação focal no Grupo II referente ao tema Histórias mediadas:

Quadro 1 – Quadro construído a partir da interação focal no Grupo II referente ao tema Histórias mediadas

<b>Categorias</b>	<b>Fx</b>	<b>Relatos</b>
Suscita Aprendizado	10	“São textos que... Pra mim, poesia são textos que rimam no final que não precisam fazer muito sentido, assim uma rima ou poema... Ih, eu acho... Que só.” (A14)
Suscita Descontentamento	5	“(…), eu acho que quando você tá fazendo uma leitura lá, tem gente que fala muito, eu prefiro ler sozinha (...)” (A11)
Suscita Entretenimento	14	“Nessa... Eu gostei muito desse dia porque a gente trabalhou com <i>posters</i> (...)” (A14)
Suscita Imaginação	18	“Parece que você tá dentro do livro.” (A9)
Suscita Importância da Mediação	21	“Eu prefiro que alguém conte para mim (...)” (A15)
Suscita Lembrança	23	“(…), esse aqui, até da Loira do Banheiro, você leu uma história, eu falei que era parecida, que acho que era essa aqui, você tava falando de terror, não sei o quê...” (A10)
Suscita Motivação para Leitura	9	“É importante pra mim porque me dá mais vontade de ler. Dá curiosidade.” (A9)

Fonte: Teixeira (2019).

Os relatos das transcrições variaram de grupo para grupo, mas remeteram de maneira geral as mesmas categorias. Essas diferenças e semelhanças de opinião nos grupos focais denotaram que na constituição de uma consciência coletiva, a argumentação individual é potencialmente uma parte da argumentação social (BILLIG, 2008). Considerou-se que os indivíduos, mesmo diferentes, mas pertencentes ao mesmo grupo, aproximam-se entre eles pela experiência social comum, eles são semelhantes quanto ao contexto social que partilham e por meio da linguagem expressam as representações sociais (WAGNER, 2013).

No próximo quadro expôs-se a formulação feita com os relatos mais significativos na interação do Grupo I, categorizando o segundo tema, Ausência das Histórias Mediadas:

Quadro 2 – Formulação feita com os relatos mais significativos na interação do Grupo I

<b>Categorias</b>	<b>Fx</b>	<b>Relatos</b>
Suscita Descontentamento	6	“É, vou sentir muita falta, a gente vai perder muitas coisas, além de perder as aulas (...)” (A4)
Suscita Importância da Imaginação	1	“(…), usa bastante a imaginação, é que sem, a gente não vai ter muito, a gente pode usar muito a imaginação, né?” (A1)
Suscita Importância de Aprender	4	“(…) Ficar, todo dia no videogame não é muito legal. Ficar, sabe? Ficar com mente poluída (...)” (A3)
Suscita Importância da Mediação	5	“(…) porque tantos anos com... Tendo literatura, aí vai acabar assim (...)” (A2)

Fonte: Teixeira (2019).

Sobretudo, o resultado da análise dos grupos focais permitiu retomar a TRS e propor um modelo figurativo da representação social de leitura literária, pois essas crianças demonstraram um consenso quanto à utilização dessa leitura em suas práticas cotidianas, guiando seus interesses e fazendo parte da comunicação entre eles.

O modelo figurativo segundo Moscovici (1978, 2012) expressa uma imagem que concretiza o objeto de representação para o grupo, ordenando as informações e coordenando os termos da representação. Este modelo, ou esquema, também corresponde ao processo de objetivação, no qual ocorre a materialização do objeto por meio de uma imagem, transformando o conceito em uma figura.

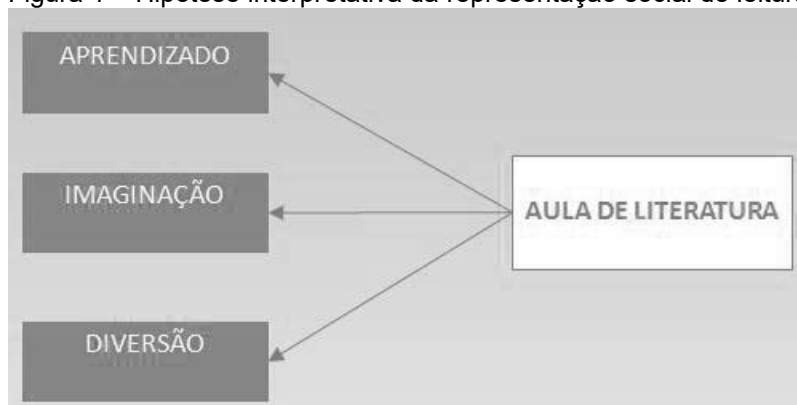
No caso da turma de 5º ano que participou da pesquisa, dentro dos temas percebidos na interação focal buscaram-se os elementos imagéticos que condensaram o significado de leitura literária para os sujeitos. A partir daí formulou-se o esquema explicativo composto pelas imagens da imaginação, do aprendizado e da diversão.

Complementando esse modelo imagético consolidou-se a imagem da aula de literatura, termo que condensou o significado da leitura literária para o coletivo da turma. As crianças revelaram por meio dessas imagens a importância do objeto pesquisado como incentivo para a leitura, assim como a importância da mediação



das histórias em sua formação leitora. Essa hipótese interpretativa da representação social de leitura literária mostra-se na figura abaixo:

Figura 1 – Hipótese interpretativa da representação social de leitura literária



Fonte: Teixeira (2019).

Após a análise dos grupos focais separadamente prosseguiu-se com a construção do contraste entre os grupos, completando assim um dos objetivos específicos da pesquisa. Apesar de ser o modelo figurativo o mesmo para todos os grupos, ele diferenciou-se nos relatos da interação focal de acordo com a ocorrência de uma imagem mais forte para cada grupo denotada nas categorias percebidas e principalmente, pelo aparecimento das metáforas espontâneas em cada caso.

Diante disso, no Grupo I encontrou-se como imagem principal o **aprendizado** com a leitura literária, pois foi o aspecto mais relevante para esses meninos. Por outro lado, no Grupo II a imagem principal apareceu na importância da **imaginação** suscitada com a utilização dos textos literários. Já no Grupo III a **diversão** foi demonstrada como forte tendência no uso dessa leitura.

Esse contraste entre as três perspectivas relacionadas à leitura literária se caracterizou pelos discursos praticados no grupo focal, em que a opinião dos indivíduos de cada grupo constituiu-se uma consciência coletiva, pois cada argumentação individual é potencialmente uma parte da argumentação social (BILLIG, 2008).

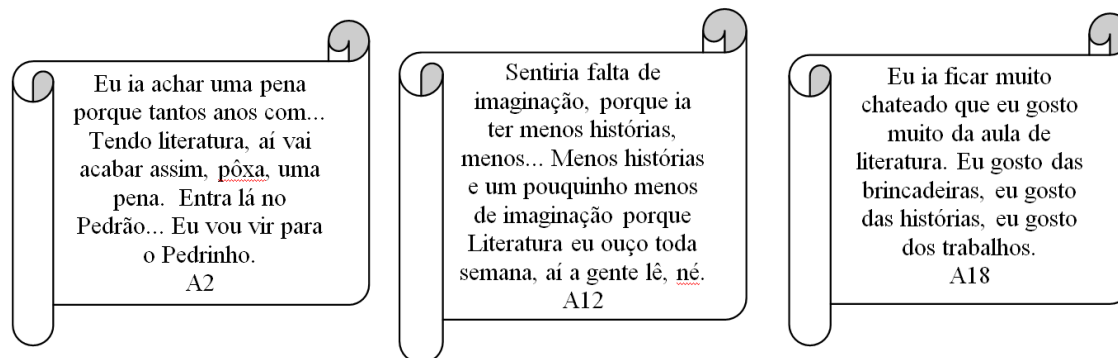
Em todos os quadros construídos na análise, uma categoria destacou-se consideravelmente, a lembrança de histórias. A evocação dessa memória coletiva com relatos que recuperavam trechos de contos relacionados com a vida de cada

participante foi determinante na significação atribuída à leitura literária durante os grupos focais.

Historicamente, a complexidade do fenômeno da memória humana retratou-se no domínio acadêmico tal foi sua importância como objeto de estudo também para o entendimento da sociedade onde o indivíduo participa e não apenas a nível psicológico. Nesse sentido, considera-se o caráter construtivo da memória humana, pois esse fenômeno não se limita apenas a reprodução de experiências passadas, ela sofre influência das necessidades e interesses presentes no momento da reconstrução desse passado dos indivíduos. As memórias comuns são uma porção significativa da memória social e assim, aumentam proporcionalmente sua importância para os estudos referentes à RS (SÁ, 2007).

O contraste construído no estudo demonstrou também um consenso quanto ao descontentamento pela “Ausência das Histórias Mediadas” como se verifica na figura construída a partir da questão proposta na interação: e se a aula de Literatura deixasse de existir?

Figura 2 – E se a aula de Literatura deixasse de existir?



Fonte: Teixeira (2019).

Contudo, sabe-se que a formação do leitor é um trabalho para todos os anos de escolaridade e cabe a todas as áreas do conhecimento. Especialmente tratando-se de leitura literária essa formação precisa não apenas assumir o papel do desenvolvimento de habilidades leitoras e de atitudes positivas em relação à leitura, mas, sobretudo, o papel de ampliar o universo do leitor explorando as múltiplas possibilidades a partir do texto literário.

## 6 CONCLUSÕES

Na exploração do contexto escolar referido na pesquisa de Teixeira (2019), durante o período utilizado para a investigação das RS de leitura literária, percebemos a proximidade das crianças com o termo “literatura” que denomina a aula onde as histórias mediadas referem-se à diversidade de textos literários. Essas crianças são sujeitos interativos no processo de leitura mediado por outro sujeito.

Nesse cotidiano dialógico de interação com os outros alunos e com a professora, a criança produz sentidos para a leitura que foi compartilhada, despertando seu envolvimento com o texto literário e proporcionando uma experiência de leitura significativa.

Os elementos agregados durante a análise dos dados permitiram exemplificar condições que, por sua vez, suscitaram a produção de representações sociais para os três grupos de crianças investigados. Diante disso, o objetivo geral de investigação das representações sociais de leitura literária por alunos do 5º ano foi alcançado visto que essas crianças deixaram transparecer em seus relatos a motivação para ler e buscar outras leituras a partir das “Histórias Mediadas” na aula de literatura. Elas relataram suas crenças e opiniões acerca do objeto pesquisado sugerindo no modelo figurativo as imagens do aprendizado, da imaginação e da diversão em suas trocas comunicativas, objetivando essa leitura na aula de literatura.

Com o objetivo específico de contrastar as representações sociais construídas, a análise dos dados mostrou também como essa leitura participa da formação leitora das crianças, traduzida pelos relatos que revelaram a intenção de aprender mais, de provocar a imaginação, de lembrar histórias já conhecidas mediadas na aula, de estimular a curiosidade, de proporcionar entretenimento, de motivar a leitura e revelar a importância da mediação, sendo todas essas imagens produzidas possibilitadas pelo contato frequente com o texto literário.

Dessa forma, verificou-se a importância atribuída pelos alunos à mediação da professora na construção dos significados acerca da leitura. O processo de mediação foi significativo uma vez que a articulação coletiva dessa leitura provocou momentos de afetação mútua, produção de sentido e coesão do grupo. Nesse universo literário o uso da linguagem na perspectiva sociodiscursiva constituiu o

sujeito participante, estimulou sua curiosidade pelas histórias, motivou a busca por outras leituras e colaborou para formar cidadãos críticos, criativos e leitores.

A técnica do grupo focal constituiu-se um relevante instrumento para a produção dos dados com os três grupos de crianças participantes. As crianças participaram ativamente, de forma competente e funcional, refletindo sobre a leitura compartilhada em seu cotidiano escolar e exercendo o legítimo papel de atores sociais.

A maneira como os grupos lidaram com a investigação numa interação diferente quando questionados sobre a leitura literária na aula de Literatura, demonstrou que, até então, os alunos não haviam pensado sobre suas opiniões e crenças acerca desse objeto. Apesar de a leitura literária ter aparecido como guia de seus interesses, pois foi significada na interação do grupo, constatou-se que é quase certo que eles nunca haviam experimentado refletir sobre os significados dessa leitura. Ao despertarem sua atenção para a leitura literária, a maioria das crianças conseguiu interpretar e opinar sobre os acontecimentos decorrentes de suas experiências com a leitura.

Justamente, o suporte social e cultural de cada participante influenciou no comportamento de cada indivíduo participante porque como membro da sociedade escolar e com suas especificidades no interior de cada grupo precisa-se considerar: se a criança mora em comunidades, em apartamentos próprios ou alugados; se é assistido por familiares no desenvolvimento de seus estudos; se alguém já mediou leituras para ele mesmo fora do ambiente escolar; que tipo de atividade ele realiza em seu tempo livre; enfim, se ele é incentivado a praticar leituras, especificamente, a leitura literária. Certamente, todas estas hipóteses impactaram diretamente em suas necessidades e expectativas com relação à leitura literária e no modo como a utilizaram e a idealizaram como prática de leitura importante para sua formação leitora.

Assim, com a pesquisa pretendeu-se compartilhar mais que uma percepção da realidade escolar. Os resultados desse estudo foram compartilhados porque suscitaram a importância da imaginação nos EFAI por meio dos textos literários, significando considerá-la um elemento primordial no trabalho com a linguagem no cotidiano dessas crianças. A Literatura é um espaço privilegiado para os voos da imaginação, de modo que tratar de textos literários como se trata de textos

referenciais ou informativos é um equívoco que limita suas possibilidades expressivas e, por conseguinte, a liberdade do leitor.

A Literatura é jogo, é brincadeira com a palavra, é fabricação de novas realidades, é descongelamento do mundo. Por isso, ela precisa ser oferecida em todas as instituições escolares como um cardápio variado de textos e atividades para convidar as crianças a saborear a magia das palavras.

No estudo de Teixeira (2019), as crianças vivenciam a experiência com a leitura literária no âmbito de uma proposta pedagógica e verificou-se a expressão da leitura de forma positiva e prazerosa. Ela constituiu-se como objeto de pertencimento para esse coletivo de crianças.

A contribuição que as representações sociais dispensaram à leitura literária disse respeito àquela própria da teoria: dar familiaridade aos saberes que foram construídos no cotidiano escolar, contribuindo para a qualidade da prática pedagógica de professores.

Nesse sentido, espera-se que o conhecimento gerado sirva como referencial no aprofundamento sobre as potencialidades da leitura literária no ambiente escolar. Todavia, há necessidade de realização de outros estudos semelhantes para que haja parâmetros de comparação, sugerindo a Literatura como componente curricular primordial na educação básica. Uma disciplina escolar que contribua para a ampliação da prática social de leitura, onde a leitura literária assuma o papel de ampliar o universo leitor.

## REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. Leitura e Oralidade: escrita e escuta. In: DAUSTER, T.; FERREIRA, L. (Orgs.). **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 89-110.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 LDA, 2016.

BRASIL. **Plano nacional do livro e leitura**. (PNLL) Brasília: Ministério da educação. (MEC), 2006.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2017.

BILLIG, M. **Argumentando e pensando**: uma abordagem retórica à psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CORSINO, P. Leitura literária na escola e produção de sentido. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, CEARÁ. **Anais eletrônicos...** CEARÁ: UECE, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/310-%20LEITURA%20LITER%C3%81RIA%20NA%20ESCOLA%20E%20PRODU%C3%87%C3%83O%20DE%20SENTIDO.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: As Representações Sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.209-289.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

HIDALGO, A. M.; MELLO, C. J. A. Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária. **Educarem revista**, Curitiba, n. 52. p. 155-173, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36319>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação”. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Leitura literária, escrita e formação de professores: aprendendo com Monteiro Lobato. In: DAUSTER, T.; FERREIRA, L. (Orgs.). **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 111-135.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LIMA, R. C. P. **Núcleo figurativo da representação social e figuras de linguagem**, 2018. [no prelo].

MAZZOTTI, T. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 1., 1998, Natal. **Anais...** Natal, 1998. p. 1-8. Disponível em:  
[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/11183485/NFcomometaforas.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1538878625&Signature=VZo%2Fs0%2FKiBqnA7sBSN6EOxiCPvo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DNucleo figurativo themata ou metaforas F.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/11183485/NFcomometaforas.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1538878625&Signature=VZo%2Fs0%2FKiBqnA7sBSN6EOxiCPvo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DNucleo+figurativo+themata+ou+metaforas+F.pdf). Acesso em: 6 out. 2018.

\_\_\_\_\_. A exposição do implícito nas representações sociais. In: SIMPÓSIO ESTADUAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 6., SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUBJETIVIDADE, 1., 2016, Salvador. **Anais...** Representações sociais: emergência epistemológica na contemporaneidade. Salvador: SERS/SIERS, 2016. p. 8.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise, sua imagem, seu público**. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, fev. 2010.

SÁ, C. P. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. **Psicologia reflexiva crítica** (online), v. 20, n. 2, p. 290-295, 2007.

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

TEIXEIRA, J. F. **Representações sociais de leitura literária por alunos do 5º ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. UNESA, Rio de Janeiro, 2019.

VINCO, S. R. **Formação do leitor: um bicho de quantas cabeças?** 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 119-149.

**Artigo recebido em: 30/06/2020**

**Artigo aceito em: 27/07/2020**

**Artigo publicado em: 12/11/2020**