


## **Retratos da leitura literária de docentes de Literatura em Goiás e na Galícia**


### ***Portraits of literary reading by Literature teachers in Goiás and Galicia***

### ***Retratos de la lectura literaria de profesores de Literatura en Goiás y Galicia***


Dalva Ramos de Resende Matos<sup>1</sup>

 0000-0002-7279-4140

María López Sáñez<sup>2</sup>

 0000-0002-8335-1687

Victor Fernando de Matos<sup>3</sup>

 0009-0005-7675-5666

**RESUMO:** Este trabalho, no campo da Didática da Literatura, aborda o processo de formação do leitor literário no âmbito escolar em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha), com foco no corpo docente. Os objetivos são apresentar e discutir resultados referentes à descrição e à análise do comportamento leitor do professorado de Literatura das escolas federais situadas em Goiás e de Institutos de Educação Secundária (IES) da Galícia, bem como refletir sobre a relevância do professor-leitor na formação do aluno-leitor. Trata-se de uma investigação de enfoque misto, predominantemente descritiva, cujos dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário *on-line* a docentes de Literatura nesse contexto, fundamentada na perspectiva dialógica da literatura, a partir de referências interdisciplinares, como Bakhtin (2003), Ballester (2015), Cosson (2014a, 2014b, 2020), Colomer (1991, 2005) e Dalvi (2013, 2018). Os resultados revelam que os participantes da pesquisa são leitores de literatura, com clara preferência pelo livro impresso e que selecionam suas leituras literárias, principalmente, em razão de suas predileções pessoais e do seu conhecimento literário, vinculando tais escolhas ao pragmatismo da adoção da obra em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura literária; docentes; ensino médio.

**ABSTRACT:** This work, in the field of Didactics of Literature, addresses the formation process of the literary reader in the school environment in Goiás (Brazil) and Galicia (Spain), focusing

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (USC). Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Goiás (IFG). E-mail: dalva.matos@ifg.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade de Santiago de Compostela (USC). Professora da área da Didática da Língua e Literatura da Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela (USC). E-mail: maria.sandez@usc.es

<sup>3</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor de Estatística e Matemática do Instituto Federal de Goiás (IFG). E-mail: victor.matos@ifg.edu.br

on the teaching staff. The objectives are to present and discuss results related to the description and analysis of the reading behavior of the Literature teachers of the federal schools located in Goiás and of Secondary Education Institutes (IES) in Galicia, as well as to reflect on the relevance of the teacher-reader in the formation of the student-reader. This is a mixed-focus investigation, predominantly descriptive, whose data were collected through the application of an online questionnaire to literature teachers in this context, based on the dialogic perspective of literature, based on interdisciplinary references, such as Bakhtin (2003), Ballester (2015), Cosson (2014a, 2014b, 2020), Colomer (1991, 2005) and Dalvi (2013, 2018). The results reveal that the research participants are readers of literature with a clear preference for printed books and that they select their literary readings mainly due to their personal predilections and literary knowledge, linking such choices to the pragmatism of the adoption of the work in the classroom.

**KEYWORDS:** literary reading; teachers; high school.

**RESUMEN:** El presente trabajo, está en el campo de la Didáctica de la Literatura, aborda el proceso de formación del lector literario en el ámbito escolar de Goiás (Brasil) y Galicia (España), centrándose en el profesorado. Los objetivos son presentar y discutir resultados relacionados con la descripción y análisis del comportamiento lector de los profesores de Literatura de las escuelas federales ubicadas en Goiás y de los Institutos de Educación Secundaria (IES) en Galicia, así como reflexionar sobre la relevancia del profesor-lector en la formación del alumno-lector. Se trata de una investigación de enfoque mixto, predominantemente descriptiva, cuyos datos fueron recolectados a través de la aplicación de un cuestionario en línea a docentes de literatura en este contexto, basado en la perspectiva dialógica de la literatura, a partir de referencias interdisciplinarias, como Bajtín (2003), Ballester (2015), Cosson (2014a, 2014b, 2020), Colomer (1991, 2005) y Dalvi (2013, 2018). Los resultados revelan que los participantes de la investigación son lectores de literatura, con una clara preferencia por los libros impresos y que seleccionan sus lecturas literarias principalmente debido a sus predilecciones personales y a sus conocimientos literarios, vinculando tales elecciones al pragmatismo de la adopción de la obra en el aula.

**PALABRAS CLAVE:** lectura literaria; profesorado; educación secundaria.

## Primeiras palavras

A literatura, com seu poder de humanização, é imprescindível para a formação integral do Ser, haja vista que possibilita mover saberes, propiciar o conhecimento de si e do outro, alargar o horizonte do leitor, transformar vidas, emancipar e empoderar os excluídos, entre tantas outras contribuições (Barthes, 1979; Candido, 2011; Compagnon, 2009; Jauss, 1994).

Entretanto, apesar de toda essa relevância, é notório que a escola não tem cumprido o seu papel fundamental de formar cidadãos leitores, uma vez que grande parte dos alunados brasileiro e espanhol tem concluído o ensino médio sem o cultivo regular da leitura de textos em geral, incluindo os literários, tampouco tem adquirido

competência literária (Molina, 2017; Santos, 2017). Ademais, pesquisas em larga escala vêm comprovando uma crise nos hábitos leitores em diversos países, como a *Retratos da Leitura no Brasil*, cujos dados da 5ª edição, de 2019, revelam que os brasileiros leem em média 4,95 livros por ano, sendo apenas 1,45 livro de literatura, inteiros ou em partes (Failla, 2021). Na Espanha, dados do relatório *El sector del libro en España*, publicado pelo *Observatorio de la Lectura y el Libro* (Espanha, 2018), revelaram que os espanhóis leem em média 13 livros por ano, números bem acima da média brasileira. Porém, cerca de 40% da população espanhola continuam sem ler livros. Além disso, ainda segundo essa pesquisa, a partir dos 15 anos, os adolescentes começam a abandonar a leitura literária por entretenimento e passam a ler mais em função dos estudos.

Tendo em vista essa problemática, consideramos, a partir de Dalvi (2018), que, para se formarem sujeitos leitores literários no âmbito escolar, uma das condições fundamentais é que os docentes de Literatura sejam leitores que estejam frequentemente ampliando o seu repertório de obras plurais em diferentes suportes e que conheçam as teorias que explicam a linguagem literária e o ensino dela, mantendo-se atualizados por meio de formação continuada.

Nessa perspectiva, este trabalho, no campo da Didática da Literatura, aborda o processo de formação do leitor literário no âmbito escolar em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha), com foco no comportamento leitor do professorado de Literatura que atua no ensino de nível médio/secundário nessas duas realidades.<sup>4</sup> Os objetivos são apresentar e discutir resultados referentes à descrição e à análise do comportamento leitor do professorado de Literatura das escolas federais situadas no estado de Goiás e de Institutos de Educação Secundária (IES) da Galícia, bem como refletir sobre a relevância do professor-leitor na formação do aluno-leitor.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Optamos pela grafia *Galícia* em vez de *Galiza*, por ser a mais usual no português brasileiro e a maneira adotada pela Academia Brasileira de Letras. Ademais, em galego, as formas *Galícia* e *Galiza* também são admitidas, mas a *Real Academia Galega* e o *Instituto da Lingua Galega* consideram a primeira majoritária, o que reforça a nossa escolha neste artigo.

<sup>5</sup> As escolas federais situadas em Goiás correspondem a dois Institutos Federais - IF (Instituto Federal de Goiás – IFG e Instituto Federal Goiano – IF-Goiano, que, juntos, possuem 26 *campi* em 25 cidades localizadas em todas as microrregiões desse estado) e ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, uma das unidades da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG), localizada na capital do estado.

Essa delimitação justifica-se em razão da qualidade socialmente referenciada do ensino público dessas instituições brasileiras e galegas e da escassez de pesquisas sobre o nosso objeto de pesquisa nesses espaços de aprendizagem, uma vez que localizamos, nas bases de dados brasileiras e espanholas consultadas, pouquíssimos trabalhos em nível de doutorado com foco nesse *locus* na última década, como Barros (2014) e Fontana (2018) no contexto brasileiro e nenhuma tese sobre a realidade galega.

Vale ressaltarmos que tal trabalho está vinculado a uma investigação de doutoramento internacional, de metodologia mista e cunho comparativo, fundamentada na perspectiva dialógica da literatura, a partir de aportes teóricos interdisciplinares, como Bakhtin (2003), Ballester (2015), Cosson (2014a, 2014b, 2020), Colomer (1991, 2005) e Dalvi (2013, 2018).

Esperamos que os retratos dessa pesquisa possam contribuir para reflexões acerca da formação de sujeitos leitores em diferentes contextos, principalmente no tocante ao papel do docente nesse processo formativo, ultrapassando fronteiras geográficas e linguísticas, rumo à formação de novas comunidades de leitores literários.

## **Em busca da formação do leitor literário: do professor-leitor ao aluno-leitor**

Entre as muitas especificidades da leitura literária, destacamos que as habilidades exigidas na leitura literária não são simplesmente de comunicação, mas também cognitivas, interacionais e afetivas. Para Paulino (2005, p. 62), trata-se de “considerar o processamento da leitura literária como desempenho que envolve habilidades simultaneamente intelectuais e estéticas, num nível de interação social constitutivo da própria linguagem, na perspectiva de Bakhtin”.

Para o desenvolvimento desse tipo específico de leitura, é essencial avaliar a obra literária como linguagem que mostra o mundo e possibilita que o leitor se veja refletido nela, haja vista a conexão entre linguagem e vida, marcada pela alteridade na perspectiva dialógica bakhtiniana. “A vida é dialógica por natureza. Viver significa

participar de um diálogo ... O homem participa por inteiro desse diálogo: com olhos, lábios, mãos, espírito, com todo o corpo, com todos os seus atos” (Bakhtin, 2003, p. 348). Sobre esse prisma, Petrilli (2010, p. 37) esclarece que:

O texto literário é um texto responsivo, texto que pressupõe, como toda enunciação, uma compreensão responsiva; e aquilo a que responde é ao mundo da vida vivida, a vivência. Por isso, lê-lo e interpretá-lo significa compreender o tipo particular de seu engajamento, de sua resposta, de sua responsabilidade.

Nesse sentido, o ato de ler literariamente, na contemporaneidade, propõe ler dialogicamente o mundo, por meio de múltiplas formas e variados gêneros, em diversos suportes. Esse processo pressupõe a participação responsivo-ativa do leitor, que não é um mero receptor de uma mensagem finalizada, mas um sujeito social que interfere na construção dos sentidos, preenchendo as lacunas textuais com as suas experiências de mundo e de leitura da palavra, revelando o seu próprio mundo e o do autor, em um momento sócio-histórico que precisa ser levado em consideração (Tinoco, 2013). Assim, é necessária uma interação entre o leitor e o autor, por meio do texto em um determinado contexto, que permita ao sujeito social participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução (Cosson, 2014a, 2014b).

Nesse contexto, perguntamos: é possível ensinar a ler textos literários na escola? Partimos do pressuposto de que a literatura enquanto arte se lê, se escreve, se experiencia. Todavia, para isso, podemos aprender e ensinar, conforme ressalta Dalvi (2013, p. 68), com quem concordamos:

É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino da literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer em separado dessas experiências, vivências ou constituições subjetivas); mas, para isso, é preciso aprender – e ensinar –, no âmbito mesmo do movimento teoria-prática-teoria.

Assim, a leitura literária deve estar em todo lugar, inclusive na escola, haja vista que esta constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita em nossas sociedades (Cosson, 2014a, 2014b). No trabalho com a literatura

na escola, o ponto de partida deve ser sempre o texto literário, cabendo, principalmente, ao professor a tarefa de estimular a prática da leitura literária.

Essa e outras perspectivas vêm marcando progressivamente a emergência de novas propostas de promoção da leitura literária e de formação de hábitos leitores na Espanha e em outros países ocidentais, em um itinerário que partiu do ensino tradicional de literatura – centrado na transmissão de conhecimentos sobre a gramática, o autor e o texto - em direção a uma educação literária – pautada no acesso direto à obra e na competência literária.

O modelo inovador de educação literária na Espanha teve início nos anos 1980, a partir das contribuições de diversas teorias, como a estética da recepção, semiótica textual, teoria transacional ou de respostas leitoras, pragmática literária, sociocrítica, psicologia cognitiva, entre outras. Parece haver um acordo generalizado de concepção de literatura como construção cultural do sujeito, justificada pela reformulação do papel desta na formação dos cidadãos. Os objetivos principais são o desenvolvimento da competência literária (interpretativa) e a aquisição de hábitos de leitura. O papel docente é o de um mediador participante, que não se limita apenas em promover o prazer da leitura, mas faz uso de uma metodologia baseada principalmente em conteúdos de estratégias de leitura e técnicas de escrita criativa, com atividades diversificadas – de leitura e comentário, oficinas de escrita criativa, exercícios de estilo, estudo e manipulação de formas expressivas, projetos, por exemplo –, contribuindo, assim, para a criação de comunidades de leitores, a partir de um *corpus* que não se restringe à literatura nacional, mas que contempla também textos da literatura universal, que vão desde os clássicos às produções contemporâneas, adotando a literatura juvenil, relatos de ficção científica e de aventuras, quadrinhos, anúncios, filmes e diversos outros gêneros (Ballester, 2015; Colomer, 1991, 2005).

Tal proposta dialoga com o letramento literário, mas cada um desses modelos possui as suas especificidades. No contexto brasileiro, este novo paradigma, chamado por Cosson (2020) de *experiential* ou do *letramento literário*, tem por norte a literatura como liberdade (Barthes, 1979), dentro da língua e da linguagem. Essa proposta tem como base a perspectiva dialógica e a linguagem como concepção

sistêmica de literatura enquanto repertório de textos e práticas literárias que dizem como os textos são construídos por uma comunidade de leitores e como devem ser lidos. Nas palavras de Cosson (2020, p. 176, grifo do autor): literatura “é *uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo em que vivemos*”. O objetivo é desenvolver a competência literária do leitor e do produtor por meio do conteúdo que é a própria experiência literária e de uma metodologia responsiva, a qual adota a leitura como prática interpretativa, possibilitando réplicas (respostas) do leitor na coprodução de sentido do texto. Nesse paradigma, o papel do professor não é o de simplesmente mediar, mas sim o de construir comunidades de leitores a partir da seleção de textos plurais e significativos para a experiência literária de determinada comunidade, simples ou complexos, de acordo com as demandas locais. Nesse sentido, precisa-se pensar a literatura para além das produções impressas, avançando, inclusive, para os gêneros digitais.

Nesses dois modelos inovadores, o aluno é o protagonista e deve exercer um papel ativo e crítico enquanto leitor e (quixá) escritor. Todavia, o docente também ocupa um lugar de destaque, já que cabe a ele o papel de mediador na educação literária e de construtor de comunidades de leitores no letramento literário, propiciando o acesso a um acervo de obras plurais em diversos suportes, bem como implementando uma série de estratégias e procedimentos de leitura e escrita literárias em sala de aula.

Nesse sentido, o comportamento leitor do docente de literatura é fundamental no processo de formação do aluno-leitor de textos literários. A professora e investigadora espanhola Rosa Tabernero, especialista em literatura infantil e juvenil, em conferência sobre a literatura e a educação literária, afirma que todo professor que se propõe a ser formador de leitores literários precisa necessariamente ler, precisa fazer a experiência literária para poder transmitir e fazer com que seu alunado acredite nas palavras de paixão pela literatura. Para ela, temos que começar a casa pelo alicerce, pelo cimento. “*Si podemos, como decía Chambers, experimentar lo mismo que ellos, sabremos transmitirlo. Y en el fondo a todos nos han marcado un libro y un*



*maestro: alguien que nos supo llevar hacia él* (Taberner, 2010, p. 144).<sup>6</sup>

Em suma, reiteramos que o professor-leitor é de suma importância no processo de formação do leitor literário, já que aquele tem o papel de estimular e mediar o acesso a um repertório diversificado de obras clássicas e contemporâneas da literatura nacional e estrangeira, por meio de diferentes suportes, além de ser responsável por sistematizar o ensino de práticas de leitura da linguagem literária, promovendo a competência literária e a formação de comunidades leitoras. Para isso, ele precisa necessariamente ter um comportamento leitor que seja exemplo para os discentes.

## Metodologia

Para este trabalho, tendo em vista o tema de investigação e os objetivos a serem alcançados, desenvolvemos uma investigação de enfoque metodológico misto, de cunho comparativo, com a utilização de técnicas e procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa (QUAL-QUAN), de alcance predominantemente descritivo, com caráter transversal. Para isso, tomamos como referência os modelos gerais de desenho proposto por Hernández Sampieri *et al.* (2013) para a elaboração do nosso próprio desenho investigativo.

Concretamente, coletamos os dados mediante a aplicação de um questionário *on-line*, no período de fevereiro a junho de 2021, a um conjunto de 216 docentes que ministram aulas de literatura no ensino médio (1º ao 3º ano) nas escolas federais situadas em Goiás ou na educação secundária (3º e 4º da ESO e 1º e 2º do *Bacharelato*) em IES da Galícia, buscando, assim, uma simetria em relação aos anos escolares a partir da faixa etária dos estudantes (média de 14/15 a 17/18 anos).<sup>7</sup> Tal questionário foi elaborado por nós em português e traduzido para o galego, tendo sido

---

<sup>6</sup> Ressaltamos que, em razão da perspectiva plurilíngue deste trabalho e das similaridades entre estas línguas, optamos por não traduzir para o português as citações em espanhol e galego relativas a essa referência e aos comentários dos participantes da pesquisa.

<sup>7</sup> Ressaltamos que essa equivalência por idade foi necessária em razão da diferença dos sistemas educacionais dos dois países.



enviado à população da pesquisa via *e-mail* e redes sociais.<sup>8</sup>

Trata-se de uma amostragem não probabilística, usando a estratégia guiada por propósitos, já que não tínhamos como estimar a população. Nesse caminho, tal conjunto de participantes foi dividido por nós em três amostras não probabilísticas, de acordo com a disciplina/matéria da língua materna (ou ambiental) e literatura que os docentes ministram nessas instituições escolares, sendo 70 professores/as de Língua Portuguesa e Literatura; 65 professores/as de Língua Castelhana e Literatura e 81 professores/as de Língua Galega e Literatura, doravante denominadas por nós de amostras PLPL, PLCL e PLGL, respectivamente. No caminho metodológico, para cumprirmos com as questões éticas da pesquisa, preservando o anonimato dos participantes, atribuímos a tais docentes um código de identificação de acordo com essas siglas e com a ordem cronológica das respostas dadas ao questionário. Assim, temos: na primeira amostra: PLPL01 a PLPL70; na segunda: PLCL01 a PLCL65; na terceira: PLGL01 a PLGL81.

Após as fases de recolha e de tratamento dos dados, nós nos debruçamos sobre esses, a fim de descrevê-los, analisá-los e interpretá-los, com o propósito de cumprir os objetivos propostos neste trabalho, em seguida, analisamos e interpretamos esses dados. Além disso, exploramos dados secundários (advindos de outras pesquisas), inter-relacionando e interpretando os resultados obtidos na discussão geral e no decorrer do processo misto.

Quanto à legitimidade do processo misto, além do rigor das técnicas e procedimentos de seleção das amostras e da coleta e tratamento dos dados (que incluiu a consulta a *experts* para a validação do questionário e o uso do programa IBM-SPSS para a análise estatística descritiva), incorporamos outros elementos, como a qualidade do desenho misto, a aplicação de uma prova piloto do questionário, o rigor interpretativo (Hernández Sampieri *et al.*, 2013) e as questões éticas, como a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa-IFG.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Na Galícia, há dois idiomas oficiais: o galego e o castelhano. O instrumento de coleta de dados contemplou também perguntas e variáveis sobre o perfil dos participantes e questões relativas às percepções e práticas de ensino da literatura/letramento literário/educação literária empregadas pelo professorado, além do comportamento leitor docente. Todavia, em razão do espaço limitado deste artigo, não abordaremos tais práticas e percepções aqui.

<sup>9</sup> CAEE: 367 52420.9.0000.8082

## **O comportamento leitor dos docentes de Literatura: resultados e discussão**

Primeiramente, julgamos relevante apresentar uma breve comparação do perfil do professorado das três amostras a título de apresentação dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, os dados revelam que, em linhas gerais, o corpo docente das línguas oficiais e literaturas das escolas federais de Goiás e dos IES da Galícia é majoritariamente do gênero feminino, bem qualificado, com formação acadêmica na área de atuação e experiência docente, sendo que a maior parte se mantém atualizada por meio da formação continuada e da participação em eventos acadêmico-científicos. Em termos de contrastes, o professorado da amostra PLPL é mais jovem e possui grau de titulação mais alto (47,1% têm doutorado) que o das amostras PLCL e PLGL (10,7% são doutores). Por outro lado, as duas amostras galegas têm perfis aproximados entre si e os participantes possuem uma maior experiência docente que os da amostra brasileira, já que 36% do professorado daquela têm mais de 20 anos de docência, enquanto apenas 27% dos participantes brasileiros têm esse tempo de exercício.

No que tange ao comportamento leitor dos docentes nos contextos investigados, os dados colhidos dizem respeito à relação dos docentes com a leitura literária, considerando a intensidade, o suporte de acesso (impresso ou eletrônico) e os fatores de escolha da obra literária, cujos resultados e discussão apresentamos a seguir.

A primeira questão indagou sobre a quantidade de obras literárias lidas nos três meses anteriores à aplicação da pesquisa, em qualquer suporte e de qualquer gênero literário. Os resultados revelaram que o professorado da amostra brasileira lê menos que os docentes galegos que participaram da nossa pesquisa. De acordo com os dados da pesquisa, 91,4% dos participantes da amostra PLPL leram uma ou mais obras literárias nos três últimos meses anteriores à aplicação da pesquisa, alcançando uma média anual de 17,1 obras. Já na Galícia, os indicadores das duas amostras são

semelhantes, uma vez que 100% dos docentes de PLCL leram, pelo menos, uma obra literária nos últimos três meses e a média anual é de 26 obras; enquanto, na amostra PLGL, esses indicadores são de 97,5% e 26,8 obras, respectivamente. Assim, os participantes das amostras galegas leem, por ano, em média, 9,3 obras a mais que os da amostra brasileira.

Apesar de os indicadores da amostra PLPL serem inferiores às outras duas, podemos afirmar que mais de 90% dos participantes de todas as três amostras são professores-leitores de literatura. Ademais, se considerarmos os parâmetros da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* – que considera leitor literário aquele que leu pelo menos um livro de literatura (inteiro ou em partes) por vontade própria nos últimos três meses –, os índices dessas três amostras são bem maiores que a média nacional brasileira dessa pesquisa em larga escala, já que nessa o índice de professores-leitores de literatura é de 43% segundo dados de 2019 (Failla, 2021).

Além disso, se comparados aos leitores em geral, segundo resultados desse mesmo ano, podemos afirmar que os participantes de nossa investigação leem muito mais que a média nacional do Brasil e da Espanha, tendo em vista que o brasileiro lê em média 4,9 livros por ano (leitura geral) e 1,4 de literatura (Failla, 2021); enquanto a média anual dos espanhóis, nesse mesmo ano, é de 10,9 livros (leitura geral), de acordo com o Informe *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España* (Federación de Gremios de Editores de España [FGEE], 2020).

Ressaltamos que optamos por utilizar o termo “obra literária” em vez de “livro de literatura”, uma vez que há outros suportes de literatura que não o livro, bem como não especificamos se seria a obra na íntegra ou em parte, já que, na leitura de obras literárias, é o gênero, e não o suporte o indicador de integralidade.

Diante do exposto, concluímos que os participantes das três amostras de nosso estudo podem ser considerados professores-leitores de literatura, ainda que o conceito de tal termo não esteja vinculado apenas à quantidade de obras lidas, mas sobretudo à qualidade da leitura. Nesse aspecto, as respostas desses participantes às questões abertas do questionário (espaço para comentários facultativos) subsidiam tal consideração, haja vista que muitos declararam ser leitores compulsivos, vorazes, adictos, do texto literário. Entretanto, vale destacarmos que há também os que não

leem tanto quanto gostariam e tenham se queixado da falta de tempo para isso, em razão, principalmente, da obrigatoriedade de outras leituras advindas do trabalho e dos cursos de pós-graduação, conforme comprovam as transcrições das professoras a seguir: “*Gostaría ter máis tempo para a lectura*” (PLGL75).

Já fui uma leitora mais dedicada. Andar sem um livro nas mãos era como me sentir despida. Hoje, no entanto, não leio mais como antes. O cansaço pelo trabalho tem me levado a pensar e me considerar como uma ex-leitora (força de expressão) pois leio muito pouco agora. Quero retomar o gosto pelos livros agora ao aposentar-me (PLPL50).

A nosso ver, ser um professor-leitor de literatura é de suma importância para a formação de alunos-leitores desse tipo de texto, já que o papel desse agente nesse processo deve ser, primeiramente, o de ser leitor literário, uma vez que, somente podemos ensinar o que sabemos. Apenas podemos indicar, com propriedade, as obras literárias cujas leituras fizemos; lembrando que o papel exercido pelo docente, na indicação de leituras, é relevante, já que 52% dos brasileiros atribuem a um professor a motivação para ler literatura (Failla, 2021). Nesse aspecto motivador, uma das participantes da amostra PLPL destaca a importância de o professorado ser exemplo de leitor para seu alunado: “Entre outras formas de incentivar a leitura é o/a docente ler na biblioteca, no pátio da escola para que os alunos nos vejam como professores/as leitores/as, e não só como cobradores de leitura, é propagar os livros” (PLPL 20).

Assim, somente podemos, de fato, estimular a paixão pela leitura literária, se realmente experimentamos, na prática, tal prazer, conforme ressalta uma das participantes da amostra de língua galega:

*Para a educación literaria, como para calquera aspecto da educación, é clave a emoción, o amor polo que fas. Se non te emociona ler, como vas contaxiar dese pracer ao alumnado? Se como docente non gustas de ir ata a biblioteca, como vas atraelos ata ese espazo? Cando a actividade en torno á lectura leva emoción sincera, o alumnado respecta e algúns entran á dinámica con entusiasmo* (PLGL73).

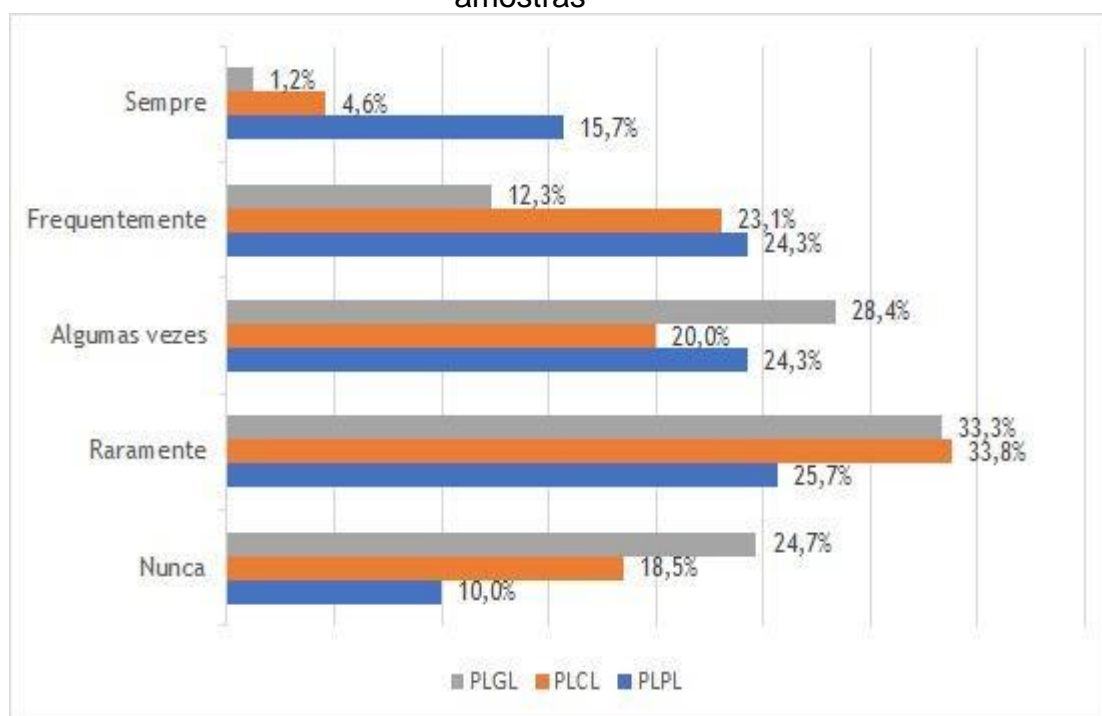
A partir desse comentário, ratificamos a relação intrínseca entre ler e mediar literatura junto às novas gerações. Nessa perspectiva, Burlamaque (2006, p. 83), ao

destacar a importância do professorado em sala de aula como fator capaz de motivar a leitura literária junto ao alunado, ratifica a prerrogativa de que

[...] se a relação do professor com o texto não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida. Além de não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola.

Em relação à questão sobre a frequência de leitura de obras literárias em suporte eletrônico, as respostas foram obtidas por meio da pergunta: “Com que frequência você lê obras literárias em suporte eletrônico (computador, celular, tablet, e-reader ...)?” e sua respectiva tradução para o galego, por meio de uma escala que vai de “nunca” a “sempre”. Os resultados podem ser conferidos no Gráfico 01.

**Gráfico 01** – Frequência de leitura literária em suporte eletrônico das três amostras



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 01 apresenta uma comparação entre as três amostras, revelando uma preferência dos participantes pelo impresso em detrimento dos meios eletrônicos. Conforme podemos observar, nas três amostras, predominam os participantes que “raramente” leem em suporte eletrônico. Por outro lado, se somarmos os percentuais

dos que “frequentemente” e “sempre” utilizam tal meio, em cada uma das amostras, veremos que 40% da PLPL, 27,7% da PLCL e apenas 13,5% da PLGL são leitores digitais. Tais indicadores demonstram claramente uma preferência pelo impresso, sobretudo entre os participantes da amostra PLGL, cujo percentual dos que “nunca” leem em meios eletrônicos é de 24,7%.

Tais resultados foram confirmados pelos dados qualitativos do questionário, por meio de comentários facultativos de vários professores e professoras das três amostras, que afirmaram uma preferência pelo impresso, em razão de um apreço afetivo pelo objeto “livro de papel” e pelo fato de a leitura em tela causar desconforto visual e cansaço. Tal valoração, para alguns participantes, pode estar ligada também ao prazer de compartilhar o livro usado com outros leitores, conforme assinala uma participante brasileira: “Prefiro sempre livros físicos, de preferência usados. Adoro livros que `vem com a história´ de outros leitores” (PLPL12).

Apesar dessa preferência, as porcentagens dos que leem “frequentemente” ou “sempre” em outros suportes de todas as amostras nos permitem dizer que há um movimento de leitores e/ou leituras em mutação tecnológica, principalmente entre os participantes da PLPL, cuja média de idade é inferior a das duas amostras galegas, o que pode explicar uma maior adesão do professorado brasileiro à leitura em tela. Tal movimento parece ter sido influenciado também pelas limitações impostas pela pandemia de Covid-19, como a suspensão de empréstimo de livros físicos por muitas bibliotecas escolares e públicas nos contextos pesquisados em determinados períodos do isolamento social.

Diante do exposto, percebemos que, nas três amostras, temos a presença de leitores de literatura “onívoros” – que preferem ler no papel, mas que aceitam ler em outros suportes, para os quais os meios eletrônicos não são excludentes (Jover-Faleiros, 2021). Esse é um ponto que nos parece importante sinalizar, tendo em vista uma aproximação com as novas gerações de leitores (o alunado desses docentes), cada vez mais expostas às telas dos dispositivos eletrônicos e para os quais o livro de papel (com capa dura e lombada), geralmente, não é investido dos mesmos sentidos e representações de seus mestres. Esses novos leitores são nativos digitais, familiarizados com as ferramentas tecnológicas em rede e, geralmente, sem apegos

aos volumes de tinta e papel.

Nessa perspectiva, cientes de que não há fronteiras fixas para a literatura, podemos dizer que, na era digital, houve uma expansão do repertório e dos suportes literários, fazendo com que surjam novas possibilidades de leitura para além do livro impresso e até mesmo do *e-book*. Assim, no tocante à literatura digital, entendida como obra literária feita especialmente para mídias digitais, houve a inserção de ferramentas próprias das novas tecnologias, como animações, hipertexto, jogos, construção colaborativa, mesclando a linguagem verbal com sons, imagens fixas e em movimento, entre outros recursos de multimídia. Ademais, com a Internet, houve uma maior abertura para novos autores e para o surgimento de gêneros literários digitais, além de uma democratização dos meios de publicação e divulgação das obras literárias, como blogs e redes sociais.

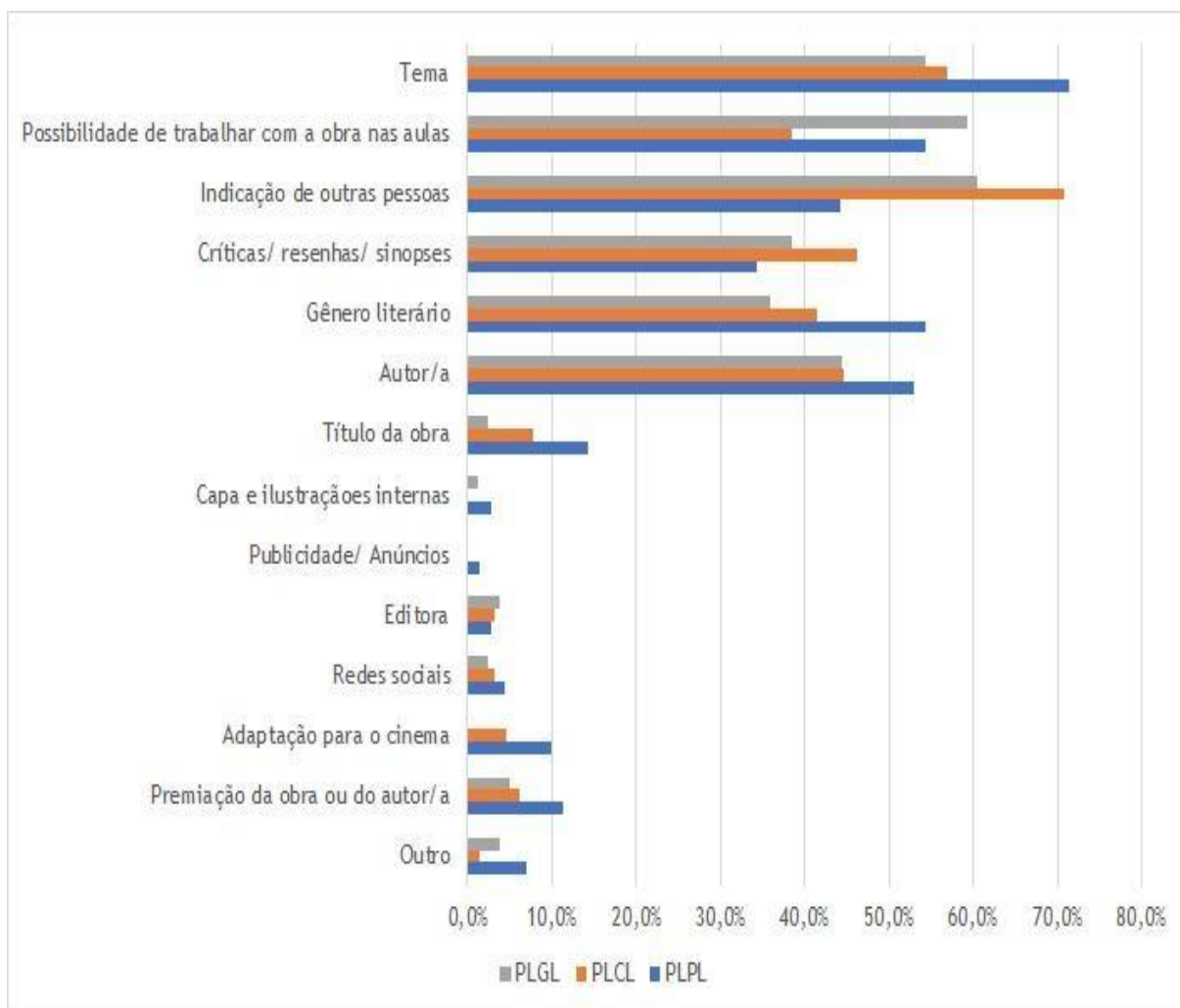
Diante disso, conhecer e usar essas novas linguagens e suportes, sem desprezar o objeto livro, é de suma importância para o professor-leitor no seu papel de contribuir para o desenvolvimento da competência literária de seu alunado e para a formação de comunidades de leitores, conforme preconizam os paradigmas da educação literária e do letramento literário. Tal questão foi defendida por alguns participantes da pesquisa, conforme exemplifica o seguinte comentário:

Na contemporaneidade é um desafio trabalhar com a formação do leitor, ainda mais, o literário. É necessário reinventar a prática docente e metodologias de ensino mediante o cenário digital e usar isso a favor do processo ensino-aprendizado. Ter consciência docente criativa e aprender a usar as TIDC's é de extrema relevância na formação educacional e social do nosso aprendiz (PLPL49).

Quanto aos fatores que mais influenciam, na hora de escolher uma obra literária para ler, vejamos uma comparação entre os indicadores das três amostras. As respostas foram obtidas por meio da pergunta “Quais fatores que mais o/a influenciam na hora de escolher uma obra literária para ler? (Assinale três opções.)” e a sua respectiva tradução para o galego.

**Gráfico 02** – Fatores que influenciam os participantes na escolha de uma obra literária





Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme podemos observar no Gráfico 02, entre os três fatores mais escolhidos pelos participantes, são comuns: entre as três amostras, apenas o tema; entre a PLPL e a PLGL: a possibilidade de trabalhar com a obra nas aulas de literatura; entre a PLCL e PLGL: a recomendação de outras pessoas, como amigos ou colegas de trabalho, sendo que o primeiro item se destaca nas respostas da amostra brasileira e o último entre os docentes de literatura galega.

Apesar desse predomínio, vale ressaltarmos que quase todos os itens apresentados, na questão, foram assinalados por professores das três amostras, mas com incidências diferentes, conforme podemos visualizar no Gráfico 02, mostrado a seguir. Como fatores que menos influenciam o corpo docente, temos: publicidade/anúncio, assinalado apenas por participantes da amostra PLPL, e capa e

ilustrações internas, item que foi indicado por PLPL e PLGL, mas com baixa incidência (menos de 10%).

Em linhas gerais, tais dados nos levam a inferir um perfil geral de professorado que não costuma julgar um livro pela capa, mas que faz suas escolhas em razão de aspectos pessoais e do trabalho. Nesse sentido, leva em consideração a temática, provavelmente, relacionando suas escolhas aos temas de sua preferência e de seu alunado, uma vez que a possibilidade de trabalhar com a obra literária, em sala de aula, também foi bastante assinalada em todas as amostras.

Além disso, trata-se de um corpo docente que se abre ao diálogo, às sugestões de leitura literária dadas por colegas e amigos, bem como às apreciações de especialistas, como os críticos literários. Em suma, as leituras estão condicionadas ao exercício da docência (mas, segundo os comentários e relatos dos participantes apresentados nas questões abertas do questionário, nem sempre eles têm a liberdade de escolher as obras literárias que os estudantes deverão ler). Já no tempo livre (se houver), as escolhas estão ligadas às predileções pessoais relativas, principalmente, ao tema, à opinião de outros leitores, à autoria e ao gênero literário. Tais inferências foram confirmadas por alguns comentários facultativos de participantes.

Por fim, sobre o comportamento leitor, ressaltamos que, possivelmente, o advento do ensino remoto, do isolamento social, experienciados ao longo dos anos de 2020 e 2021, no contexto da pandemia de Covid-19, impactou nos hábitos de leitura dos participantes da pesquisa – bem como dos cidadãos dos mais diversos países –, tanto no aumento da quantidade de obras lidas quanto nas formas de acesso à leitura, com destaque para uma crescente procura, principalmente entre os mais jovens, pelos suportes digitais.

Tal percepção foi comprovada por comentários de vários participantes que manifestaram mudanças em seus hábitos e espaços de leitura no período pandêmico, como o aumento da leitura em dispositivos eletrônicos e a participação em clubes virtuais de leitores. Assim, aspectos como a frequência, a relação dos leitores com os diferentes suportes e os fatores de escolha de leitura literária, discutidos neste trabalho, estão passando por significativas transformações, com possíveis desdobramentos para a leitura literária no período pós-pandêmico.

## Considerações finais

Este trabalho buscou abordar o processo de formação do leitor literário no âmbito escolar em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha), com foco no comportamento leitor do professorado de Literatura que atua no ensino de nível médio/secundário.

Pelos resultados e discussão, concluímos que as três amostras (PLPL de Goiás-Brasil e PLCL e PLGL da Galícia-Espanha) são formadas por docentes-leitores plurais, com repertório diversificado de gêneros e autores, mas com pouca diversificação nos suportes de acesso à literatura. Os dois fatores que mais influenciam esse professorado na escolha das obras literárias lidas são o tema e a possibilidade de trabalhar com elas em sala de aula, correlacionando preferências pessoais ao pragmatismo profissional. Ademais, apesar de os participantes das três amostras lerem bem acima da média nacional de seu país, o professorado galego lê, por ano, em média, 9,3 obras a mais que o da amostra brasileira.

Diante desse comportamento leitor, ratificamos que o professor-leitor é de suma importância no processo de formação do aluno-leitor, para que este possa estender a prática da leitura literária para além da escola e ao longo da vida. Nesse sentido, nós, docentes, podemos contribuir para a formação de leitores que possam encontrar, nos textos literários, conhecimentos interdisciplinares, sabedoria, prazer, crítica, ética, política, consolação, empoderamento, empatia e tantos outros saberes e valores indispensáveis à vida em sociedade.

## Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALLESTER, J. *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó, 2015.

BARROS, D. C. *Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contextos escolar e extraescolar*. 2014. Tese (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16643>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1979.

BURLAMAQUE, F. V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos. In: TURCHI, M. Z.; TIETZMANN, V. M. (org.). *Leitor Formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 79-91.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

COLOMER, T. *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. *CL & E Comunicación, Lenguaje y Educación*, Madrid, v. 3, n. 9, 1991. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28269247\\_De\\_la\\_ensenanza\\_de\\_la\\_Literatura\\_a\\_la\\_educacion\\_literaria](https://www.researchgate.net/publication/28269247_De_la_ensenanza_de_la_Literatura_a_la_educacion_literaria). Acesso em: 22 mar. 2022.

COLOMER, T. *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, R. *Círculos de leitura literária e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; de REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

DALVI, M. A. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, M. A.; SILVA, A. B.; SOUZA, R. J.; BATISTA, A. K. C. (org.). *Literatura e Educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 12-24.

ESPAÑA. Ministério da Educação, Cultura e Esporte. *El sector del libro en España*. Madri: Observatorio de la Lectura y del Libro, 2018. Disponível em: [https://www.cegal.es/wp-content/uploads/2023/06/El\\_sector\\_del\\_libro\\_en\\_espana\\_2017.pdf](https://www.cegal.es/wp-content/uploads/2023/06/El_sector_del_libro_en_espana_2017.pdf). Acesso em: 23 abr. 2024.

FAILLA, Z. *Retratos da leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. Disponível em: [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos\\_da\\_leitura\\_5\\_o\\_livro\\_IPL.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA. *Informe Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*. 2020. Disponível em: <https://www.gremieditors.cat/wp-content/uploads/2020/02/200221PRE-FGEE-Ha%CC%81bitos-lectura-presentacio%CC%81n.pdf>. Acesso em 20 mar. 2022.

FONTANA, M. J. *Janelas à técnica: leitura literária integrada ao currículo do Instituto Federal de Sertão*. 2018. Tese (Doutorado em Letras.) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1510>. Acesso em: 23 abr. 2024.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOVER-FALEIROS, R. Leitores que perdemos pelo caminho – Os perfis do leitor de literatura: do aluno-leitor ao professor-leitor. In: FAILLA, Z. (org.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. p. 66-77. Disponível em: [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos\\_da\\_leitura\\_5\\_o\\_livro\\_IPL.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

MOLINA, M. M. Desarrollo y evaluación de la competencia lecto-literaria en el bachillerato. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Inovação e Formação Didática, Universidade de Alicante, Alicante, 2017. Disponível em: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/72709>. Acesso em: 23 abr. 2022.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 55-68.

PETRILLI, S. Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a abordagem bakhtiniana da literatura. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (org.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 31-52.

SANTOS, O. M. S. A literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

TABERNERO, R. La literatura en la enseñanza secundaria. In: PARRA, J. R.; RODRÍGUEZ, R. G. (org.). *Enseñar la literatura*. Jerez: Fundación Caballero Bonald, 2010. p. 127-144.

TINOCO, R. C. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. *In*: A. M. DALVI, A. M.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 135-151.

*Recebido em: 23 abr. 2024.*

*Aprovado em: 14 mai. 2024.*

*Publicado em: 30 jun. 2024.*

*Revisor de língua portuguesa: Andre Costa Santos*  
*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*  
*Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*

