

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR-MEDIADOR DAS ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DE FELIZ/RS**

**THE CONSTITUTION OF THE TEACHER-READER-MEDIATOR IN THE
MUNICIPAL SCHOOLS OF FELIZ/RS**

**LA CONSTITUCIÓN DEL PROFESOR-LECTOR-MEDIADOR EN LAS ESCUELAS
MUNICIPALES DE FELIZ/RS**

ALVES, Karina Feltes
kfalves@ucs.br

Universidade de Caxias do Sul
<https://orcid.org/0000-0001-5496-2158>

ALVES, Izandra
izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br
IFRS/Feliz

<https://orcid.org/0000-0002-6063-3753>

RESUMO Este estudo é resultado de uma pesquisa demandada pela Secretaria Municipal de Educação de Feliz/RS, tendo em vista a desmotivação crescente dos estudantes pela leitura, especialmente literária. Objetivou-se mapear o perfil do professor-leitor-mediador da rede e verificar em que medida sua constituição interfere em sua prática pedagógica. Trata-se de pesquisa qualitativa que não exclui dados quantitativos surgidos durante o processo, realizada no ano pandêmico de 2021, obtidos a partir de dois questionários aplicados a docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da referida rede de ensino. Foi possível estabelecer relações entre a formação leitora e a mediação de leitura, reverberando um processo reflexivo sobre práticas de mediação de leitura de maneira a contribuir com a formação de alunos leitores, críticos e humanizados.

Palavras-chave: Formação leitora. Mediação de leitura. Rede municipal de ensino.

ABSTRACT This study is the result of a demand from the Municipal Education Department of Feliz/RS, in view of the growing demotivation of students towards reading, especially literary reading. The aim was to map out the profile of the teacher-reader-mediator and to see to what extent their constitution interferes with their pedagogical practice. This is a qualitative study that does not exclude quantitative data emerged during the process, carried out in the pandemic year of 2021, obtained from two questionnaires applied to Early Childhood Education and Elementary School teachers in the aforementioned school system. It was possible to establish relationships between reading education and reading mediation, reverberating a reflective process on reading mediation practices in order to contribute to the formation of reading, critical and humanized students.



Keywords: Reading education. Reading mediation. Municipal education.

RESUMEN Este estudio es el resultado de una encuesta encargada por la Secretaría Municipal de Educación de Feliz/RS, ante la creciente desmotivación de los alumnos hacia la lectura, especialmente la literaria. El objetivo fue trazar el perfil del profesor-lector-mediador de la red y ver en qué medida su constitución interfiere en su práctica pedagógica. Se trata de un estudio cualitativo que no excluye datos cuantitativos que surgieron durante el proceso, realizado en el año pandémico de 2021, obtenidos a partir de dos cuestionarios aplicados a profesores de Educación Infantil y Educación Primaria de esta red escolar. Fue posible establecer relaciones entre la educación lectora y la mediación lectora, reverberando un proceso reflexivo sobre las prácticas de mediación lectora para contribuir a la formación de alumnos lectores, críticos y humanizados.

Palabras clave: Formación lectora. Mediación lectora. Red municipal de educación.

1 INTRODUÇÃO

Nessa medonha carta, que rasgávamos com prazer, salvam-se algumas linhas. “Paulina mastigou pimenta.” Bem. Conhecíamos pimenta e achávamos natural que a língua de Paulina estivesse ardente. Mas que teria acontecido depois? Essa história contada em três palavras não nos satisfazia, precisávamos saber mais alguma coisa a respeito da aventura de Paulina. (Graciliano Ramos, Linhas tortas.)

Para quem conhece e já (com)provou o que a pimenta provoca na língua, sabe que sensação é essa que Paulina vivenciou quando a colocou em sua boca. Mas o sentimento de Paulina, o que ela vivenciou momentos antes e momentos depois, só ela sabe, pois a vivência é única e intransferível. Assim, fazendo uma analogia com a narração da epígrafe inicial deste texto, ousamos refletir sobre qual será o sabor/o valor que tem a leitura para professores da rede municipal de ensino de Feliz/RS. Será um gosto amargo? Será um gosto adocicado? Como terá sido a vivência com o mundo dos livros destes professores desde sua infância? Será que há relações entre os que viveram, sua constituição como leitores e suas práticas de mediação docente? Estes questionamentos nos chegam, pois arde em nós perceber que os baixos índices de letramento dos brasileiros acabam sendo considerados naturalizados por muitos, da mesma forma que a pimenta na boca de quem costuma consumi-la. Dados a respeito da leitura no Brasil (Failla, 2020) nos incitam a pensar sobre o processo de formação

leitora de nossos estudantes e, também, de nossos professores, que assumem (ou assim deveria ser) o importante papel de mediadores de leitura nos espaços escolares.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), o Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) evidenciam a precariedade do domínio da leitura entre os brasileiros. De acordo com o IBGE, os índices de analfabetismo atingem o patamar de 6,6%¹ da população acima de 15 anos (pesquisa realizada em 2019). Esse número é ampliado no estudo realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa e o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE Inteligência), o qual deriva do INAF. De acordo com esta pesquisa, 27% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais; 42% têm uma habilidade básica de leitura, 23% apresentam nível intermediário de leitura e apenas 8% dos brasileiros compreendem efetivamente o que leem. Os resultados do PISA, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicados em dezembro de 2016, indicam o desempenho médio dos estudantes brasileiros em leitura, ficando em 407 pontos – valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países dos membros da OCDE, que alcançaram 493 pontos. O Brasil ficou à frente de Trinidad e Tobago, Costa Rica, Qatar, Colômbia e Indonésia, ficando entre os piores países do *ranking*.

Junto a esses dados, percebemos uma instabilidade acerca do entendimento sobre o papel dos textos literários na formação dos estudantes refletida, muitas vezes, de práticas pedagógicas – fomentadas, inclusive, pelos livros didáticos enviados às escolas - voltadas para o estudo de informações extratextuais, como dados sobre o autor e o período literário, ou, ainda, em aspectos linguísticos que não vão ao encontro da construção de sentido textual. Tais atividades acabam por não contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora, de modo que não favorecem o protagonismo

¹ Os dados dizem respeito às pesquisas realizadas pelo PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – em 2019 e publicadas em agosto de 2022. Informações estão disponíveis em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/default.shtm. Acesso em: 27 ago. 2022.



do aluno enquanto leitor efetivo do texto literário, impossibilitando que o texto reverbere em suas vivências.

Além disso, consideramos importante destacar que, apesar do acesso a uma infinidade de textos literários que as novas tecnologias de informação e de comunicação propiciam na atualidade, e cuja resistência ao tempo deixa notório seu valor estético, o número de leitores proficientes não se multiplicou, evidenciando-se, aí, uma contradição da contemporaneidade: ao lado da facilidade de compartilhamento de textos literários está o grande desinteresse por seu deleite.

A realidade aqui exposta torna-se mais dramática quando se é constatada a imprescindibilidade da literatura na vida do sujeito, ao passo que o ser humano necessita tanto da ficção e da fantasia quanto da alimentação e do sono. Esse entendimento é fortemente defendido por Antonio Candido, quando proferiu a conferência “O direito à literatura”, em 1988. Para o estudioso, a literatura atende a essa necessidade universal do ser humano, que precisa ser satisfeita, “sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Candido, 2017, p. 186). Além disso, a literatura pode ser também um instrumento de denúncia social ao expor situações de restrições e de violação dos direitos humanos. Para Candido, a garantia do acesso ao texto literário representa a garantia do acesso ao conhecimento, à capacidade reflexiva, ao aprimoramento da sensibilidade e a busca pela compreensão da complexidade da natureza humana.

O ensino de literatura compreendido pelo viés de fomentar a leitura reflexiva de textos, confere protagonismo ao leitor. Assim, essa prática contribui para a formação de sujeitos capazes de desenvolver a cidadania, superar conflitos, exercitar a fantasia, a imaginação e a criatividade. Para além dessas possibilidades, a educação literária fortalece a necessidade de ser e de acontecer em um espaço privilegiado que é o da escola, pois quando as famílias são impossibilitadas de serem as pontes que levam as crianças e jovens aos textos, é a escola quem deve fazer esse acesso e realmente contribuir para o desempenho da competência leitora dos estudantes.

Desse modo, urge que se pense sobre quais ações são necessárias para romper com os índices de competência leitora dos brasileiros. Como é possível tornar aparentes os efeitos benéficos resultantes do acesso à leitura, especialmente, a



literária? Quais as possíveis relações entre as vivências de leitura dos professores e suas práticas de ensino de leitura? É inevitável apontar o professor como elemento decisivo nesse processo de formação leitora de seu aluno, uma vez que é ele um dos que tem o poder de (buscar) transformar essa realidade.

Dessa forma, a relevância do estudo que este texto reflete reside na investigação sobre a constituição do perfil leitor dos professores da rede municipal de ensino de Feliz\RS e em que medida essa formação influencia em suas práticas docentes. Para tanto, os dados colhidos via questionários foram descritos e organizados de acordo com categorias de análise que estabelecemos levando em consideração as experiências leitoras individuais das entrevistadas na infância e na adolescência e enquanto professoras mediadoras da leitura. Assim, à luz das teorias de Antonio Candido (2017), Marisa Lajolo (1986), Lev Vigotski (2007) e Jorge Larrosa (2003), as respostas colhidas foram analisadas e relacionadas com estudos na área a fim de que fosse possível encontrar uma resposta (ou não!) para o problema dessa pesquisa.

Portanto, se a pimenta que Paulina coloca na boca leva o leitor a imaginar e até sentir a picância/ardência mesmo sem ter mordido o condimento, assim também se acredita que as descobertas trazidas por esta investigação devam ser pensadas a partir das experiências de cada professor-leitor que relata suas percepções acerca do que viveu e experienciou. Se pimenta na boca e nos olhos dos outros pode (ou não) ser refresco, como diz o ditado popular, cabe somente a quem foi tocado, ou quem experimentou, dizer. Da mesma forma, as pesquisas na área da leitura tratam, na maioria das vezes, do imponderável, assim, não há como mensurar o quão impactante é para o participante o que vem à tona através das suas percepções individuais. Cabe, então, ao pesquisador valer-se de sua perspicácia descritiva e relacionar depoimentos e teorias a fim de encontrar as respostas que busca de forma mais fidedigna possível.

2 AS EXPERIÊNCIAS LEITORAS DOS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS: POSSÍVEIS RELAÇÕES

*A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso. A palavra foi feita para dizer.
(Graciliano Ramos)*



Se a palavra foi feita para dizer, afinal, o que dizem os professores da rede municipal de Feliz/RS acerca do que os constitui como professores leitores? Como eles constituíram-se leitores em suas infâncias, adolescências para chegarem à vida adulta como docentes? De que forma e em que medida as vivências que tiveram impactam em suas práticas de ensino de leitura? Como elas - as vivências dos professores - refletem suas práticas de ensino, e, conseqüentemente, a formação de seus alunos, enquanto leitores proficientes e autônomos?

Estes questionamentos representam algumas das inquietações que suscitaram esta investigação e subjazem o argumento que defendemos aqui: as práticas de ensino de leitura em contexto escolar estão relacionadas com a constituição leitora dos professores, sua formação como leitor no decorrer de sua vida, desde a infância.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida junto a professores das escolas da rede municipal de Feliz/RS é de cunho qualitativo, sem excluir, no entanto, dados quantitativos que surgiram durante o processo. Segundo Triviños (1987, p. 133), o pesquisador que utiliza o enfoque qualitativo, poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. “[...] Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]”. Não são somente os resultados o que importam, mas também o processo de descoberta dos dados.

Por sermos conhecedores de que as pesquisas na área da leitura, em sua grande maioria, atuam com o imponderável, ou seja, nem sempre possuem a mesma exatidão comprobatória que os números exatos podem trazer, precisamos estar atentos ao improvável e ao imensurável. Contudo, o processo de construção e as implicações emocionais e reconstruções de memória que esses descobertos sugerem, além das narrativas coletadas, contribuem para a riqueza dos dados encontrados que se farão perceber nas entranhas dos textos do pesquisador ao realizar a abordagem exploratória. Nesse sentido, a socióloga e pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo (2003), ao referir-se sobre a pesquisa qualitativa, explica que essa modalidade responde a questões que são muito específicas, pois trabalha com sentimentos e emoções nem sempre possíveis de serem quantificadas. Para ela, a pesquisa qualitativa, nas Ciências Sociais, vincula uma realidade que não pode ser apenas traduzida em números e percentuais, porque essa realidade possui um



universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tudo isso corresponde a relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis. Minayo (2003) afirma também que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, esses dados se complementam, pois a realidade que eles abrangem exclui a dicotomia e interage dinamicamente. É dessa forma que entrecruzamos os dados de nossa pesquisa; unir as impressões, as subjetividades do professor-leitor-mediador, com os números que ele nos trará. Do ponto de vista dessa concepção, a investigação mostra que a pesquisa qualitativa não exclui a utilização de dados quantitativos, mas sim, que eles serão fundamentais para complementá-la.

Para tanto, com a autorização e parceria da Secretaria de Educação do Município de Feliz/RS, enviamos às equipes diretivas das escolas a proposta de que a cada turma/série da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dois professores respondessem à pesquisa, a qual contou com dois (2) questionários como instrumentos investigativos. Assim, teríamos resultados por amostragem, com 24 entrevistados. No entanto, participaram da pesquisa 16 professoras, pois, como nos anos finais do Ensino Fundamental o mesmo professor transita por diferentes turmas, optou-se por investigar dois professores para representar estes anos finais (do 6º ano 9º anos). Assim, o grupo investigado totalizaria 18 docentes. Destes 18, dois não responderam aos questionários, apesar de terem, inicialmente, manifestado interesse, totalizando, assim, 16 sujeitos investigados².

Como primeira etapa do processo de investigação da pesquisa, junto aos informantes, foi enviado um formulário online às professoras; este é um **primeiro questionário – etapa 1** -, a partir do qual se objetivou fazer o levantamento de dados relacionados à formação acadêmica e à experiência de leitura que a docente entrevistada teve em sua infância e adolescência e tem até hoje, possibilitando, assim, traçar um perfil deste sujeito professor-leitor. Após, foi enviado um **segundo questionário – etapa 2** - o qual abordou questões relativas ao fazer pedagógico:

² Com a manifestação das interessadas em participar da pesquisa, realizamos os encaminhamentos necessários para seguir o rigor científico e ético da pesquisa: a formalização sobre como a pesquisa se daria e o encaminhamento para leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas participantes, sendo o mesmo submetido à apreciação pelo Comitê de Ética e aprovado pelo parecer de número 4.745.181.

como a professora se vê enquanto mediadora, quais os critérios que utiliza para escolha do livro/ da leitura em sua prática docente, como faz a mediação e como acredita que deva ser (a ação do professor-leitor-mediador).

Com as respostas a estes instrumentos, foi possível traçar o perfil dos professores das escolas da rede municipal de Feliz/RS, no que diz respeito a sua constituição enquanto professor-leitor-mediador e apontar em que medida essa constituição contribui para a formação de leitores proficientes. Cabe destacar que a pesquisadora Marisa Lajolo (1986), há mais de três décadas, já enfatizava que, se o/a professor/a não for um/a exímio/a leitor/a, as possibilidades de ele/a também não ser um/a bom/a professor/a são bastante grandes. E, seguindo esse compasso, são também grandes as chances de que ele/a não consiga demonstrar e fazer crer aos seus estudantes que a leitura é uma atividade necessária e altamente significativa para suas vidas. Assim, pretendemos colocar lado a lado as contribuições oferecidas por estas professoras por meio dos questionários, e as concepções de estudiosos acerca da leitura de maneira a verificarmos em que medida o cruzamento destes dados podem contribuir com a prática pedagógica dos professores-leitores-mediadores da cidade de Feliz/RS.

Um dos primeiros destaques do estudo em questão salta aos nossos olhos quando ainda nem havia sido encaminhado o primeiro questionário ao grupo de professores que manifestaram interesse em participar da pesquisa. Trata-se do conhecimento que tivemos acerca de quem são os respondentes: 100% se definem como mulheres, ou seja, dado que corresponde às estatísticas de importantes pesquisas acerca da educação em nosso país, são elas as que estão à frente da docência nas escolas brasileiras, especialmente, quando nos referimos à Educação Infantil. Assim, queremos sublinhar que os dados aqui apresentados, bem como as narrativas de vida anunciadas são resultantes de memórias, discursos e práticas de mulheres professoras.

Tendo isto frisado, reiteramos que os questionários foram elaborados da seguinte forma: o primeiro questionário fez referência à formação acadêmica e o contato de cada docente com a leitura durante a infância e a adolescência. Já o segundo abordou questões de como ocorre a mediação em sala de aula e como elas consideram que deveriam ser.

Salientamos que a elaboração dos instrumentos investigativos deste estudo se deu desta maneira, ou seja, em um primeiro momento, buscando compreender como foi a constituição destas professoras como leitoras desde a sua infância, para então, olhar para suas práticas e pensar o futuro, pois temos como embasamento teórico dois importantes conceitos para a teoria histórico-cultural, base de nosso estudo. As referidas concepções são, primeiramente, a que se refere à *vivência*, termo concebido por Vigotski (2007) como sendo o resultado da relação do sujeito com suas características pessoais em diálogo com o meio em que se encontra. O teórico destaca que são unidades da relação entre personalidade, consciência e meio. Além disso, aborda a vivência como sendo uma relação interior do sujeito com um ou outro acontecimento externo, ou as circunstâncias particulares que a envolvem. A outra concepção a ser trazida à discussão neste estudo é a *lei genética geral de desenvolvimento humano*, a qual o autor defende que todo o processo psicológico começa “em-si”, torna-se “para os outros” e depois, “para-si”. Assim, é em função dos outros que se define nossa igualdade e diferença com relação a nós mesmos e aos outros.

Estes conceitos defendidos por Vigotski (2007) justificam nossa pretensão de investigação inicial acerca da busca das origens, das motivações e inspirações dos investigados, uma vez que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança [...]” (Vigotski, 2007, p.68). Isso porque acreditamos que as professoras mediadoras de leitura vão sendo (trans)formadas, como destaca Larrosa (2003), durante o processo de leitura, juntamente com seus estudantes.

No que diz respeito ao questionário número 1, que trata da percepção sobre o estímulo recebido (ou não) das professoras investigadas, das 16 respondentes, 9 indicaram não terem recebido estímulo à leitura, seja na infância (4) ou na adolescência (6), o que representa um número bastante significativo. Importante observar que não há como avaliar qual o entendimento que tais docentes têm sobre estímulo à leitura, uma vez que o instrumento utilizado não concebeu compreender este conceito pelas investigadas. Observamos, no entanto, que ter acesso ao livro não significa ter, efetivamente, contato com ele, e é o contato com a obra que garante a experiência de leitura, de acordo com Larrosa (2003). Na medida em que se considera que todos têm o “direito” (Candido, 2017) à literatura, torna-se fundamental, então,



incluir na vida de crianças e adolescentes práticas de mediação leitora, bem como, estimular o gosto pela palavra em forma de arte. Assim, afirma Candido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] “Por isso é que em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. (Candido, 2017, p. 174-175)

O que o autor evidencia, então, é que introduzir o uso de livros e leitura em sala de aula traz como resultados a formação de personalidade (Candido, 2017) que evoca emoções e sentimentos, além de promover uma visão de mundo singular, que se traduz como uma forma de conhecimento. Por isso, é válido questionar de que forma se considera que houve algum estímulo à leitura na infância e adolescência no caso dos docentes, uma vez que simplesmente tornar a leitura acessível a alguém não é suficiente para estimular a criação do gosto ou para vivenciar experiências significativas a partir de histórias ou palavras rimadas.

Importante destacar o que dizem as professoras quando falam sobre terem (ou não) recebido estímulos à leitura nas diferentes fases de suas vidas. As que manifestaram não terem recebido estímulo na infância, mas receberam na adolescência, referem-se ao fato de terem vivenciado troca de escola e/ou de professor. Esse fato foi determinante para as novas oportunidades e contatos com a leitura, pois nessa nova realidade vivenciaram atividades prazerosas de leitura, com destaque ao relevante papel do professor na mediação. Nota-se, então, que são esses momentos de leitura e de contato com os livros literários que marcaram positivamente a formação leitora das entrevistadas.

Destacamos também depoimentos que apontam para vivências de docentes que liam na infância por terem recebido estímulos de familiares ou de mediadores no espaço escolar, mas que não liam na adolescência. Segundo estes relatos, nessa fase da vida a leitura “perdeu seu encanto” e “deixou de ser algo prazeroso, tornando-se também obrigação, quando se lia para avaliação”. Estes apontamentos estão

relacionados a vivências escolares, as quais, diferentemente da primeira situação aqui apresentada, não tiveram mediadores de leitura que compreendiam a atividade leitora como oportunidade para o sujeito se conhecer, conhecer o mundo em que vive, como uma oportunidade de fruição, de humanização, como Candido (2017) argumenta. Pelo contrário, compreendiam a leitura do texto literário como um meio para alguma coisa – para ampliar vocabulário, para estudar algum aspecto gramatical ou gênero textual, enfim, como um propósito avaliativo, um “para servir a algo”. Estes relatos corroboram a importância da mediação para o processo de formação de leitura dos alunos no sentido de compreender o verdadeiro significado do processo de aprendizagem, tendo clareza de que “a mediação exige mudanças nos modos de aprender e de ensinar” (Wertsch, 1998).

Outro aspecto que se destacou nas respostas aos questionários, diz respeito ao uso do livro como prática de mediação em sala de aula. Cinco (5) professoras indicaram não utilizar livros em suas práticas, o que representa um número bastante alto, considerando o número de participantes (16). Destas cinco professoras, duas (2) delas informaram não terem recebido estímulos de leitura na infância e/ou adolescência, o que podemos, facilmente, estabelecer uma relação de causa e consequência, afinal, não receberam – não oferecem; não vivenciaram isso, portanto, a dificuldade de protagonizar uma realidade diferente é mais difícil, o que mais uma vez corrobora o conceito de vivência de Vigotski (2007), e de seu entendimento sobre aprendizagem. Para o estudioso, as vivências sempre se originam em um espaço concreto e em um tempo determinado. Dessa forma, de alguma maneira, elas passarão a formar parte de seu constructo, de seu espaço social. Nesse sentido, é importante perceber os impactos das vivências destes professores em suas práticas em sala de aula, junto a seus alunos. As outras três (3) professoras que informaram terem recebido estímulos na infância e na adolescência, também disseram não utilizar os livros como prática de mediação, o que demonstra curiosidade. Como dito anteriormente, não há como saber o que cada professor compreende por estímulo recebido. É possível que elas tenham tido o contato com livros na infância ou na escola, no entanto lhes faltou a figura do mediador para que a aprendizagem sobre a leitura de fato fosse significativa. Além disso, há muitos outros fatores, os quais ultrapassam os limites deste estudo, que podem significar este dado.



Outro aspecto importante relaciona-se à finalidade do uso de livros em sala de aula. Todas as investigadas indicaram que compreendem a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo e oral do aluno; 68,8% indicaram que entendem a leitura como atividade de lazer, e 25% como propósito avaliativo. Quando perguntadas sobre qual a prática de mediação realizada com o livro, cinco (5) indicaram usar para a proposição de atividades artísticas. Ressalta-se que as professoras que fizeram esta menção são ou da Educação Infantil, ou das séries iniciais do Ensino Fundamental e, de acordo com seus depoimentos, entendem que a manifestação artística seja uma das melhores formas de expressividade da criança. Quatro (4) professoras manifestaram que usam o livro com propósito avaliativo; duas (2) com um propósito específico, e 5 (cinco) afirmaram que não usam o livro em suas práticas pedagógicas.

Importante registrar que, inicialmente, na etapa do primeiro questionário, ao serem perguntadas sobre o uso de livros em sala de aula, todas as professoras manifestaram que utilizam o livro em suas práticas. No entanto, os dados há pouco apresentados foram manifestados no segundo questionário enviado às pesquisadas, o qual abordou aspectos específicos da prática docente. Neste segundo instrumento foi percebida esta incongruência de informações, mas que parece representar de forma mais assertiva o que de fato ocorre, tendo em vista a exposição das razões pelas quais as professoras manifestaram não usarem o livro em suas práticas, na sequência do questionário 2.

Quanto às razões informadas por estas professoras (que não utilizam o livro em suas práticas) está a falta de livros na escola: há uma reiterada queixa a respeito do acervo, indicando que os livros não são atrativos, e que, por isso, os alunos não se interessam. Destacamos que uma das professoras que apontou a falta de livros no acervo da biblioteca da escola, no questionário 2, havia respondido no questionário 1 que utiliza diariamente os livros em sua prática. Além disso, observamos que outra professora, da mesma escola, disse realizar práticas de mediação de leitura com obras do acervo da biblioteca da escola, não mencionando a questão da falta de acervo mais atrativo.

Estes cruzamentos de informações, que conflitam entre si, parecem incoerentes a uma primeira análise, no entanto, nos faz refletir sobre o que de fato ocorre no universo das práticas docentes que as fazem ser tão distintas, em uma

mesma realidade escolar. Novamente, dialogamos com o conceito vigotskiano de vivência, que faz olhar para as relações entre a personalidade, a consciência e o meio, e as circunstâncias particulares que envolvem esta construção. São estas relações que constituem o sujeito e que fazem cada uma dessas docentes participantes da pesquisa terem perspectivas distintas sobre o ato da mediação, especialmente, a mediação de leitura, aqui observada.

Isto não significa, no entanto, que podemos desconsiderar os aspectos apontados pelas professoras que manifestaram não usar livros em contexto de mediação, uma vez que as situações estruturais, por exemplo, são, de fato, relevantes para compreender o cenário. Neste sentido, as professoras indicaram que dentre os motivos pelos quais não utilizam livros em suas práticas pedagógicas estão o acervo precário, a falta de espaço adequado para a realização de leitura, e a desmotivação dos alunos para a realização da prática.

Tendo isso em vista, as investigadas, ao serem questionadas sobre o que é preciso para haver práticas eficazes de mediação de leitura, indicaram três aspectos principais: a) organização curricular, contemplando projetos de leitura; b) espaço físico da escola que possa oferecer, de forma lúdica e agradável, a leitura de diferentes livros pelos estudantes; e c) ampliação e qualificação do acervo da biblioteca, uma vez que, de acordo com algumas professoras, os livros não são atrativos para o público em questão.

O que é possível notar é que o dado contrastante entre os questionários relaciona-se ao entendimento sobre a importância da leitura para a vida. No questionário 1, 100% das professoras responderam que consideram a leitura fundamental, no entanto, como foi possível observar no questionário 2, nem todas revelam utilizar a leitura em suas práticas pedagógicas, com atividades de mediação, mas se consideram, todas elas, incentivadoras de leitura para seus alunos.

Neste aspecto, é importante destacar a importância da presença do livro literário no espaço escolar, o qual tem a atualidade como principal marca e que “nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Candido, 2017), bem como a constatação, anunciada por Lajolo (1986) e já mencionada no início deste texto, de que se o/a professor/a não for um/a exímio/a leitor/a, as possibilidades de ele/a também não ser um/a bom/a professor/a são bastante grandes. Consequentemente,

são também grandes as chances de que ele/a não consiga demonstrar e fazer crer aos seus estudantes que a leitura é uma atividade necessária e altamente significativa.

Nesse sentido, a escola possui um compromisso em aproximar e trazer o aluno para o mundo literário, propondo leituras que instigam e provocam encantamento aos estudantes, promovendo nesse aluno-leitor potencial e sensibilidade para tomar decisões e desenvolver o senso crítico. Tal pensamento vai ao encontro de Gutierres (2010), quando afirma que “a educação artístico-literária, ao apresentar a subjetividade como um elemento importante para o desenvolvimento do hábito de pensar, considera o sujeito em sua individualidade e particulariza os modos de acesso ao conhecimento, possibilitando experiências e construindo saberes a partir delas.” (Gutierres, 2010).

A leitura por prazer defendida por Gutierres fundamenta-se também na ideia da liberdade de escolha do que se deseja ler:

O conceito de liberdade na leitura, também discutido por Larrosa (2003, p.599-601) traduz-se no ler pelo prazer de ler, ser e transformar-se; identificar-se com o que é lido e compreender a realidade a partir dos saberes ali empreendidos; é ler por hábito, gosto e curiosidade, sendo livre para atribuir sentido aos textos, pois se sabe que a experiência pessoal incide nas diferentes leituras que se faz. Assim, o leitor é livre quando lhe é oferecido espaço para a polissemia na construção dos sentidos que, por sua vez, passa pelo processamento de todas as estratégias previamente explicadas.” (Gutierres, 2010, p. 25-26)

Contrariamente ao defendido por Gutierres (2010), ao se propor atividades de leitura para fins avaliativos, pode-se criar restrições que dificultam ao aluno criar o gosto pela leitura. Isso porque tal prática não é realizada pela vontade do estudante o que faz esses momentos tornarem-se pesados, uma vez que o estudante é “medido” pelo seu conhecimento em determinado assunto, por meio da leitura. Tal fato foi possível de ser evidenciado nas respostas das docentes que indicaram terem “perdido o gosto pela leitura” na adolescência, pois a mesma passou a ser uma cobrança, uma avaliação.

Cabe destacar que o universo da leitura envolve o ser humano em todos os sentidos, estimulando a aprendizagem, tarefa quase sempre destinada à escola, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, por ocasião da alfabetização. Como este estudo dedica seu olhar para as etapas da Educação Infantil e os anos do Ensino

Fundamental, não há como deixar de sublinhar que a literatura infantil auxilia muito o processo de desenvolvimento da formação leitora, uma vez que livros com qualidade literária e visual despertam o gosto pela leitura para as crianças, como aponta Zilberman ao afirmar que “a atração do livro impresso, com suas figuras e texto, incita o leitor, e esse entrega-se à sedução da obra” (Zilberman, 2012). Temos aí o início de uma formação de crianças, alunos leitores, em que o mediador (que neste estudo é o sujeito docente) é fundamental nesse processo de formação de leitores cuja prática docente possui estreitas relações com suas vivências ao longo de sua própria formação e, conseqüentemente, ela reflete, deixando marcas significativas, na formação leitora de seus alunos. Os achados deste estudo corroboram a hipótese inicial: de que é possível estabelecer relações entre a formação leitora dos professores com suas práticas docentes. Além disso, podemos assegurar que a leitura mediada com vistas à formação leitora de crianças e jovens leitores (para não dizer de todo leitor incauto) não é uma condição determinada pelas vivências de leitura nas etapas da infância e da adolescência destes professores, apesar de sim, deixarem marcas muito significativas em sua formação leitora. No entanto, como seres sociais que somos, modificamos nosso modo de entender o mundo, a nós mesmos e ao outro, na medida em que a interação acontece. Dessa forma, nossas vivências são sempre outras, em um mundo sempre outro. No decorrer dos tempos, nos constituímos em um outro-eu, e com ousadia e sensibilidade, podemos trocar o tempero e saborear diferente do que aprendemos outrora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O efeito que a literatura pelo viés da leitura mediada é capaz de provocar no leitor é o mesmo que a pimenta pode provocar quando colocada à boca: é imensurável. Não sabemos qual sabor será sentido, pois a experiência para cada um é inevitavelmente diferente: ela pode passar quase que desapercibida, como pode fazer gritar e sucumbir a um copo d’água. O mediador é aquele que vai apresentar a pimenta, abrindo o caminho possível para o aluno saborear seu gosto e perceber os diferentes sabores e sensações que ela é capaz de provocar, de fazer sentir e de impulsionar a agir.



O estudo aqui apresentado refere-se ao olhar atento para a caminhada da formação leitora das profissionais que participaram da pesquisa a fim de apontar as relações desta jornada tão particular com suas práticas de mediação de leitura para crianças e jovens leitores. Sabemos que não chegamos a uma resposta definitiva para nossas inquietações iniciais, mas temos alguns subsídios para pensar no fio da meada, ou melhor, seguindo a metáfora sugerida pela epígrafe inicial deste texto, para sentir não só o gosto (ainda ardido da pimenta) mas o aroma de muitos outros temperos.

Mesmo que os dados nacionais acerca da leitura não nos assolem por completo, precisamos voltar o olhar para a educação literária na escola. Os educadores e educadoras são os que levam a missão que as famílias nem sempre podem cumprir: despertar o interesse e o envolvimento das crianças pelos/com os livros. Por isso, voltar-se afetuosamente a esses profissionais de modo que se sintam não julgados, mas acolhidos por conta de suas declarações é uma necessidade que dialoga com o caráter humanizador da literatura.

É importante que destaquemos a sobrecarga de trabalho e o excesso de burocracias com que os docentes têm de lidar diariamente, como entraves para a leitura em sua perspectiva estética e fruidora. Como querer que provem a pimenta se nem ao menos lhes é dada a oportunidade para tal? Muitos ficam sabendo da ardência, mas não têm o acesso ao condimento. Assim, as gestões democráticas que são verdadeiramente comprometidas com a educação devem viabilizar um tempo dentro das jornadas laborais dos profissionais para o ócio criativo, o tempo para a escolha sensata, o tempo para provar, o tempo para querer este ou aquele livro. Possibilitar aos educadores e educadoras o contato com os materiais de leitura (e referimo-nos, também ao custeio do material, uma vez que o contexto de valorização salarial do professor, no âmbito nacional, limita suas possibilidades de aquisições) é preocupar-se com a humanização dos sujeitos, pois, como defende Candido (2017), a leitura do texto literário é um bem incompressível, uma necessidade básica para a construção das subjetividades, dos caracteres e dos afetos e, por isso, não pode ficar apenas nos discursos políticos, deve ser prática constante.

KARINA FELTES ALVES: Graduada em Letras Português/Inglês (UNISINOS); Especialista em Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira: inglês (UCS); Mestra em Educação (UCS); Doutoranda em Educação (UCS). Participa do grupo de Pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI), da Universidade de Caxias do Sul (UCS) - Caxias do Sul/RS, e do grupo de pesquisa Coletivo de Estudos em Linguagens e Artes (CELinA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Feliz/RS. Professora no IFRS, *campus* Feliz/RS. É bolsista PROSUC/CAPEX e tem seus interesses de pesquisa voltados à leitura, literatura e educação estética. Este estudo tem o apoio do IFRS e da Capes.

IZANDRA ALVES: Graduada em Letras Português Espanhol (FURG), Especialista em Literatura contemporânea (UFPEL), Mestra e Doutora em Letras (UPF). Professora do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês e do Ensino Médio Técnico do IFRS, *campus* Feliz.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

FAILLA, Z. *Retratos da Leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

GUTIERRES, A. *A mediação docente como estratégia para o aprimoramento da competência leitora*. Dissertação de Mestrado – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas metodológicas*. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003.

MINAYO, M. C. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RAMOS, G. *Linhas Tortas*. Prefácio de Brito Broca, ilustrações de Oswald de Andrade Filho. 5ª ed. São Paulo: Martins, 1972.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo*. In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VIGOTSKI, L. S. A. *Formação Social da Mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERTSCH, J. V. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1998.



ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Submetido em: 17/06/2024

Aceito em: 17/09/2024