

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

COORDENADORES

Patricia Biegging

Raul Inácio Busarello

Landressa Schiefelbein

ISBN 978-85-7221-550-3

2025

Rosemar Eurico Coenga

LEITURA LITERÁRIA E MEDIAÇÃO: PERSPECTIVAS SOBRE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-550-3.1

RESUMO:

Este texto tem por objetivo discutir a leitura literária e sua mediação no ensino. Dessa forma, questiona-se: Como pensar a mediação de leitura no espaço da sala de aula? Que papel deve ocupar o professor nesse contexto? Para responder à questão apoiamos Felipe Munita (2024), Teresa Colomer (2007), Michèle Petit (2008), Émerson de Pietri (2007), entre outros, o que possibilitou a reflexão sobre a leitura literária e formação de professores. Por meio da discussão apresentada reconhecemos o papel do professor/a ser tão importante no processo de formação do leitor

Palavras-chave: Leitura literária, mediação e formação de professores.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a intenção de contribuir com as discussões sobre mediação de leitura literária no contexto escolar, e tendo em vista o olhar para o/a professor/a, responsável pelo envolvimento afetivo com a leitura.

Dialogar sobre mediação e formação do leitor, nos reporta a recordações sobre as pessoas que tiveram um papel decisivo em nossa formação como sujeito leitor. Essas pessoas deixaram suas impressões nos livros dados ou indicados, nas histórias lidas e no contato, quase sempre, prazeroso que a leitura nos proporcionava.

A professora Fabiola Etechemaite (2020) considera as histórias de leitores, e destaca que:

Todos nós teríamos que escrever nossas histórias como leitores. Nelas falaríamos sobre livros, sim, mas fundamentalmente, sobre condições de leitura. De nossos vazios, de nossas perguntas, de nossos labirintos. De todas as leituras – as de papel, as digitais, as orais, as da música e as do cinema, as dos signos, as da vida (Etechemaite, 2020, p. 15).

Demonstrando interesse na possibilidade de evocar/escrever nossas histórias de leitura encontramos ressonância nas ideias do escritor Alberto Manguel, ao refletir sobre seu gosto pela leitura, revela uma crença pensada a partir da própria experiência são assim lembradas pelo autor:

Ler está no princípio do contrato social: aprender a ler foi meu rito de passagem. Depois que aprendi a ler minhas letras, li de tudo: livros, mas também notícias, anúncios, os tipos pequenos no verso da passagem do bonde, letras jogadas no lixo, jornais velhos apanhados sob o banco do parque, grafites, a contracapa das revistas de outros passageiros no ônibus. [...] A experiência veio a mim primeiramente por meio dos livros (Manguel, 1997, p. 20).

Ao longo de nossa trajetória profissional e acadêmica temos vivenciado um conjunto de debates, estudos, escritos e pesquisas que se dedicam a estudar e discutir experiências em torno do ensino de leitura literária e literatura infantil e juvenil.

Nossas considerações apoiam-se em vários estudos que tem como foco reflexões teórico-metodológicas em torno da leitura na formação de professores e visam, em comum apontar que os professores influenciam positivamente no incentivo à leitura. Aqui, defendemos a ideia de que nós, professores, somos um dos principais responsáveis em salas de aulas para formar leitores múltiplos e diversos, daí a necessidade de pensar a relevância do professor como mediador.

No entanto, questões nos interrogam a refletir sobre a mediação de leitura na sala de aula: Como o conceito de mediação é discutido pelos estudiosos da área? Como pensar a mediação de leitura no espaço da sala de aula? Que papel deve ocupar o professor nesse contexto?

O referencial teórico foi construído em diálogo com Felipe Munita (2024), Teresa Colomer (2007), Michèle Petit (2008), Émerson de Pietri (2007), entre outros, o que possibilitou a reflexão sobre a leitura literária e formação de professores. O trabalho está organizado em dois momentos: primeiramente, recuperamos um percurso conceitual sobre mediação de leitura. Em seguida, focalizamos uma reflexão sobre a mediação de leitura e formação de professores.

CONSIDERAÇÕES SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURA

Nesta seção dedicamos a discutir o conceito de mediação de leitura, estabelecendo um diálogo com alguns teóricos relacionados

a temática. Procuramos também interlocuções com outros estudiosos que, mesmo não diretamente vinculados a essa perspectiva de estudo, desenvolvem reflexões aproximadas. Este trabalho dá continuidade a um processo de reflexão que vem sendo construído ao longo de nossa trajetória acadêmica.

Assim sendo, o que pretendemos é dar prosseguimento a esse processo de busca de encontro, de envolvimento de uma referência teórica que nos permita novos e sólidos entendimentos sobre os desafios que se apresentam no território da escola acerca da formação de leitores, e ainda, a importância do papel do professor, responsável pela mediação entre o texto literário e o aluno-leitor.

O conceito de mediação tem ocupado lugar de destaque em vários segmentos da área. Para satisfazer qualquer necessidade de uma definição mais clara e direta, segundo o verbete apresentado por Cardoso por:

Mediação é um termo difícil de definir, uma vez que, para além, de seu significado estrito, nos referimos a uma prática. Mediar significa estar entre duas coisas; no caso específico da mediação literária na Educação Infantil, entre o livro de literatura infantil e a criança. No entanto, efetivamente, o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro. Se entendemos o termo sob essa conotação, abre-se um leque de aspectos a serem considerados nesta relação: desde o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si (Cardoso, 2025, s.p).

No fundo, o conceito de mediação é uma proposta de educação literária que, visa desde o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, principalmente seu desdobramento em apropriação e experiência.

A mediação da leitura, como a entendemos e a conceituamos, é:

Realizada por alguém mais experiente pode dar oportunidades para que a criança desde muito pequena, converse sobre as várias dimensões apresentadas por um texto, sejam elas linguística, metalinguística ou de conteúdo. Ao se ter clareza “por que ler” e de “como ler” determinado texto, é possível chamar a atenção para a sua materialidade gráfica (sinais de pontuação, tipografia, tamanho etc.), para as escolhas textuais, os personagens, o tipo de narrador, o vocabulário, os marcadores temporais, entre outros aspectos (Cardoso, 2025, s.p).

Na abordagem teórica consideramos as contribuições de Colomer (2007), Montes (2020), Novais (2023), Munita (2024) para discutir mediação de leitura. Colomer (2007) investiga formas de estímulo à leitura e traz à baila termos como “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” associados regularmente com a leitura no contexto escolar. Segundo a autora “todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças (Colomer, 2007, p. 102). Uma questão levantada pela autora é sobre a consciência generalizada de que o objetivo de formar o leitor não tem obtido o êxito esperado. E sobre isso aponta “a importância do contágio, da presença de professores ou adultos-chave no descobrimento e apego à leitura” (Colomer, 2007, p. 108).

A autora apresenta um itinerário de leitura voltado ao planejamento escolar. Ilustra que os estudantes necessitam de:

Atividades organizadas em longos projetos de trabalho que dêem sentido às leituras escolares, enquanto criam expectativas sobre o modo de ler ou o grau de profundidade requerido; assim como apresentações dos livros que afastem o medo e a dúvida que o texto desconhecido sempre provoca em qualquer leitor, de tal modo que os comentários do docente ou a leitura de fragmentos

pretendam, na realidade, o mesmo que as primeiras linhas de qualquer narrativa: seduzir o leitor para que enfrente o esforço (Colomer, 2007, p. 110).

Três pontos específicos se destacam nas propostas de Colomer: a necessidade de proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros, a constatação de que existem certas formas de organizar as aprendizagens escolares que favorecem especialmente a presença da leitura e a conveniência de planificar articuladamente funções, tipos e atividades de leitura de livros na escola (Colomer, 2007, p. 117).

A formulação de propostas de ensino de leitura em forma de projetos de trabalho coletivo tem-se mostrado eficaz. Ressalta a autora, que “ao oferecer um motivo para ler, mais do que superar os exercícios de habilidades leitoras ou de compreensão do texto, estabelecem as melhores condições para sua aprendizagem” (Colomer, 2007, p. 121).

Outro estudioso importante para a discussão do conceito de mediação e de encaminhamentos metodológicos para a promoção da leitura na escola que reconhece que a promoção da leitura “é um dos âmbitos nos quais o conceito de mediação se estendeu até fazer parte do vocabulário usado diariamente entre os diversos agentes formadores”, a partir do qual Munita (2024) questiona a mediação no campo da leitura.

Segundo o autor, o conceito de mediação disseminou com força nos últimos anos e tem despertado atenção de inúmeros pesquisadores. Desenvolve suas reflexões teóricas sobre o conceito de mediação e sua problematização no campo da leitura, oferecendo alguns construtos sobre o papel do mediador de leitura como ator social e escolar. Destaca que as palavras mediação e mediador (a) designa: “um amplo conjunto de experiências e práticas humanas, entre as quais aquelas ligadas aos processos de familiarização com o mundo escrito” (Munita, 2024, p. 82).

Define a noção de mediação a partir do universo semântico em campos diversos como a filosofia, a teologia e em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Para ele:

A mediação é caracterizada por valores básicos, como acompanhamento e proximidade; afeto, diálogo e confiança; estímulos para a autoestima e para discernir experiências, a educação do olhar com estratégias de aprendizagem para o estudante. Essas características criam situações sociais com uma importante dimensão afetiva e constituem a base de qualquer atividade mediadora na interação educativa (Munita, 2024, p. 86).

Em tese, afetos, empatia, hospitalidade, acompanhamento, diálogo delineam o conceito de mediação. Além disso, o compartilhamento precisa ser alimentado na escola, como defende Pennac “a leitura não é um ato de comunicação imediato, é certamente, um objeto de partilhamento” (Pennac, 1998, p. 35). Em resumo, a mediação de leitores vai ao encontro de um projeto educativo de partilha, escuta, afeto, como alude Colomer (2007):

Compartilhar, é uma ideia essencial, mas os meninos e as meninas necessitam de outras coisas: tempo na aula para praticar a leitura individual e rotinas cotidianas para que “lembrem” que podem pegar um livro e não o controle remoto da tevê; alguém atento em equilibrar seu interesse impaciente pela história, com sua leitura lenta (alternando a leitura adulta e a da criança, por exemplo) e que lhes facilite dando o significado das palavras novas, sem remeter-lhes à demora do dicionário nesse momento; atividades organizadas em longos projetos de trabalho que dêem sentido às leituras escolares, enquanto criam expectativas sobre o modo de ler ou o grau de profundidade requerido; assim como apresentações dos livros que afastem o medo e da dúvida que o texto desconhecido sempre provoca em qualquer leitor, de tal modo que os comentários do docente ou a leitura de fragmentos pretendam, na realidade, o mesmo que as primeiras linhas de qualquer narrativa: seduzir o leitor para que enfrente o esforço (Colomer, 2007, p. 110).

Além disso, a escuta é vista, assim, como uma importante contribuição para a formação do sujeito leitor, Bajour defende o valor da escuta nas práticas de leitura e destaca:

para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento de bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós. [...] Falar dos textos é voltar a lê-los. O regresso aos textos por meio da conversa, sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação (Bajour, 2012, p. 23).

Diante do exposto acerca do valor da escuta, faz-se importante, entender segundo a autora que: “essa concepção dialógica faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo” (Bajour, 2012, p. 25).

Nesse sentido, há o papel importante dos mediadores de leitura, definido por Munita como:

Um ator que, munido de habilidades e conhecimentos de diversos campos ligados à cultura e ao trabalho social, intervém intencionalmente com o propósito de criar condições favoráveis para a apropriação cultural e a participação no mundo da escrita por parte dos sujeitos que não tiveram – ou tiveram apenas parcialmente – a possibilidade de desfrutar dessas condições. Isso é feito principalmente por meio de encontros intersubjetivos nos quais ele compartilha seu próprio mundo interior (afetos, emoções, experiências de leitura) para criar o espaço de acolhimento e hospitalidade que toda mediação requer. Esse espaço, no melhor dos casos, permite que os indivíduos superem certas barreiras (biográficas e socioculturais) que os impediam de se sentirem convidados a participar de novas experiências

com a escrita, experiências cujo objetivo final é favorecer processos de mudança e construção de significado naqueles que participam da atividade mediadora (Munita, 2024, p. 93).

Ampliando ainda mais esse olhar em torno da caracterização do mediador de leitura no contexto social, Munita no texto *O sujeito leitor didático: "leitores que ensinam e professores que lêem"* (2021), tem entre seus interesses exatamente a discussão os hábitos de leitura dos professores comenta que: "estudar o professor como leitor em seu espaço pessoal tem se sustentado em uma ideia-chave: a educação literária precisa de mediadores de leitura capazes de transmitir sua própria reação pessoal (e apaixonada) com o livro e a literatura" (Munita, 2021, p. 330).

A educação literária é vista, assim, como uma importante contribuição para a formação da pessoa, segundo Colomer: "uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem" (Colomer, 2007, p. 31).

Adota em seu estudo a noção de sujeito leitor didático que reúne "a interação entre as duas dimensões, pessoal e profissional, e ajuda a focalizar a complexa dialética que caracteriza a colocação em jogo das posições de ator e mediador nas práticas de leitura, particularmente no campo literário" (Munita, 2023, p. 333).

Nesta seara, os professores têm o papel de acompanhar e orientar a leitura dos alunos caracterizados como verdadeiros instrumentos mediadores. Desta forma, segundo o autor o professor assume o papel principal de:

[...] regulador da atividade das crianças e organizador do ambiente em que esta se desenvolve, o professor multiplica suas intervenções, que vão desde o planejamento

de espaços para confrontar interpretações, passando pela reflexão metacognitiva, pela sistematização de conhecimentos até garantir o acesso a uma ampla diversidade de textos e que favoreçam a participação em circuitos reais de circulação e mediação da literatura (Munita, 2024, p. 100).

Além disso, levamos em consideração o conceito de mediação da leitura na perspectiva do letramento literário exposto por Novaes (2023), o qual pode ser definido como: 'atividade ou elemento que promova a construção de um propósito de leitura e/ou que estabeleça as condições apropriadas para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor' (Novaes, 2023, p. 54).

Faz apontamentos relevantes acerca dos tipos de mediadores caracterizado por mediador monológico ("caracterizado por uma expectativa de participação ativa e dominante na construção das estratégias de produção dos sentidos para o leitor" (p.65). Já o mediador oculto ("é aquele que pode ser caracterizado por uma participação indireta, sem uma presença perceptível, favorecendo, em sua totalidade, a produção de sentidos pelo próprio leitor" (p. 65). No texto de Novaes (2023), o mediador dialógico são aqueles:

[...] que ainda fazem da produção de sentidos uma festa, atuando como animadores de leitura; os intuitivos que se organizam durante a atividade de mediação; os altamente técnicos, com forte planejamento e riqueza de detalhes; além dos performáticos, que fazem do gesto de leitura uma encenação artística (Novaes, 2023, p. 65).

Nesta esteira, Lázaro (2009) contribui com um importante encaminhamento, quando afirma que:

A formação de professores, bibliotecários, de agentes culturais enquanto sujeitos leitores. Somente um leitor efetivo, entusiasmado e convicto pode assumir o grande desafio de formar outros leitores emancipados, críticos, sensíveis, envolvendo toda uma comunidade e contribuindo para mudar a realidade deste país. O prazer da

leitura, sabemos, é contagiante e é preciso que todos os profissionais que participam da educação sejam capazes não apenas de desfrutar deste prazer, mas também trabalhar para que nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos acessem a chave que abre as portas do mundo da leitura e da escrita como expressão e construção de subjetividades livres e autônomas (Lázaro, 2009, p. 10).

Destacamos dessa proposta uma apreensão importante aos autores e, conseqüentemente, ao que temos defendido neste texto: considerando a mediação um objeto que assume a responsabilidade pela promoção de laços afetivos entre leitores e formadores de leitores. Entendemos, assim, que o trabalho com a promoção da leitura pode ser entendido com um conjunto de contribuições teórico-aplicadas endereçadas aos professores e demais agentes de leitura.

A LEITURA LITERÁRIA E SUA PRÁTICA NA ESCOLA

Adotamos como pilares para as considerações sobre leitura literária no contexto escolar as contribuições de Rezende (2013), Paulino (2014), Amorim et al (2022), dentre outros/as pesquisadores/as que tem dedicado atenção à temática aqui abordada.

A preocupação com a formação de leitores literários na escola representa um dos maiores desafios aos professores/as de Língua Portuguesa, que remete segundo Amorim: “aqueles leitores que, quando leem, sofrem, riem, se engasgam, têm arrepios, sentem sua vida se misturar com o que está sendo lido” (Amorim, 2022, p. 39). Para Paulino (2014), a leitura se diz literária quando constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa.

Advogamos que o trabalho com a leitura literária na escola precisa ser prazeroso e necessita ser ampliado, uma vez que este é um espaço privilegiado e, certamente, o único, para que os/as alunos/as interajam com os textos literários. Dentro deste contexto, observamos a oficialização de documentos que buscam compreender o que se apresenta como leitura literária, texto literário e literatura.

Um olhar retrospectivo nos faz ver que, a partir das OCEM (2006) e dos PCN (1990), a leitura literária torna-se ausente tanto nos PCN quanto na BNCC. Segundo Amorim et al., o termo leitura literária não traz uma definição ou uma explicação sobre o conceito. No que toca a leitura literária, houve um processo de esvaziamento, de modo que a BNCC não apresenta discussões consistentes que vão nortear as tarefas docentes.

No capítulo *O ensino de literatura e a leitura literária* Rezende (2013) faz o levantamento dos seguintes questionamentos: "o que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura?" e "o que se ensinaria se de fato se ensinasse literatura?"

No texto a autora procura indicar a possibilidade de introduzir mudanças no ensino brasileiro, ou seja, "que os textos literários pudessem de fato ser apropriados pela escola como conteúdo de ensino" (Rezende, 2013, p. 106). De acordo com a autora: "trata-se de um deslocamento considerável ir do *ensino de literatura* para a *leitura literária*, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno". Rezende (2013), ao contribuir com essa reflexão, aponta que do ponto de vista da prática escolar, a problemática do ensino da literatura passa a ser a experiência da leitura literária e a reflexão essas que podem se mediadas e sociabilizadas no espaço escolar.

Tendo em vista essas considerações, argumentamos sobre a possibilidade de pensarmos nas interfaces entre formação de professores/as, mediação e a prática escolar no que se refere ao trabalho com a leitura literária.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MEDIAÇÃO DE LEITURA

A problemática da formação de professores e, por conseguinte, de sujeitos-leitores torna-se um dos pontos centrais de nossa discussão. Para o estudo do lugar e do significado da leitura na vida profissional de professores guiamo-nos por Foucambert (1994), Silva (1991) dentre outros, que têm debruçado sobre o tema.

Nas pesquisas que se debruçam sobre a leitura e a formação do leitor (Retratos da Leitura no Brasil, 2024), revelam a centralidade do professor como pessoas que influenciaram o gosto pela leitura. A pesquisa aponta que, sobre influências e formação leitora sobressai a presença ou responsável do sexo feminino.

A respeito da memória afetiva Alberto Manguel em *No bosque do espelho* (2000) remete a identidade leitora do professor Rivadavia, seu partilhamento e apreço pela literatura. Segundo o ensaísta argentino, essa iniciação é atribuída a figura do professor:

[...] Então, no primeiro dia de nosso segundo ano do segundo grau, um novo professor entrou na classe. Vou chama-lo de Rivadavia. Ele entrou, mal falou boa tarde, não nos disse sobre o que seria o curso ou quais eram suas expectativas, e, abrindo um livro, começou a ler algo que começava mais ou menos assim: “Diante da porta, um porteiro está de guarda. Desse porteiro aproxima-se um homem do campo que implora ser admitido à Lei. Mas o porteiro diz que não pode admitir o homem naquele momento...” Jamais tínhamos ouvido falar de Kafka, não sabíamos nada sobre parábolas, mas naquela tarde as comportas da literatura se abriram para nós. Aquilo não tinha nada a ver com os trechos áridos de clássicos que devíamos estudar em nossas seletas de quinta e sexta séries; aquilo era misterioso e rico, e tratava de coisas tão pessoais que jamais confessaríamos que tinham

a ver conosco. Rivadavia lia para nós Kafka, Cortázar, Rimbaud, Quevedo, Akutagawa; mencionava o que os críticos estavam escrevendo, e citava Walter Benjamin, Merleau-Ponty e Maurice Blanchot; nos encorajou a ver *Tom Jones*, embora fosse proibido para menores; nos contou que um dia ouvira Lorca recitar seus poemas em Buenos Aires, “com uma voz cheia de romãs”. Mas, sobretudo, nos ensinou a ler. Não sei se todos aprenderam, provavelmente não, no entanto ouvir Rivadavia nos guiar por um texto, pelas relações entre palavras e memórias, ideias e experiências, estimulou-me a adquirir o vício da página impressa, do qual nunca mais me libertei. Minha maneira de pensar, de sentir, a pessoa que eu era no mundo e aquela outra pessoa, mais turva, que eu era sozinho comigo mesmo, nasceram, em grande medida, naquela primeira tarde em que Rivadavia leu para nossa turma (Manguel, 2000, p. 185).

A esse respeito, salientamos o papel fundamental que o professor desempenha na formação do leitor, desse modo, intentamos, nesta seção, sinalizar nosso olhar acerca da identidade leitora e formação do professor. Posto isso, tomamos como exemplo o caso do escritor Alberto Manguel, que relata sua experiência leitora incentivada pelo professor Rivadavia.

No tocante a importância atribuída às imagens de professores que atuam como mediadores e das marcas inscritas na vida dos estudantes. Pennac realça que, a transmissão leitora passa pela iniciativa do professor partilhar sua própria felicidade de ler.

São muitos olhares e perspectivas que tematizam a formação e atuação docente. Encontramos um abrangente e diversificado painel de estudos voltados em torno do papel do professor-leitor. Os pesquisadores que se dedicam à formação de professores têm buscado, em suas pesquisas, diferentes abordagens que possibilitem uma aproximação dos processos pelos quais os professores se constituem como profissionais.

Ao colocar o docente no centro do processo, Nóvoa (1992) defende o resgate do saber emergente da experiência pedagógica dos professores, por meio de levantamentos e reflexões sobre os momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais. O reconhecimento do professor como pessoa provoca a busca por “(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhe um sentido no quadro de suas histórias de vida” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Ao incluir a dimensão pessoal e profissional no debate sobre a formação de professores, o autor ressalta a necessidade de uma valorização das características e sentimentos da pessoa do professor, enfatizando-os como aspectos que podem exercer influência marcante na vida profissional:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino[...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o ‘eu’ profissional do ‘eu’ pessoal (Nóvoa, 1992, p. 17).

Pensando na formação e mediação escolar, Pietri (2007), reconhece ser a mediação do professor fundamental para a formação de leitor proficiente, pois ele “ocupa o mesmo lugar do editor em seu trabalho histórico de formação de objetos e de práticas de leitura” (Pietri, 2007, p. 54). Nessa ótica, considera algumas possibilidades para o trabalho com a leitura em sala de aula, nesse caso, segundo o autor, importa reconhecer um interlocutor e seus objetivos, desenvolver estratégias de leitura, elaborar e testar hipóteses adequadas.

Por esse motivo, a mediação do professor é fundamental, isso significa que,

Para o leitor em formação, é preciso que os objetivos de leitura sejam estabelecidos pelo professor, o que implica, em primeiro lugar, na escolha adequada dos textos a serem lidos em sala de aula. Se essa escolha é feita pelo livro didático, mas pelo professor, este passa a ocupar então o papel principal na mediação entre o leitor e o texto. A vantagem de a mediação entre o aluno e o texto ser feita pelo professor é que este tem a possibilidade de conhecer previamente o aluno e escolher textos adequados aos interesses e competências que esse leitor em formação possui (Pietri, 2007, p. 54).

Acerca das intervenções propostas pelo autor considera que “a mediação do professor se faz, assim, no momento de prever que outras leituras serão necessárias para fundamentar a leitura do(s) texto(s) lido(s) em sala de aula (Pietri, 2007, p. 55).

Também Silva (1998) é bastante enfático ao apontar a centralidade do professor-leitor na promoção do gosto da leitura entre os alunos:

O professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com os livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar e instalar programas que venham a transformar, para melhor, os atuais procedimentos voltados ao ensino da leitura (Silva, 1998, p. 69).

Maria (1994) sublinha a relevância do exemplo do professor na formação do aluno-leitor:

Para acompanhar o processo de formação do aluno-leitor, é indispensável que o professor tenha construído ou esteja construindo, para si próprio, uma “história de leitor”. É necessário que ele esteja, a cada momento, lendo e

relendo a realidade à sua volta: nas páginas dos textos literários, a realidade recriada pela ficção, nas páginas dos jornais e outros veículos informativos, a realidade realisticamente mostrada sob os próprios olhos, o tecido espesso da vida que se vive a cada dia (Maria, 1994, p. 117).

Para Silva (1991, p. 50), o papel do professor é o de desencadear uma ação que proporcione ao aluno três movimentos de consciência, que são: constatar, cotejar (refletir) e transformar, possibilitando ao aluno a interação com o texto e a atribuição de significados, a partir de suas histórias e de suas experiências.

Na perspectiva dos autores aqui discutidos, a escola e o professor constituem os principais responsáveis pela promoção da leitura. Para isso, é necessário apenas que os professores demonstrem uma convivência harmoniosa com os livros. À escola cabe criar ambientes leitorizadores com uma variedade de gêneros textuais, para permitir interações com a cultura escrita.

Para formar o leitor, vários fatores são importantes; porém, o papel do professor é imprescindível. Ele precisa gostar de literatura, tornar-se um leitor efetivo, capaz de dialogar com muitos textos, a fim de descobrir as nuances e decifrar, através do cruzamento de seus vários elementos, a sua plurissignificação. Só assim ele poderá transmitir aos alunos o seu entusiasmo como estímulo pela leitura.

Por meio de seus exemplos, os professores influenciam positivamente a história de leitura dos alunos. Criando ambientes afetivos positivos, os professores criam leitores entusiásticos, conforme coloca Dwyer e Dwyer (2001):

Os professores devem criar dentro de cada sala de aula uma atmosfera positiva, uma forma de vida que conduza o aluno ao encontro da leitura através do afeto positivo. Os professores positivos são realísticos, mas sempre procuram o melhor em seus alunos. Esses profissionais são professores competentes, em constante luta para

aprimorar suas habilidades. Eles percebem que afeto positivo, juntamente com um alto nível de capacidade de ensino, promove o máximo desempenho de seus alunos (Dwyer; Dwyer, 2001, p. 86).

Cabe à escola colocar o aluno em contato com textos e gêneros significativos e variados, levá-los a refletir sobre os usos da escrita, como se pode ler na seguinte recomendação de Foucambert (1994):

A escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais. A formação de docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante dos jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instrução, dos documentários, dos álbuns, da ficção, etc (Foucambert, 1994, p. 10).

Para alcançar os objetivos de formar leitores críticos e competentes, a escola não pode continuar inspirando-se em práticas de leitura apenas reprodutoras. Para o encaminhamento pedagógico da leitura na escola, também há de ser considerado o conceito de "leiturização" proposta por Foucambert, que visa a criar as condições de uma prática não mais centrada no alfabetizado, mas no leitor. Para Foucambert (1994), leiturização é:

Muito mais do que ensinar as convenções e usos da escrita; é isto sim, levar os indivíduos, desde a mais tenra idade (a partir de dois anos), a se situarem, compreendendo e inteligindo as diferentes linguagens que fazem circular os sentidos numa sociedade, incluindo, logicamente, os textos verbais escritos, em seus diferentes tipos de organização (Foucambert, 1994, p. 31).

Também Larrosa (1998), numa outra perspectiva, aponta caminhos para uma pedagogia da leitura que seja o reverso daquela

dogmática que seleciona o texto, determina a relação legítima com o texto, controla essa relação e determina hierarquicamente o valor de cada uma das realizações concretas da leitura (Larrosa, 1998). Na direção oposta à didatização da leitura, o autor nos convida a imaginar uma prática que tornaria impossível a transmissão de um sentido único:

Para isso, a seleção dos textos deve privilegiar sua 'multivocalidade', su 'pluri-significatividade' e sua abertura: o comentário dos textos que deve destinar-se a multiplicar suas possibilidade de sentido; o contexto da leitura deve ser o menos especializado possível; a não fixação do sentido deve ser impulsionada pelo jogo excêntrico de textos plurais e, em cada texto, pela manutenção, - e de modo que esteja como que dividido contra si mesmo - da diferença e da tensão entre sua leitura poética e sua leitura hermenêutica (Larrosa, 1998, p. 164).

Fica claro, assim, que para formar leitores, o professor precisa de um convívio significativo e afetivo com a leitura. Para formar leitores, o professor, necessita antes, como lembra Zilberman (2016): "Creio que o mais importante é o ser humano entender-se leitor, sendo essa condição parte de sua natureza (p. 22). Além de sua condição leitora, o professor deve também exercitar sua afetividade e paixão com a literatura tem em sua vida, guiando seus alunos nessa travessia amorosa.

E, nessa perspectiva, expressamos a importância do professor mediador, ressaltamos a importância do afeto em contexto de mediação. Nessa perspectiva inspiramos nas falas de bell hooks quando diz:

A afeição é apenas um dos ingredientes do amor. Para amar verdadeiramente, devemos aprender a misturar vários ingredientes - cuidado, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta (hooks, 2021, p. 47).

E a reflexão de hooks reforça, por sua vez, a importância do afeto. A partir de nossa experiência com a mediação de leitura ressaltamos que para formar o sujeito leitor devemos promover o encontro afetivo, amoroso e acolhedor entre o leitor e livro. Esse vínculo também é reforçado por Petit que diz: “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (Petit, 2008, p. 161).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que discutimos ao longo deste texto, acreditamos na relevância do professor na formação de leitores. Em nosso entendimento, o professor deve ter claro para si os objetivos de sua própria prática enquanto formador e incentivador da leitura. É preciso que ele possua uma concepção social e política dos efeitos que o seu trabalho pode desempenhar junto aos alunos.

Para formar o leitor, vários fatores são importantes; porém, o papel do professor é imprescindível. Ele precisa gostar de literatura, tornar-se um leitor efetivo, capaz de dialogar com muitos textos, a fim de descobrir as nuances e decifrar, através do cruzamento de seus vários elementos, a sua plurissignificação. Só assim ele poderá transmitir aos alunos o seu entusiasmo como estímulo pela leitura.

Bamberger (1995), preocupado com a questão da influência do professor do aluno leitor, assim se expressa:

Os professores que ministram aos alunos “pequenas doses” da importância da leitura todos os dias – em seu encontro com a literatura, como apoio ao trabalho escolar e aos interesses pessoais dos alunos em todos os assuntos escolares –, os professores que procuram dar eficácia a essas pequenas “doses de hábito” nas atividades diárias das horas de lazer e como tarefa de casa, os professores

que assim procedem sistematicamente durante toda a carreira escolar da criança, sem forçar, mas com naturalidade, terão acostumado, de tal maneira, a maioria dos alunos a trabalhar com livros que eles não desistirão mais tarde (Bamberger, 1995, p. 74).

Tendo em conta essa ideia, é possível depreender, com alta dose de hábito diário, que somente assim o professor poderá desempenhar o seu papel, tão natural e desejável em todos os níveis de ensino, o de mediador da leitura dos variados tipos de textos que se colocam à disposição de seus alunos ao longo da trajetória escolar, daí a importância do professor em assumir a responsabilidade pela promoção dos laços afetivos entre leitores e leituras.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marcel Álvaro; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora Ventura; SILVA, Tiago Cavalcante da. (orgs.) **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do gato, 2012.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CARDOSO, Beatriz. **Mediação literária na Educação Infantil**. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil>. Acesso em: 18 fev.2025.
- DWYER, Evelyn; DWYER, Edward. Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura. In: **Incentivando o amor pela leitura**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ETCHEMAITE, Fabiola. Prólogo. *In*: MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 6**. São Paulo. Imprensa Oficial, Instituto Pró-Livro, 2024.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LÁZARO, André. Prefácio. *In*: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

MARIA, Luzia de. Constituição do leitor. *In*: **Leitura, saber e cidadania**. Simpósio Nacional de Leitura. Rio de Janeiro: Proler, 1994.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador (a)**: mediação e formação de leitores. Tradução Dolores Prades. Salvador: Solisluna, 2024.

PAULINO, G. Leitura Literária. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 28/3/2024

NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.) **Leitura da literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: Mercado de Letras, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Entrevista com Regina Zilberman. **Revista Cerrados**: v. 25 nº 42, Universidade de Brasília, 2016, p. 20-26.

Rosemar Eurico Coenga

Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN). Integra o GT Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL