

Formação de alunos-leitores: um olhar sobre nossas práticas de mediação

Developing student-readers: a look at our mediation practices

DOI: [10.22481/lnostr.v12.i1.13614](https://doi.org/10.22481/lnostr.v12.i1.13614)

Natália Branchi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1679-7400>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Feliz*

Email: natalia.branchi@gmail.com

Izandra Alves

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

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Feliz*

Email: izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br

Resumo

São muitas as ações promovidas pelos servidores/as do IFRS, *Campus Feliz*, que colocam os livros, as leituras e os leitores, constantemente, no centro do debate. Da mesma forma, professores/as da área das linguagens trabalham, constantemente, a leitura do texto literário em suas aulas. Assim, este artigo traz percepções a partir de um projeto de pesquisa¹ A formação de alunos-leitores no IFRS, *Campus Feliz*: um olhar sobre nossas práticas de mediação que investigou, através de um questionário semiestruturado, junto aos alunos concluintes do Ensino Médio Técnico (4º anos) e do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês (7º e 8º semestres), da referida instituição, como os/as estudantes perceberam o movimento da leitura e dos livros em sua formação leitora, durante o tempo em que estiveram na instituição e se, de alguma maneira, estas atividades influenciaram em seus gostos/escolhas/vontades para a leitura. Como aporte teórico, nos valem, principalmente, dos estudos de Rildo Cosson, Jorge Larrosa, Marisa Lajolo e Maria do Rosário Mortatti Magnani acerca da formação de leitores, da escolarização da literatura e do letramento literário. Como resultados principais, destacamos que 65% dos alunos dizem ser leitores e que seus/suas professores/as contam histórias, realizam seminários e debates avaliativos. Quanto às ações promovidas por distintos projetos, 74% afirmam não participar. Assim, avalia-se a necessidade de melhorar as proposições, tanto dos professores quanto dos projetos de modo geral, a fim de interferir positivamente na formação de alunos leitores.

Palavras-chave: Leitura; Mediação de Leitura; Formação leitora.

¹ Projeto de Pesquisa vinculado ao Edital nº 13, de 09 de maio de 2022, do IFRS, *Campus Feliz*.

Abstract

There are many actions promoted by xxx staff through teaching, research and extension projects that constantly put books, reading and readers at the center of the debate. In the same way, language teachers are constantly working on reading literary texts in their classes. Thus, this research project sought to investigate, through a semi-structured questionnaire, with the graduating students of the Technical High School (4th year) and the Portuguese and English Literature Degree course (7th and 8th semesters) at xxx, how they perceived this movement of reading and books in their reading education, throughout the time they were at the institution and whether, in any way, these activities influenced their tastes/choices/wants for reading. As a theoretical contribution, we drew mainly on studies by Rildo Cosson, Jorge Larrosa, Marisa Lajolo and Maria do Rosário Mortatti Magnani on the formation of readers, the schooling of literature and literary literacy. The main results were that 65% of the students said they were readers and that the teachers told stories, held seminars and evaluated debates. As for actions promoted by projects, 74% said they did not take part. Thus, there is a need to improve the proposals, both of the teachers and of the projects in general, in order to influence the formation of student readers.

Keywords: Reading; Reading mediation; Reading education.

Introdução

A cada ano, são maiores os desafios apresentados aos educadores em seu trabalho de formação de leitores. Para agravar este cenário, a pandemia do coronavírus veio, em 2020, pondo mais um tijolo nesse muro entre estudantes, professores, escola e leitura. Contudo, mesmo com as inúmeras barreiras sociais, econômicas e tecnológicas que surgem em seu fazer diário, os professores se reinventam, criam estratégias e fazem de suas aulas verdadeiros laboratórios com experimentos os mais inusitados possíveis, em busca de resultados que nem sempre vêm. Da mesma forma, os estudantes estão à espera dos ensinamentos, dos conteúdos e das trocas. A escola, por sua vez, nem sempre está preparada para auxiliar tanto professores quanto estudantes no acesso à leitura, pois muitos são os empecilhos que surgem para a prática da escolarização da leitura, principalmente, do texto literário: tempo, compartimentação das disciplinas, grade curricular e por aí vai.

É nessa conjuntura tão desafiadora que os professores buscam cumprir seu dever de formar estudantes leitores; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, 2022), em sua última atualização, afirma que é compromisso da educação básica a formação do leitor e o estímulo à leitura. No entanto, percepções deturpadas acerca do trabalho com o texto literário

conferem-lhe a atribuição de oferecer informações e conhecimentos úteis, devendo, então, “servir para algo”.

Dessa forma, há o afastamento entre os jovens e os livros, pois tais atividades tornam-se desinteressantes aos estudantes. Assim, estar atento à condução das práticas de mediação de leitura que ocorrem nas escolas é de fundamental importância; uma experiência ruim com o texto pode tanto aproximar quanto repelir leitores. É, pois, a escola que cumpre o papel que muitas famílias não podem, não querem ou não têm condições de fazer, que é apresentar a literatura e as práticas culturais aos estudantes.

Nesse sentido, enquanto professora e estudante da área de Letras julgamos ser importante levantar informações acerca das experiências de mediação/formação de leitura que nossos estudantes obtiveram na instituição, durante os quatro anos em que estiveram conosco. Assim, alunos dos quartos anos do Ensino Médio Técnico e acadêmicos dos 6º e 8º semestres do curso de Licenciatura Letras foram entrevistados/questionados, por meio formulário do *Google Forms*, acerca da promoção/incentivo à leitura e/ou participação em práticas leitoras que receberam/vivenciaram na instituição enquanto estudantes.

Dessa forma, a pesquisa valeu-se de uma abordagem quali-quantitativa que, através de questionários semiestruturados, colheu informações e percepções dos entrevistados acerca de como se vê/se constitui como aluno-leitor e, também, de sua relação com as atividades de mediação de leitura propostas pelo (instituição). Por isso, além de dados pontuais acerca de número de livros lidos e/ou de ações específicas propostas por projetos do *campus*, por exemplo - quando há a necessidade de obtenção de resultados estatísticos - houve, também, questionamentos acerca de percepções, de descrições que não podem ser mensurados, mas sim, analisados sob aspectos qualitativos. Dessa forma, o propósito é cruzar os dados colhidos a fim de validar as informações, levando em consideração o conjunto. Como a pesquisa teve uma parte quantitativa contendo o levantamento de dados e também a conjectura das eventuais causas dos resultados que foram obtidos, então, ela foi classificada, fundamentalmente, como quali-quantitativa, por conta de seu caráter misto.

De acordo com Minayo (2003), 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 propomos o cruzamento dos dados de nossa pesquisa; unindo as impressões, as subjetividades dos estudantes com os números que

nos trouxeram no que tange à quantidade de livros lidos ou de atividades leitoras em que participaram ativamente. Assim, a pesquisa qualitativa não exclui a utilização de dados quantitativos, mas sim, são fundamentais para complementá-la.

Como forma de analisar os resultados, apoiamo-nos nas contribuições de a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), pois trata-se de um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) diversificados e que neste contexto, será válido. Assim, a análise se apoia na definição de Bardin (2011) de que a descrição analítica dos dados apresenta as prováveis aplicações da análise de conteúdo como um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas. Segundo a autora, uma análise de conteúdo não é apenas uma verificação de significados, mas ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação.

Dessa forma, para muito além de descobrirmos quantidades, o que a pesquisa verifica através da análise de conteúdo é dar a conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras colhidas. O foco maior de investigação está nas mensagens, ou seja, na comunicação, no que os estudantes revelam como respostas. Assim, organizamos a análise por categorias-temáticas a fim de que se possam averiguar/comparar as mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da própria mensagem.

A partir das respostas, considera-se que foi possível avaliar nosso papel enquanto professores formadores de leitores e, também, de professores leitores. Assim, enquanto grupo de docentes das áreas das Linguagens, principalmente, podemos buscar formas de, constantemente, melhorarmos nossas práticas a fim de que nossa instituição seja uma importante referência na vida leitora de seus estudantes.

2 Informações iniciais

O questionário elaborado e aplicado para a realização desta pesquisa foi composto por 21 questões, sendo elas tanto de múltipla escolha, quanto de respostas abertas. Com as perguntas, objetivou-se averiguar em que medida as ações de leitura realizadas/promovidas/incentivadas na/pela instituição contribuem de alguma maneira para a formação leitora dos estudantes investigados. As análises descritas nas seções seguintes

baseiam-se nas contribuições de Laurence Bardin (2011), acerca do método de análise por categorias-temáticas. Assim, almejou-se averiguar/comparar as mensagens para confirmar os indicadores que permitem inferir sobre outra realidade que não a da própria mensagem.

O primeiro bloco de questões é composto por 12 perguntas, as quais fazem referência ao perfil inicial dos entrevistados. Nessa parte inicial, questionou-se se os discentes são estudantes do Ensino Médio ou Superior, qual sua idade e há quantos anos estudam no IFRS, *Campus Feliz*.

Da mesma forma, nesta etapa, analisou-se o perfil-leitor dos estudantes entrevistados. Para conhecer essa relação entre os alunos e os livros, perguntou-se se eles possuem a leitura como uma atividade constante e quantos livros leem mensalmente. Ademais, também buscou-se conhecer quais são os tipos de leitura que costumam fazer, bem como através de quais meios leem e se costumam comprar os livros que gostam. Perguntou-se, também, se possuem alguma obra literária favorita e acerca da possível influência das pessoas com quem convivem em seus hábitos e escolhas relacionadas à leitura.

Por fim, a segunda e última etapa do questionário possui 8 perguntas, as quais estão relacionadas ao modo como os professores dos estudantes trabalham com a leitura em sala de aula e de que maneiras as ações de leitura promovidas por servidores do IFRS, *Campus Feliz* colaboraram para a formação leitora dos estudantes.

Destaca-se que a coleta de dados foi iniciada, apenas, após a entrega, aos participantes da pesquisa, dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido, Autorização de participação para preenchimento dos pais/responsáveis e as demais documentações exigidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para a realização da investigação. A aprovação no comitê se deu pelo número 55440122.2.0000.8024, no dia 28 de março de 2022.

Após a conclusão dos trâmites éticos, iniciamos a coleta de dados, que foi realizada através do questionário, formatado no *Google Forms*. Mesmo após as diversas tentativas, apenas 31 alunos, sendo 26 do Ensino Médio e 5 do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, responderam à pesquisa; embora tenham sido contactados, no total, em torno de 70 estudantes.

2.1 O perfil dos estudantes entrevistados: primeiro bloco

Neste primeiro bloco de perguntas, buscou-se compreender e analisar o perfil-leitor dos estudantes que cursavam os anos finais dos cursos de Ensino Médio Técnico e Superiores da (instituição). Assim, questionou-se sobre suas idades, tempo de estadia atual na instituição e modalidade de ensino; bem como se possuem a leitura enquanto uma prática que realizam constantemente e acerca de suas particularidades enquanto leitores. Pensa-se que os dados colhidos com essas questões iniciais permitem que compreendamos as individualidades dos estudantes, para que, posteriormente, analisemos esse perfil-leitor tendo em vista as práticas dos professores de Língua Portuguesa/Literatura e demais servidores de nossa instituição.

Quantos às respostas colhidas com os questionamentos, primeiramente, notou-se que, dos 31 respondentes, 20 possuem 18 anos e outros 6 têm 19. Os 5 estudantes restantes possuem idades diferentes: 20, 21, 27 e 31, respectivamente. Com relação ao tempo em que estudam na instituição, 23 alunos já frequentam a instituição há 4 anos. 2 alunos já estão matriculados há 5 anos, enquanto outros dois estão na instituição há um ano, mas estão cursando componentes curriculares dos últimos semestres.

Após questionar sobre a idade e tempo de permanência na instituição, buscou-se compreender se os alunos são leitores ou não, a fim de traçar seu perfil. Quanto às definições de leitor/não leitor adotadas por este estudo, utiliza-se das concepções trazidas pelas pesquisas Retratos da Leitura no Brasil, realizadas pelo Instituto Pró-Livro (IPL), coordenadas por Zoara Failla (2020). Nelas, considera-se leitor os sujeitos que leram, por completo ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Não leitor seriam aqueles que declararam não terem lido nenhum livro neste mesmo período, mesmo que tenham lido nos últimos 12 meses. Curiosamente, apenas 64% dos entrevistados são leitores; ou seja, possuem a leitura como uma atividade constante. Dentre esses alunos, 50% lê 1 livro mensalmente, 35% lê dois ou mais, 10% costuma ler 5 ou mais e 5% frui de 10 livros os mais por mês. Este dado deixou-nos pensativas, pois são diversas as ações realizadas no IFRS, *Campus Feliz* que buscam incentivar a leitura e a formação dos leitores, seja nas aulas de literatura ou por meio de atividades de extensão. Apesar disso, dentre as leituras que realizam, 90% dos entrevistados apontam as literárias.

Isso é bastante positivo, pois a literatura, devido ao seu caráter humanizador e facilitador da formação identitária dos sujeitos, configura-se como um direito indispensável aos seres humanos. Ela nos torna mais empáticos, sensíveis e mais resilientes, por nos permitir vivenciar situações vividas por outros sujeitos/personagens. Ela nos possibilita “ensaiar vidas” (Yunes

2003, p. 14) por meio da imaginação, sem que precisemos sair do lugar, pois nos oportuniza viagens a outros mundos e que experienciamos diferentes sentimentos. Assim, embora apenas 64% dos alunos sejam leitores, estes têm o texto literário como um dos seus favoritos, possivelmente sendo pessoas mais sensíveis, criativas e abertas à vida.

Ainda quanto aos tipos de leitura que realizam, as jornalísticas e teóricas/técnicas relacionadas a estudos acadêmicos também foram mencionadas, no entanto, em menor escala: 15% e 40%, respectivamente. Talvez, esse número se justifique pelo fato de serem alunos de cursos técnicos e necessitarem deste tipo de texto para as distintas aprendizagens em seus cursos. Outro ponto interessante quanto à particularidade leitora dos estudantes é que 80% deles costuma comprar os livros que lê. Para além de refletir o *status* socioeconômico dos entrevistados, este dado difere do perfil-leitor revelado pela pesquisa de Failla (2020). Vê-se que os estudantes desta pesquisa compram mais materiais de leitura do que a média nacional, pois, de acordo com a 5ª edição dos Retratos da Leitura no Brasil, cerca de 50% dos leitores brasileiros gostam muito de comprar os livros que leem e 45% gostam um pouco de adquiri-los (Failla, 2020).

Sobre o meio que costumam realizar suas leituras, os materiais impressos são os mais utilizados. Algumas pesquisas recentes evidenciam que a preferência por livros físicos está relacionada à paixão que alguns sujeitos possuem pelo “livro impresso, não admitindo trocá-lo pela versão digital. Esses consumidores comentam sobre o cheiro do livro, que gostam de poder tocar no livro, folhear, ver o avançar das páginas, poder dobrar a pontinha de uma página importante” (Katz 2011, p. 44). Este parece ser o caso dos alunos entrevistados, pois, apesar de os *e-readers* e livros digitais serem bastante populares na atualidade, ainda preferem os materiais físicos.

Ainda sobre as preferências leitoras dos alunos, questionou-se quais eram seus livros favoritos. Apenas 19 educandos responderam o questionamento, pois os demais não tinham obras preferidas. Salienta-se que as respostas fornecidas pelos alunos vão ao encontro do que apontaram na pergunta sobre seus tipos de leituras prediletas, já que, em sua maioria, mencionaram obras com alto nível de literariedade:

Tabela 1 – Obras preferidas dos estudantes entrevistados

Obras preferidas dos estudantes entrevistados

1	<i>Perto do Coração Selvagem; A hora da estrela</i> , de Clarice Lispector. <i>A insustentável leveza do ser</i> , de Milan Kundera, e <i>Humilhados e Ofendidos</i> , de Fiodor Dostóievski	11	<i>O Alquimista</i> , de Paulo Coelho
2	<i>O cortiço</i> , de Aluísio de Azevedo	12	<i>Saga Herança</i> , de Christopher Paolini
3	<i>Torto Arado</i> , de Itamar V. Júnior	13	<i>Around the World in Eighty Days</i> , de Julio Verne
4	<i>Senhor dos Anéis</i> , de J. R. R. Tolkien	14	<i>Rádio Silêncio</i> , de Alice Oseman
5	<i>O Código da Vinci</i> , de Dan Brown	15	Livros de Ficção
6	<i>Sapiens: Uma Breve História da Humanidade</i> , de Yuval Harari	16	<i>1984</i> , de George Orwell
7	<i>Os 7 maridos de Evelyn Hugo</i> , de Taylor Jenkins Reid	17	<i>A Revolução dos Bichos</i> , de George Orwell
8	<i>O Castelo de Otranto</i> , de Horace Walpole	18	<i>Onde Vivem os Dragões</i> , de Edward Topsell
9	<i>O Lado Mais Sombrio</i> (trilogia), de A. G. Howard	19	<i>A vida invisível</i> , de Addie Larue de V. E. Schwab

10	<i>Orgulho e Preconceito</i> , de Jane Austen		
----	---	--	--

Fonte: Elaboração das autoras com dados da pesquisa.

O que se percebe a partir das obras preferidas dos entrevistados é que, em sua maioria, possuem qualidade estética e potencialmente humanizadoras, de acordo com Candido (2017), por suas características. Assim, é bastante relevante que façam parte do gosto pessoal dos estudantes.

Na questão de número 10, perguntamos aos alunos sobre os motivos para não lerem. O desejo de realizar outras atividades e a falta de tempo foram mencionados como razões para não serem leitores. Na pesquisa Retratos da Leitura do Brasil (Failla, 2020), as mesmas motivações foram mencionadas pelos leitores brasileiros.

Nas duas questões seguintes, após compreender os hábitos e perfil leitor dos estudantes, buscamos analisar se as pessoas com as quais convivem são leitoras, visto que, de acordo com Rildo Cosson (2009) a escola, ao lado da família, é a responsável por promover o letramento literário dos estudantes, através da escolarização da literatura, realizada pelos professores de literatura. Dessa forma, a família constitui-se como um grande pilar na formação leitora dos estudantes, pois é a esfera primária de convivência das crianças, que, muitas vezes, aprendem pelo exemplo.

Com as perguntas, de modo bastante positivo, apesar de nem todos alunos serem leitores, 64,5% dos estudantes convivem com pessoas que leem em suas casas. Ademais, sobre o tipo de leitura, dizem ser, principalmente, as literárias e jornalísticas, o que pode reforçar a ideia da influência da família, aliada à escola, na formação leitora dos estudantes.

2.2 Os professores leitores dos estudantes

Este bloco de perguntas refere-se às abordagens escolhidas pelos professores para trabalhar com o texto literário em suas aulas e de que maneira as práticas escolhidas impactam/influenciam na formação leitora de seus estudantes. Assim, foram realizados questionamentos que dizem respeito a como o texto literário é abordado pelos professores em sala de aula, sobre o que os alunos mais e menos gostam nas aulas de literatura, se percebem a existência de um leitor em seus docentes de literatura, sentem-se motivados a ler por seus

professores, se participam das ações de mediação de leitura propostas pelos projetos de extensão/pesquisa do *campus*, bem como se as leituras realizadas/sugeridas em geral auxiliaram em escritas acadêmicas e/ou vestibulares.

Assim, no primeiro questionamento, buscou-se saber quais são, especificamente, as metodologias empregadas pelos docentes. A partir das respostas, percebeu-se que a orientação e respectiva cobrança de leituras em provas, segundo os estudantes, são as maneiras mais utilizadas para avaliar e abordar a literatura em sala de aula. Em segundo lugar, está apenas a orientação de leituras, sem a cobrança de avaliações específicas.

Ao analisar os métodos empregados pelos docentes, as respostas são intrigantes e merecem ser reavaliadas por quem as propõe. Isso porque ler apenas para ser cobrado em provas parece não contemplar as múltiplas interpretações que um texto literário pode oferecer. Ademais, a utilização de apenas uma forma de se abordar/trabalhar a leitura pode transformar as aulas em experiências desinteressantes aos estudantes.

Como alternativa a esse cenário que pode desmotivar os estudantes no âmbito da leitura, Maria do Rosário Mortatti Magnani (2001) aponta que é a na diversidade de enredos, procedimentos narrativos, gêneros, linguagens, autores e metodologias que se pode romper com a limitação do totalmente conhecido e levar o leitor, através da luta pela busca de significados, a ampliar seus horizontes de leitura. Esse tipo de leitura pode ser desenvolvido através de debates, socialização de interpretações, discussões e com atividades diversificadas, para que o aluno tenha contato com diferentes métodos de abordagens e visões do texto, podendo, assim, posicionar-se, emitindo juízos de valor sobre o lido.

Não obstante, destacamos que a nossa afirmação não é sobre a impossibilidade de se avaliar a leitura literária a partir de provas ou trabalhos, mas que possa ser uma ferramenta para avaliar o grau de apreensão do texto pelo estudante, servindo como um medidor, para o professor, dos quanto determinados textos foram ou não significativos para os alunos, e, assim, ajustes em seu planejamento de leituras possam ser realizados. Não se trata de proibi-la ou bani-la da sala de aula. No entanto, quando a prova se torna o único método de abordagem do texto literário em sala de aula, corre-se o perigo de tornar os momentos de contato com o texto como algo penoso ou pavoroso aos estudantes, afastando-os dos livros.

Sobre os efeitos negativos de uma seleção limitada de autores e obras, a pesquisadora da área da educação literária e do letramento, Magda Soares (2006), afirma que:

Uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada sobretudo porque se forma o conceito de que literatura são certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar como uma deficiência da escolarização o desconhecimento pela criança daqueles autores e obras que a escola privilegia... quando talvez o que se devesse pretender seria não o conhecimento de certos autores e obras, mas a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária (Soares, 2006, p. 28).

Conforme se pode perceber, a autora ressalta que uma seleção limitada de obras literárias pode erroneamente levar os estudantes a perceberem tais livros como entediantes e engessados (cânone). Esse enfoque restritivo da escolarização da literatura não apenas resulta inadequado, mas também tende a afastar os alunos dos livros, desfavorecendo o cultivo do gosto pela leitura - algo que, de acordo com a autora, deveria ser uma prioridade no contexto educacional.

Nesse mesmo cenário, conforme apontado pelo pesquisador espanhol Jorge Larrosa (2016), a leitura transcende a mera interação com palavras e ideias; ela constitui uma vivência repleta de sentimentos e emoções, na qual nossas sensações e sensibilidade entram em jogo. Esses componentes, por sua vez, moldam nossa identidade interna e nos modelam de forma contínua. Dessa forma, a leitura não somente influencia a formação de nossa subjetividade, sensibilidade e empatia em relação aos outros, mas também permite que exercitemos nossa humanidade. Consequentemente, no ambiente educacional, onde supostamente nos preparamos para a vida, a literatura se apresenta como um elemento crucial e indispensável.

Tendo em vista esse cenário educativo, é prudente examinar alternativas para a inclusão eficaz da literatura. Entre as abordagens que têm sido objeto de discussão entre pesquisadores, duas emergem como particularmente notáveis. A primeira, proposta por Larrosa (2006), instiga uma mudança de perspectiva: ao invés de conceber a literatura apenas como material pedagógico, ou seja, escolarizá-la ou pedagogizá-la, deve-se literaturizar a escola. Em outras palavras, esta perspectiva de abordagem afirma que os espaços escolares devem ser literaturizados, ou seja, ocupados com a linguagem estética própria da literatura e não transformar o texto literário em um objeto pedagógico. Isso implica em infundir os ambientes educativos com a riqueza da linguagem literária, de modo a não descaracterizar as obras literárias em meros instrumentos didáticos.

A segunda abordagem, promulgada por Magda Soares (2006), é conhecida como a "escolarização da literatura". Nessa ótica, observa-se a maneira pela qual a instituição

educacional assimila a literatura, transformando-a em um recurso para cumprir suas próprias finalidades. Ainda que o termo "escolarização" possa, por vezes, carregar conotações negativas, é crucial não o julgar precipitadamente. O que se deve compreender é que é bastante diferente falarmos em texto didático e texto didatizado (Brandão; Micheletti, 2002). Além disso, não há escola sem escolarização dos conhecimentos, sejam estes artísticos ou matemáticos, pois

A escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categoria (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e seleção, e conseqüente exclusão de conteúdos, pela organização e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos - e é a esse processo que se chama a escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e a constitui (Soares, 2006, p. 21).

Dessa maneira, quando entra no contexto escolar, naturalmente, a Literatura passa pelo processo de escolarização. A escola é conhecida por definir um espaço e um tempo para a aprendizagem acontecer, e com a Literatura, essa dinâmica não é diferente. Portanto, recusar a ideia de que a literatura seja escolarizada seria equivalente a rejeitar o próprio conceito de escola, como argumenta Soares (2006).

No entanto, mesmo sendo algo necessário, o que tem sido observado na prática da escolarização da literatura é que, em alguns casos, a abordagem do texto literário não é conduzida pela escola de maneira a proporcionar momentos de apreciação e valorização da experiência estética da linguagem. Ao examinar como muitos livros didáticos, por exemplo, tratam a leitura, a pesquisadora Magda Soares (2006) observa que eles frequentemente apresentam trechos de textos de forma isolada, sem uma organização lógica clara. Além disso, quando se trata de textos poéticos, o foco costuma se limitar à definição de termos como "estrofe", "verso", "rima" ou a questões ortográficas e gramaticais. Dessa maneira, o texto literário é reduzido a uma atividade que, em alguns casos, "deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler" (Soares, 2006, p. 47).

Nesse sentido, tanto pesquisadores da área da educação literária quanto a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) - o principal documento norteador das práticas educativas brasileiras - destacam que essa abordagem não é a mais adequada para ensinar literatura em sala de aula. Como argumenta a autora, essa forma de trabalhar com textos

literários apenas afasta os alunos da leitura, indo contra as diretrizes da BNCC e dos estudos na área de ensino de Literatura. O que, portanto, deve ser repensado não é a escolarização da Literatura, mas, sim, sua errônea escolarização (Soares, 2006). Este tipo de abordagem equivocada configura-se, então, como uma deturpação que falseia o verdadeiro potencial de um texto literário. Assim, da mesma forma como se vê a didatização literária nos livros didáticos, podemos percebê-la na seleção inadequada e restrita de obras para os alunos, na não motivação dos estudantes pelo professor, na falta de bibliotecas nas escolas, dentre tantas outras instâncias em que a literatura é mal escolarizada.

Retornando o foco para as análises dos dados coletados, quanto aos métodos empregados pelos docentes, em menor proporção, foram mencionadas as contações de histórias e a leitura em voz alta do texto literário. Apesar de ser pouco realizada nas aulas dos professores, estudos apontam que a leitura em voz alta feita por professores mediadores é uma maneira de aproximar o leitor da história, de fazê-lo ser parte do universo contido nas linhas do livro literário, pois,

Nessa situação, o leitor participa integralmente do processo de leitura de literatura: com o corpo que sonoriza e que ouve, com o coração pelas emoções que sentem sentimento que experimenta, com a cognição pelo processo imaginativo que convoca sua memória, criatividade, esquemas mentais estruturantes da apreensão de sentidos por meio da língua e da elaboração de novos significados (Amarilha, 2019, p. 19).

Assim, percebemos que a leitura sonorizada pode ser uma forma de atrair a atenção dos leitores, de envolvê-los na narrativa, através dos diversos sentidos e emoções que possuímos. Em uma história contada, ouvimos, vemos, sentimos, imaginamos... E, dessa forma, elaboramos novos sentidos e significados às palavras, tornando o momento de contar histórias inesquecível uma verdadeira experiência e encontro entre texto/autor, leitor/ouvinte e narrador.

Na questão de número 13.1, solicitou-se que os alunos, caso lembrassem de alguma experiência específica, relatassem-na. Dentre as respostas dos alunos, estava que as leituras solicitadas pelos docentes eram “forçadas’ para o conhecimento, e não para o lazer”. A utilização de métodos tradicionais também foi mencionada. No entanto, algumas explicações trouxeram que a discussão das obras lidas, de modo similar ao que acontece em clubes de livros, é realizada, sendo algo que agrada.

Outros dois entrevistados apontam que a realização de atividades lúdicas a partir das obras faz com que se interessem pelos livros. Um dos alunos, exemplificando duas ações pontuais desenvolvidas por seu docente, diz:

Amei a maneira criativa como foi abordado o Livro *Os Ratos*, de Dyonélio Machado e o conto *Venha ver o pôr do sol*, da Lygia Fagundes. Quando a leitura é feita de uma forma dinâmica (com brincadeiras, por exemplo) ou em um ambiente externo acabo me interessando mais pela obra (Participante da pesquisa, 2022).

Indo ao encontro dessa mesma ideia, Pedro Cerrillo (2007) destaca ser necessário que o leitor perceba a leitura como um ato de prazer e criatividade, como uma prática de vida, também um ato de liberdade que pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal. Assim, para fazer perceber a leitura como algo prazeroso, o professor necessita criar atividades lúdicas e que levem em conta a polissemia literária.

Também corroborando este pensamento, os estudos de Johan Huizinga (2000) nos mostram que o lúdico pode ser uma maneira de gerar transformação e desenvolver a capacidade dos estudantes. Nesse sentido, uma atividade lúdica configura-se como

uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (Huizinga, 2000, p. 16).

Dessa maneira, o pesquisador afirma que a mera formalização e instrumentalização podem atrapalhar a fluidez e a espontaneidade das ações. Por estar desvinculado de qualquer intenção ou interesse que não seja ele mesmo, o lúdico que defende Johan Huizinga (2000) não poderia ser aplicado na escola, já que as ações de leitura sempre possuem objetivos pré-definidos pelo professor, como os de aprimorar competência literária dos alunos. No entanto, os docentes podem utilizar das pesquisas de Huizinga (2000) para criar situações de animação de leitura e envolver os alunos-leitores em círculos mágicos, onde podem utilizar da imaginação para reinventarem-se e serem quem quiserem ser.

No questionamento de número 14, buscou-se compreender o que os estudantes mais gostavam nas aulas de literatura promovidas por seus professores. Debates sobre as obras lidas e a pluralidade de interpretações, declamação de poesias pelos docentes, além da reflexão e relação do lido com o cotidiano foram as atividades mais mencionadas pelos alunos. O ato de escrever, pela sua liberdade, a aprendizagem sobre culturas e realidades sociais diversas, e “a forma única que a professora conta a história, incentivando a gente a ler”, também foram citadas.

A partir do que relatam os estudantes, percebemos que as experiências e memórias de atividades relacionadas à leitura são focadas em atividades voltadas para o enriquecimento do

letramento literário dos estudantes. São atividades que buscam dar vida à literatura, transformando-a em possíveis desencadeadores de reflexões sobre a realidade de cada aluno.

Ao falarmos sobre letramento literário, cabe trazermos as pesquisas de Rildo Cosson (2009) sobre a temática. Para o pesquisador, o letramento literário configura-se como um processo contínuo de apropriação da linguagem literária, que se dá na medida em que se leva em conta os três processos de leitura (antecipação, decifração e interpretação). Assim, ler para atingir o letramento literário significa ler, compreender e refletir acerca do lido. Esse sistema de leitura deve ser executado continuamente, tomando a experiência literária como tópico central da leitura e construindo uma comunidade leitora, que possa trocar experiências sobre diferentes interpretações de textos.

Portanto, somente o ler visando ao letramento literário pode promover uma experiência e, assim, levar o indivíduo a perceber o mundo ao seu redor e as muitas maneiras de contribuir para sua transformação e, quiçá, despertar a cota de humanidade que existe em cada um. Percebemos que este exercício é continuamente estimulado pelos docentes de literatura do (*instituição*), pois as atividades por eles desenvolvidas, em sua maioria, são lúdicas e buscam levar os leitores a interpretações e reflexões plurais.

Posteriormente, sabendo do que os estudantes gostam nas aulas de literatura, questionou-se sobre o que eles menos apreciam. As atividades mais mencionadas foram a realização de provas escritas sobre os livros e o fato de não poderem escolher as obras a serem debatidas. Por fim, a realização de textos acadêmicos/escritas em geral sobre as obras também foi citada como sendo desagradável aos alunos.

Destacamos, novamente, que quando a prova/avaliação escrita se torna o único método de abordagem do texto literário em sala de aula e há uma seleção não variada e não adequada de obras, corre-se o perigo de tornar os momentos de contato com o texto como algo penoso ou pavoroso aos estudantes, conforme destacado por eles nesta pesquisa. Contudo, parece haver uma incoerência nas respostas dos pesquisados pois, ao mesmo tempo em que apontam ser desagradável a cobrança através de escrita e ou de avaliações diversas, destacam o lúdico como abordagem do texto literário proporcionado pelo mediador como algo positivo. Assim, o que se percebe é que a abordagem dos mediadores não é totalmente maçante e fora do que se julga oportuno como trabalho com o texto literário.

Na 16ª questão, perguntamos aos alunos se eles percebiam a existência de um leitor em seus professores; ou seja, se liam ou apenas mandavam ler. Nas respostas, percebemos que 100% dos alunos viam seus professores como leitores. Consideramos importante que um professor seja também leitor para ter a capacidade de formar outros leitores, pois seria

inconcebível que alguém que não saiba nadar seja instrutor de natação, porém inúmeros professores que não são leitores tentam inculcar, sem sucesso, em seus alunos o gosto pela leitura. A propaganda que fazem da leitura soa falsa, pois eles próprios não acreditam nela, e os alunos percebem a incoerência. Portanto, o problema está mais atrás, está na formação leitora dos professores que, mesmo tarde, precisa ser de alguma forma recuperada (Silva, 2009, p. 28).

Assim, pode-se considerar que um professor não-leitor possui mais dificuldades em encantar os alunos pelo universo literário, já que ele mesmo o desconhece. Nessa mesma perspectiva, Regina Zilberman e Tania M. K. Rösing (2009) afirmam que, para um professor ter a capacidade de mediar o texto literário de uma maneira significativa, ele precisa estar em constante atualização e ter prazer pela leitura. Nas palavras das pesquisadoras,

É preciso ter domínio aprofundado desse conteúdo numa perspectiva interdisciplinar e atualizada, atendendo às necessidades do contexto atual. Precisa transformar-se num leitor competente da diversidade e da heterogeneidade peculiar aos gêneros textuais, observando funcionamentos diferenciados da linguagem. É importante que tenha prazer na leitura de textos literários, sejam eles impressos ou apresentados em distintos suportes. Por meio da literatura, os leitores encontram-se a si mesmos, refletem sobre a sociedade, estando aptos a oferecer caminhos transformadores para a humanidade. Docência combina com domínio de saberes, desenvolvimento criativo de competências, atualização, transformação e sensibilidade (Zilberman; Rösing, 2009, p. 135).

Assim, com base no que afirmam Zilberman e Rösing (2009), constata-se que, para ser um bom professor de Literatura e mediador de leitura, é necessário que este docente seja um leitor, além de dominar os conteúdos necessários para a sua prática, buscando constante atualização - o que pode ser feito através de leituras teóricas sobre a formação de leitores e participação em cursos e capacitações, por exemplo. Essa questão é apontada, então, como positiva pela pesquisa, cujo levantamento mostra ser um dado importante o professor ser também um leitor.

Corroborando as afirmações das pesquisadoras de que um professor-leitor tem maior probabilidade de encantar seus estudantes com a magia do texto literário, 83,3% dos alunos sentem-se motivado a ler por seus professores. 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. Assim, percebe-se que os alunos do IFRS, *Campus Feliz*, confirmam a teoria da autora, pois os dados apontam que eles têm como prática a leitura em suas atividades diárias e sentem-se motivados a ler por seus docentes.

No entanto, contrariamente a esses dados tão positivos, 74,2% dos alunos não participam das ações de leitura promovidas pelos Projetos de Extensão e Pesquisa do *campus*. Isso talvez ocorra pela falta de tempo, já que estão nos anos finais de seus cursos, com estágios e relatórios. O dado aponta para a necessidade de repensarmos as formas de atuação dos estudantes nos projetos, principalmente com os alunos que estão quase finalizando seus cursos. Talvez, o desenvolvimento de atividades voltadas à literatura durante os horários das aulas seja uma das possibilidades de aumentar o contato dos alunos com a educação literária para além das aulas de Língua Portuguesa.

Por fim, em torno de 90% dos estudantes de Ensino Médio e Superior percebem que as leituras realizadas colaboraram, de alguma forma, para suas redações nos vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou escritas acadêmicas em geral. Esse dado traz, novamente, uma incoerência, pois afirmaram não gostar de ter que escrever sobre/a partir das leituras sugeridas/solicitadas pelos professores, mas percebem a importância disso para seu desempenho acadêmico. Será esse dado a confirmação de imaturidade leitora? Ou, então, inconscientemente os estudantes têm internalizada a ideia de que escola e gosto por literatura não combinam?

Considerações finais

O que percebemos através da realização desta pesquisa é que os estudantes do IFRS, *Campus Feliz* são, em sua maioria - 65% - leitores de literatura; possuem a leitura como uma atividade que realizam frequentemente, inserindo-a em seus cotidianos. Ademais, para além de serem leitores, leem 2 livros ou mais mensalmente. Também são sujeitos que possuem familiares que leem, o que indica uma possível influência em sua constituição leitora.

Apesar dos resultados gerais terem sido positivos, grande parte dos alunos, quase 75%, não participam das atividades relacionadas à leitura promovidas por Projetos de Extensão e Pesquisa. Esta última constatação exige reflexão, pois são muitas as ações de leitura

desenvolvidas por projetos no IFRS, *Campus Feliz*, assim, cabe a nós, professores-mediadores, a revisão e a reflexão sobre nossas práticas a fim de viabilizar a participação dos estudantes nas atividades e ampliar o acesso a ações de mediação na escola, durante o horário das aulas, assim, talvez, possamos aumentar a adesão às práticas, visto que elas seriam realizadas concomitantemente ao horário em que as aulas acontecem e, também efetivaríamos o que anteriormente discutimos aqui que é a literaturização do espaço escolar.

O fato de os participantes dessa pesquisa cursarem os anos finais de seus cursos, com estágios, relatórios e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) faz com que estejam sobrecarregados a ponto de não possuírem tempo para estarem presentes em tais atividades. A pandemia, que ocupou quase 2 dos 4 anos da formação dos alunos, também os distanciou das ações, que passaram a ocorrer de modo *online*, por meio de redes sociais.

Outra descoberta que merece destaque é o fato de alunos perceberem os métodos dos professores como sendo tradicionais, pois há a avaliação das leituras em provas e/ou escritas. Muitas vezes, a realização deste tipo de avaliação como sendo a única forma de verificar a compreensão do estudante com relação ao texto literário pode afastá-lo da literatura. Assim, torna-se necessário rever/repensar esta prática, para que ela não se torne a única metodologia adotada pelos docentes, embora tenhamos percebido, em alguns momentos, depoimentos incoerentes a esse respeito, pois destacam ações dinâmicas e muito proveitosas de encontro com os livros e, em outros momentos, dizem ver a cobrança de forma tradicional. Talvez, aqui, tenhamos despertado a necessidade de uma nova investigação sobre a diferença entre a leitura com finalidade específica e pedagógica, a leitura sem finalidade e orientação e a leitura mediada.

Contudo, resta-nos salientar que as pesquisas na área da leitura trabalham com o imponderável, ou seja, com aquilo que possui um valor inestimável, sendo impossível medir precisamente em resultados numéricos. No entanto, isso não invalida ou torna essas análises menos valiosas para o cenário científico, pois trazem inúmeras descobertas acerca de leitores em específico, dando-nos coordenadas para o planejamento de ações futuras. E é nessa mesma perspectiva que giraram as constatações dessa pesquisa, pois, com ela, pode-se analisar a constituição dos alunos leitores de maneira detalhada, além de permitir que se reflita sobre as metodologias e abordagem do texto literário no IFRS, *Campus Feliz*.

Assim, podemos pensar/repensar estratégias, juntamente ao setor de ensino, para atingir os alunos de maneira mais eficaz. No que tange a pensar em ações de extensão, o resultado

dessa investigação poderá auxiliar na busca de saídas pontuais que visem ao alcance de atividades que possam auxiliar na aproximação entre alunos-leitores e livros.

Referências

AMARILHA, M. Porque ler literatura na escola?. In: CARVALHO, D. B. A. de; SÁ, P. P. F. de; VERARDI, F. (Orgs). **Quando se lê a literatura infantil e juvenil, o que se lê? Como se lê?** Rio de Janeiro: Editora Bonecker Ltda, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

CERRILLO, P. C. **El lector literario**. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FAILLA, Z. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5.ed.. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KATZ, F. S. **Estudo de comportamento de consumo de livros digitais**. 2011. Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do Gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

Vozes, 2003.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária & outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Evangelista, A. A. M; Brandão, H. M. B.; Machado, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

YUNES, E. **A leitura como experiência**. São Paulo: Loyola, 2013.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

Submetido em: 20/10/2023

Aprovado em: 07/06/2024