

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS

LUIZA AMARAL ROCKENBACH

**ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA EM VOZ ALTA:
O PAPEL DO MEDIADOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Porto Alegre

2023

LUIZA AMARAL ROCKENBACH

**ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA EM VOZ ALTA:
O PAPEL DO MEDIADOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura da Língua Inglesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Lia Schulz

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Daniela Favero Netto

Porto Alegre

2023

LUIZA AMARAL ROCKENBACH

**ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA EM VOZ ALTA:
O PAPEL DO MEDIADOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Bianca Guizzo

Prof. Dra. Caroline Becker

Prof. Dra. Jane Naujorks

Porto Alegre

2023

AGRADECIMENTOS

Quando nos propomos a atingir determinados objetivos com excelência, sabemos que esse nível de exigência jamais seria alcançado de forma solitária. São, sobretudo, os personagens que trafegam por nossa trajetória que são capazes de nos auxiliar a atingir resultados com tamanha primazia. Dessa forma, agradeço, primeiramente, aos meus pais, Enio e Marcia, não só por todo investimento feito, mas também por terem a certeza de minhas qualidades, mais do que eu mesma, e pelos “nãos” ditos, que foram mais pedagógicos que os “sins” expressados em meus pedidos feitos. Agradeço à minha avó, Neide, por ter sido uma segunda mãe nos momentos precisos. Agradeço a ela por ter sido, em inúmeros momentos, acolhimento e segurança.

Agradeço ao meu companheiro, Thiago, que esteve comigo, segurando minha mão, durante os momentos árdusos, quando ninguém mais estava; agradeço pela confiança, admiração e pelo respeito, que sabemos serem os primordiais valores capazes de sustentar um amor verdadeiro. Meus agradecimentos se estendem aos seus carinhos familiares, que me acolheram tão facilmente.

Agradeço às minhas amigas, que são, na verdade, minhas irmãs emprestadas pela vida, verdadeiros anjos da guarda, Ana Laura e Camila. A amizade de vocês não só é capaz de iluminar qualquer nebulosidade aparente como também é o sinal verdadeiro de que pessoas boas existem no mundo. Agradeço às minhas amigas da graduação, Débora, Letícia, Bibiana, William, Isadora, Laura e Fernanda. Nunca foi tão prazeroso percorrer os corredores do Instituto de Letras da UFRGS como nos dias em que pudemos percorrê-los juntas.

Agradeço também à minha querida professora-supervisora, Moema, que depositou sua confiança em mim sabendo que eu poderia substituí-la como docente com a mesma excelência que ela tanto procurou estabelecer em seus campos de trabalho. Agradeço aos meus colegas de pesquisa, que se tornaram meus grandes amigos: Ewaldo Martins e Isabella Fortes. Agradeço ao Ewaldo por ter tido a lembrança de me apresentar à pesquisa, e agradeço à Isabella, minha querida amiga, colega de docência e mediação de leitura.

Agradeço às minhas orientadoras, Lia e Daniela, por terem aceitado a missão de me orientar. Agradeço ao grupo de pesquisa do qual fiz parte durante três anos,

onde conheci minha orientadora Daniela Netto, a quem, propositalmente, reservei as últimas linhas desses agradecimentos: Daniela, obrigada por ter sido incansável; por ter me ensinado, humildemente, tudo o que sabia; por servir de inspiração no meu caminho profissional, tanto na docência quanto na pesquisa. Esse trabalho só foi concluído com tamanha qualidade por tua ajuda e teus olhares tão atentos.

The only baggage that you can bring
Is all that you can't leave behind.

Bono Vox

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso se propõe a contribuir com os estudos referentes à formação de leitores, em especial ao mediador em grupos de leitura literária em voz alta. Buscou-se entender como as estratégias de mediação se diferenciam e se assemelham em grupos de leitura realizados em modalidade on-line e presencial, e de que maneira o mediador contribui nesses espaços para a formação de leitores. A pesquisa é de cunho qualitativo, caracterizando-se como uma pesquisa-ação, envolvendo observação participante, com registros em diários de campo e realização de questionário, em sala de aula de Língua Portuguesa de duas turmas de segundo ano de uma escola pública federal de Porto Alegre. Os dados gerados foram cotejados com dados de pesquisa anterior, realizada em modalidade presencial (Netto; Rockenbach, 2022). A fundamentação teórica que subsidia este trabalho traz autores como Petit (2019), Riter (2009), De Maria (2016), Mota (2015), Bajour (2012), Zilberman (2012) e Milano (2020), que tratam sobre formação de leitores, mediação de leitura literária e leitura em voz alta. Os resultados dessa análise apontaram a identificação de sete estratégias de mediação em ambiente presencial, resultando em um maior número de estratégias em relação à mediação realizada em ambiente virtual. Além disso, destaca-se a estratégia *termômetro da necessidade dos alunos*, cuja ocorrência só é possível em ambiente presencial. Tais achados contribuem com a discussão sobre leitura literária na escola, na medida em que evidenciam uma categorização de práticas inerentes ao processo de mediação, dando-lhe materialidade, o que facilita a troca de experiências entre docentes que trabalham com leitura literária na escola.

Palavras-chave: Formação de Leitores. Estratégias de mediação. O papel do mediador.

ABSTRACT

This final paper aims to contribute to the research on readers' formation, particularly focusing on the role of mediators in literary read-aloud groups. The objective was to comprehend the differences and similarities in mediation strategies between online and in-person literary reading groups, as well as to explore how the mediator contributes to reader formation in these contexts. The research follows a qualitative approach, specifically an action research methodology, involving active observation, field diary writing, and questionnaire administration in Brazilian Portuguese Language classes of two second-year groups of a federal public school located in Porto Alegre. The generated data was collated with data from a previous research conducted in-person (NETTO e ROCKENBACH, 2022). The theoretical framework that supports this work includes authors such as Petit (2019), Riter (2009), Maria (2016), Mota (2015), Bajour (2012), Zilberman (2012), and Milano (2022), who discuss readers' formation, literary reading mediation, and aloud reading. The results of this analysis identified seven mediation strategies in an in-person environment, yielding a greater number of strategies compared to an online setting. Furthermore, it is important to highlight the *Students' Thermometer Strategy*, which is only feasible in an in-person environment. These findings contribute to the discussion on literary reading at school by providing a categorization of practices inherent to the mediation process, making it more tangible and facilitating the exchange of experiences among educators engaged in literary reading within the educational setting.

Keywords: Reader Formation. Mediation Strategies. The mediator role.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 11 |
| 2.1 FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL | 11 |
| 2.2 A ESCOLA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DE LEITORES: VILÃ OU VÍTIMA? | 14 |
| 2.3 O QUE SE ENTENDE POR FORMAÇÃO DE LEITORES? | 18 |
| 2.4 O QUE SE ENTENDE POR MEDIADOR DE LEITURA? | 22 |
| 2.5 O QUE SE ENTENDE POR LEITURA LITERÁRIA EM VOZ ALTA? | 26 |
| 3 METODOLOGIA | 28 |
| 3.1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA LEITURA EM SALA DE AULA EM VOZ ALTA DE <i>O AVESSO DA PELE</i> : COMO SE ORGANIZAVAM OS ENCONTROS.... | 30 |
| 3.2 OS GRUPOS DE LEITURA..... | 34 |
| 4 RESULTADOS: AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DA PRÁTICA DE LEITURA EM VOZ ALTA..... | 36 |
| 4.1 REFLEXÕES SOBRE A OBRA ESCOLHIDA | 36 |
| 4.2 AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA | 38 |
| 4.3 O FIM DA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL | 48 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 52 |
| 5.1 PARA ALÉM DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO..... | 54 |
| REFERÊNCIAS..... | 57 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão busca contribuir com os estudos sobre formação de leitores, em especial no que atine ao papel do mediador de leitura em grupos de leitura literária em voz alta, uma vez que se entende que “a leitura contribui [...] para criar um ponto de ‘jogo’ no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros” (Petit, 2008, p. 79). Além disso, sabe-se que a prática de formar leitores é uma das principais funções da escola e, também, do professor (Zilberman, 2012). Dessa forma, a escolha por essa temática alinha-se a essas ideias na medida em que este trabalho encerra uma graduação de licenciatura em Letras. Para tanto, faz-se uma análise comparativa entre dados de duas pesquisas, realizadas em dois momentos diferentes: durante a pandemia da COVID-19, em ambiente remoto, e em ambiente presencial no ano de 2022.

A pesquisa realizada em ambiente remoto, já descrita em um relato de experiência por Netto e Rockenbach (2022), partiu de uma atividade de extensão no âmbito do projeto Mediação de escrita e de leitura (MESCLE), envolvendo 20 participantes, estudantes entre 16 e 17 anos, residentes de Porto Alegre e Região Metropolitana, de redes privadas e públicas, com o objetivo de “proporcionar a leitura de um texto literário em grupo com vistas ao compartilhamento de impressões de leitura, dando vez e voz aos jovens leitores em formação” (Netto et al., 2020, p. 1). Os dados gerados no âmbito do projeto de extensão foram analisados em uma pesquisa que investigou estratégias de mediação de leitura em ambiente on-line, que identificou as seguintes estratégias de mediação: *organização do fluxo de ideias; explicação de aspectos; perguntas direcionadas e valoração dos comentários realizados pelos participantes.*

A pesquisa realizada em ambiente presencial, por sua vez, estruturou-se dentro do projeto *Mediação e recepção em cursos de escrita e leitura literária e possíveis efeitos desses cursos na saúde mental de estudantes do Ensino Médio, pós-isolamento, na pandemia.*¹ Os dados foram gerados em uma instituição de ensino

¹ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 56847222.0.0000.5347
Coordenadores do Projeto: Prof.^a Dra. Daniela Favero Netto e Prof. Dr. Aduino Locatelli Taufer.

federal na cidade de Porto Alegre, a partir de uma proposta pedagógica de mediação de leitura literária em voz alta com alunos do segundo ano do Ensino Médio, em 2022.

Os resultados da pesquisa apontaram estratégias, as quais serão descritas neste trabalho e analisadas, como dito, comparativamente com as estratégias geradas em ambiente remoto, buscando verificar *como o papel do mediador de leitura literária em grupo contribui com a formação de leitores, e em que medida estratégias de mediação em ambiente remoto se assemelham ou se diferenciam de estratégias de mediação em ambiente presencial.*

Para tanto, no Capítulo 2, este trabalho traz sua fundamentação teórica, com uma discussão sobre a formação de leitores no Brasil – a qual apresenta uma breve contextualização do tema e algumas problemáticas enfrentadas –, sobre o papel da escola na formação de leitores, sobre o que se entende por formação de leitores, sobre o papel do mediador de leitura e, por fim, sobre o que se entende por leitura literária em voz alta.

No Capítulo 3, encontra-se a metodologia do trabalho, em que são apresentados os procedimentos realizados para a geração de dados e a identificação de estratégias de mediação de leitura, bem como uma descrição dos procedimentos pedagógicos adotados nos espaços de leitura, visto se tratar de ambiente escolar, e uma descrição dos grupos de leitura atuantes.

Em seguida, no Capítulo 4, há a descrição dos resultados encontrados, isto é, as estratégias de mediação identificadas em ambiente presencial e a análise comparativa entre elas e aquelas encontradas em ambiente on-line. Além disso, há uma discussão a respeito da escolha da obra lida nos grupos de leitura. Por fim, no Capítulo 5, estão as considerações finais, que trazem as últimas reflexões acerca da contribuição do papel do mediador de leitura literária em grupo com a formação de leitores, e em que medida as estratégias de mediação em ambiente remoto se assemelham ou se diferenciam de estratégias de mediação em ambiente presencial.

A partir da próxima seção, então, será abordada a fundamentação teórica do trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos alguns conceitos teóricos sobre formação de leitores, mediador de leitura e leitura literária em voz alta.

2.1 FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL

Na obra *A leitura e o ensino de literatura*, a professora Regina Zilberman (2012, p.7), ao tratar das questões referentes à prática leitora no Brasil, relata que “no Brasil, o nível de consumo de material impresso – isto é, o nível de leitura – sempre foi baixo”. O advérbio temporal utilizado pela autora – a palavra *sempre* – não só dá margem para preocupação – sobretudo para os estudiosos da importância dessa prática, pois sabem do impacto positivo desta na vida de um indivíduo –, mas também nos instiga a ir em busca de alguma delimitação: *quando* essa crise se origina?

Talvez seja difícil estipular uma data exata, quase que demarcada em uma linha do tempo da história da leitura no Brasil, mas a autora, mesmo assim, aponta o momento em que essa crise passa a ser percebida:

Ao final dos anos de 1970, foi diagnosticada, às vezes de modo tão somente intuitivo, uma crise de leitura, caracterizada pelo fato de que jovens, sobretudo os estudantes, não frequentavam com a desejada assiduidade os livros postos à sua disposição (Zilberman, 2012, p. 13).

Antes de pensarmos se essa linha segue uma direção descendente, há que se refletir sobre as possíveis razões – já passados 50 anos do provável início de uma crise de leitura em território brasileiro – que expliquem a causa dela ter sido, um dia, instaurada. Dessa forma, Regina Zilberman traz alguns fatos que são capazes de elucidar tal questão:

A elevada taxa de analfabetismo [...], o reduzido poder aquisitivo de boa parte da população, a ausência de política cultural contínua e eficiente, a influência cada vez maior dos meios audiovisuais de comunicação de massa – eis alguns dos fatores relacionados ao problema – tornando-o ainda mais agudo (Zilberman, 2012, p.7).

A partir do que se depreende dos escritos da autora, para que seja possível solucionar tal questão, algumas alternativas já foram pensadas:

A leitura, que, segundo se afirma, deve ser prazerosa, acaba se convertendo em uma **obrigação**: o Estado precisa prover os leitores com livros, equipando bibliotecas e escolas; o professor deve fazer com que os alunos leiam e gostem; aos editores compete baratear o preço das obras publicadas; é necessário combater e eliminar o analfabetismo e diminuir o número de iletrados funcionais (Zilberman, 2012, p. 7-8, grifos meus).

Se a leitura, por sua importância, deve se tornar um dever por parte do grupo discente, e, para isso, coube ao Estado assegurar às escolas essa incumbência, há que se deslocar o olhar para a forma pela qual isso é feito. Embora essa atividade deva, sim, estar presente nas leis de diretrizes e bases nacionais de ensino que nos orientam sobre o que tratar com alunos da educação básica, o mediador deve se assegurar de não forçar a prática leitora nos estudantes com discursos vazios e abstratos sobre a importância da leitura, que não impactam o aluno de forma alguma.

Petit (2019), em *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural*, não só dialoga com o que foi dito anteriormente como também explana como isso vem sendo encarado: "Essa atividade tornou-se uma obrigação [...]. Dessa maneira, não é de espantar que, para uma parte cada vez maior deles, **a leitura seja uma tarefa ingrata à qual seria necessário submeter-se para satisfazer os adultos**" (Petit, 2019, p. 42, grifos meus).

Essa obrigatoriedade, muitas vezes reforçada por um discurso do ato de ler como um antídoto contra o fracasso, acaba por gerar efeitos contraproducentes, isto é, resultados que não se buscam criar, sobretudo quando se pensa em alternativas para combater o analfabetismo funcional: a não formação de leitores. Segundo Luzia de Maria (2016),

vivemos um tempo em que, mais que em qualquer outro, a importância e a necessidade da leitura estão presentes: nunca se publicaram tantas obras sobre leitura, nunca tivemos tantas campanhas, projetos, congressos e seminários voltados para o fomento da leitura. Nunca as pessoas individualmente falando, estiveram tão pressionadas a conquistar o domínio da leitura – a habilidade de saber ler – e também o seu lugar no mundo letrado. [...] Mas, ao mesmo tempo, nunca se discutiu tanto a pouca leitura da literatura (De Maria, 2016, p. 40-41).

Esses efeitos contraproducentes citados podem ser evidenciados nos próximos parágrafos, em que é feita a relação entre os recentes dados encontrados sobre os hábitos leitores no Brasil, coletados e analisados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2020), e os dados encontrados pelo PISA (Brasil, 2020), que trazem uma avaliação sobre o desempenho dos estudantes em termos de aprendizagem.

A 5ª e mais recente edição, feita em 2019 e publicada em 2020, da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, a qual busca estimar, em âmbito nacional, os hábitos leitores dos brasileiros, apresenta dados que preocupam: houve uma baixa de mais de 4 milhões de leitores entre os anos de 2015 e 2019. É importante destacar aqui

que, para essa pesquisa, só é considerado leitor quem leu, inteira ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses (Instituto Pró-Livro, 2020).

Além disso, quando averiguada a taxa de leitura dos adolescentes entre 14 e 17 anos, os índices também revelam uma queda se comparados os anos de 2015 e 2019. Embora a taxa de leitura de crianças entre 5 e 10 anos tenha aumentado, esse mesmo teor apresenta uma baixa significativa quando observado em alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, de 14 a 17 anos. Esse fato, inclusive, já havia sido atestado por Zilberman (2012) e elucidado em sua obra: “Enquanto o público leitor, em especial o infantil, eleva-se quantitativamente, constata-se sua evasão, isto é, o decréscimo de seu interesse por livros” (Zilberman, 2012, p. 14-15).

Ou seja, esse problema não é novidade ou de natureza recente: há anos que o Brasil vem perdendo potenciais leitores a partir da idade em que esses deveriam estar, na verdade, cada vez mais conectados à leitura (De Maria, 2016).

Para além dos dados divulgados pela pesquisa Retratos da Leitura, também temos o PISA (*Programme for International Student Assessment*), ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, como uma análise de referência sobre o tópico em questão. O programa tem como objetivo explicitar “informações sobre o desempenho dos estudantes vinculado a dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola” (Brasil, 2020, p. 15). As pesquisas são feitas a cada três anos em 79 países pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) com alunos de 15 a 16 anos.

Em relação aos dados de 2018 e publicados em 2020, os mais recentes em relação a este trabalho, atestou-se uma baixa performance de leitura dos alunos brasileiros. Na comparação com países considerados de primeiro mundo, como Japão e Canadá, o Brasil se encontra a mais de dois anos de atraso na leitura. Os dados mostram que, dos 10 mil estudantes que participaram do teste que averiguava questões de leitura, os brasileiros obtiveram uma média de 413 pontos. Os outros países citados alcançaram uma média de 487 pontos.

A pesquisa informa ainda que 35 pontos representariam um ano de estudos. Ao serem feitos os cálculos, constatam-se os dois anos de atraso citados anteriormente.

Ademais, o mais preocupante, diante de todos os dados divulgados, foi o percentual de quase 45% dos participantes brasileiros que ficaram abaixo do nível 2,

em uma escala que vai até 6, em matérias fundamentais, como leitura e matemática. O nível 2 representaria o mínimo adequado para que os alunos consigam ter alguma autonomia de suas ações e de sua cidadania.

A autora Luzia de Maria (2016) confirma tal contextualização em sua obra ao afirmar que:

A cada três anos, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), a mais conceituada avaliação do ensino promovida pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), vem insistentemente nos lembrando disso (o mau desempenho em leitura). Em 2020, os estudantes brasileiros ficaram em último lugar em leitura, entre os 33 países avaliados. Em 2003, 41 países e novamente o Brasil junto aos piores. O exame é feito a cada três anos e os resultados mais recentes mostram que nossos estudantes ainda estão em situação constrangedora em relação à leitura (De Maria, 2016, p. 27-28).

Esses dados apresentados possibilitam que sejam feitas reflexões acerca do contexto em que nos encontramos como leitores no Brasil. De acordo com o relatório *Brasil no PISA 2018*, “os resultados permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus próprios estudantes, em comparação com os de outros países”, para que, dessa forma, além de aprender com as políticas e práticas funcionais adotadas em outros locais, também se possa reformular práticas pedagógicas, “visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem” (Brasil, 2020, p.15).

Dessa forma, este trabalho de conclusão busca contribuir com a reflexão sobre práticas de leitura possíveis no tempo e no espaço escolares, visando à formação de leitores. Além disso, compartilha ferramentas de mediação de leitura literária em voz alta, analisadas e utilizadas dentro de um espaço de leitura com alunos da educação básica, as quais contribuiriam com a sua formação como leitores. Na próxima seção, será discutido, então, o papel da escola no que atine à formação de leitores.

2.2 A ESCOLA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DE LEITORES: VILÃ OU VÍTIMA?

De acordo com Zilberman (2012, p.9), em *A leitura e o ensino da literatura*, “a escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler”. No entanto, se esse papel, que foi delegado à escola, não se realiza, “ocorrem dificuldades que rapidamente se refletem na área cultural, mas que precisam ser sanadas com a ajuda da educação” (Zilberman, 2012, p.9).

Maria Amélia Dalvi (2013), em *Leitura de literatura na escola*, menciona algumas razões que ainda precisam ser revistas com relação ao ensino de literatura:

A aprendizagem engessada das “escolas” literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas de “literatura”, a pressão dos exames e processos de seleção e a adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de “fracasso” ou “insucesso” (Dalvi, 2013, p. 75).

Como consequência dessa adversidade, o resultado, muitas vezes, reflete-se nos dados já citados no início deste trabalho, como aqueles evidenciados pelo PISA.

No entanto, há que se pensar no porquê é generalizada a ideia de que a escola é a instituição asseguradora do direito da leitura e do ensino, a fim de que seja sanada a dúvida que se inspira no título dessa seção: trata-se somente de uma responsabilidade da escola o ato de assegurar a leitura para os jovens? Seria ela a responsável pelo desinteresse de grande parte das crianças e adolescentes pela literatura?

Nas palavras de Zilberman (2012):

A entidade que assegura a integração a um governo de participação cultural **é a escola**; e, segundo sua organização, é o letramento que se constitui na alavanca que aciona a aprendizagem como um todo. Logo, é a mudança do indivíduo em leitor que, do ângulo individual, oferece o requisito primeiro para a atuação política plena em uma sociedade democrática (p. 55, grifos meus).

Ainda para a autora, tal fato não se trata de algo que ocorre a partir do acaso: “Desde a revitalização, a partir do século XVIII, dos princípios políticos liberais, que sustentam um sistema de governo que se deseja democrático, assiste-se [...] ao incentivo à alfabetização generalizada da população” (Zilberman, 2012, p. 55).

Além disso, há razões históricas que datam o início das ideias iluministas e a ascensão de uma burguesia liberal. Principalmente a partir do fim do século XVIII, tratou-se de “atribuir a primazia ao livro como instrumento de apreensão da realidade” (Zilberman, 2012, p. 58). Dessa forma, ao tentar, finalmente, abafar o poderio aristocrático da época, muito sedimentado por antigas tradições, “o Iluminismo, síntese teórica mais completa do pensamento burguês, alçou o domínio de uma cultura enciclopédica a requisito indispensável para a atuação na sociedade e como sinal de distinção” (Zilberman, 2012, p. 58).

A notoriedade do conhecimento e a importância de detê-lo para ter consciência sobre a realidade, a fim de que, a partir disso, pudesse agir sobre ela, passaram a transcender valores pautados no “autoritarismo da tradição”, que “desafiava a

racionalidade e o bom senso” (Zilberman, 2012, p. 58). Assim, foi se concretizando cada vez mais a ideia do saber como um método de distinção entre indivíduos e, por isso, capaz de ser uma ferramenta utilitária para a manutenção do poder.

A importância da escola como propagadora de conhecimento alinha-se a esse caminho a partir do momento em que a burguesia passa a legitimar “a necessidade de escolarização” (Zilberman, 2012, p. 59), de forma que ficavam evidenciadas melhores oportunidades de elevação social para aqueles que estivessem sendo escolarizados. Além disso, ainda de acordo com Zilberman (2012, p. 59), “a frequência à escola tornou-se obrigatória [...] de modo que a burguesia pôde encarregá-la da transmissão e cristalização dos seus valores”.

A leitura entra nesse meio a partir do momento em que se torna mais do que uma ferramenta representativa da valorização da racionalidade dos novos ideais discutidos na época, mas uma fonte confiável de transmissão do saber.

A prática da leitura foi ostensivamente promovida pela pedagogia do século XVIII, pois facultava a propagação dos ideais iluministas que a burguesia ascendente desejava impor à sociedade, esta dominada ainda pela ideologia aristocrática herdada dos séculos anteriores. Valorizando o livro enquanto instrumento de cultura e usando-o como arma contra a nobreza feudal que justificava seus privilégios invocando a tradição que os consagrava, os pensadores iluministas procuraram solapar uma ordem de conceitos até então tida como inquestionável. E reivindicaram um modo de pensar apoiado tão somente no exercício do raciocínio e na verificação para assegurar suas incertezas, abolindo o prestígio da magia e da religião (Zilberman, 2012, p. 17).

Dessa forma, os iluministas, de acordo com a autora, estariam instaurando “uma ideologia da leitura, baseada na crença de que a educação, a que se tem acesso pela aquisição do saber acumulado em livros, é a condição primeira de uma bem-sucedida escalada social” (2012, p. 17). Assim, conclui Zilberman, “o ingresso do indivíduo na vida comunitária coincide com o momento em que ele começa a frequentar a escola e a aprender a ler” (2012, p. 17). Desse modo, depreende-se que a prática da leitura e o acesso ao ensino são algumas das atividades que concretizam a socialização do indivíduo.

Se agora somos capazes de elucidar a importância da leitura na vida de um indivíduo, uma vez que, juntamente ao ensino, pode contribuir para seu acesso a diferentes espaços sociais, há também que se entender a dimensão negativa que isso pode adquirir quando a prática de leitura não se encontra bem compactada em uma sociedade em geral. Os resultados demonstrados em pesquisas como Retrato de

Leitura no Brasil e PISA são alguns dessa perspectiva negativa em que se encontra o país culturalmente.

Embora já tenham sido citados alguns motivos dessa crise neste trabalho, como a questão da obrigatoriedade da leitura como condição para evitar o fracasso, mencionada por Petit (2019), e da forma como a leitura é trabalhada em algumas escolas, alertado por Dalvi (2013), há também uma questão fundamental que explica por que a leitura não anda sendo efetiva e nem ao menos uma extensão da lista de prazeres dos adolescentes.

O autor Jorge Larrosa Bondía (2002), em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, trata do que significa o termo “experiência” e, mais do que isso, como a temos (ou não) em nossos dias. De acordo com Bondía (2002, p. 25), “a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Para ele, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondía, 2002, p. 21).

A leitura, para ser sentida e adquirida como prática regular, precisa virar experiência, ou, nas palavras de Larrosa, ela precisa ser algo que nos toque, que nos aconteça e que nos passe. Se não for experienciada, ela se torna mera informação, algo que sequer nos comove. Para o autor, informação não é semelhante a experiência, uma vez que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondía, 2002, p. 21). Isto é, vivemos em uma época marcada pelo excesso de informação, mas isso não se trata de algo diretamente proporcional à vivência daquilo que é lido, ouvido e visto: é necessária a experiência para que se tenha uma espécie de perturbação do ser.

Nesse sentido, compreende-se por que a leitura de literatura não adquire um sentido para os adolescentes, não se trata de uma “exigência vital” (Petit, 2019), tendo em vista que “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Bondía, 2002, p. 25). Se o ato de ler não se tornou uma prática, de fato, vivenciada, experienciada, não há como mantê-la.

A autora Luzia de Maria (2016) dialoga com essa ideia ao afirmar que “é este impacto emocional – casamento perfeito entre texto e receptor, experimentado no

primeiro ano de vida, na adolescência ou aos setenta anos – que transforma alguém em leitor” (De Maria, 2016, p. 44).

Isso nos faz refletir sobre a pergunta que se estabeleceu anteriormente: a escola se trata da vilã ou de uma vítima diante do contexto da falta de apreço pela leitura por parte dos alunos? Bondía (2002) indica que, embora passemos cada vez mais tempo na escola e tenhamos mais acesso a formações contínuas, também nunca se teve tão pouco tempo. Além disso, pelo fato de estarmos sempre acelerados na educação, nada nos toca e nos experiencia.

Essa aceleração e essa problemática advinda dela se reflete, sim, na escola e nas nossas salas de aula, mas também em nosso estilo de vida. Como essas crianças vêm para a escola? Elas estão vindo leitoras ou também estão sendo vítimas, em suas próprias casas, do excesso de distração, informação, falta de tempo e excesso de aceleração? Os responsáveis, também fundamentais para o exercício da leitura na rotina das crianças – tendo em vista que a leitura se concretiza, sobretudo, pelo exemplo –, têm cumprido com suas demandas de tornar a leitura uma experiência aos seus filhos? Têm sido eles mediadores de leitura literária? Teriam eles condições para atenderem a essas demandas (seja por falta de tempo, seja por não terem tido contato com leitura ou mesmo formação escolar)? Para além deles, quais são as outras figuras, além dos professores e dos indivíduos do núcleo familiar, capazes de instigar a leitura?

Seja pelos motivos históricos citados, seja por quais forem as razões, foi imposta à escola a missão da formação de leitores, e ela acabou assumindo essa função às vezes como única e solitária diante dessa responsabilidade. A escola não se encontra isenta de erros, muito menos da ausência de reflexão sobre a reformulação de suas práticas, mas ela é, principalmente, vítima de uma sobrecarga que lhe foi incumbida, de um papel que não deveria caber somente a ela.

Assim, após reflexões feitas a partir do papel da escola diante da leitura literária, na próxima seção, serão feitas algumas considerações a respeito do que entendemos por formação de leitores, cuja tarefa faz parte dos currículos escolares.

2.3 O QUE SE ENTENDE POR FORMAÇÃO DE LEITORES?

O autor Jorge Larrosa Bondía (2002, p.27) afirma que “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira

impossível de ser repetida”. Ele complementa sua fala ao afirmar que “o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria”, ou seja, para o autor, não se pode educar através da experiência vivida pelo outro, a não ser que “essa seja de algum modo revivida e tornada própria” (Bondía, 2002, p.27).

A leitura, por sua vez, talvez seja uma das únicas práticas capazes de nos fazer ter certas vivências sem, de fato, enfrentá-las, tendo em vista que podemos adentrar nas profundezas da narrativa e viver seus dramas como se fossem nossos. Diante disso, Rildo Cosson Mota (2022), em *Letramento literário: teoria e prática*, afirma que

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita pela palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (Mota 2022, p. 17).

Dessa forma, a formação de leitores se passa através da experiência, já explicada anteriormente (Bondía, 2002). E, para que esta seja atingida, o mínimo que se pode esperar é o cuidado no contato estabelecido entre a leitura e o iniciante leitor, o qual deve ser firmado através de um pacto de qualidade. Isto é, não se recomenda que essa primeira interação entre leitor e leitura seja feita de qualquer forma, de maneira descontextualizada. Deve haver uma primeira comunicação pautada em um encontro significativo entre leitor e texto.

Se esse primeiro contato for estabelecido sobretudo através de avaliações que exigem a memorização de alguns conteúdos, exercícios gramaticais descontextualizados e trechos literários retirados dos cânones com fins de realizar análises sintáticas, pode resultar em fracasso quando nos preocupamos em formar leitores, pois não são esses aspectos pontuais que os formam (De Maria, 2016).

Para além dessas ações, o ato de relacionar a leitura a uma importância profissional e a exigência familiar desacompanhada do poder do exemplo são outros aspectos que não formam leitores. O autor Caio Riter (2009), em *A formação do leitor literário em casa e na escola*, afirma que “precisaríamos [...] perceber que a leitura tem de ser capaz de oferecer, neste mundo globalizado e facilitador, um prazer diferenciado [...]. O prazer da descoberta do tanto de magia que as palavras, em sua possibilidade de construir histórias e arquitetar poemas, têm” (Riter, 2009, p. 53).

Michéle Petit, em *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*, afirma que, independente da cultura pertencente ao indivíduo, “os humanos

têm sede de beleza, de sentido, de pensamento, de pertencimento. Eles precisam de figurações simbólicas para sair do caos" (Petit, 2019, p. 36). Com o auxílio dos textos literários, os indivíduos podem encontrar um universo belo, possível. Em alinhamento com essa ideia, Caio Riter (2009) aponta que é o *prazer estético* pertencente à literatura o diferencial dela. Ele explica que:

A matéria-prima da literatura são as palavras. Palavras artisticamente elaboradas. Assim, **o prazer da leitura reside na possibilidade que as palavras têm de nos encantar, de construir diante de nós um universo novo, mágico, possível, com sua reserva de vida paralela, que nos permite certo deslocamento de nosso eixo, permite-nos viver experiências novas, permite-nos colocar no lugar do outro** (Riter, 2009, p. 52, grifos meus).

Dessa forma, o autor conclui sua ideia reiterando o fato de que, para que possamos formar leitores, desde os primeiros níveis até os anos finais, é necessário que haja “uma metodologia que atenda as funções da literatura, ou seja, práticas docentes que privilegiem atividades prazerosas (prazer estético) bem como atividades reflexivas, que levem o leitor a pensar o texto a partir de sua visão do mundo” (Riter, 2009, p. 62).

É preciso, porém, que, na busca pelo prazer estético dentro da leitura, não haja uma confusão com alguns mitos que rondam esse tópico. Riter (2009, p. 51) alerta para o fato de que “o processo de formação de leitores literários na escola está imerso num universo de pseudoverdades”. Tais mitos são afirmados como verdades absolutas sem sequer serem questionados.

Entre os mitos citados pelo autor em sua obra, os quais não serão detalhados aqui, podemos destacar um que dialoga com o que vinha sendo tratado anteriormente: trata-se do ato de ler somente como um prazer, como um ato de liberdade. Ou seja, a leitura sendo vista apenas como uma forma de nos entretermos com narrativas que nosso gosto aprecia, sem enfrentarmos um linguajar e um enredo complexo. Para o autor, essas pseudoverdades precisam ser enfrentadas e problematizadas.

O autor justifica seu incômodo com o discurso propagado do “ler somente por prazer”, uma vez que isso “privilegia uma função hedonista para a literatura”, que, de acordo com Dalvi (2013), tem por consequência:

- a) o entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, continuamente pensado, problematizado, polemizado, discutido, avaliado;
- b) o falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas (Dalvi, 2013, p. 74).

Em diálogo com o que havia sido explicado anteriormente, em termos do prazer estético, destaca-se, portanto, que ler não se trata de um passatempo: a leitura também está alinhada a um processo pedagógico que, naturalmente, não coincide com atividades que induzem ao prazer, uma vez que o ato de aprender, muitas vezes, exige encarar o incômodo. Tratar o ato de ler somente como uma fuga mascara o papel educativo da literatura, o qual, nem sempre, é tarefa prazerosa, sobretudo para aqueles que iniciam nessa jornada da leitura.

Em sua obra, Riter (2009) elucida uma questão importante e busca diferenciar as seguintes expressões: formação *do* leitor e formação *de* leitor. Ele afirma que, embora seja mínima a diferença – apenas a presença de um artigo definido –, muda significativamente a prática que as envolvem. Para que se forme o leitor, é preciso, primeiramente, que se forme leitores. Enquanto a primeira trata da qualificação da leitura desse aprendiz, a segunda refere-se à inserção do próprio hábito de leitura. Não há qualificação de leitores sem primeiro instigar a existência deles (Riter, 2009). Ou seja, não há aprimoramento dessa leitura sem antes fazer com que esse leitor encontre o prazer estético da literatura e que se encante por ele.

A formação do leitor pressupõe a existência de leitores, a existência de pessoas para quem a leitura tem lugar especial. Assim, a escola deve propiciar a qualificação deste leitor, possibilitando que ele possa, na interação com a palavra literária, crescer como pessoa, à medida que atua criticamente sobre o texto, sendo capaz de se transformar e de transformar a realidade que o cerca, atuando de forma cidadã. Ler não apenas pelo ato de ler, mas ler com a consciência do que significa ler, buscando sentidos naquilo que é lido (Riter, 2009, p. 63).

Cabe aqui, inclusive, esclarecer o que se abordou até então: para que se formem leitores, é preciso que haja alguma relação de troca entre o leitor em formação e a leitura, ou seja, é necessário que ele veja algum prazer nessa atividade para que adquira o hábito. No entanto, à medida que esse leitor for se aperfeiçoando, a leitura não pode ficar sempre e somente localizada dentro de um aspecto prazeroso: para que se possa avançar, muitas vezes será necessário encarar leituras mais desafiadoras, que exijam uma maior disciplina mental, com construções frasais mais complexas, com as quais não estávamos adaptados a lidar, ou temáticas novas que, a princípio, podem não parecer interessantes.

De acordo com Luzia de Maria (2016, p. 91), a nossa realidade contemporânea exige que nós tenhamos “visão planetária” para que possamos enfrentar os contratempos que essa mesma realidade nos apresenta. Para a autora, a leitura e a literatura são meios de trazer “uma educação capaz de dar conta dos desafios da

complexidade”. Sendo assim, é preciso que essa leitura também transmita essa complexidade, alinhando-se a isso; do contrário, a tarefa de formação de leitores fica desprovida do seu verdadeiro sentido: formar gerações que “deem mobilidade ao saber”, que exerçam sua cidadania de forma consciente e crítica (De Maria, 2016, p. 96).

Assim, o prazer inicial do leitor, após os primeiros contatos com o livro, poderá caminhar para a progressão, para o prazer em se ter contato com uma leitura mais complexa, sobre temas antes não explorados, uma leitura que cause algum incômodo (seja pela estrutura, pela temática, pelo enredo, etc.).

Na próxima seção, será abordado o que se entende por mediador de leitura, figura central dentro dessa relação entre obra e leitor (Muniz; Oliveira, 2014).

2.4 O QUE SE ENTENDE POR MEDIADOR DE LEITURA?

Para que se encontre o prazer estético da leitura literária, citado anteriormente, pode-se considerar o mediador como um facilitador desse processo, uma vez que é ele “o promotor da relação leitor - objeto - leitura” (Muniz; Oliveira, 2014). Há, portanto, inúmeros ambientes em que essa relação de mediação é capaz de ser estabelecida.

Dentre os locais possíveis para concretizar a formação de leitores está a escola, que tem alguns mediadores que podem ser reconhecidos como transmissores culturais, conforme aponta Petit (2019). A autora afirma que essas figuras “lançam passarelas para crianças que não tiveram acesso a uma transmissão cultural, por uma razão ou outra” (Petit, 2019, p. 32). A autora entende transmissão cultural como uma apresentação do mundo e das coisas que o compõem por parte de um mediador cultural para um determinado público.

Além disso, para Petit (2019), a partir dessa propagação, os mediadores responsáveis por realizar essa ponte entre texto e leitor pretendem “construir um mundo habitável, humano” para que esses leitores possam, por fim, “encontrar ali o seu lugar e locomover-se; celebrar a vida no cotidiano, oferecer as coisas poeticamente; inspirar as narrativas que cada pessoa fará de sua própria vida; alimentar o pensamento” (Petit, 2019, p. 23).

Netto e Rockenbach (2022), ao tratarem sobre a figura do mediador, afirmam que esses são indivíduos

que colocam o sujeito leitor em contato com a palavra escrita, levando-o a construir suas próprias imagens e reflexões, depois reconstruídas por suas próprias leituras, quando conquistado o letramento e a autonomia que o possibilitou, o encontro sem a ponte que construíram seus primeiros mediadores (Netto; Rockenbach, 2022, p. 2).

Além disso, as autoras buscam salientar que esses guias de leitura “não são, necessariamente, o professor: pode ser uma avó, um avô, uma mãe, um irmão, uma tia, uma bibliotecária, um vizinho, uma amiga, etc.” (Netto; Rockenbach, 2022, p. 2). Isso ocorre tendo em vista que, conforme afirma Pennac, “aquilo que lemos de mais belo deve-se, quase sempre, a uma pessoa querida. [...] Depois é o texto que nos carrega e esquecemos aquele que nos mergulhou nele: toda a força de uma obra está, justamente, no varrer mais essa contingência.” (Pennac, 1993, p. 84-85).

Dessa forma, mais do que ter os livros à disposição, é necessário estabelecer uma intermediação com esse iniciante leitor. Nessa linha, Caio Riter (2009) afirma que, embora seja importante ter os livros à mostra, quando não forem esses os instigadores ao hábito da leitura, apenas com suas capas em amostragem, serão os “seres contadores de histórias ou apaixonados pelas palavras” os indivíduos capazes de despertarem o desejo da leitura (Riter, 2009, p. 24).

Ele afirma que “o importante é a criação destes espaços de troca entre o que conta e/ou canta e aquele que escuta” (Riter, 2009, p. 24). Para isso, “precisamos de adultos (professores e pais) que revelem tal possibilidade de encantamento” (Riter, 2009, p. 53).

Dentro dessa ideia, Petit (2010) traz o respectivo questionamento seguido de uma elucidação para tal: “Afinal, por que alguém se torna leitor? Na maior parte do tempo, porque viu a mãe ou o pai mergulhado nos livros quando era pequeno e se perguntou que segredos eles podiam desvendar ali [...]” (Petit, 2010). Isto é, além de ser um intermediário dessa relação, esse mediador, seja ele quem for, precisa ser também exemplo.

Nesse sentido, é necessário que esse mediador seja um leitor apaixonado e, assim, ser “capaz, por meio de sua experiência de leitura, de contagiar os alunos com sua paixão e seu vasto repertório de leitura” (Ceccantini, 2009 *apud* Mota, 2015, p.167). A autora Luzia de Maria dialoga com essa ideia ao afirmar que “se o conteúdo de um livro chega até a criança pela palavra de um pai ou mãe, de um professor ou de um amigo, traduzindo na vibração da voz e no brilho dos olhos seu próprio encantamento, por certo o prazer estará assegurado” (De Maria, 2016, p. 141).

Para isso, faz-se necessário que esse mediador, sobretudo o professor, já possua um repertório de leitura. Conforme explica Riter (2009, p. 63), “é de fundamental importância que o professor tenha critérios claros em relação à seleção dos textos que apresentará a seus alunos”. Faz sentido que haja essa preocupação e o autor a justifica ao afirmar que, já que muitos jovens leem pouco, é preciso que encarem leituras com qualidade em seus textos.

No artigo de Rildo Cosson “A prática de leitura literária na escola: mediação ou ensino?”, que busca desmistificar algumas noções sobre o entendimento de mediação de leitura literária, o autor afirma de antemão que “de um modo geral, a mediação da leitura literária é vista como uma animação” (Mota, 2015, p. 164), isto é, um composto de atividades literárias que, muitas vezes, tangenciam o lúdico, como “a hora do conto”, “troca-troca de gibis”, encontro com escritores em feiras literárias, etc.

No entanto, ao final do artigo, o autor esclarece que “a mediação da leitura literária [...] não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente” (Mota, 2015, p. 169). Do mesmo modo, esse exercício literário, localizado dentro de um cenário de ensino de literatura, também “não pode ser reduzido a uma simples leitura ilustrada, cujo único objetivo seja proporcionar o prazer de ler” (Mota, 2015, p. 169).

Dessa forma, para o autor, “a leitura literária na escola [...] precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer” (Mota, 2015, p. 169). Assim, Mota sugere um entendimento interessante da forma como a mediação literária deve ser reconhecida: um alinhamento entre ensinar e mediar, e não a exclusão de uma e de outra.

Assim, poderá haver “um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor media”, sem deixar de desenvolver “a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo” (Mota, 2015, p. 169-170).

Dessa forma, não poderia ser negado ao professor, a partir de um papel de mediador, o seu lócus de provedor de conhecimento, organizador do ambiente e executor do ensino, cujo papel já lhe pertence. No entanto, isso também não tiraria “a condição de sujeito do aluno e o processo de interação que é o ensinar e o aprender

na sala de aula” (Mota, 2015, p. 169). O aluno, nessa visão, é tão capaz de construir conhecimento dentro de um espaço de troca literária quanto um professor, que está naquele ambiente sobretudo para auxiliar. Ambos seriam, então, mediadores daquele espaço, uma vez que o saber gerado nas orquestras de sons compartilhados dentro do local de leitura não condiz com uma troca hierárquica, autoritária, necessitada de permissão. Os sons dos aprendizados circulam por todos os lados e possuem diferentes autores, que não se limitam aos próprios professores mediadores.

Assim, aqui, outra concepção se quebra: a ideia de que a leitura é somente introspectiva, advinda de um ato desabitado de outras companhias. Nesse ponto, o conceito de mediação de leitura se amplia, sobretudo se temos o objetivo de formar leitores. Mota (2022 p. 29) afirma que “se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler”, uma vez que “o bom leitor é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (Mota, 2022, p. 27).

Além disso, essas histórias, conforme Manguel (2007), “podem alimentar nossa mente, levando-nos talvez não ao conhecimento de quem somos, mas ao menos à consciência de que existimos – uma consciência essencial que se desenvolve pelo confronto com a voz alheia” (Manguel, 2007, p. 19).

Em diálogo com o exposto, Luiza Milano (2020), em *Leitura em voz alta compartilhada: a alteridade como espaço de escuta*, afirma que “uma obra sempre permite interpretações várias. Isso, aliás, é constitutivo da natureza heteróclita e multiforme da linguagem, como bem apontou o pai da linguística, Ferdinand de Saussure” (Milano, 2020, p.27). No entanto, a autora busca ressaltar o efeito causado em um texto quando esse é “atravessado pela voz. Ou por vozes” (Milano, 2020, p. 28).

Na situação específica da leitura compartilhada, há, para além do conhecimento sobre a obra que está sendo lida, uma sensação de convivência, de parceria em relação aos múltiplos efeitos de sentido produzidos pelo texto escutado. E isso nos remete a mais uma observação feita por Héguiz (2017): é o vínculo que nos lê (Milano, 2020, p. 28).

É a partir dessa troca e desse vínculo que “essa coletividade fortalece e amplia horizontes de leitura” (Mota, 2022, p. 66), sendo este um dos objetivos primordiais da mediação de leitura literária.

A partir dessa ideia, na próxima seção, será explicado o que se entende por leitura literária em voz alta.

2.5 O QUE SE ENTENDE POR LEITURA LITERÁRIA EM VOZ ALTA?

Milano (2020) trata da visão estereotipada e generalizada do leitor, isto é, aquele aparentemente cabisbaixo debruçado sobre sua leitura e, assim, quase tido como um ser social erudito e inatingível. Dessa forma, questiona: “Seria essa a leitura [...] ‘correta’?” (Milano, 2020, p. 27). A autora busca desconstruir essa concepção, já ressaltando sua invalidez.

Para além disso, em seu artigo, Milano (2020) traz fatos históricos que debatem sobre o hábito da leitura em voz alta não ser, na verdade, uma mera novidade. Existia uma prática que era utilizada, muitas vezes, para “o partilhamento/divulgação de textos/informações” (Milano, 2020, 30). Para os gregos que se encontravam no período da Grécia Antiga e também para os romanos, existia uma prática em comum da leitura em voz alta, sendo essa uma partilha bastante padrão da época, uma vez que se tinha não só uma valorização à transmissão do conhecimento de forma oral como também o reconhecimento constante da prática da oratória. Ela complementa afirmando que “Até o século X, no Ocidente, praticamente não se fazia leitura silenciosa. O hábito da leitura individualizada, portanto, nasce, na Europa, na metade da Idade Média” (Milano, 2020, p. 30).

Desse modo, independentemente de quais sejam as leituras possíveis a serem feitas (em voz alta ou silenciosa), algo em comum entre ambas as experiências aparece: a voz, a qual está presente de diferentes formas, sendo uma a própria decifração do código e a outra na “conversação que se faz logo a seguir” (Milano, 2020, p. 28). Isso dialoga com o trocadilho ressaltado por Mota (2022, p. 27) quando afirma que “a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário”.

Essa solidariedade se trata da conversação mencionada por Milano (2020), isto é, da mediação de leitura literária realizada em voz alta. Embora não haja um comparativo entre leituras melhores que outras, não se pode negar que é a partir do compartilhamento de diferentes visões, isto é, dentro de uma comunidade de leitura em voz alta e de troca de percepções, que somos capazes de presenciar o enriquecimento das entrelinhas do texto que está sendo abordado.

Mota (2022, p. 27) afirma que “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro”, uma vez que, para que a leitura seja, de fato, significativa, “é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo” (Mota, 2022, p. 27).

A partir dessa prática, Milano (2020) acrescenta que não existe a leitura absoluta, a mais correta. O que ocorre é justamente o contrário: “O que acontece na leitura compartilhada é propiciar o encontro com o imprevisível, com o inusitado” (Milano, 2020, p. 35). Em consonância, a autora Cecilia Bajour ressalta, em *Ouvir nas Entrelinhas*, que “os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados” (2012 p. 45). Assim, dentro dessas construções obtidas através do ato da escuta e da fala, surgem as múltiplas interpretações capazes de tornar a experiência leitor-obra ainda mais significativa, conforme a autora complementa:

Parece, então, na experiência da Leitura em voz alta compartilhada, haver dois processos em andamento na mesma cena: a escuta/deslocamento dos possíveis sentidos dados ao texto lido através da performance de diferentes vozes (de diferentes leitores) e a escuta sobre a escuta dos outros, um momento de se deixar tocar pelo efeito da leitura que o outro, diferente de mim, faz. **Uma repercute diretamente no momento em que o texto é lido, outra segue ecoando nas interpretações que dele se faz quando se abre a roda de conversa sobre o trecho lido** (Milano, 2020, p. 33-34).

Desse modo, entende-se que “a audição, para além de um ato fisiológico, confere sentido” (Milano, 2020, p. 33). Assim, o leitor não lê apenas para si, mas para o outro. Nesse aspecto, se assim for, ler em voz alta, na verdade, trata-se de um ato, sobretudo, que evoca a escuta.

Tendo sido elucidada a questão da formação de leitores no Brasil e suas adversidades, bem como o que se entende em relação ao papel da escola referente à leitura, a mediação de leitura literária, a leitura em voz alta, a formação de leitores e o papel do mediador de leitura, passamos à seção que tratará do modo como se realizou a pesquisa de que trata este trabalho.

3 METODOLOGIA

Conforme dito anteriormente, este trabalho de conclusão faz uma análise comparativa entre estratégias de mediação de leitura a partir de dados gerados em um ambiente on-line (Netto; Rockenbach, 2022) e estratégias identificadas em ambiente presencial, as quais serão descritas e analisadas no próximo capítulo, buscando verificar *como o papel do mediador de leitura literária em grupo contribui com a formação de leitores, e em que medida estratégias de mediação em ambiente remoto se assemelham ou se diferenciam de estratégias de mediação em ambiente presencial*.

Os dados sobre os quais trata o próximo capítulos foram gerados nas salas de aula de dois grupos de segundos anos do Ensino Médio de um colégio federal de Porto Alegre entre os meses de agosto de 2022 e dezembro de 2022 com registros em diários de campo, no qual foram realizadas anotações oriundas daquelas discussões, e aplicação de questionário (Gil, 2008; Minayo, 2002).

Sobre os diários de campo, de acordo com Minayo (2002, p. 63), tratam-se de instrumentos em que “podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas”. A autora ainda complementa que o pesquisador, ao utilizá-los, possui o “intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. [...] Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado” (Minayo, 2002, p. 64).

Nos grupos, atuavam duas mediadoras – uma delas, a autora deste trabalho –, as quais cumpriam funções de bolsistas de Iniciação Científica (IC) dentro do grupo de pesquisa, e organizavam a dinâmica da leitura literária em voz alta em ambos os grupos, com a obra de Jeferson Tenório *O avesso da pele* (2020).² Dessa forma, observa-se que uma das mediadoras cumpria dois papéis dentro daquele: mediadora e pesquisadora, o que justifica o uso de primeira pessoa em alguns trechos deste

² O livro *O avesso da pele* se trata de uma história contada pelo narrador Pedro, filho do professor de literatura Henrique, que foi brutalmente assassinado após uma abordagem policial violenta. Nessa história, marcada por *flashbacks* de tramas que envolvem Pedro, seu pai e sua mãe, há uma busca por parte do narrador em entender o histórico familiar conturbado, depositando um olhar especial, sobretudo, na trajetória do pai, Henrique, e na complexidade das relações raciais que surgem desde a origem dessas personagens.

trabalho. Seu papel como pesquisadora era realizar observação participante, técnica de observação que

se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto (Minayo, 2002, p. 59-60).

A pesquisa, então, caracteriza-se como uma pesquisa-ação, que, de acordo com Thiollent (1986), foge dos métodos convencionais de pesquisa, uma vez que essa volta seus olhares à “compreensão e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (p.7), além de supor “uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico” (p.7).

De acordo com Esteban (2010), a pesquisa-ação

[...] não é o estudo daquilo que outros fazem, mas de nossas próprias práticas. Por isso, a pesquisa-ação oferece a possibilidade de superar o binômio “teoria-prática”, “educador-pesquisador”. Sob essa perspectiva, a prática e a teoria encontram um espaço de diálogo comum, de forma que o prático se converte em pesquisador, pois ninguém melhor do que as pessoas envolvidas em uma realidade determinada para conhecer os problemas que precisam de solução (Esteban, 2010, p. 172).

Para além disso, a pesquisa é de cunho predominantemente qualitativo, visto que essa “trabalha com um universo de significados, [...] valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21-22).

Ao final da leitura da obra e encerramento das discussões, foi disponibilizado aos participantes um questionário, que se constituiu de sete perguntas, sendo duas dissertativas e cinco objetivas, realizado com o objetivo de coletar informações acerca das experiências daqueles integrantes sobre o processo de leitura literária em voz alta. Os dados do diário de campo e as respostas aos questionários, registrados em manuscrito, foram posteriormente digitados e salvos em arquivos para fins de organização.

Antes da apresentação da análise desses dados, porém, cumpre-se apresentar quais procedimentos pedagógicos foram adotados nessa prática com as turmas, visto que o primeiro compromisso da prática de leitura de *O avesso da pele* foi fomentar um

tempo e um espaço escolares para a leitura e a discussão de uma obra³ que, à época, teve importante apelo nas redes sociais, muito utilizadas pelos estudantes. O fato de o currículo da escola dispor de seis períodos de Literatura e Língua Portuguesa permitia que a obra pudesse ser lida e discutida em aula, colocando, assim, a escola como centro da relação estudantes-leitura literária, que entendemos ser um entre tantos outros papéis da escola, como já assinalado neste trabalho.

3.1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA LEITURA EM SALA DE AULA EM VOZ ALTA DE *O AVESSO DA PELE*: COMO SE ORGANIZAVAM OS ENCONTROS

Dentro dessa seção, serão descritos os processos pedagógicos adotados pelas mediadoras dentro daqueles espaços de leitura, isto é, procedimentos repetidos e revistos, quando necessário, a fim de que se mantivesse uma rotina de aprendizados naquele local, visto que, antes do compromisso com a pesquisa, havia um compromisso com ensino-aprendizagem diante das turmas envolvidas.

Alguns métodos aplicados, antes de serem entendidos como rotineiros pelos grupos, foram testados conforme o andamento da leitura, isto é, buscou-se observar a aceitação dos participantes em relação aos procedimentos adotados, uma vez que aquele local deveria ser visto como um espaço não só de leitura, mas, sobretudo, de acolhimento. Pensávamos que, se escolhêssemos adotar certos procedimentos que poderiam vir a deixar os estudantes desconfortáveis, isso poderia prejudicar sua participação naquela mediação e, conseqüentemente, seu aprendizado e também a geração de dados.

Procuramos, dessa forma, fazer com os participantes se sentissem confortáveis dentro de seus locais, e nós, como visitantes de seus espaços, deveríamos respeitar suas vontades sem deixar de aplicar o que estávamos propondo. Nosso receio era de que, se os deixássemos desconfortáveis, poderíamos desencorajá-los para trazer seus pontos de vista na hora da leitura, que era o que procurávamos instigar.

Antes de descrever as práticas desenvolvidas, é necessário que se esclareça como se deu o nosso primeiro encontro com as turmas, que seria a nossa primeira

³ Destaca-se aqui que o trabalho da professora titular das turmas de segundo ano da escola de rede pública federal contempla o estudo de autores contemporâneos, como se verifica com a proposta de leitura da obra *O avesso da pele*.

impressão, e a deles sobre nós, antecipando os cinco meses em que estaríamos por dois períodos, semanalmente, em cada uma das turmas.

Não só tínhamos consciência de que precisávamos, antes de tudo, conhecer aqueles estudantes, ver suas faces curiosas, ter a oportunidade de observar suas escritas, como também entendíamos que o contato com a obra literária deveria ser um processo paciente, um encontro demorado, dependente de uma certa cautela ao estabelecer o contato entre leitor e obra. Seria um encontro longo e, por isso, precisávamos fazer com que nos conhecessem, entendessem nossa proposta de trabalho e nossos objetivos.

Então, como primeiro encontro, criamos uma prática de aula realizada como oportunidade de conhecê-los e conhecer suas escritas. Assim, ao chegarmos e nos apresentarmos, propusemos a eles que fizessem uma reflexão sobre o pôr do sol e sobre quais sentimentos eram associados a tal momento do dia. Para isso, construímos uma espécie de encenação: colocamos uma foto de um pôr do sol da capital gaúcha, disponível no Google, e escolhemos uma música que representasse aquele momento, para servir-lhes de inspiração.

Após a troca de ideias feita, a qual não se alongou muito, propusemos a leitura do conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles (2009). Colocamos o texto para ser lido em slide, com o auxílio de um datashow. Solicitamos que um voluntário iniciasse a leitura. Também nos sentimos à vontade para ler uma parte quando percebíamos a necessidade de auxiliar a fluência da leitura. Após a leitura realizada, caracterizada por um certo suspense desde o seu início até o seu fim e com um rompimento de expectativa, solicitamos que esses alunos refizessem o final lido, ou seja, propusessem um final diferente ou dessem continuidade àquele fim. Após o término da aula e do tempo estipulado para a escrita da atividade, revelamos a eles que, aqueles que quisessem, leriam na próxima aula os textos de sua autoria.

No encontro seguinte, realizamos as leituras daqueles que se voluntariaram e nos impressionamos com o envolvimento e a maturidade das escritas da maioria. Assim que completamos essa atividade pensada para um início de encontro, entramos na nossa proposta de pesquisa.

Em um primeiro momento, ainda anterior à leitura da obra, preocupamo-nos em contextualizá-los a respeito de um assunto que aparecia majoritariamente na leitura de *O avesso da pele*: o racismo estrutural e a consequência deste na vida de pessoas negras. Assim, trouxemos a eles um assunto que estava circulando muito

nos portais de notícia do momento: o fato de o cantor Filipe Ret, rapper brasileiro, ostentar em fotos de redes sociais o uso acentuado de drogas em sua festa de aniversário.⁴ Junto a isso, trouxemos um *tweet* que criticava a diferença de consequências dos atos entre pessoas brancas e negras quando se trata do uso de drogas: enquanto uma raça é mais marginalizada, a negra, o uso de drogas pela outra é visto com maior tolerância.

O assunto pareceu entretê-los, tendo em vista que a temática não só é atual como também Filipe Ret é uma figura conhecida dentro da faixa etária com que trabalhávamos naqueles grupos. Após a discussão realizada, apresentamos a obra que trabalharíamos com eles ao longo dos meses e o seu autor.

Abaixo, então, serão enumeradas as práticas pedagógicas⁵ escolhidas para orientar o processo de leitura literária da obra *O avesso da pele*.

1. Círculos de leitura

Em um primeiro momento, sugerimos que se sentassem em círculos para que pudéssemos realizar a leitura. Entendíamos que, a partir dessa prática, poderíamos nos enxergar melhor e alterar, também, a dinâmica daquele espaço que, no seu formato tradicional, faz com que alunos se sentem lado a lado, mas sempre se encontrem abaixo da figura do professor, que se localiza num espaço central. No entanto, percebemos que, conforme pedíamos a eles que realizassem o grande círculo, havia resistências traduzidas em formas de resmungos e questionamentos se tínhamos necessariamente que fazer aquilo. Dessa forma, como foi explicado anteriormente em relação ao acolhimento das mediadoras por parte das solicitações dos alunos, acabamos por atender às suas solicitações. Por mais que pensássemos que daquela forma a leitura seria mais fluída, não queríamos impor-lhes condições que não fossem

⁴ PERDIGÃO, Letícia. Festa do rapper Filipe Ret tem “open maconha” e viraliza nas redes. **Metrópoles**, [online], 24 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/entretenimento/festa-do-rapper-filipe-ret-tem-open-maconha-e-viraliza-nas-redes>. Acesso em 02 jul. 2023.

⁵ A escola federal onde os dados foram gerados se insere em um contexto que viabiliza o trabalho integrado entre ensino, pesquisa e extensão, favorecendo a realização de práticas pedagógicas conforme a descrita no trabalho. Além disso, a professora titular das turmas em que a mediação foi realizada é também a coordenadora do projeto no âmbito do qual a pesquisa foi realizada. Por fim, destaca-se que a prática realizada está em conformidade com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, objetivando a educação para as relações étnico-raciais. O tema deste trabalho, no entanto, olha para estratégias de mediação de leitura literária e, por essa razão, este assunto não será aprofundado, ainda que esteja presente na prática para qual este texto olha.

a própria leitura e o compartilhamento de ideias, que era o nosso principal objetivo ali.

2. Leitura da obra *O avesso da pele*

Assim, conforme o tempo foi passando, já não nos preocupávamos tanto com a dinâmica espacial dos grupos. Então, passávamos a solicitar que os integrantes pegassem a obra *O avesso da pele* para que iniciássemos a leitura.

3. Recapitulação das páginas lidas a cada encontro

Antes da realização da leitura em si, recapitulávamos com eles o que havíamos lido e discutido no último encontro, para que sempre pudéssemos contextualizá-los. A cada semana buscávamos repetir o procedimento.

4. Combinações de leitura

Diante do processo, combinamos com eles que, cada voluntário que optasse por ler, leria apenas duas páginas. No entanto, conforme passava aquela experiência, notamos que nem todos pareciam dispostos a ler, isto é, nossa expectativa pela diversidade de vozes que imaginávamos que pudesse existir naquele espaço foi um pouco frustrada. Geralmente, tínhamos que contar com os mesmos voluntários, os quais não eram tantos, ou disponibilizar nossas próprias vozes. Assim, optamos por deixar a leitura seguir seu fluxo natural até que sentíssemos a necessidade de interrompê-la. No entanto, cuidávamos para comentar em, pelo menos, um capítulo inteiro lido e não deixávamos passar desse parâmetro, uma vez que nosso objetivo não era a leitura pela leitura, isto é, uma leitura vazia de discussão, mas os efeitos que ela surtia naqueles leitores.

5. Uso de diferentes materiais relacionados à temática

Por fim, trouxemos materiais extras, como, por exemplo, músicas com alguma temática presente no livro, quando sentíamos que as discussões não estavam evoluindo como poderiam. Dessa forma, percebemos que diversificar aquela dinâmica era, nesses momentos, preciso. Não era sempre que realizávamos tais ações, apenas quando tínhamos a necessidade de instigar ainda mais a discussão.

Cabe aqui ressaltar que tanto a parte teórica trabalhada como a parte metodológica aplicada estavam de acordo com a BNCC, que prevê, dentro de seus documentos oficiais, as seguintes habilidades e competências:

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural (Brasil, 2018, p. 525).

Assim, demonstra-se o alinhamento entre pesquisa e docência, comprovando que a pesquisa propôs atividades que já estavam previstas na Base Nacional Comum Curricular, utilizada para guiar as práticas docentes dentro das instituições de ensino.

Além disso, através da mediação de leitura com os grupos trabalhados, não só tivemos a chance de realizar o compartilhamento de sentidos construídos durante a leitura de *O avesso da pele*, ao dialogarmos com as ideias que surgiam durante o debate literário, como também, ao mesmo tempo, pudemos ajudar esses participantes a virem a ter seus próprios acervos pessoais, incentivando-os a agirem com autonomia e criticidade em outros setores de suas vidas.

Na próxima seção, serão descritos os grupos de leitura trabalhados.

3.2 OS GRUPOS DE LEITURA

Participaram das atividades de leitura da obra *O avesso da pele*, como já dito, duas turmas de segundo ano. No entanto, só foram considerados participantes da pesquisa aqueles que assinaram, juntamente de seus responsáveis, os termos de consentimento e assentimento, num total de 34 participantes: 16 na Turma A e outros 18 na Turma B. Em relação aos grupos, a partir da experiência observada, pôde-se perceber a diferença de postura de ambos dentro daquele processo, comportamento que chamou a atenção das mediadoras dentro daquele espaço. Daqui para frente, a fim de que se preserve o nome original dos grupos de trabalho, esses serão tratados como “Turma A” e “Turma B”.

Enquanto a Turma B tinha um perfil mais tímido e, por isso, configurava-se como mais observadora e com leitores silenciosos mais do que, propriamente, leitores que emprestavam suas vozes com regularidade ao texto, a Turma A, por sua vez,

tinha participantes que demonstraram muita vontade em contribuir com aquela prática. Nesta turma, em específico, havia muitos participantes que gostavam não só de ler a leitura proposta como de contribuir com a discussão.

De qualquer forma, o andamento do processo ocorreu de forma positiva, isto é, os dois grupos realizavam boas contribuições. As turmas demonstraram, dentro de suas particularidades, interesse pela prática e capacidade de elaborar ideias a partir do que foi lido, dificilmente deixando aquela tarefa como sendo algo ingrato, de uma obrigatoriedade sem sentido.

Cabe aqui reiterar que, embora estivéssemos ali como mediadoras, de certa forma, cumpríamos o papel de professoras naquele espaço, uma vez que coordenamos o andamento daquela prática, bem como, em muitas oportunidades, estivemos ali também para sanar dúvidas e compartilhar o conhecimento que tínhamos.

Como professoras, portanto, sabíamos que nem sempre os planejamentos seguiriam o esperado: havia dias bons e ruins para ambos os grupos e tínhamos, antes da responsabilidade com a pesquisa sobre mediação de leitura, a responsabilidade com relação ao progresso dos estudantes, que estavam todos em aula, naqueles dois períodos, sob nossa condução.

Havia momentos de maior engajamento e outros de menor participação. Nem sempre se conseguia a entrega que tanto esperávamos, um intenso debate a respeito de alguns aspectos apresentados da obra. Da mesma forma, quando menos imaginávamos, conseguimos retirar muitos participantes de seus silêncios sem que precisássemos intervir. Então, por mais que pudéssemos traçar um perfil de cada turma, sabíamos, como experiência adquirida pela nossa própria área de atuação – a docência –, que todos aqueles alunos tinham seus dias bons e ruins, de sombras e luz, assim como ocorria conosco, mediadoras, uma vez que compartilhamos a mesma essência dentro de nossos íntimos: a de sermos humanos.

Na próxima seção, serão apontadas algumas reflexões sobre a escolha da obra lida, serão apresentadas as estratégias de mediação de leitura encontradas no processo de leitura e discussão da obra, bem como exemplos de suas utilizações, retiradas de diários de campo, e as suas contribuições referentes à formação de leitores. Além disso, serão apresentadas comparações com as estratégias de mediação identificadas em ambiente on-line (Netto; Rockenbach, 2022).

4 RESULTADOS: AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DA PRÁTICA DE LEITURA EM VOZ ALTA

Antes de tratar propriamente sobre a análise dos dados, entende-se necessário justificar a escolha de *O avesso da pele* para a realização do trabalho de leitura literária em voz alta com as duas turmas de segundo ano, o que se apresenta na seção a seguir.

4.1 REFLEXÕES SOBRE A OBRA ESCOLHIDA

A obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório (2020), foi escolhida após discussões com a professora e o professor coordenadores do projeto de pesquisa, tendo em vista a pluralidade de temas que esta obra possui dentro de sua narrativa, permitindo a realização de diversos debates, e porque a narrativa se passa, em parte, em Porto Alegre, o que aproxima da obra os leitores participantes, moradores da região. Além disso, a obra vinha frequentemente sendo assunto de redes sociais, de modo que muitos estudantes já tinham ouvido falar dela.

Segundo Mota, um dos princípios a serem seguidos pelos organizadores de um grupo de leitura em escola seria a possibilidade de escolha, por parte dos estudantes, da obra a ser lida, a partir de "uma lista de obras previamente selecionadas" (Mota, 2020, p. 161). No entanto, diante de dois grupos tão numerosos, optou-se pela experiência de docentes coordenadores do grupo junto às mediadoras, que buscaram, na mesma linha de entendimento das coordenadoras sobre as quais discorreu Michèle Petit em *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009), uma leitura que exigisse certo empenho por parte dos estudantes, considerando-se uma progressão na dificuldade de leitura com relação a outras obras lidas por eles na escola.

A obra de Tenório tem como uma de suas características uma cronologia não linear, que exige atenção e, muitas vezes, anotação para compreender a que período da história o narrador se refere. Além disso, por tratar de personagens de uma mesma família, por vezes é preciso um esforço para não haver confusão entre eles. O grupo de pesquisa optou por um texto, portanto, com certo grau de dificuldade, "de boa qualidade literária" e que favorece a "expressão de opiniões e a reflexão sobre o mundo contemporâneo" (Petit, 2009, p. 96).

Para além disso, destaca-se o alinhamento da leitura feita em sala de aula com o que o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pede, pois, conforme consta no capítulo de *Linguagens e suas tecnologias no ensino médio: Competências específicas e habilidades*, pode-se notar, como Competência Específica 4, a seguinte demanda:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, **reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza** (Brasil, 2018, grifo meu).

Em sintonia com essa ideia, de acordo com Carlos Alberto Faraco, em *História do Português*, pode-se compreender a sociedade como “uma totalidade complexa da qual transcorre a vida humana em todos os seus aspectos (econômicos, políticos, culturais e psicológicos)” (Faraco, 2019, p. 15). O autor afirma, ainda, que “é no interior dessas totalidades que as línguas existem” (Faraco, 2019, p. 16).

Nesse sentido, se a língua se encontra dentro das sociedades e, por isso, é impedida de não ser atingida por todos os aspectos históricos, sociais e geográficos que afetam a sociedade, logo, tudo o que se apresenta ao mundo também se apresenta para a língua e, por conseguinte, para a sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura, uma vez que falar de língua não se trata somente de abordar sobre regras gramaticais.

A autora Petronilha Da Silva, em *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*, reitera a necessidade de professores não fazerem vista grossa para as problemáticas que se apresentam em nosso cotidiano.

[...] é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros (Da Silva, 2007).

Nosso papel, portanto, como mediadoras dentro dos grupos de leitura, foi, também, incentivar as discussões e inclinar o olhar dos alunos para essas demandas sociais presentes na obra.

4.2 AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

Foram encontradas e analisadas sete estratégias de mediação de leitura, denominadas como: *perguntas direcionadas*, *valoração dos comentários dos alunos*, *termômetro da necessidade dos alunos*, *organização do fluxo de ideias*, *explicação de aspectos*, *explicação de problemáticas sociais* e *comentários de aspectos textuais*.

Dessas sete registradas, quatro delas já haviam sido identificadas na mediação de leitura anterior, brevemente mencionada na seção 1, realizada na modalidade online, ocorrida em 2020, já descritas por Netto e Rockenbach (2022), quais sejam: *organização do fluxo de ideias*, *perguntas direcionadas*, *valoração dos comentários dos alunos* e *explicação de aspectos*.

Outras três estratégias se apresentaram exclusivamente no processo de mediação de leitura realizado presencialmente, em 2022, as quais foram denominadas como: *termômetro da necessidade dos estudantes*, *comentários de aspectos textuais* e *explicação de problemáticas sociais*.

Daqui para frente, serão descritas cada uma das estratégias, além de exemplificadas através dos próprios dados avaliados. Ademais, tais estratégias estarão também relacionadas a reflexões teóricas às quais estão alinhadas.

Dentre as estratégias identificadas, pôde ser constatada a ferramenta das *perguntas direcionadas*, a qual se tratava da elaboração de perguntas, por parte do mediador, em meio à mediação de leitura em voz alta. Essa, conforme dito anteriormente, já havia sido encontrada na mediação ocorrida em 2020 (Netto; Rockenbach, 2022) e acabou por se repetir na mediação presencial.

Essas perguntas tratavam sempre dos acontecimentos que rondavam a obra que líamos. Essa técnica, ao ser posta em prática, buscava verificar o entendimento dos participantes em relação à narrativa que estava sendo lida, assim como incentivava aqueles integrantes a irem além das entrelinhas descritas na obra.

Esta pôde ser identificada conforme o seguinte trecho transcrito dos dados do diário de campo:

Uma das mediadoras comenta: "Uma pergunta: vocês acham que esse narrador e o pai a quem ele se dirige tinha uma relação próxima ou não? Quais são as hipóteses de vocês?" Alunos comentam que talvez por haver muitos detalhes, talvez os personagens fossem bem próximos. "Tem bastante detalhes, né? Como se sabe tanto detalhe?" A mediadora prossegue seu questionamento. Alunos comentam bastante sobre as perguntas trazidas. Um deles traz uma reflexão acerca do que questionou a mediadora, complementando também sobre o narrador da história: "sora, mas eu não interpreto como o filho (o narrador), sora, porque no momento em que ele fala

de pai, ele não fala o “meu pai”. Ele pode estar contando a própria história com outro ponto de vista, não como ele sendo o filho. Ele pode estar contando a própria história, mas ele tá falando como pai no futuro e, possivelmente, ele morreu” (Diário de campo).

Nesse caso, o papel dessa ferramenta utilizada alinha-se muito acerca do que dizem Netto e Rockenbach (2022, p. 7, grifos meus), ao afirmarem que “essa estratégia era capaz de **instigar o pensamento criativo dos participantes**, uma vez que os incentivava a buscar respostas para aquelas questões a eles dirigidas”. Sabíamos que, por mais que houvesse uma resposta certa em relação ao que discutíamos, sobretudo no que se refere a esse trecho em específico do diário de campo (a relação narrador da história e personagens), que só seria confirmada por nós, leitores, ao final da história, foi interessante observar a circulação de seus pensamentos naquele espaço, que eram compartilhados livremente sem nenhum teor de julgamento. Podiam-se identificar claramente as intenções daqueles integrantes em agregar com a leitura, em ir além do que diziam as linhas da narrativa.

As perguntas direcionadas se tratavam de um confronto que estávamos propondo ali. Elas serviam para indicar caminhos, os quais, para serem encontrados, precisariam ser vasculhados não só nas histórias que líamos, mas dentro de nós mesmos. Ao perguntarmos suas opiniões a respeito de determinadas passagens, esperávamos que suas contribuições, suas perspectivas pessoais, pudessem circular naquele espaço de mediação e que entrassem em contato com outras visões. O que buscávamos ali era uma experiência capaz de permitir a socialização de significados por parte de todos ali presentes (Bajour, 2012)

Em comparação com a mediação de leitura em ambiente on-line (Netto; Rockenbach, 2022), percebemos que tal estratégia foi utilizada da mesma forma, sempre como um modo de auxiliar aqueles leitores tanto para ordenar suas ideias como para incentivar o processo de discussão.

Além disso, as perguntas feitas procuravam tirar os alunos de suas zonas de conforto. Se o mediador visa a contribuir com a formação de leitores, é necessário que tire seus estudantes de seus silêncios, uma vez que a compreensão pode acontecer quando temos as ideias problematizadas, o que só ocorre se trazidas à luz.

A segunda estratégia foi a *valoração dos comentários dos alunos*. Se a primeira estratégia descrita abordou a questão da livre circulação de ideias, então, em consonância, cabia uma ferramenta que não só permitisse escutá-las, mas valorizá-las. Embora pareçam processos parecidos, nem sempre a escuta significa a aceitação

daquilo que é proferido. Se buscamos formar leitores, o ato da escuta precisa se alinhar à ideia de dialogar com pensamentos diferentes daqueles em que depositamos certa expectativa, que parecessem ou que julgamos ser corretos. A partir de suas ideias valorizadas, a experiência poderia se tornar ainda mais acolhedora e interessante para aqueles participantes, que era nosso objetivo.

Podemos observar tal estratégia sendo utilizada a partir do trecho em questão:

Uma das alunas comenta, após leitura de trecho, “Eu acho que ao mesmo tempo que o movimento negro não faz certas coisas por ela ser mulher, o movimento feminista também não faz certas coisas por ela ser negra. Parece que fica muito difícil se encaixar em algum dos dois”. Em seguida, uma das mediadoras comenta: **“acho que isso é um bom ponto”** (Diário de campo, 2022, grifos meus).

Essa estratégia também já havia sido acionada na mediação anterior (Netto; Rockenbach, 2022), com os mesmos objetivos. No entanto, dentro dessa experiência, constatou-se, além dos elogios, uma outra postura adotada pelas mediadoras: o contato entre mediador e participante após encontro de leitura. Essa diferença só poderia ser observada nesta experiência de mediação, tendo em vista que apenas o ambiente presencial, ao contrário da experiência ocorrida de forma on-line, poderia assegurar tal atitude. Na experiência anterior, estávamos impedidos de tal contato tendo em vista a existência da pandemia da COVID-19, que se alastrava naquele contexto e que exigia cuidados sanitários.

Durante esses contatos presenciais, ao perceber que alguns alunos – sobretudo os estudantes negros, que não costumavam participar muito no grande grupo – decidiam espontaneamente contribuir com alguma discussão, a mediadora, então, buscava ir até eles para lhes trazer feedbacks positivos de suas participações. Essa estratégia, nas poucas vezes em que foi utilizada, mostrou-se um divisor de águas para alguns alunos, conforme pode ser visto no exemplo abaixo:

Uma aluna, que nunca havia comentado antes das discussões, decide comentar. Ela levanta a mão e espera. A mediadora observa isso e diz: “Fala, querida. Eu quero te ouvir”. Ao final daquele encontro, a mediadora vai até a aluna, elogia a sua fala e diz que espera que ela comente em outros momentos nos encontros. Depois dessa experiência, observou-se que a menina se empoderou para comentar muitas outras vezes (Diário de campo, 2022).

Assim, pudemos avaliar que os integrantes que se sentiam valorizados, ao longo do processo de mediação, cresciam: muitas vezes, de meros coadjuvantes nas discussões da turma, passavam a ser protagonistas. Faz parte da função do mediador,

dessa forma, ao buscar formar leitores, tomar atitudes que incentivem a circulação de diferentes vozes e ideias.

Em alinhamento com essa estratégia, surgiu a terceira aqui descrita: o *termômetro da necessidade dos alunos*. Essa, ao contrário das últimas detalhadas, não foi identificada no outro processo de mediação, tratando-se de uma novidade em nossas análises. Sua função era a de perceber o que nossos integrantes poderiam estar precisando naquele momento de leitura, pois, de acordo com suas necessidades, deveríamos mudar nossas estratégias de atuação.

Vale lembrar que essa estratégia era somente acionada quando notávamos que nossas práticas rotineiras, já descritas na seção 3.2, não funcionavam conforme esperávamos. Como nosso objetivo principal era o de sempre instigar a discussão, quando percebíamos que não a tínhamos com frequência, quando percebíamos que estavam somente as mediadoras fazendo o trabalho do compartilhar, sabíamos que era o momento de respeitar seus silêncios e não forçar suas interrupções. Dessa forma, costumávamos optar por uma sequência de leitura maior do que valorizar as discussões.

Da mesma forma, quando notávamos uma discussão interessante pairando sobre a mediação, procurávamos mantê-la viva, procurando valorizar ao máximo as ideias dos participantes. Em outros momentos, por exemplo, também abrimos espaços para trocas de experiências pessoais, tanto das mediadoras quanto dos integrantes, principalmente quando sentíamos que aquilo poderia enriquecer nossas discussões.

Isso pode ser averiguado no excerto retirado do diário de campo:

Uma das mediadoras comenta: “A gente deixou vocês livres para trazerem, se quiser, alguma coisa pessoal, nesse encontro de hoje, só pra gente retomar, porque a gente parou nessa reflexão sobre esse término do autor com a namorada e a namorada acaba colocando a culpa na questão familiar dela. Alguém tem alguma reflexão a respeito disso?” Apenas um aluno comenta, de resto, as mediadoras seguem o debate, mas apenas as mediadoras. Há a percepção por parte das mediadoras que os alunos não estavam tão entusiasmados naquela discussão, então decidiram continuar a leitura (Diário de campo, 2022).

Além disso, conforme dito anteriormente, em outras oportunidades, as mediadoras também sentiram que estava tendo muita leitura e pouca discussão e, por isso, acabaram propondo uma discussão mais livre, com perguntas de cunho pessoal.

Uma das mediadoras, ao falar um pouco sobre a escolha do autor em ir revelando aos poucos os nomes das personagens: “Eu não sei se vocês acham isso estranho, quando vocês leem um livro vocês gostam de saber os nomes dos personagens logo? Ou vocês gostam dessas coisas mais

misteriosas?”. Esse momento foi um período de parar de ler e conversar um pouco, tendo em vista que os alunos pouco estavam compartilhando suas impressões da leitura em si (Diário de Campo, 2022).

Essa ideia apresentada no diário de campo está alinhada com o que apresenta Mota (2015), ao referenciar Tébar (2011), em seu artigo “A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?”, no seguinte trecho:

Nessas atividades de mediação, o professor deve guiar-se por princípios que envolvem diversidade, sensibilidade, valorização da experiência e da contemplação, afetividade e fortalecimento da autoestima para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades (Tébar, 2011 *apud* Mota, 2015, p.166).

Desse modo, a postura do mediador de escutar o leitor adequadamente diz respeito a saber identificar, também, suas expressões que fogem do aspecto verborrágico: o corpo é capaz de falar sem utilizar, necessariamente, a palavra. Se o que se vislumbra por parte dos mediadores é uma formação de leitores fortalecida, deve-se, então, colocar esse estudante em primeiro plano, isto é, para uma boa mediação, é preciso sentir, em muitos momentos, o que eles precisam dentro dessas rodas de discussão, uma vez que elas são fortalecidas pelo compartilhamento de suas percepções de leitura e de suas reflexões para além do texto propriamente dito. Para esses leitores, a roda de leitura também precisa ser referência e exemplo de acolhimento para, inclusive, momentos em que o silêncio se fez necessário.

Outra estratégia muito utilizada, sendo a quarta a ser apresentada aqui, foi a *organização do fluxo de ideias*, a qual buscou organizar e coordenar os pensamentos dos participantes dentro daquele espaço. Essa ferramenta, também encontrada na mediação anterior, com o mesmo *modus operandi*, pretendia, como consequência, fazer com que os alunos compreendessem ainda mais a narrativa lida e, assim, se sentissem seguros em comentá-la. Essa estratégia é ilustrada no excerto abaixo:

Uma das mediadoras procura organizar as ideias daquele encontro: “A gente sabe que a Marta não tem os pais, que eles já viviam em um ambiente que era completamente um focado no outro, os dois bebiam, os dois se batiam. Depois eles morrem e ela fica completamente à própria sorte. A tia não quer assumir e mesmo que seja esse filho dela que esteja narrando isso, ele narra porque ele sabe isso de alguma maneira, se ele sabe disso de alguma maneira é porque provavelmente ela relatou isso para ele de alguma forma, ou seja, ela tem essa lembrança desde aquela época. Aquilo foi marcante. Então ela sabe que foi preterida pela tia que acabou ficando com ela, mas que não queria” (Diário de campo, 2022).

Como pode ser visualizado, a mediadora busca sintetizar uma grande sequência de acontecimentos já narrados naquela obra. Além disso, é importante destacar que utilizávamos a *organização do fluxo de ideias* sobretudo quando

estávamos prestes a iniciar a nossa prática, tendo em vista o intervalo de sete dias para retomarmos de onde paramos. Dessa forma, essa recapitulação se fazia necessária para refrescar as memórias dos participantes.

Sabíamos, também, que ao realizarmos esses breves resumos estávamos lhes propondo a nossa própria leitura e visão em relação ao que tínhamos lido. De acordo com Bajour (2012), “pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam” (Bajour, 2012, p. 23). A autora complementa sua fala ao pontuar que “esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras de outros leitores” (Bajour, 2012, p. 23).

Assim, essa também era uma forma de instigar suas vontades de trazer suas próprias melodias para aquele círculo. Seriam esses sons evocados semelhantes, distintos ou complementares às nossas ideias recém expostas?

A quinta estratégia encontrada denominou-se *explicação de aspectos*. Essa, já ocorrida na mediação on-line descrita em Netto e Rockenbach (2022), pode ser explicada a partir da intervenção das mediadoras para esclarecer possíveis dúvidas sobre as passagens do livro ou sobre outros aspectos que não estavam vinculados à narrativa, mas que “poderiam auxiliar os participantes a compreender certos acontecimentos da obra ou determinados comportamentos de alguns personagens” (Netto; Rockenbach, 2022, p.8), como ocorre no seguinte excerto:

Com a leitura, alguns alunos demonstram dúvidas sobre personagens. Uma das mediadoras, então, decide recapitular os personagens: “Quem é essa Madalena? Quem é essa mãe (do personagem Pedro), que se chama Martha, que agora a gente descobriu o nome? A Madalena adotou a Martha e ela é mãe da Flora, tá? A Martha não é filha biológica dela, tá? Ela foi adotada” (Diário de campo, 2022).

Nas duas experiências, essa ferramenta de mediação demonstrou ser importante não só para contextualizá-los como também para deixá-los confortáveis para dividirem suas interpretações e esclarecer aquelas que não pareciam ter tanta clareza. Essa percepção também está registrada no diário de campo, conforme consta no seguinte trecho:

O mediador serve para esclarecer dúvidas de interpretação de leituras que exigem maior atenção do leitor (no tipo de histórias que possuem muitos flashbacks ao longo de sua escrita). Nesse sentido, uma aluna se mostrou confusa com o andamento da história e dos personagens ali presentes e se sentiu confortável para perguntar ao mediador. A mediadora, por sua vez, comenta assim: “Tem que cuidar que, primeiro, ele falou como se fosse dos avós dele que se conheceram no Rio de Janeiro – isso (a informação) é

importante – Depois tem uma parte que ele tá na festa do Juarez, quando ele volta (para casa) ele já está em Porto Alegre. Então, ele já tá em Porto Alegre e conta a história desse amor dessa avó que era virgem. Agora ele volta como se tivesse contando dos pais que se conheceram e pareciam que não se amavam. São dois casais que aparecem. A aluna salienta que compreendeu a explicação (Diário de Campo, 2022).

De acordo com Annie Rouxel (2013), em *Aspectos metodológicos do ensino de literatura*:

Se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é também conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo. O problema da liberdade do leitor e dos limites da interpretação deve ser abordado em classe, mesmo que isso pareça ambicioso (Rouxel, 2013, p. 22).

Embora fossem valorizadas as singularidades das interpretações trazidas para dentro daquele espaço, essa estratégia servia de guia para que os alunos não tivessem uma “subjetividade desenfreada” ou, até mesmo, para que não houvesse confusões a respeito das passagens apresentadas. Diante dessa realidade, as mediadoras se colocaram à disposição para organizar as ideias.

A sexta estratégia foi reconhecida como *explicação de problemáticas sociais*, a qual também se tratou de uma novidade para a experiência de mediação descrita. Essa tinha como objetivo esclarecer e aprofundar temáticas que possuíam um teor social, como as questões de gênero e de raça, que apareciam com frequência na obra lida. Sabíamos que essas questões não se tratavam do foco narrativo da obra, mas, mesmo assim, estavam presentes e, por isso, não poderiam ser ignoradas.

Por isso, buscávamos intervir em algumas passagens que requeriam maior aprofundamento, como pode ser observado a seguir:

Uma das mediadoras traz uma reflexão para o grupo: “outra coisa que a gente acaba naturalizando, claro que não são todos os casos, mas a gente tem uma maioria dessa falta paterna. A gente vê muitos casos, não só daquele pai que não chega a conhecer o filho, que não tem interesse, que é um caso mais extremo, mas que acontece muito, mas é sobretudo daqueles que convivem com os pais, mas não têm a presença do pai 100%, que também é uma coisa que acontece muito. O que a gente vê, muitas vezes, nesse caso? Muitas vezes a mãe assumindo um papel muito grande por tudo, a gente acaba naturalizando o papel dessa mãe como a doméstica, que faz a comida, que limpa a casa, que te dá atenção. Há esse papel muito grande da mãe de assumir essa posição. O que vocês acham disso?” (Diário de Campo, 2022).

Essa estratégia estava alinhada à ideia de expandir os horizontes de leitura daqueles estudantes. Nesse sentido, Luzia de Maria complementa que:

Para reabilitar o gosto do conhecimento e capacitar o estudante a apreender a complexidade dos tempos atuais, [...] o caminho viável é promover o autodidatismo. Formar leitores autônomos, capazes de recolher e organizar informações, ampliar experiências e construir sentidos é a única garantia que

temos de formar gerações que atualizem o conhecimento acumulado, que deem mobilidade ao saber (De Maria, 2016, p. 96)

Ao irmos além das entrelinhas, possibilitávamos que aqueles participantes construíssem sentidos juntos. Vislumbramos fazê-los perceber que uma obra pode dizer mais do que ela aparenta dizer, isto é, o que está transcrito em palavras não é suficiente para traduzir sua real transmissão de sentido. Aqueles integrantes poderiam levar aquela experiência, aquele método de leitura, apreendida nessa mediação para outras leituras suas, realizadas em um período extraclasse.

A obra trabalhada com esses grupos de alunos também proporcionava uma grande diversidade de temáticas, as quais tendiam para aspectos polêmicos. Essa estratégia ocasionou o enriquecimento das discussões, tendo em vista que não nos limitamos somente às páginas lidas: íamos além, líamos as entrelinhas do que estava escrito, fazíamos relações e as trazíamos para a discussão.

Dessa forma, observa-se que a leitura e a literatura se apresentam como meios “para uma educação capaz de dar conta dos desafios da complexidade, num tempo que exige de nós visão planetária” (De Maria, 2016, p.91). Isso ocorre uma vez que “a leitura educa o olhar e oferece ao estudante a amplidão do patrimônio cultural humano” (De Maria, 2016, p. 96).

Uma das maneiras de formarmos gerações que sejam capazes de lidar com determinadas complexidades é considerar central o papel da literatura na aula de Língua Portuguesa. Diante disso, cabe ao mediador promover o debate, apresentar e permitir que sejam trazidas diferentes leituras aos e por seus alunos, ensiná-los a terem confiança em suas próprias interpretações e reflexões. E, para isso, a estratégia de *explicação de problemáticas sociais* parece ter um papel fundamental, como se mostrou na experiência descrita.

A sétima e última estratégia foi reconhecida como *comentários sobre os aspectos textuais*, a qual não foi identificada entre as análises feitas na mediação de leitura on-line. Conforme o nome indica, essa buscou esclarecer dúvidas de teor linguístico do livro que líamos.

A obra de Jeferson Tenório se apresentava como uma narrativa mais complexa àqueles estudantes: a passagem do tempo não ocorre a partir de uma ordem cronológica dos fatos; há a aparição e o desaparecimento de alguns personagens conforme o andamento da história; o texto é escrito sem o estabelecimento de recuo

de parágrafo. Ou seja, havia aspectos que dificultavam a leitura para aqueles estudantes.

Um exemplo da estratégia utilizada pode ser identificado no seguinte trecho:

Uma das mediadoras salienta um fato importante da narrativa: “Fiquei curiosa com esse título que ele escolheu pro capítulo dessa parte ‘*De volta a São Petersburgo*’. Eu sei que não dá pra pensar em nada agora, eu também não sei o que ele quer dizer com isso. Não sei se alguém pensou em alguma possibilidade. A outra mediadora complementa: “Até porque todos os outros títulos tinham a ver com a pele. Vocês lembram que o nome do livro é *O avesso da pele*, a primeira parte era ‘*A pele*’ e a outra era ‘*O avesso*’. O primeiro tinha uma intenção de mostrar muito mais das aparências que se mostram para os outros de maneira geral, enquanto que ‘avesso’ seria algo mais individual e escondido, né. Agora, esse ‘*De volta a São Petersburgo*’.” Alunos e mediadores pesquisam a respeito do termo do título em seus telefones. Uma das mediadoras acha uma informação interessante: “Eu vi também que se trata da cidade que, não sei se de origem, mas a cidade que o escritor Dostoiévski viveu e escreveu sobre ela. Então, aparece aqui “Nas obras de Fiódor Dostoiévski, a cidade frequentemente surge como algo desagradável: suja, sombria e cheia de gente miserável”. Então, talvez ele queira fazer uma referência a algo desagradável” (Diário de campo, 2022).

Além disso, a partir dessa estratégia, pôde-se suscitar uma reflexão sobre a leitura literária, principalmente quando essa ocorre dentro dos espaços de sala de aula, e dos perigos que atravessam a ideia da leitura apenas como fonte de prazer, problemática já descrita aqui neste trabalho.

Em muitos momentos da leitura, *O avesso da pele* (2020) se mostrou desconfortável pela sua temática. A história em questão inicia contando ao leitor o seu próprio desfecho: há uma abordagem policial que culmina na morte de um personagem, chamado Henrique, que é negro. Diante disso, ao longo do enredo apresentado, vamos observando de que forma esse fato pôde ser concretizado, quais foram os detalhes que levaram o fim da história a ser o que o autor propôs ser: o assassinato de um homem negro, que era inocente do que foi acusado.

O narrador, que se observa ser o filho de Henrique, conta para os leitores alguns atravessamentos na vida desse pai: sua descoberta como homem negro, sua vivência como professor, sua experiência em relacionamentos conturbados, suas reflexões acerca da sua negritude e as inúmeras violências sofridas ao longo da vida, muitas dessas com as quais alguns alunos negros se identificaram, como pode ser observado nos relatos do diário de campo:

Uma das mediadoras, após a leitura de mais um trecho, questiona: vocês acham que só o fato de cuidar da aparência para ele é suficiente para ele não ser abordado (pela polícia)? Em seguida, aluno negro traz relato forte de abordagem de polícia sofrida: “Nas últimas três semanas, a mesma dupla de policial da guarda municipal me parou três vezes, cada uma das vezes mais agressiva, mesmo sabendo que eu tava com meu documento, mesmo

sabendo a galera que tava. A primeira vez, eu estava jogando vôlei. A segunda, eu tava evangelizando o pessoal da Igreja, eu tava tocando violão. Eles chegaram no meio da roda, na frente de todo mundo, só eu, e me abordaram”. A mediadora tenta entender o relato: “Só deixa eu te perguntar, quando tu tava nessa roda, tu era a única pessoa negra?” Aluno responde que sim (Diário de Campo, 2022).

Após a iniciativa de relato desse aluno, outros alunos começam a compartilhar suas vivências, dividindo algumas violências sofridas em abordagens policiais.

Mas é meio que costume, que nem ele (o personagem Henrique), ele já se acostumou a tomar esse tipo de abordagem. Tu fica que nem um robô, tipo: “tem quantos anos? (aluno simula policial perguntando)” “tenho tantos, senhor”, “e tu tá fazendo o que? (aluno simula policial perguntando)” “tô fazendo x, y e z, senhor, não sou vagabundo” “cala boca (aluno simula policial). Sempre assim “não, senhor, sim, senhor”. “Tá com documento? (aluno simula policial perguntando)” “sim, senhor. Posso pegar meu documento, senhor?” “Não, não pedi teu documento (aluno simula policial respondendo), “desculpa, senhor”, “cala boca, pega teu documento (aluno simula policial)”, “posso pegar, senhor?” “pode, abestado (aluno simula policial)”. Então, é assim, eles sabem que tu não tá armado, mas continuam revistando. A mediadora pergunta se os policiais sempre falam nesses termos, de mandarem calar a boca, entre outras coisas. Os alunos relatam que, na maioria das vezes, é pior: “Se toda vez que eu tomasse paredão na rua e só escutasse cala a boca, fica quieto, mas toda vez que me pegaram, eles dão tapa na cara mesmo, te dão chute, te jogam no chão, joga os bagulhos do cara no chão”, afirma um dos alunos. Para finalizar, outro estudante traz relato forte: “Minha mãe em dia de chuva não pergunta se eu tô saindo com guarda-chuva, ela me pergunta se eu tô saindo com documento” (Diário de Campo, 2022).

Em entrevista concedida à TV Brasil, em 2017, a escritora Conceição Evaristo, ao discorrer sobre as produções literárias de mulheres negras, afirma que esse público, ao escrever, não tem intenção de contar histórias para que possam adormecer as pessoas da casa-grande, mas sim para acordá-los de seus sonos injustos. Dentro dessa perspectiva citada pela autora brasileira, a leitura literária, principalmente quando vista a partir da obra *O avesso da pele* (2020), busca, em muitos momentos, acordar algumas pessoas de seus sonos injustos – em outras palavras, tirá-las de suas zonas de conforto.

Ademais, a forma como o livro foi narrado em termos temporais também trouxe alguns desconfortos para os alunos, conforme consta no diário de campo.

Alunos relatam a dificuldade de ler a narrativa, por ser uma escrita envolvendo muito flashbacks, sem seguir a cronologia do tempo corretamente. Aluna comenta sua percepção acerca do livro: “Ele (o autor) não facilita que seja uma leitura fluída. Fica muito difícil de tentar descobrir quem é quem”. Uma das mediadoras traz uma hipótese a partir do comentário da aluna: “Olha que interessante, esse livro é pra ser um livro crítico, para nos fazer pensar, para nos deixar desconfortáveis, e ele (o autor) deixou o livro até de uma maneira mais difícil de ser lida, pode ser até que seja algo intencional do próprio autor. Do tipo: vocês vão precisar prestar atenção nisso aqui para entender isso aqui. E a minha forma de prender vocês nisso aqui é tornar o texto mais difícil para acessar” (Diário de Campo, 2022).

De acordo com Dalvi em *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*, “o estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer “mais elitizadas”), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor” (2013, p. 74). Ou seja, verifica-se aqui a importância e o papel formador da leitura, mas sobretudo de uma leitura complexa e capaz de tirar alguns leitores de seus locais de conforto. Nesse sentido, a leitura de Tenório serviu, também, para tirar esses leitores de suas zonas habituais de prazer, tanto através da temática quanto a partir de uma estrutura textual mais complexa.

A partir disso, Riter (2009) procura destacar o papel do professor-leitor nessa tarefa:

A escola precisa mostrar aos alunos a importância da leitura e o conhecimento dos aspectos que a envolvem, além de apresentar de forma qualificada, textos fundadores da literatura, cuja leitura, se não realizada na escola, sob o olhar atento e orientador de um professor-leitor, muitas vezes jamais ocorrerá (Riter, 2009, pág. 55).

Assim, uma leitura mais desafiadora para um aluno que busca internalizar tal hábito poderá dificultar o processo de formação de leitores. Para isso, cabe ao professor ou ao mediador guiá-los dentro do espaço de sala de aula.

Por fim, tendo sido explicadas as estratégias de mediação encontradas nas turmas trabalhadas, na próxima seção será tratada a forma como se deu a aplicação do questionário final, assim como as perguntas elaboradas e as respostas verificadas.

4.3 O FIM DA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL

Ao final do período de mediação, quando encerramos a leitura com os alunos, foi aplicado um questionário com um total de sete perguntas: cinco objetivas e duas dissertativas. As perguntas realizadas constam abaixo:

1. Você já havia realizado a leitura de um livro em voz alta? Sim/Não
2. A mediação da leitura feita pelas mediadoras ajuda na compreensão do texto? Sim/Não
3. Os temas trazidos pelo autor, em sua opinião, são importantes para a nossa atual sociedade brasileira? Justifique sua resposta (dissertativa)
4. Você sente que as discussões feitas acerca dos capítulos lidos ajudaram na compreensão do livro? Sim/Não

5. Você se sentiu confortável para participar das discussões? Sim/Não
6. O que você mais gostou nas aulas de leitura em voz alta? (dissertativa)
7. Você acha que as falas dos/das colegas, de certa forma, também funcionaram, durante as discussões realizadas, como uma forma de mediação de leitura? Sim/Não

As respostas das perguntas obtidas serão analisadas nos próximos parágrafos de acordo com cada grupo (Turmas A e B). Cabe aqui destacar que muitos alunos já estavam se ausentando das aulas em questão, uma vez que a leitura foi finalizada próximo ao encerramento de seu ano letivo. Então, não tivemos a oportunidade de obter as respostas de todos aqueles que participaram.

Na turma B, a maioria dos participantes relatou que as mediações organizadas pelas mediadoras os auxiliaram na compreensão da leitura literária. Na turma A, da mesma forma, a maioria respondeu positivamente às ações das mediadoras naquele espaço. Isso evidencia o quanto as estratégias de mediação utilizadas pelas mediadoras serviram oportunamente para melhorar a recepção daquela leitura literária por grande parte dos alunos.

Para que se possa formar leitores, são necessárias práticas docentes alinhadas com esse objetivo. As estratégias, que serviram como essas práticas, trataram-se de meios para que o propósito fosse alcançado, tanto para a formação *de* leitores quanto para a formação *dos* leitores, uma vez que uma leitura mais desafiadora e complexa pode ocasionar a desistência desse leitor iniciante diante da prática (Riter, 2009). Cabe ao mediador, portanto, resgatá-lo.

Além disso, quando perguntados se sentiam que as discussões feitas acerca dos capítulos lidos ajudavam na compreensão da obra, a maioria dos participantes da turma B respondeu positivamente. Na A, a maioria também respondeu que as discussões realizadas a ajudava a absorver melhor aquela obra lida.

Segundo Bajour (2012), “os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária” (Bajour, 2012, p. 24). Tal citação alinha-se com o que foi respondido pelos alunos e participantes da mediação. Aliás, isso também pôde ser observado através das inúmeras respostas positivas em relação às discussões realizadas.

Um dos participantes, ao responder a pergunta dissertativa que o questionava sobre o que eles haviam gostado nas aulas de leitura em voz alta, afirmou: “Gostei

que os colegas/professores citavam detalhes que eu não tinha ‘pegado’ e entendido quando eu ouvia o livro sendo lido. Esses detalhes traziam significados legais para a história e perceber isso com o auxílio dos meus colegas foi bom”.

A resposta dada pelo aluno em questão alinha-se ao que Bajour afirma sobre os encontros de fragmentos e ideias que, quando compartilhados entre outras vozes, são capazes de construir significados, os quais possivelmente não seriam construídos em uma leitura solitária. A formação de leitores, dessa forma, também passa pelo movimento do mediador-professor propor uma leitura em voz alta e com discussões com seus respectivos grupos.

Na pergunta sobre as falas dos colegas, ao longo das discussões, terem sido vistas como uma forma de mediação de leitura, a maioria dos integrantes da turma B respondeu positivamente. Na turma A, também se obteve a maioria das respostas em tom afirmativo.

Respostas da turma A se mostraram interessantes para a análise. Alguns alunos, por espontânea vontade, deixaram escrito em seus questionários o porquê de terem votado negativamente nessa questão. Muitos relataram a falta de objetividade dos colegas, as discussões muito longas e a pouca leitura tida em muitos momentos. De fato, na turma A as discussões fluíram muito bem. No entanto, em muitas ocasiões, as discussões se perdiam e entravam em outros focos e caminhos. As mediadoras tentavam organizar aquele ambiente para retornarem seus olhares para a leitura em questão, mas também queriam acolher todos os pontos de vista quando esses eram compartilhados.

Por fim, na pergunta sobre a sensação de conforto em relação à sua contribuição dentro daquele espaço literário, as respostas evidenciaram o que, de fato, ocorreu nos dois grupos de leitura. Na turma A, a maioria relatou ter se sentido confortável para realizar tal compartilhamento. Na turma B, por sua vez, a maioria dos participantes assinalou negativamente.

Muitas vezes, o que acontecia (em ambas as turmas) era a participação constante de apenas alguns alunos. Embora a sala estivesse cheia, nem todos participavam das discussões, e essa realidade se mostrou muito presente em alguns momentos, principalmente na turma B. Além disso, essa turma em específico se mostrava mais silenciosa em muitos períodos, com poucos compartilhamentos se comparado com a turma A, que teve mais pessoas engajadas com a discussão.

Cabe aqui destacar que as mediadoras, ao perceberem essa realidade já no início das mediações, também souberam respeitar as personalidades de cada turma. Muitas vezes, embora não houvesse discussões intensas no grupo B, quando essas aconteciam, muitos compartilhamentos se mostraram de grande riqueza para aquele espaço.

Diante disso, destaca-se aqui o importante papel das estratégias utilizadas pelas mediadoras, uma vez que precisavam pensar em diferentes formas, em ambas as turmas, para tornar os encontros produtivos. Na estratégia de *termômetro da necessidade dos alunos*, por exemplo, tivemos uma experiência com a turma B em que recorreremos a um material extra para que a discussão fluísse melhor. Em um dos encontros, as mediadoras passaram a música *Maria da Vila Matilde* (2015), da cantora Elza Soares, que trata da violência doméstica. Utilizamos essa música para encorajar uma comparação com os trechos que líamos no livro, uma vez que uma das personagens femininas da ficção sofreu constantes abusos dentro de um relacionamento amoroso.

Essa se mostrou uma forma de instigar a discussão naquela turma, o que não foi preciso trazer, por exemplo, na turma A, em que as discussões seguiram com maior facilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão tratou sobre aspectos que rondam o papel do mediador em uma mediação de leitura em voz alta para que, efetivamente, formem-se leitores. Para isso, foram realizadas as comparações entre as estratégias de leitura encontradas nas duas experiências de mediações: on-line e presencial.

Assim, retomam-se as questões que deram início a este trabalho, sobre como o papel do mediador de leitura literária em grupo contribui com a formação de leitores, e em que medida as estratégias de mediação em ambiente remoto se assemelham ou se diferenciam das estratégias de mediação em ambiente presencial. Algumas reflexões podem ser, por fim, realizadas e finalizadas.

Embora tenham sido encontradas estratégias igualmente válidas e úteis para os espaços de mediação trabalhados, on-line e presencial – uma vez que essas contribuíam com o enriquecimento dos grupos de leitura à medida que eram utilizadas, já que não ficávamos limitados, enquanto grupo, somente à leitura apresentada nas linhas da obra –, percebeu-se não só um aumento do número de estratégias quando essa mediação passou a ser exercida em ambiente presencial como também uma percepção maior, por parte das mediadoras, acerca do que poderia ser feito além da prática de leitura e das discussões, isto é, ações que nos permitiam contribuir mais com a fluidez daquele debate.

Isso pôde ser evidenciado, por exemplo, na estratégia número 3, *termômetro da necessidade dos alunos*, descrita na seção 4.2. Averiguou-se que ela só poderia ser utilizada em ambiente presencial, uma vez que sua prática demandava, muitas vezes, que nos deslocássemos até os alunos e sentíssemos suas presenças em sala – em muitos momentos, acanhadas, mas potentes, com muita vontade de agregar naquele círculo de discussão, o que só não era feito por insegurança, timidez, etc. As mediadoras, em muitos momentos, foram capazes de sentir isso dentro dessa experiência, o que ocasionou a maior participação dos integrantes dentro daquele espaço, contribuindo com a sua formação como leitor.

Além disso, as mediadoras também sentiram a necessidade de intervir mais em termos textuais, conforme descrito na estratégia número 7, da seção 4.2, identificada como *comentários de aspectos textuais*. As mediadoras perceberam que a obra *O avesso da pele* se mostrava relativamente complexa em termos de compreensão textual para aqueles estudantes, tendo em vista que ela não segue uma

linha cronológica dos fatos. O livro traz muitos flashbacks, dificultando o entendimento de muitos participantes. Em comparação com a obra lida no ambiente remoto, *O senhor das moscas*, de William Golding (2014), embora tenha ocorrido uma preocupação com possíveis dúvidas de teor linguístico e textual, não se averiguou a ocorrência desses desconfortos na mesma frequência de *O avesso da pele*.

O fato descrito acima também pode ser associado à estratégia número 5, *explicação de problemáticas sociais*, uma vez que a obra tratada trouxe mais questões sociais presentes no cotidiano, como o racismo e a desigualdade de gênero, diferente do observado em *O senhor das moscas*, que, embora trouxesse outros tópicos e conceitos sobre os quais refletir, como a convivência em sociedade, democracia e autoritarismo, não abria espaços para discussões que necessariamente impactam minorias, como visto em *O avesso da pele*.

Nos três exemplos descritos, as mediadoras precisaram estar atentas tanto ao que a obra lhes apresentava como ao que os alunos solicitavam.

Esse fato acima, já descrito na seção 4.2, demonstra a importância da ocorrência de práticas de leitura em sala de aula e de sua contribuição com a formação de leitores quando feitas em ambiente presencial com um professor mediador. Destacam-se, então, as figuras dos mediadores de leitura dentro do processo de formação de leitores, tendo em vista que podem “causar no sujeito o desejo pela colheita produtiva dos sentidos dos textos” (Muniz; Oliveira, 2014, p.27).

Assim, as funções de um mediador que pretende formar leitores se alinham às práticas pedagógicas mais atuais, que buscam colocar o aluno em primeiro plano. Essas práticas procuram fugir do que muito se aplicou em métodos tradicionais, isto é, o professor como autoridade inquestionável, incapaz de aprender com aqueles a quem ensina, e ser somente um transmissor de saberes.

O autor Rildo Cosson Mota (2015), ao trazer as ideias da autora Lígia Chiappini Leite (1983) sobre o agir do professor, pontua que “nosso papel é muito simples e, ao mesmo tempo, porque estamos professoralmente viciados, muito difícil”, ou seja, é um papel que “requer algo bastante sutil: uma presença meio ausente, e, no entanto, atuante: um apagar-se da figura do mestre que, muito embora, conduz o jogo; uma condução que se deixa conduzir” (Leite, 1983 *apud* Mota, 2015, p. 167).

Dentro das mediações de leitura literária, procuramos ser essas conduções que se permitem ser conduzidas. Fomos descobrindo e desenrolando a narrativa junto dos estudantes que participaram da experiência (principalmente porque não havíamos lido

o livro integralmente antes, ou seja, permitimos que o processo de descoberta da leitura de alguns trechos da narrativa se desse junto àqueles alunos, que também não haviam lido a obra).

Podemos dizer que nossa orientação de trabalho foi mediar, mas também deixarmos *ser mediadas*, pois sabíamos que estávamos todos ali, sobretudo, para compartilhar saberes e, sendo assim, que aqueles alunos eram tão mediadores quanto nós. Foi a partir desse contexto, marcado pelo olhar voltado ao papel do mediador e ao quanto este poderia contribuir para a formação de leitores em espaços de leitura, que foi possível encontrar as estratégias de mediação contempladas neste trabalho, que agora se finaliza.

5.1 PARA ALÉM DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Nesta seção, peço licença ao leitor e à leitora para compartilhar uma reflexão que extrapola os objetivos deste trabalho, mas que diz respeito a meu processo formativo na graduação, que se encerra com a conclusão deste estudo. Para tanto, trago algumas considerações acerca da minha relação com a universidade e a pesquisa, e sobre como contribuíram para o meu caminho formativo como docente e, também, como inspiração para este trabalho.

Em 2023, findam-se duas longas travessias que, desde seus inícios, preparavam-me para o momento que se apresenta hoje: o caminhar solitário. Solitário, sim, mas nunca só, uma vez que, daqui para frente, seguirei acompanhada das experiências que me tocaram.

Se, segundo Larrosa Bondía, somente aquilo que nos preenche e nos toca, as chamadas experiências, é capaz de virar hábito, de se tornar parte de nosso interior, então os aprendizados que levo da pesquisa de IC junto do árduo caminhar da graduação não se vão, ficam instalados na alma. Por isso, reitero que sigo no meu caminhar solitário, mas nunca só.

Quase como pais que educam seus filhos para caminharem com seus próprios pés, para serem donos de seus próprios destinos – tendo em vista que esses, por sua sabedoria antiga, sabem que o caminhar solitário é, em algum momento, inevitável –, a graduação e, principalmente, a pesquisa foram para mim minhas mentoras durante o percurso profissional. Essas me pegaram sutilmente pela mão e me prepararam

incessantemente para que eu seguisse meu caminho na docência, que exige coragem, treino e disposição.

Costumo dizer que a universidade, assim que adentramos em seus espaços, sozinha, não ensina nada, isto é, nada é feito magicamente somente por conta dela: é necessário que se mostre interessado e merecedor das suas fortunas. Ela te entregará os professores, especialistas de suas áreas, os espaços, os livros a serem manuseados, mas o graduar se trata de um processo que só poderá partir do estudante que buscou se aventurar por esses desafios. Para além do graduar, existe o graduar-se *com qualidade*, que é diferente da aquisição da formação e do diploma. É nesse cenário que entram as bolsas de IC e as pesquisas.

Formar-se com qualidade diz respeito à intensa busca por uma formação extra, incapaz de ser adquirida apenas nas salas da graduação. Para isso, é necessário o interesse por mais. A pesquisa de IC foi a formação extra fundamental para a minha formação como professora: mais do que ser reconhecida como a cereja do bolo, serviu como o fermento capaz de promover o crescimento da matéria posta para crescer.

Há três anos, em um contexto de pandemia, iniciei aquele processo tímida, apenas como uma aluna de graduação, sem saber muito o que poderia retirar dali, vislumbrando muito mais a ajuda financeira que essa bolsa de pesquisa era capaz de proporcionar. Três anos depois, fiz-me professora. Não só uma professora, o que já é muito, mas a docente que pesquisa, que alia, junto de suas práticas e seus planejamentos de aula, os anos de aprendizado e a consciência de que, para que o professor sobreviva em sua área, é importante que ele também seja um pesquisador de suas próprias práticas.

As estratégias de mediação encontradas na pesquisa da qual fiz parte – as quais levaram, também, três anos para serem, primeiramente, encontradas, depois pensadas, analisadas, discutidas e, neste trabalho, comparadas – foram os resultados encontrados desses longos anos de prática, demonstrando que, quando queremos fazer um trabalho diferenciado, que coloque o aluno em primeiro plano, é necessário tempo de estudo, paciência e afinco nas coisas que fazemos.

A produção deste trabalho foi recheada, de seu início ao fim, com teorias e autores, em sua maioria, conhecidos no trabalho realizado em minha pesquisa de IC. Além disso, a habilidade da escrita acadêmica, para produzir trabalhos como este, também passou por três anos de construção e modelagem, com o auxílio constante e atento dos meus orientadores de pesquisa de IC, para que se chegasse ao que ela é

hoje, com a consciência de que esse aperfeiçoamento é permanente. A postura em apresentações e os cuidados necessários com seus *designs* também foram questões trabalhadas na pesquisa, longe de serem pontos ignorados.

Diante disso, o processo de formação de leitores e minha formação como docente e pesquisadora possuem algo em comum: para que haja efeitos duradouros, o tempo de espera e preparo se faz necessário. Para que possamos formar leitores assíduos e críticos, precisamos de tempo para ajudá-los a construir seu percurso.

Por fim, para que possamos nos tornar professores, é importante que nunca se canse do tempo de mudar, isto é, é preciso que se entenda que, como docentes, somos almas inacabadas, dificilmente terminadas, mas sempre capazes de ser infinitamente preenchidas.

Como diria Guimarães Rosa (1994, p. 24-25) em *Grande Sertão: Veredas*, “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”. Assim são os leitores em formação, assim são os pesquisadores, assim somos, nós, professores.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.
- CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. *In*: DOS SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Mediação da leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola Propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; DE REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.
- DE MARIA, Luzia. **O clube do livro**: ser leitor, que diferença faz?. São Paulo: Global, 2016.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. São Paulo: AMGH, 2010.
- FARACO. Carlos Alberto. **História do Português**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- GERMANO, Douglas. Maria da Vila Matilde. *In*: SOARES, Elza. **A mulher do fim do mundo**. São Paulo: Circus, 2015. CD (3:44 min).
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.
- GOLDING, William. **Senhor das moscas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MILANO, Luiza Ely. Leitura em voz alta compartilhada: a alteridade como espaço de escuta. *In*: FISCHER, Luis Augusto; OROFINO, Maria Marta Borba (Orgs.).

Literatura na vida: experiências de ler e escrever na educação e na saúde [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020. p. 25-39. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214066>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOTA, Rildo José Cosson. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em 20 jul. 2023.

MOTA, Rildo José Cosson. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em 20 jul. 2023.

MOTA, Rildo José Cosson. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

MOTA, Rildo José Cosson. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

MUNIZ, Dinéa Maria Sobral; OLIVEIRA, Jeovana Alves de Lima. Mediadores sociais de leitura: pontes para a experiência literária. **PontodeAcesso**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 43-60, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/11956>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NETTO, Daniela Favero et al. Leitura literária em voz alta, em grupo on-line, em tempos de pandemia. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 713-720, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/113955>. Acesso em: 28 ago. 2023.

NETTO, Daniela Favero; ROCKENBACH, Luiza Amaral. Estratégias de mediação de leitura em um grupo on-line. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 5. n. 1, [n.p.], jan.-jun. 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/120072>. Acesso em: 02 jul. 2023.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

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

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009. 304p.

PETIT, Michèle. Leitura em regiões de conflito. [Entrevista concedida a] Guilherme Freitas. **Escrevendo o futuro**, [online], 03 de março de 2011. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/19/entrevista-leitura-em-regioes-de-conflito>. Acesso em 28 ago. 2023.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. 1. ed. São Paulo. Editora 34, 2019.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. 1. ed. São Paulo: Biruta, 2009.

ROUXEL, Anne. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; DE REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 17-33

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 28 ago. 2023.

TELLES, Lygia Fagundes. **Antes do baile verde**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TV BRASIL. Escritora Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural (programa completo). **Youtube**, 12 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>. Acesso em: 28 de ago. de 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.