



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA

**A FORMAÇÃO LEITORA E DE MEDIADORES DE LEITURA: UMA
EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA BALE.**

**MOSSORÓ, RN
2013**

DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA

**A FORMAÇÃO LEITORA E DE MEDIADORES DE LEITURA: UMA
EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA BALE.**

Dissertação vinculada à linha de pesquisa *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Central, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Prof^ª. Orientadora: Dra. Araceli Sobreira Benevides

**MOSSORÓ, RN
2013**

Catálogo da Publicação na Fonte.

Saldanha, Diana Maria Leite Lopes.

A formação leitora e de mediadores de leitura: uma experiência no Programa BALE / Diana Maria Leite Lopes Saldanha. – Mossoró, RN, 2013.

198 f.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Araceli Sobreira Benevides.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Leitura – Formação Docente – Dissertação. 2. Programa BALE – Dissertação. 3. Mediadores de Leitura – Dissertação. 4. Formação Humana – Dissertação. 5. Prática Dialógica – Dissertação. I. Benevides, Araceli Sobreira. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 370.7

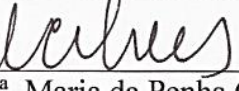
DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA

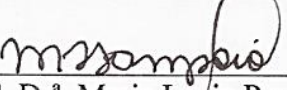
A FORMAÇÃO LEITORA E DE MEDIADORES DE LEITURA: UMA
EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA BALE

DATA DE APROVAÇÃO: 05 / 09 / 2013

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Araceli Sobreira Benevides
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte


Prof.^a Dr.^a Maria da Penha Casado Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte


Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Pessoa Sampaio
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Aos meus pais, porto seguro para atracar meu barco
todas às vezes que a tempestade levanta.

Aos meus irmãos que sonham comigo e incentivam
a realização dos meus sonhos.

Ao meu esposo, pela compreensão, pelo amor, pelo
carinho.

Aos meus filhos, razão de meu viver, nenhum
momento de ausência diminui o amor que sinto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é o meu refúgio, minha fortaleza e socorro bem presente. Pela sabedoria que me deste durante o decorrer dessa caminhada “a minha boca relatará as bênçãos da tua justiça e da tua salvação todo o dia, posto que não conheça o seu número”. Sl 71-15.

Aos meus pais *José Evangelista* (Di) e *Maria*, sempre presentes para me apoiar e dar forças nas horas que a caminhada parece infindável.

Aos meus irmãos *Gilmar* e *Eugênio*, pela força e confiança em tudo que faço.

Ao meu esposo *Evandro*, pelo companheirismo, apoio e cumplicidade, sempre me ajudando e dividindo comigo a tarefa de cuidar e educar nossos filhos, possibilitando a realização desse sonho profissional.

Aos meus filhos *Filipe Victor* e *Débora Sofia*, para que futuramente leiam esse texto e entendam as razões de minhas ausências.

As minhas tias, primos e primas, por compartilharem esse momento.

Ao meu sogro *Sula* e sogra *Graças*, pelo apoio nas minhas ausências.

Aos colegas da nossa primeira turma do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da UERN, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos professores do POSEDUC/UERN, pelos saberes compartilhados nas disciplinas cursadas durante o mestrado.

Aos funcionários do POSEDUC/UERN, pela disponibilidade nos momentos de solicitação e ajuda.

As companheiras de viagem *Francicleide Cesário* (comemoramos juntas desde a aprovação e compartilhamos os momentos de alegria e angústias dessa caminhada),

Emanuela Carla (ex-aluna e irmã acadêmica), *Iandra Fernandes* (vivências de várias situações), *Mary Carneiro* (a responsável pela diversão, para nos fazer esquecer as tarefas árduas do ofício) e *Sinara Marinho* (ex-aluna que também compartilhou desse momento acadêmico).

As colegas do *Departamento de Educação do Campus Avançado* Prof^{ta} Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, pelo apoio e incentivo de sempre.

A professora Dra. *Araceli Sobreira Benevides*, orientadora deste trabalho, exemplo de competência e compromisso. Pelo respeito, efetiva orientação, amizade, cumplicidade e disponibilidade com os quais orientou durante a construção desta dissertação.

A professora Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio, minha companheira de trabalho e amiga, pela disponibilidade ainda que fosse às madrugadas e apoio incondicional para ajudar-me a conquistar a aprovação no mestrado e a concluí-lo.

A banca de qualificação, especificamente aos professores, *Ailton Siqueira de Sousa Fonseca*, *Izabel Cristina da Costa Bezerra Oliveira*, *Maria Lúcia Pessoa Sampaio*, *Verônica Maria de Araújo Pontes*, pelas valiosas e pertinentes sugestões.

A banca examinadora, especificamente às professoras, *Maria da Penha Casado Alves*, *Maria Lúcia Pessoa Sampaio*, *Tatyana Mabel Nobre Barbosa* e *Verônica Maria de Araújo Pontes*, pelas contribuições significativas para a conclusão desta dissertação.

As voluntárias da pesquisa *Anny*, *Flor*, *Mariana*, *Mel* e *Sofia*, pela disponibilidade em participar desta investigação, elas tiveram uma participação relevante na construção dos dados desta pesquisa.

A equipe do programa Biblioteca Ambulante e literatura nas Escolas – BALE, na pessoa da coordenadora da 6ª edição professora Mírian Hellen Ferreira de Souza.

Mas o que procuro, o que desejo, é segurar a vida pelos ombros e estreitá-la contra o peito, beijá-la na face. Vida, entretanto, não é o ambiente em que te achas. As maneiras estudadas, frases convencionais, excesso de conforto, os perfumes caros e a preocupação de dinheiro são apenas uma péssima contrafação da vida. Buscar a poesia da vida fora da vida será coisa que tenha nexos? (Trecho de uma das cartas de Olívia para Eugênio, do meu livro preferido “Olhai os lírios do campo”).

Érico Veríssimo

[...] a leitura é uma força que requer umas poucas palavras iniciais para se tornar irresistível. Quem é capaz de ler uma frase é capaz de ler todas. Mais importante: esse leitor tem agora a possibilidade de refletir sobre a frase, de agir sobre ela, de lhe dar um significado.

Alberto Manguel.

RESUMO

Este trabalho aborda o processo de leitura enquanto prática social e dialógica, no contexto da experiência da formação leitora e de mediadores de leitura de professores dos cursos de Pedagogia e Letras do *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – UERN, em de Pau dos Ferros. Temos como foco central que a formação de professor leitor e de mediadores de leitura é uma necessidade urgente para uma educação transformadora. Essa formação leitora propicia enxergar a leitura como prática social e dialógica, como bem público social, produzida nas relações vivenciadas na sociedade. O objetivo é entender como as ações mediadoras da leitura contribuem para a formação de futuros professores-leitores e mediadores de leitura. Esta pesquisa qualitativa é orientada pela abordagem sócio-histórica e utiliza dados de questionário e entrevista coletiva como *corpus* discursivo. O *corpus* desta pesquisa constitui-se de enunciados de sujeitos em resposta à aplicação de um questionário e a uma entrevista coletiva com graduandas/graduadas dos cursos de Pedagogia e Letras que participam do Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE. Os achados da pesquisa apontam para a necessidade de repensarmos o ensino na universidade com vistas uma educação transformadora, na qual o professor é chamado a assumir o papel de mediador que conduz o educando ao exercício da reflexão e a análise crítica das questões sociais. Nesse ensino, a leitura tem um lugar privilegiado, pois o conhecimento teórico sobre essa prática e a vivência de atividades diferenciadas de leitura na academia é crucial para a formação do professor e preenche as lacunas deixadas em etapas anteriores da formação. Os discursos das partícipes revelam a importância dos estudos sobre leitura e suas vivências como fator relevante para a formação leitora e de mediadores de leitura para atuar junto a Educação Básica. As respostas das participantes indicam que a participação destas no programa BALE, contribuiu significativamente para essa formação, pois possibilitou vivenciar práticas diversas de leitura, realizadas pelo programa que contribui para constituição de uma imagem de professor leitor, cujo repertório de leitura melhora a atuação pessoal e profissional devido à experiência em espaços escolares e não escolares que ampliam as práticas existentes no contexto formativo de graduandos que não experienciam a realidade desse programa de formação de leitores. Concluímos este trabalho sugerindo que a preparação de novos professores precisa repensar as práticas formativas de modo a inserir a mediação da leitura como uma prática social dialógica, voltada para uma realidade diferenciada das práticas escolares de formação de leitores que não inspiram a inserção desse leitor no mundo letrado. Portanto, concluímos que a formação de professores pode abrir espaço para a formação de leitores e mediadores de leitura, tendo em vista que os futuros professores irão atuar junto às escolas e podem romper com a visão elitista dessa prática, dando abertura para a prática de leitura numa perspectiva social e dialógica, nas quais os sujeitos são vistos dentro de seu contexto e em interação com os outros.

Palavras-chave: A leitura na formação docente. BALE. Mediadores de leitura. Leitura e Formação Humana. Leitura com prática dialógica.

ABSTRACT

This work broaches the process of reading as a social practice and dialogue in the context of the experience of the reader formation and of reading mediators of the teachers of the Courses of Pedagogy and Literature of the Advanced Campus Professor Maria Elisa Maia Albuquerque - UERN in Pau dos Ferros. We have with central focus that the reader teacher's formation and of the reading mediators is an urgent need for a transformative education. This reader formation provides to see the reading as a social and dialogical practice, as public social good, produced in the lived relations in society. The objective is to understand how the mediating actions of the reading contribute to the training of future reader teachers and reading mediators. This qualitative research is advised by socio-historical approach and uses questionnaire data and news conference as discursive corpus. The corpus of this research is to set out the subject in response to a questionnaire and a press conference with undergraduate students / graduates of courses Pedagogy and Literature participating in the Program Extension Library Walking and Literature in Schools - BALE. The research findings point to the need to rethink the teaching at the university overlooking in a transformative education in which the teacher is summoned to assume the role of mediator that leads the student to the exercise of reflection and critical analysis of social issues. In this teaching, reading has a privileged place as the theoretical knowledge about this practice and experiences of reading differentiated activities in academia is crucial for teacher education and fills the left gaps in previous stages of training. The speeches of the participants reveal the importance of studies on reading and his experiences as a relevant factor for the reader formation and reading mediators to work with the Basic Education. The participants' responses indicated that their participation in the program BALE, contributed significantly to this formation, for possible to experience different practices of reading, performed by the program that contribute for the constitution of an image of reader teacher whose repertoire of reading improves personal performance and professional due to experience in school and non-school settings that extend existing practices in the formative context of graduates who do not experience the reality of this readers' training program. We conclude this work, suggesting that the preparation of new teachers needs to rethink the training practices in order to enter the mediation of reading as a social practice dialogic, facing a reality different school practices training of readers who do not inspire the insertion that reader in the literate world. Therefore, we conclude that teacher education can open space for the readers and reading mediators' formation, in order that the future teachers will work together to schools and can break away from the elitist view of this practice, giving opening to reading practice a social and dialogical perspective, in which the subjects are seen in their context and in interaction with others.

Keywords: Reading in teacher education. BALE. Reading in actions of Univer Extension. Reading mediators. Reading and Human Formation. Reading with dialogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: BALE chamando as pessoas nas ruas no Bairro São Geraldo.....	38
Figura 2: Contação de história no Bairro São Geraldo.....	38
Figura 3: Roda de leitura com monitora e bolsista Bairro Riacho do Meio	39
Figura 4: BALE nas ruas – Bairro Riacho do Meio.....	39
Figura 5: Entrada do Campus Avançado Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM	39
Figura 6: Campus Avançado Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM	40
Figura 7: Interação com o público feita pelo PiruliBALE no Bairro Riacho do Meio	49
Figura 8: Interação com o público feita pelo PiruliBALE na cidade de Tenente Ananias	49
Figura 09: Jean-Louis Ernest Meissonier, <i>le Liseur Blanc</i> , 1857.....	102
Figura 10: Louis Carrogis, <i>Monsieur de Longueil</i> , primeira metade do século XVIII P.97.....	103
Figura 11: Fachada da Biblioteca Monteiro Lobato em 1950	105
Figura12: 1º Carro-Biblioteca, em 1936.	110
Figura 13: ônibus-biblioteca	110
Figura 14: BiblioSESC	111
Figura 15: 1º encontro do BALE no Bairro do Meio no 1º encontro em 23.05.2007	113
Figura 16: Roda de leitura no Bairro Riacho	113
Figura17: Equipe BALE chegando no Bairro São Geraldo para o 1º encontro em 30.05.2007	113
Figura 18: contação de história no1ºencontro do Bairro São Geraldo.....	113
Figura 19: BALE na Rua Joel Praxedes, Bairro Riacho do Meio	114
Figura 20: Crianças lendo na rua Joel Praxedes	114
Figura 21: Jovens lendo na rua	114
Figura 22: Dona de casa lendo na rua.....	114
Figura 23: Profª. Drª. Maria Lúcia Pessoa Sampaio (3ª da esquerda para direita) recebendo prêmio Viva Leitura 2008	116
Figura 24: Inauguração do ponto de Leitura no CAMEAM	116

Figura 25: BALE no espaço não Escolar – AABB Comunidade	117
Figura 26: Contação de histórias para idosos	117
Figura 27: Oficina sobre leitura e contação de história com equipe BALE no México	117
Figura 28: Oficina sobre leitura e contação de história com equipe BALE no México	117
Figura 29: Planejamento de atividades	118
Figura 30: preparação de equipe	118
Figura 31: Contação de história	119
Figura 32: reconto da história	119
Figura 33: roda de leitura com membro do programa	119
Figura 34: roda de leitura com voluntário do BALE	119
Figura 35: BALE_ Capacitação em São Miguel, encaminhamentos das atividades	120
Figura 36: Bolsista e voluntária interagindo com o público no BALE_ capacitação	120
Figura 37: discussão teórica com professores de São Miguel/RN	120
Figura 38: BALE_ Capacitação no cidade de Pilões RN	120
Figura 39: Dona de casa lendo livros de culinária.	137
Figura 40: Dona de casa copiando receita em seu caderno.....	137
Figura 41: Voluntária BALE lendo para adulto e idosos.....	137
Figura 42: Leitora de 3ª idade	137
Figura 43: Formação de professores realizada pelo BALE em Marcelino Vieira/RN	142
Figura 44: Leitura com as crianças em Marcelino Vieira/RN	142
Figura 45: Contação de história em Águas Vermelhas/MG	143
Figura 46: Contação de história por pênaltos em Águas Vermelhas/MG.....	143
Figura 47: Apresentação de artigo sobre as experiências do BALE no IV FIPED –Internacional no México pela voluntária.	143
Figura 48: apresentação de artigo sobre as experiências do BALE no IV FIPED – Brasil em Panaíba/PI	143
Figura 49: Voluntária do BALE lendo para idosa na rua.	145
Figura 50: Roda de leitura com participação de voluntários na cidade de Tenente Ananias/RN	146

Figura 51: proponente do BALE lendo para crianças em Águas Vermelhas/MG .	146
Figura 52: crianças lendo em conjunto	146
Figura 53: Roda de leitura – Participação do BALE na III Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas – SETEPE no CAMEAM/UERN em 2008	152
Figura 54: Roda de leitura com bolsistas e membros do BALE e professores da Escola João Escolástico no Bairro Riacho do Meio	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: critérios para seleção dos sujeitos de pesquisa	43
Quadro 02: caracterização dos sujeitos de pesquisa.....	44
Quadro 03: Tipos de bibliotecas	105
Quadro 04: Atendimento do BALE de 2007 a 2011.....	115
Quadro 05: Práticas de leitura, e formação de leitores e mediadores de leitura...	123
Quadro 06: A Formação do professor e a leitura	124
Quadro 07: A <i>mediação como uma ponte</i> em atividades de leitura realizadas pelo professor	144
Quadro 08: Contribuições do projeto BALE para o desenvolvimento da prática de leitura	151
Quadro 09: Principais atividades realizadas pelo BALE nos espaços de atuação.	151
Quadro 10: Didática de leitura vivenciada pelo BALE	156
Quadro 11: impactos sociais causados pelo BALE	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Tipos de leitura que os sujeitos costumam ler	126
Gráfico 02: O que os professores de graduação indicavam para os alunos	129
Gráfico 03: dificuldades que os graduandos enfrentaram ao chegar a universidade.	130

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	APORTES METODOLÓGICOS PARA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO	24
2.1	A ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA	24
2.2	PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE PESQUISA	30
2.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	34
2.3.1	O Questionário	34
2.3.2	A entrevista coletiva	35
2.3.3	Análise documental	38
2.4	LÓCUS DA PESQUISA	39
2.5	SUJEITOS DA PESQUISA	42
2.6	FASES DA PESQUISA	49
2.7	CATEGORIAS DE ANÁLISES	51
3	FORMAÇÃO DOCENTE X FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DE MEDIADORES DE LEITURA	53
3.1	LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA	58
3.2	O PROCESSO DE MEDIAÇÃO	61
3.3	A MEDIAÇÃO DA LEITURA PELO PROFESSOR: UMA NECESSIDADE VITAL	65
4	LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E DIALÓGICA E AS AÇÕES QUE PROMOVEM A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES	68
4.1	DOS MODELOS TRADICIONAIS ÀS CONCEPÇÕES DA PSICOLINGUÍSTICA E SOCIAL	68
4.2	LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E DIALÓGICA	74
4.2.1	Leitura como evasão x leitura crítica: um contraponto para a ação docente.....	82
4.2.2	Leitura literária: caminhos para uma formação humana crítica e transformadora	87
4.3	EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES:	

BIBLIOTECAS, PROGRAMAS E PROJETOS AMBULANTES.....	94
4.3.1 As bibliotecas: a conquista de espaos de leitura	100
4.3.2 Passeando pelos territórios que deram origem às bibliotecas ambulantes.....	107
4.3.3 Conhecendo o Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE	112
5 PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NO PROGRAMA BALE: A OUSADIA DE UMA PROPOSTA	122
5.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A LEITURA	123
5.1.1 Experiências de leitura durante a trajetória pessoal e na formação	125
5.1.2 Acesso à diversidade de textos	132
5.1.3 Conhecimento acerca das diferentes práticas de leitura	134
5.1.4 Conhecimento da leitura crítica	138
5.1.5 Integração teoria/prática	140
5.2 A <i>MEDIAÇÃO COMO UMA PONTE</i> EM ATIVIDADES DE LEITURA REALIZADAS PELO PROFESSOR	144
5.2.1 Compreensão do processo de mediação e sua importância para o desenvolvimento do gosto pela leitura	147
5.3 CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO BALE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE LEITURA	150
5.3.1 Experiências com várias atividades de leitura	151
5.3.2 Melhoria da atuação em espaços escolares e não escolares	155
5.3.3 Impacto social da formação de mediadores de leitura dentro dos espaços de formação via extensão universitária	157
CONCLUSÃO	161
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	172

1 INTRODUÇÃO

A leitura permanece há décadas um dos temas mais debatidos no âmbito educacional. Esse fator dá-se devido à complexidade que envolve o ato de ler, considerando que essa prática é uma das formas características de interação entre os homens de todas as sociedades e épocas.

A prática de leitura é vista de diferentes maneiras, concepções que foram construídas no decorrer da história e perduram até hoje. Geralmente quando falamos em ler, remete-nos à memória a leitura enquanto ato individual, que leva a viajar, sair do mundo real, percorrer lugares desconhecidos e desejados. Essa prática leva-nos a vê-la como prazer, momento de estar absorto.

Essa concepção de leitura não está errada, realmente a leitura pode levar-nos a momentos prazerosos e de entretenimento. Contudo, o leitor atual está imerso em universo cheio de contradições sociais, políticas, econômicas e culturais, questões que conduzem esse leitor a se deparar com necessidades reais que requerem novas formas de pensar e agir em busca de sua inserção social. Com isso, a leitura deixa de vista apenas como bem individual e passa a ser um bem social necessário à vida em sociedade.

Nesse contexto, assumimos uma postura de que a leitura é um bem público que deve ser assegurado a todas as pessoas. Sua prática não está associada somente ao interesse individual, mas às relações sociais que o indivíduo mantém com os outros e com o seu ambiente, porque, já nos disse Soares (1995), a leitura é a interação verbal entre os indivíduos socialmente determinados pelas condições em que vivem e pelas relações na comunidade e o seu próximo. Desse modo, tomamos como referência a compreensão de que ler não é um ato neutro, mas é um espaço de disputa e de poder (ABREU, 1999).

Convém ressaltar que a forma de ver a leitura como ato individual tem suas raízes históricas fincadas na educação tradicional que a concebia como um ensino mecanizado, baseado em definições, conceitos, regras e abstrações. De igual modo, a leitura era vista como ato também mecânico, limitada a decodificação e repetição de palavras, sem nenhuma relação com o contexto.

Esse panorama é marcado historicamente por uma educação que reproduz um conhecimento dissociado da realidade da maioria, a serviço de uma pequena parcela da sociedade que estabelece seus ideais e insistem em perpetuar seu domínio utilizando-

se da escrita para esse fim, na tentativa de disseminar e inculcar seus valores. Essa educação não considera o conhecimento das classes desfavorecidas economicamente.

Temos que considerar que esses fins, aparentemente desinteressados atribuídos ao emprego da escrita, em particular, com relação à leitura, é que efetiva a compreensão unilateral dessa prática, fundamentada nos valores construídos por essa classe favorecida que a vê como lazer, prazer, ampliação de conhecimentos que são divergentes dos valores atribuídos à leitura pelas classes populares, para as quais a leitura é necessária para sobrevivência e inserção no mundo de trabalho (SOARES, 1995).

A leitura está presente em todos os momentos de nossas vidas, não é realizada somente na escola, mas em casa, nas praças, supermercados, etc. Também não lemos só livros, mas placas, rótulos de alimentos, bulas de remédio, lista da feira, etc., a *leitura de mundo* (FREIRE, 2008).

Por isso, as transformações vão ocorrendo na sociedade e atingindo todas as demais instâncias, as concepções de mundo mudam, as relações sociais modificam-se. As formas de enxergar essa nova realidade delineiam-se a partir de outros olhares e formas de pensar. Não obstante, as práticas de leitura também se modificam, ganham novos contornos.

Nessa perspectiva, concebemos a leitura como prática social porque sua relação com o homem ocorre entrelaçada com a história e a cultura, é condicionada pelos modos de produção e organização social, pelos valores construídos culturalmente. Com isso, a leitura também constitui-se uma prática dialógica, pois enquanto seres sociais que vivem em coletividades, esses estabelecem uma relação dialógica de interação verbal com o outro (BAKHTIN, 2011).

A concepção de leitura descrita acima divorcia-se da visão elitista de uma minoria e nos faz perceber que o sujeito que vive em uma sociedade marcada pelas relações de poder e interesses do capital precisa ter acesso à leitura como forma de instrumento que lhe dará oportunidade de perceber essas diferenças e lutar para minimizá-las. Sendo assim, temos que reconhecer que esse sujeito necessita ter condições realizar uma leitura crítica da realidade, pois esta surge como elemento propiciador da reflexão, o revelamento das reais intenções, a liberdade de análise para agir conscientemente mediante a situação vivenciada.

Contudo, deparamo-nos com estudantes de graduação dos cursos de Pedagogia e Letras que chegam à universidade admitindo não gostar de ler. Esse fato,

remete-nos ao questionamento: como fazer o professor em formação entender que a leitura precisa estar na vida dele para que ele leve ao mundo da escola? Considerando que temos consciência que a leitura é uma prática social e dialógica, propomos pesquisar a formação leitora e de mediadores de leitura nesses cursos de graduação.

Nesse propósito, elegemos como objeto de estudo a formação de professores no âmbito acadêmico da preparação de leitores e mediadores de leitura da Educação Básica nos cursos de Pedagogia e Letras. Kramer (1996) chama a atenção para o fato de a ausência da poesia, do riso, das emoções, da ironia em detrimento da utilização do texto pedagógico com a justificativa de aproximar a fala científica dos estudantes. Ela indaga se isso, de fato, não estaria matando a linguagem. Comungamos com as ideias dessa autora quando propõe a linguagem, enquanto construção que ocorre nas interações sociais, nos diálogos vivos.

Os estudos sobre a formação do professor leitor e mediador de leitura surgem como uma necessidade com vistas a uma educação transformadora, pautada nos ideais de formação cidadã de um indivíduo que vive em uma realidade social desigual e marginalizadora. A formação leitora propicia enxergar a leitura como prática social e dialógica, como bem público social, produzida nas relações estabelecidas na sociedade.

Partindo dessa concepção, o ensino requer a atuação de professores comprometidos com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais da comunidade, pois, enquanto profissional, está em contato direto com os alunos. Responsável pela formação do indivíduo, ele é chamado a romper com a prática de leitura como ato individual, que ainda permanece nas escolas, para ser um agente transformador de modo a contribuir com as transformações sociais.

Nessa perspectiva, a formação do professor leitor e de mediadores de leitura é uma necessidade urgente, dada à importância da leitura para a formação humana. Considerando que essa prática permeia a vida pessoal e profissional do docente, sendo indispensável para uma formação crítica, a qual possibilita enxergar as entrelinhas, interpretá-las e agir frente às contradições sociais existentes.

Os caminhos que nos levaram à pesquisa

No decorrer de nossa trajetória profissional, inicialmente, como professora de Educação Infantil (1994) e Anos iniciais do Ensino Fundamental (1996) e, posteriormente, como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino

Fundamental, vivenciamos, com os alunos, a intensidade de momentos de leitura por gosto, o contato com uma diversidade de textos e momentos de leitura por obrigação, quando a leitura era sempre pretexto para o ensino da língua materna, em especial da gramática. O que presenciávamos no Ensino Fundamental, principalmente nos anos finais, durante as aulas de Língua Portuguesa, foi à utilização do texto na escola para a discussão da sintaxe, de seus enunciados, a partir de uma análise que já tem explicações sintáticas prontas torna o pretexto ilegítimo enquanto atitude do leitor com o texto (GERALDI, 2003). O quadro que desenhamos era composto por uma estatística de que os alunos não gostavam de ler, que a leitura não se constituía como prática cotidiana na vida dos discentes, resultado bastante insatisfatório para nós, cercadas de questionamentos e dúvidas.

Ao ingressar em 2009, como professora efetiva do curso de Pedagogia, do *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM*, cidade de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, quando passamos a ministrar principalmente a disciplina de *Estágio Supervisionado, Didática e Literatura e Infância*, iniciamos a experiência como pesquisadora e co-orientadora de alunos da Iniciação Científica no *Grupo de Estudos e Pesquisa em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem – GEPPE*, cadastrado no CNPq, vinculado à Linha de Pesquisa *Ensino de leitura e a formação do leitor*, passando a integrar como membro no Programa de extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE.

Somando-se à experiência mencionada, é cabível destacar nossas experiências vivenciadas na coordenação do *Estágio Supervisionado* e como professora supervisora da disciplina *Estágio Supervisionado* as quais possibilitaram à observação de dados descritos nos relatórios finais da disciplina e artigos nos quais abordavam a ausência da literatura e a forma mecanizada como era desenvolvida a prática de leitura no ambiente escolar.

Essa constatação é bastante discutida entre os autores (ABREU, 1999, 2001; SILVA, 2011) que criticam o ato de ler como neutro, restringindo-se apenas à decodificação e decifração de signos, sem nenhuma relação com a leitura de mundo, das imagens, dos objetos que rodeiam o ser humano em sua trajetória de vida.

Ao ministrarmos a disciplina *Literatura e Infância*, deparamo-nos com graduandos que relatavam também uma vivência com a leitura pautada nesses mesmos princípios, as leituras que faziam estavam associadas à obrigatoriedade escolar para exames de avaliação.

Assim, em 2009, passamos a integrar a equipe do Projeto de extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE, cujo objetivo é incentivar o gosto pela leitura, ao priorizar o contato com o texto literário e, ao mesmo tempo, enfatizar a necessidade de aproximação do leitor com vários tipos de leitura, com intuito de provocar o encontro do indivíduo com o texto, de acordo com o seu interesse. Dessa forma, oportuniza-se a formação de um repertório de leitura, principalmente nos espaços formativos.

Essa experiência lançou em nós o interesse pelo trabalho realizado durante a formação docente que focaliza os processos da mediação da leitura nos contextos escolares e não escolares. À luz dessas ideias, é que propomos nos aprofundar nessa temática, defendendo a necessidade de mediadores de leitura que possam atuar como possibilitadores do encontro entre o texto, o autor e o leitor, dada a importância do outro no processo de leitura.

Por isso, como professora das disciplinas *Estágio Supervisionado e Literatura e Infância* e pesquisadora, sentimos a necessidade de mudar as práticas formativas, com base na vivência com as ações leitoras do BALE que na maioria das vezes, não acontecem no campo da formação docente. Além disso, assim como outros pesquisadores informam, sentimos a necessidade de colocar o mundo da leitura como um mundo que deve estar vivo nas ações da formação inicial e não apenas no momento em que o professor – já formado – defronta-se com a sala de aula, repetindo as mesmas práticas engessadas de outrora, ao tratar a leitura apenas como pretexto para estudar gramática e conceitos desconectados. Motivadas pela experiência com projeto de extensão BALE, o qual consideramos desenvolver um relevante trabalho de incentivo a leitura, formação e mediadores de leitura, trabalho que perpassa a tríade ensino, pesquisa e extensão na academia, pois possibilita a vivência nas três dimensões é que objetivamos responder às seguintes questões: 1. De que forma as experiências vivenciadas em projetos de formação de leitores, contribuem para a formação de mediadores de leitura de graduandos/as e ex-graduandos/as dos Cursos de Pedagogia e Letras que atuam nessas experiências? 2. O que é necessário para um/a professor/a ser um/a mediador/a de leitura? 3. Quais saberes sobre a prática leitora são construídos em experiências em que mediação da leitura é realizada em contexto não-escolar ou que não esteja no modelo didático predominante? 4. Quais são os ganhos dessas experiências para a metodologia do ensino da leitura? Assim, para respondermos as

indagações feitas anteriormente, propomo-nos a cumprir os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral

- Compreender como as ações mediadoras da leitura contribuem para a formação de futuros professores-leitores e mediadores de leitura.

Objetivos específicos

- Conhecer experiências de práticas de leitura e mediação realizadas em contextos não escolares ou que não estejam no modelo didático predominante;
- Situar como práticas diversificadas com o ato de ler preenchem lacunas da formação de professores;
- Entender os conceitos e as perspectivas que orientam a prática do professor;
- Identificar como os sujeitos se colocam na posição de leitor de obras literárias para poderem ensinar a ler;

Nessa perspectiva, pretendemos investigar a formação inicial de mediadores de leitura e contribuir para as produções acadêmicas do *Grupo de Pesquisas em Formação e Profissionalização do Professor, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC*, sediado no campus Central em Mossoró - RN no qual mantemos vínculo como aluna. Esperamos, igualmente, como professora pesquisadora dar continuidade aos estudos desenvolvidos no *Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE/CAMEAM/UERN)*, na Linha de Pesquisa *Ensino de leitura e a formação do leitor*, da qual faço parte, aos estudos e atividades desenvolvidos no Projeto BALE.

Esta pesquisa torna-se, assim, relevante porque possibilita uma discussão acerca da importância da formação leitora e da formação de mediadores de leitura durante a graduação com intuito de abrir caminhos para introduzir a literatura na escola, tendo em vista o desenvolvimento da leitura em sua amplitude em sala de aula e na formação do leitor.

Somando-se a isso, temos o fato de apresentarmos o primeiro trabalho em nível de pesquisa de mestrado que investiga ações da extensão universitária, no caso específico, o Programa BALE, como forma de abrir uma discussão acerca da importância da tríplex ensino, pesquisa e extensão para a formação no ensino superior.

Trilhas que seguimos para orientar o trabalho

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, além da **Introdução**, **Considerações Finais**, das **Referências** e dos **Apêndices** e **Anexos**.

A **Introdução** traz reflexões iniciais acerca do objeto de estudo, da temática, das motivações que a fizeram emergir, das questões que orientam a pesquisa e os objetivos traçados para a produção da pesquisa, além de situar as contribuições para o campo de conhecimento com o qual este trabalho dialoga.

O **segundo capítulo** sistematiza o percurso teórico-metodológico da pesquisa e os passos percorridos em toda investigação, mostrando também o contexto no qual foi realizada.

O **terceiro capítulo** apresenta os aportes teóricos que nortearam nossas interpretações sobre a formação docente e de professores mediadores de leitura.

No **quarto capítulo**, trazemos uma análise teórica sobre a leitura enquanto prática social e dialógica e das experiências de leitura e formação de leitores: bibliotecas, programas e projetos ambulantes.

O **quinto capítulo** consta das análises do *corpus* da pesquisa a partir da aplicação de questionários e da realização de entrevista coletiva, cujas técnicas geram enunciados escritos e orais, acerca do percurso da formação leitora e de mediadores de leitura na graduação.

Na **Conclusão**, retomamos aspectos cruciais de nossa pesquisa, destacando a importância de inserir a prática de leitura nos cursos de formação de professores, com vistas formar leitores e mediadores de leitura para trabalhar na Educação Básica

Os **apêndices**, o termo de consentimento livre e esclarecido, cujo documento foi entregue e assinado pelas voluntárias que participaram da investigação, tornando-as cientes dos objetivos do trabalho e do destino dos dados gerados; os questionários e entrevista coletiva, elaborados e aplicados às voluntárias.

Nos **anexos**, temos os questionários respondidos pelas professoras, e a transcrição da entrevista coletiva que juntos compõem o *corpus* de análise deste trabalho.

As **referências** trazem o embasamento teórico que nortearam esta investigação e os autores que respaldaram a produção desta dissertação.

2 APORTES METODOLÓGICOS PARA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO

Pesquisar é um processo de desencantamento e de encantamento simultâneos do mundo físico e social. Pesquisar é também penetrar na intimidade das camadas de leitura que vão sendo construídas pelo pesquisador através de sua interação simbólica no mundo.

Jobim e Souza

Com a pretensão de compreender os caminhos teórico-metodológicos daqueles que se preparam para as práticas educativas, destacamos o tipo de pesquisa, a metodologia, as estratégias e os recursos que serão utilizados para compor a estrutura desta dissertação.

2.1 A ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Por muito tempo as pesquisas no campo da Educação foram realizadas com a utilização do método quantitativo. Esse tipo de pesquisa era realizado através da quantificação dos dados, com auxílio da estatística, chegava-se à precisão de resultados. Era um método muito utilizado nas Ciências Naturais e aplicado também às Ciências Sociais. O positivismo fundamentava as ações dos pesquisadores, no entanto, esse modelo restringia os resultados das pesquisas a dados estatísticos, totalmente desvinculados do contexto social e histórico, pois, “[...] a separação entre fatos e seus contextos é característica básica do positivismo, que trata o mundo como um conjunto de fatos interligados [...]” (RICHARDISON, 2010, p.78).

Em linhas gerais três correntes de pensamento têm orientado a pesquisa em Ciências Sociais e em Educação: o positivismo que tem influenciado, através da utilização da filosofia e dos conceitos matemáticos para esclarecimento da realidade, “Sua consequência é a apropriação da linguagem de variáveis para especificar atributos e qualidades do objeto de investigação” (MINAYO, 2011, p.22). Temos ainda a fenomenologia que questiona os conhecimentos do positivismo e, segundo Trivinos (1987), começa a reconhecer a importante participação do sujeito na construção do conhecimento, bem como a adesão aos estudos em sala de aula e a discussão de pressupostos considerados claros e naturais, entretanto, não considera a questão histórica. Por último, a corrente marxista a qual vê o homem como ser social e, por isso,

de acordo com Minayo (2011), considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas e as contradições sociais. O indivíduo só pode ser compreendido a partir de seu contexto histórico, da sua vida em sociedade.

As pesquisas são classificadas com base em seus objetivos, podemos classificá-las em três grandes grupos: as pesquisas exploratórias que têm como finalidade “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses [...]” (GIL, 1999, p.41), essa pesquisa apresenta flexibilidade no planejamento e geralmente adota pesquisa bibliográfica e estudo de caso. As pesquisas descritivas, as quais segundo Gil (1999, p.42) objetivam “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Para o autor, esse tipo de pesquisa habitualmente utiliza técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. É importante frisar que determinadas pesquisas descritivas não se limitam à simples identificação da existência de relação entre variáveis, mas pretendem definir a natureza dessa relação. As pesquisas explicativas trazem como “[...] preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos [...]” (GIL, 1999, p.42). O autor enfatiza que esse tipo de pesquisa é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, devido explicar a razão, o porquê dos acontecimentos, fato que também aumenta o risco de cometer erros.

Para Freitas (2003), a pesquisa educacional no Brasil traz como fundamentação três paradigmas: positivista, interpretativista e crítico. O paradigma positivista, utilizado comumente pelas ciências naturais e exatas já era bastante conhecido e usado no meio acadêmico. De acordo com a autora, esse paradigma sustenta a dissociação da relação entre o sujeito conhecedor com o objeto da pesquisa, porque considera a neutra. O que interessa para o paradigma positivista “[...] é a explicação causal, as generalizações e análises dedutivas, quantitativas, centradas nas possibilidades de reprodução do evento” (FREITAS, 2003, p.02).

Entre os anos 50/70, surge o paradigma interpretativista que coloca como alvo da investigação a compreensão e a interpretação. A respeito disso, Moita Lopes orienta “[...] o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p.331). Esse autor argumenta que, na posição interpretativista, a visão dos participantes do mundo social não é ignorada. No caso de uma investigação,

esse mundo é tomado como existindo na visão do homem, o acesso ao fato se dá de forma indireta, por meio da interpretação dos vários significados que o formam. Sendo assim, Freitas (2003) chama a atenção ao salientar que os valores do pesquisador influenciam na seleção do problema, da teoria e dos métodos de análises, o investigador torna-se um “[...] produtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo [...]” (FREITAS, 2003, p.03).

Nos anos 70, emerge o paradigma crítico que ganha força a partir dos anos 80, esse paradigma apresenta como intento da pesquisa não só o compreender, mas o transformar. Conforme Freitas (2003), nessa busca pela compreensão, identifica-se o potencial de mudança a partir de atitudes de intervenção. A realidade é compreendida como uma construção dos vários sujeitos que nela interagem, incorporando o conflito. A autora descreve que a “[...] relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana [...]” (FREITAS, 2003, p.03). Para ela, existe uma aproximação entre os paradigmas interpretativista e crítico, contudo, o último paradigma valoriza a importância dos processos sociais coletivos, com a crítica dos valores dados, das ideologias.

Como crítica aos paradigmas existentes e indicando superá-los, surge a pesquisa sócio-histórica tendo suas bases no materialismo histórico dialético. Esse paradigma se respalda nas ideias de Vygotsky que compreende o sujeito construído nas relações sociais via linguagem (FREITAS, 2003), contrariando a concepção da construção do sujeito a partir dos fenômenos internos ou como produto de um reflexo passivo. Contamos também com a contribuição de Bakhtin no campo da análise do discurso. Esse autor critica a valorização da linguagem direcionada aos “[...] sistemas abstratos de normas ou a expressão monológica isolada, privilegiando de um lado a objetividade de um sistema linguístico abstrato e inerte e de outro a língua enquanto criação individual”. (FREITAS, 2003, p.04).

Para Bakhtin (1992), os signos apenas emergem do processo de interação entre uma consciência individual e outra. O paradigma sócio-histórico integrante da pesquisa qualitativa norteia esta pesquisa, motivo pelo qual retomaremos a discussão, posteriormente.

De acordo com André (1995), a abordagem de pesquisa qualitativa tem suas raízes no final do século XIX devido ao fato de os cientistas sociais questionarem se a aplicação do método quantitativo às Ciências Físicas e Naturais, fundamentado em uma

perspectiva positivista de conhecimento, deveria permanecer servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Desse questionamento, os cientistas sociais começam a buscar uma metodologia diferente para as Ciências Sociais, haja vista, a complexidade e dinamicidade dos fenômenos humanos, o que impossibilita a utilização das mesmas leis gerais utilizadas na Física ou na Biologia. A autora ressalta que a abordagem qualitativa ancora-se teoricamente na fenomenologia que “[...] enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (ANDRÉ, 1995, p.18). A fenomenologia dá total atenção ao mundo do sujeito, às experiências, as vivências do cotidiano e os significados que esses sujeitos atribuem as mesmas dentro de sua realidade.

Ainda nas palavras de Minayo (2011), a pesquisa qualitativa busca responder à indagações bem particulares. As questões pesquisadas por essa abordagem, nas Ciências Sociais, ocupam uma dimensão que não pode ou não deveria ser quantificada. Dito de outro modo, “Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p.21). Segundo a autora, esses fenômenos tipicamente humanos fazem parte da realidade social, pois os seres humanos, além de agir sobre a realidade, são capazes de pensar sobre o que fazem e interpretar suas ações dentro e a partir do contexto social no qual está inserido, com suas vivências e partilha com os outros indivíduos, porque “O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2011, p.21).

A partir dos anos 80, tivemos uma crescente influência dos métodos qualitativos nos estudos de várias questões educacionais. Assim, aconteceu uma adesão bastante significativa de investigadores à pesquisa qualitativa no âmbito da Educação o que trouxe mudanças positivas com relação aos resultados dessas pesquisas. Bogdan e Biklen (2010) são autores que reforçam a importância desse olhar para a pesquisa em Ciências Humanas. Segundo eles, essa área consiste em,

[...] um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das

percepções pessoais. Designamos essa abordagem por ‘Investigação qualitativa’ (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p.11).

Contrárias à concepção quantitativa, adotamos o método de investigação qualitativa, pois, segundo Richardson (2010), esse método não reduz a análise de dados de um problema a estatísticas ou a amostras quantificadas, mas configura-se enquanto forma adequada para compreender a natureza de um fenômeno social, porque “[...] não pretende enumerar ou medir unidades ou categorias homogêneas” (RICHARDSON, 2010, p.79).

A pesquisa qualitativa procura entender o sujeito em sua totalidade social, fato que possibilita compreender também o seu contexto. Segundo alguns autores (BOGDAN; BIKLEN, 2010, MINAYO, 2011, RICHARDSON, 2010, FREITAS, 2007), não se investigam resultados, mas o que se pretende é obter um entendimento dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação, ou seja, o pesquisador procura uma explicação para os dados, para as respostas dentro de um contexto real no qual os sujeitos estão inseridos. Bogdan e Biklen expõem cinco características da investigação qualitativa,

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p.47-50).

Segundo esses autores, os investigadores frequentam os locais da pesquisa, porque consideram o contexto. Eles ainda não concebem a tabulação dos resultados dissociados do ambiente investigado. Os dados e as ações podem ser melhor compreendidos, se observados diretamente onde ocorrem. Assim, os dados são recolhidos em forma de palavras e imagens e não em números; esses dados são analisados com toda sua riqueza, preservando, inclusive, sempre, que possível, a forma como foram transcritos e registrados. Desse modo, não são recolhidos para testar hipóteses ou comprová-las, ao contrário, os significados vão sendo *construídos* junto ao contexto no qual os sujeitos estão envolvidos.

Como explicitaremos detalhadamente mais adiante, o papel do pesquisador nesse tipo de pesquisa também é alterado. Na pesquisa positivista, o pesquisador atua de modo neutro e distante. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador aproxima-se do sujeito, de seu contexto social e mantém o diálogo durante o processo de investigação, porque não considera seus participantes como neutros.

Amorim (2007), discutindo sobre o papel do pesquisador nas Ciências Humanas a partir da perspectiva bakhtianiana, explica que o pesquisador ocupa um lugar que não é o lugar do outro, mas o seu próprio lugar,

[...] meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. (AMORIM, 2007, p. 14)

Essa afirmação baseia-se no conceito de exotopia de Bakhtin que significa desdobramento de olhares a partir do lugar exterior, esse lugar exterior permite que possamos ver do sujeito algo que ele próprio jamais pode ver, daí que o pesquisador dá o sentido de seu lugar e, portanto, com seus valores, o que é possível enxergar. Nas palavras do autor,

[...] devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo a partir dele, tal qual ele o vê. Colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que vejo desse meu lugar que se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p.23)

Para Bakhtin, o pesquisador que atua nas Ciências Humanas é um observador que pratica o ato de compreensão em função da tendência da interpretação e da pesquisa. Segundo ele, os participantes da pesquisa mantêm relações dialógicas, “Um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado” (BAKHTIN, 2011, p.332).

2.2 PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE PESQUISA

Esta pesquisa também se desenvolve pela perspectiva sócio-histórica da educação, que tem como respaldo as ideias do materialismo histórico dialético que reconhece o homem como sujeito da história que vive em constante interação com os outros homens e a sociedade. Assim sendo,

A perspectiva sócio-histórica representa um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas. Ao compreender que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual. (FREITAS, 2007, p.26).

De acordo com Freitas, esse ponto de vista se preocupa em estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e social, pertencente à espécie humana e participante do processo histórico, sujeito marcado pela história e pela cultura e nessa dinâmica de produzir e reproduzir a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela. Dessa forma, o homem não pode ser visto, estudado, analisado fora do seu contexto, porque ele é constituído no social, com o outro. A autora indica que a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica caracteriza-se pelos seguintes aspectos:

1) A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social[...]; 2) as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecimento histórico [...]; 3) o processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigadores numa integração do individual com o social; 4) a ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento; 5) O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa; 6) O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do

investigador quanto do investigado. Disso resulta que o pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2007, pp. 27,28)

Sob essa ótica, Freitas (2002) torna claro que a abordagem sócio-histórica busca construir uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua completude, nessa procura, os aspectos externos estão se articulando dialeticamente com os aspectos internos, bem como considerando o sujeito pertencente a uma sociedade na qual se relaciona com outros e com a própria comunidade. Logo, a intenção é entender os sujeitos envolvidos na investigação para, a partir dessa compreensão, conhecer igualmente o seu contexto. Para isso, não inventamos ou simulamos uma situação para ser pesquisada, mas vamos ao “[...] encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento” (FREITAS, 2007, p. 27).

Nessa abordagem histórico-cultural de pesquisa, podemos trazer autores tais como Vygotsky e Bakhtin que possibilitam uma reflexão acerca da compreensão de que o indivíduo não está isolado, mas todas as suas ações são reflexos e refletem na sociedade em que vivem. Vygotsky foi um crítico ferrenho da Psicologia que priorizava ora a mente e os aspectos internos do ser humano, ora o comportamento externo. Para Vygotsky (1998), o homem é um ser histórico e social, o que impossibilita estudá-lo fora de seu contexto, urge a necessidade de investigarmos o ser humano enquanto biológico e social. Este é, ao mesmo tempo, membro da espécie humana e participante do processo histórico. As ideias desse autor têm como eixo norteador o fato de tudo que é específico ao homem e o diferencia de outras espécies, é proveniente de sua vida em sociedade. Suas capacidades, seu modo de pensar, refletir, atuar, suas emoções, seus sentimentos, suas ideias e seu funcionamento psicológico formam-se na interação com os outros e nas relações socioculturais.

Bakhtin é outro autor a trazer uma contribuição relevante dentro da abordagem sócio-histórica, porque concebe a pesquisa como uma relação entre sujeitos, em uma perspectiva dialógica, quando o estudo da língua em sua natureza viva é articulado com o social pela interação verbal. Para Bakhtin (1992), o ato da fala, especificamente, seu produto, a enunciação, não pode em nenhum momento, ser considerado individual no sentido do termo; não pode ser esclarecido a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante porque a enunciação é de natureza social, “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta [...]” (BAKHTIN, 1992, p.124). A palavra é o produto da interação do locutor e do ouvinte,

sendo assim, o sujeito se constitui nas relações dialógicas à medida que vai ao encontro do outro. O autor defende que uma nova atitude na metodologia da pesquisa em Ciências Humanas, porque, aqui, o homem é estudado em sua especificidade humana, o qual tem uma vida em sociedade, um trabalho, um contexto a ser estudado, em constante mudança e evolução. Por isso, não pode ser estudado como coisa, como fenômeno da natureza, essas diferenças são explicitadas pelo autor de forma bem clara. Em suas palavras,

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2011, p.400, grifos do autor)

Nas Ciências Humanas, o pesquisador atua enquanto sujeito que pratica o ato da compreensão, em um constante diálogo com o outro, com o seu contexto, com o pesquisado. Segundo Bakhtin, o pesquisador não está fora do mundo do sujeito pesquisado, mas dialoga durante todo processo e o sujeito pesquisado é um ser que tem voz e participa desse diálogo. Não há possibilidade de o pesquisador desconsiderar a interpretação, o sentido simbólico que está sendo estudado, chegar à cientificidade das Ciências Exatas porque a interpretação dos sentidos é profundamente cognitiva, o “[...] objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante [...]” (BAKHTIN, 2011, p.395). Esse sujeito tem voz, tem meio, tem ambiente e tem também horizonte próprio, a interação do horizonte do pesquisador (cognoscente) com o horizonte do sujeito estudado (cognoscível), o eu existe para o outro com auxílio do outro. Existe uma relação entre a expressão do sujeito e a expressão das coletividades, dos povos, das épocas, da própria história com seus ambientes e horizontes.

Nesse contexto, Freitas (2003) argumenta que, nas Ciências Humanas, sendo o homem objeto de estudo que se expressa, que fala, o investigador não pode permanecer diante dele em um ato contemplativo, mas, por outro lado, deve permanecer dialogando com este, de modo dialógico¹, o pesquisador e sujeito pesquisado são dois

¹ Para Bakhtin (1992), dialogismo é característico da linguagem, a palavra é direcionada a um interlocutor, sendo produto de interação de dois indivíduos socialmente organizados.

sujeitos em interação, porque o “[...] homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico [...]” (FREITAS, 2003, p.25). A autora retrata que, nessa pesquisa, o investigador é também participante do processo, sendo que a neutralidade é fator inadmissível, visto que sua ação e os efeitos que propiciam, constituem elementos de análises. Bakhtin complementa essas ideias quando defende que a busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do pesquisador quanto do sujeito pesquisado.

Portanto, concordamos veementemente com Freitas (2003), ao ressaltar que a pesquisa, dentro de uma abordagem sócio-histórica, diferencia-se, porque assinala uma forma de produzir conhecimento, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação; nesse processo, a compreensão dos fenômenos dá-se a partir do acontecer histórico, no qual o particular é considerado interesse da totalidade social. Nesses termos, a pesquisa assume um caráter dialógico porque é uma relação entre sujeitos na qual o “[...] pesquisador e o pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se resignificam” (FREITAS, 2003, p.06). O sujeito, embora singular, é sempre social e a compreensão ocorre na inter-relação investigador/investigado. Nessa inter-relação, são criados textos carregados de sentidos que se deparam com outros textos e outros sentidos numa relação de troca. Bakhtin reforça essa ideia ao expor que “[...] o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2011, p. 401). Dessa maneira, a pesquisa em Ciências Humanas, não se dá numa relação a partir de um encontro de psiques individuais, mas, sim, na relação de textos com o contexto, toda compreensão expressa o confronto de um texto com outros textos numa relação dialógica de construção e reconstrução do conhecimento.

A seguir, apresentamos os instrumentos que utilizamos para gerar os dados e efetivar este estudo: o questionário e a entrevista coletiva.

2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

2.3.1 O Questionário

Para a realização desta investigação, utilizamos, enquanto instrumento de investigação, em um primeiro momento, a aplicação de um questionário. Nossa intenção aqui não foi testar hipóteses ou formular estatísticas numéricas costumeiramente utilizadas nas pesquisas em ciências naturais, porém, conhecer um pouco da realidade dos sujeitos envolvidos, como forma de aproximar a pesquisadora dos sujeitos pesquisados, bem como possibilitar uma análise para a realização, posteriormente, de uma entrevista coletiva. Tomamos como base a concepção de questionário como “[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentado por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1999, p.128).

O questionário aplicado constituiu-se de dezesseis questões, contendo perguntas fechadas e abertas. Na parte inicial, utilizamos perguntas fechadas que “[...] apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas” (RICHARDSON, 2010, p.191). Procuramos obter informações pessoais e profissionais dos sujeitos, para a construção de uma imagem sobre cada participante. Utilizamos também perguntas abertas, com a finalidade de levar o entrevistado a expor suas opiniões livremente, através de textos elaborados por eles próprios, pois nesse tipo de pergunta o “[...] pesquisador não está interessado em antecipar as respostas, deseja uma maior elaboração das opiniões do entrevistado” (RICHARDSON, 2010, p.193). Como dissemos anteriormente, elaboramos também perguntas com ambos os tipos indicados acima. Cinco sujeitos da pesquisa responderam a esse instrumento, momento que possibilitou uma apresentação inicial da pesquisa e o contato direto entre investigador/investigado.

Nessa fase, objetivamos analisar as características dos sujeitos envolvidos para descrever os saberes sobre a prática leitora constituídos durante a formação, como a mediação da leitura é realizada em contextos não escolares ou que não esteja no modelo didático predominante. Indagamos ainda sobre os aspectos conceituais do processo de mediação; prática leitora que os sujeitos investigados tiveram antes do

curso de graduação e quais os ganhos ou não da formação acadêmica para construção de outras práticas com a atividade leitora, temática deste trabalho.

Esse questionário foi analisado pela pesquisadora com vistas à construção de uma imagem que representasse os sujeitos investigados e a abrir a discussão sobre as questões da pesquisa. Após essa análise inicial, elaboramos questões para serem aprofundadas na entrevista coletiva, realizada na Fase 2 da pesquisa e descrita logo a seguir.

2.3.2 A entrevista coletiva

A entrevista é um instrumento frequentemente utilizado na pesquisa qualitativa, pois “[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2010, p.65). Gaskell expõe a importância da entrevista qualitativa para entendermos as crenças, atitudes, atribuição de valores, motivações e comportamento dos sujeitos em seus contextos sociais, tendo em vista que esse conhecimento de mundo dos sujeitos é indispensável para a pesquisa qualitativa.

Para Bogdan e Biklen (2010, p.135), as “[...] entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação”. Elas podem ser *abertas*, centrando-se em tópicos ou podem ser guiadas por questões gerais. No outro extremo, as entrevistas podem ser *estruturada/não estruturada*; muito abertas, quando o entrevistador encoraja o entrevistado a discorrer sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a de forma mais profunda, voltando aos temas e tópicos que os entrevistados responderam anteriormente. Fizemos a opção pela entrevista semiestruturada que “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se perder a indagação formulada” (MINAYO, 2011, p.64), por considerarmos mais adequadas a pesquisa e proporcionar maior segurança para o pesquisador. Elaboramos questões que nos serviram de guia que foram sendo formuladas e retomadas, de acordo com as respostas dos sujeitos e as necessidades de estudo da pesquisadora.

Assim, nesta pesquisa, utilizamos a entrevista coletiva, porque “[...] podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p.138). Logo, elegemos esse instrumento como uma melhor forma de nos relacionar com os sujeitos, considerando o fato de que várias pessoas juntas

possibilitam o encorajamento destas para utilizarem as palavras discorrendo do tema de interesse, além de possibilitarmos um diálogo mais aberto entre o pesquisador e o participante, em relação a isso Kramer (2007, p.64) assegura que,

Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de ideias divergentes ocorrem com intensidade maior, na medida em que os professores podem também escutar uns aos outros. Além disso, como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parecem diminuir; os problemas são apresentados com suavidade e tensão, o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face.

Essa autora revela que, nesse tipo de entrevista, a interação é uma importante experiência para pesquisadores e participantes, esta possibilita esclarecer aspectos confusos, colocando-os em discussão. O diálogo é muito fundamental nesse processo, pois contribui para a compreensão das respostas, para reflexão e para escuta da voz do outro. Como sabemos, na pesquisa, a voz do outro é determinante para o processo de compreensão do tema pesquisado, considerando que as palavras, os discursos não são alheios, mas carregam todo um contexto ideológico. Esse pensamento fundamenta-se em Bakhtin, quando explica:

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos aquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1992, p.95)

A entrevista coletiva possibilitou ouvir as vozes de forma espontânea, cada indivíduo pronunciava palavras que eram contestadas, complementadas com as palavras dos outros. As histórias vivenciadas pelo grupo foram contadas e lembradas por cada um. Os pontos de vistas sobre determinados momentos ou atividades que as mesmas pessoas tinham participado ganhavam pontos de vista diferenciados, como explica Bakhtin (1992, p. 113), “[...] através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, ou seja, a palavra é tomada por um e pelo outro para definir a situação vista e pronunciada de acordo com o olhar do interlocutor, mostrando a

influência que esses momentos tem na vida dos participantes e o que foi mais significativo, o que marcou de acordo com seu olhar, seu interesse. Essa experiência contribui para percebermos o quanto essa entrevista é rica, dialógica e produtiva, como diria Kramer (2007, p.65) “[...] a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais”.

A interação durante a entrevista entre pesquisador/pesquisado deu-se de forma natural, intensa e agradável. Um fator a ser somado positivamente foi à familiaridade entre a pesquisadora e as entrevistadas, contando que já desenvolveram várias atividades juntos, tanto profissionais como pessoais. Entretanto, sabemos que em um momento de entrevista para gerir dados, quando o grupo toma conhecimento que a pesquisa é institucionalizada e os dados serão analisados, sabemos que nossa atitude é alterada. Mesmo assim, pudemos perceber que a interação entre investigadora e participantes resultou em uma experiência positiva e significativa a qual possibilitou esclarecer questões essenciais para esta pesquisa.

Dessa forma, baseamo-nos em Kramer, para quem os objetivos das entrevistas coletivas são assim expostos:

Identificar pontos de vistas dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito do que não há concordância); provocar o debate entre participantes, estimular as pessoas a tomarem consciências de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas. [...] podem clarificar aspectos obscuros colocando-os em discussão, iluminando, portanto o objeto de pesquisa [...] podem também ajudar a identificar conflitos sem esconder ideias divergentes ou posições antagônicas. (KRAMER, 2007, p.67)

Podemos dizer que a entrevista coletiva possibilitou-nos retornar ao mundo das vivências que tivemos com o grupo pesquisado, propiciou o relato de experiências pelos sujeitos que foram fundamentais para compreendermos algumas questões da pesquisa, como também possibilitou o diálogo aberto entre os participantes quando, na oportunidade, trouxeram aspectos relevantes da trajetória desses sujeitos na formação acadêmica e no programa do qual participavam, apropriamo-nos das palavras de Kramer, quando diz que a entrevista coletiva é uma experiência de aprendizado mútuo.

2.3.3 Análise documental

A análise documental, conforme trata Ludke e André (1986, p.38) “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. O uso de documentos contribui para complementar as informações recebidas de outras fontes, bem como comparar os dados obtidos. Nesses documentos podemos retirar as evidências que respaldam as informações apresentadas e declarações feitas pelo pesquisador.

Conforme as palavras de Ludke & André (1986) essa fonte não deve ser ignorada, tendo em vista conter uma série de informações sobre o contexto em estudo. Nomeamos de documentos todos os materiais escritos que servem de fonte de conhecimento, servindo como base da investigação.

Dessa forma, selecionamos os projetos e relatórios do BALE enviados ao BNB/BNDS e PROEX/UERN de 2006 a 2012, com intuito de focarmos informações complementares com relação aos objetivos, à justificativa, às ações, aos dados estatísticos, aos resultados e nomes de alunos que participaram do projeto como bolsista e voluntários. Selecionamos também reportagens de jornais, catálogos, revistas que trazem dados referentes ao BALE e fotografias.

Figura 01: BALE chamando as pessoas nas ruas no Bairro São Geraldo



Fonte: Arquivo BALE – 2007

Figura 02: Contação de história no Bairro São Geraldo



Fonte: Arquivo BALE – 2007

Figura 03: Roda de leitura com monitora e bolsista no Bairro Riacho do Meio



Fonte: Arquivo BALE – 2007

Figura 04: BALE nas ruas – Bairro Riacho do Meio



Fonte: Arquivo BALE – 2007

2.4 LÓCUS DA PESQUISA

Partindo do pressuposto de que a universidade é uma instituição de produção e socialização de conhecimento e deve estar comprometida com a formação de futuros professores que atuarão na Educação Básica, tendo, portanto, um compromisso de contribuir com a melhoria dessa educação, realizamos nossa pesquisa no Campus de Pau dos Ferros da UERN nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras.

Figura 05- Entrada do Campus Avançado Prof^a. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM



Fonte: <http://blogdocapote.blogspot.com.br/2011/07/continuam-abertas-as-matriculas-para-o.html>

Figura 06: Campus Avançado Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM



Fonte: <http://xvi-semanauniversitaria.blogspot.com.br/>

O Curso de Pedagogia constituiu-se numa extensão do que já era oferecido pela faculdade de Educação no Campus Central em Mossoró, criado em 16 de novembro de 1966. Sua implantação na Região Alto Oeste Potiguar teve sua origem decorrente da fundação desse Campus na região, atendendo as necessidades da localidade e ao projeto de extensão da universidade, sendo instalado oficialmente em 19 de dezembro de 1976.

A oferta do curso justificou-se devido ao registro de uma grande necessidade de profissionais de nível superior para atuar na educação inicialmente com formação nas habilitações: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas nos Cursos Normais (EDAPE), as quais foram reestruturadas em 1994.

Em seguida, a licenciatura em nível de graduação foi ampliada para formar profissionais aptos a atuarem na docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na Gestão de processos educativos, em ambientes escolares e não-escolares, sendo a partir de 1995, a habilitação no *Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*.

A cada ano ingressam e se formam, em média, 46 alunos. O curso funciona no turno noturno e recebe discentes de Pau dos Ferros e cidades vizinhas, inclusive dos Estados da Paraíba e Ceará. O acesso a graduação dá-se através do Processo Seletivo Vocacionado – PSV², Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM³ e *Processo Seletivo de Vagas Não-Iniciais Disponíveis – PSVNID*⁴.

² de natureza vocacionada por grupos de disciplinas afins aos cursos ofertados, objetivando a classificação de candidatos que hajam concluído o ensino médio ou equivalente, para o preenchimento de vagas iniciais nos cursos de graduação.

O Curso de Letras, atualmente organizado em dois departamentos um de Letras Vernáculas e outro de Letras Estrangeiras (Cursos de Letras – Língua Inglesa e Letras – Língua Espanhola) foi criado oficialmente junto ao curso de Pedagogia no ano de 1976, recomendado pelos relatores do grupo de trabalho que estudou a viabilidade da expansão da UERN na região. De início foi oferecido o curso de Licenciatura com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e suas respectivas literaturas. Em 1994, o Curso passou a oferecer habilitações em áreas específicas, Língua Portuguesa, Língua Inglesa com suas respectivas literaturas e Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, dando, assim, a possibilidade ao aluno de optar por uma das três habilitações, sendo ampliada posteriormente com a oferta do Curso de Letras – Língua Espanhola.

O Curso de Letras iniciou suas atividades funcionando somente no turno noturno, com o ingresso de alunos anualmente. A partir de 1999, aumentou a oferta de vagas e passou a funcionar também no turno matutino, adotando o caráter da semestralidade. No Curso de Letras, entram 46 alunos no primeiro semestre nas habilitações de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas literaturas, no turno noturno e 46 alunos no segundo semestre nas habilitações de Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas literaturas no turno matutino, formando em média 92 alunos por ano.

Esses dois cursos são atendidos pelas ações extensionistas do BALE. O impacto positivo na formação leitora e de mediadores de leitura dos graduandos de Pedagogia e Letras acontece tendo em vista que vai de encontro a uma carência da comunidade local e circunvizinhas com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura e viabilizar o acesso ao texto literário nessas localidades desprovidas de bens culturais, a

³ processo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, órgão do Ministério da Educação - MEC, de caráter voluntário, objetivando avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício da cidadania, sendo realizado de forma complementar ao fundamentais ao exercício da cidadania, sendo realizado de fo nas habilitações de rma complementar ao acesso aos cursos de graduação da UERN, conforme normas vigentes.

⁴ Transferência Interna: destinada a aluno regular da UERN que pretenda remanejamento entre campus, núcleo, turno ou curso;

Transferência Externa: consiste na aceitação de aluno regularmente matriculado em curso autorizado ou reconhecido pelo conselho competente de outra Instituição de Ensino Superior - IES; Retorno: consiste na aceitação de portador de diploma de graduação reconhecido pelo conselho competente para obtenção de novo título ou nova modalidade/habilitação

saber, falta de bibliotecas e carência de atividades que envolva educação, cultura e lazer, fator também visível em nível do país.

O programa tem possibilitado aos graduandos o contato com a diversidade de textos e a atuação em espaços escolares e não escolares propiciando conhecer realidades locais e desenvolver atividades diversas.

Essa questão remete-nos a discussão firmada por De Franco (2003) sobre a grande mudança que está ocorrendo chamada de *localização*, o autor assevera que à medida que surge a globalização do local, também surge à localização do global, com isso, “[...] a volta ao local, em uma época de globalização, está se afirmando como uma alternativa de indução ao desenvolvimento que promete transformar milenares relações políticas e sociais de dominação” (DE FRANCO, 2003, p.23). O autor retrata que cada lugar é exclusivo, possui sua identidade própria e esse local existe na medida é percebido como tal, tanto pelas pessoas que o integram como pelas que não o pertencem.

O projeto em sua ação extencionista possibilita aos formandos a integração entre teoria e prática dentro da universidade, propicia a atuação destes em espaços escolares e não escolares, integrando teoria e prática, cumprindo sua missão enquanto extensão de aproximar a academia da comunidade. Nos espaços de atuação o BALE proporciona a interação entre a universidade e sociedade, a troca de experiências, de aprendizados mutuamente.

Ao levar a leitura aos diversos locais por onde passa, o programa cumpre a função social de possibilitar o acesso à diversidade de textos para crianças, jovens e adultos que não dispõem de bibliotecas e acervo suficiente para efetivar esse contato. Sendo assim, o programa alcança os estudantes de graduação e a comunidade, priorizando as localidades periféricas, o que proporciona disseminar a ideia de leitura enquanto prática social porque ocorre de várias formas através de contação de histórias, roda de leitura, interação com o público e nos mais diversos ambientes como nas escolas, nas praças, nas ruas.

2.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são graduandas e graduadas dos cursos de Pedagogia e Letras do *Campus Avançado Prof^a. Maria Elisa de Albuquerque Maia* –

CAMEAM⁵ da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN e ex-bolsistas e voluntárias do Programa de extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE. Selecionamos os sujeitos da pesquisa seguindo os seguintes critérios:

QUADRO 01 – critérios para seleção dos sujeitos de pesquisa

CRITÉRIOS SELECIONADOS	
1º	Ter, no mínimo, um ano no programa;
2º	Assiduidade e participação frequente nas atividades do programa;
3º	Aderir à proposta da pesquisa;
4º	Ter atuado junto à pesquisadora dentro do programa;

Fonte: Quadro elaborado pela autora de conforme os critérios de seleção escolhidos.

Com base nesses critérios, selecionamos cinco voluntárias, sendo todas do sexo feminino. Dentre as cinco, temos participantes de 2007 (ano de criação do programa) a 2012 (ano de início da pesquisa).

Neste trabalho, acordamos em preservar a identidade dos sujeitos e a partir de agora utilizaremos nomes fictícios escolhidos por eles. Faremos uma breve descrição das características individuais desses sujeitos que serão chamados de Sofia, Mel, Anny, Flor e Mariana. Os nomes Anny, Flor e Mariana foram escolhidos por afinidade; Sofia revelou usar o nome que pretende chamar sua filha, caso tenha o privilégio de ter uma filha mulher; Mel disse que esse nome foi escolhido em homenagem a personagem “Mel” do conto “Nós⁶”, de Eva Furnari. Ela lembra que esse foi um dos contos que mais marcou sua vida, encenado e contado por ela no BALE, tinha como personagem principal “Mel”, uma menina cheia de nós que a levou a descobrir uma identificação muito próxima com a personagem. Lembrava-se que tinha vários nós, inclusive trazidos da infância e que resultava na pessoa que é. A aluna também descobriu que a literatura fala de nossos sonhos, de nossos medos, de nossas vidas. Vejamos a caracterização dos sujeitos sintetizadas no quadro 02.

⁵ Doravante, usaremos a sigla CAMEAM para nos referir a este Campus.

⁶ FURNARI, Eva. **Nós**. Global Editora, 1999.

Este livro conta a história de Mel, uma garota que morava na pequena cidade de Pamônhas e vivia rodeada de borboletas, motivo pelo qual gerava brincadeiras por parte dos habitantes 'normais' da cidade. Um dia, de tanto segurar o choro e a mágoa, Mel acabou com o corpo cheio de nós, um mais apertado que o outro. Diante disso, resolveu ir embora de Pamônhas. Mel não sabia que havia tantas coisas interessantes fora de sua cidade, mas seus sete nós fizeram com que ela se aventurasse pelo mundo, procurando soluções. Ela andou, cruzou montanhas e rios, até que encontrou alguém que ganhou sua confiança e ajudou-a a desatar seus nós. Então, Mel conheceu uma cidade em que cada um tinha seus próprios nós e ninguém ligava para isso.

QUADRO 02 – caracterização dos sujeitos de pesquisa.

	Sofia	Mel	Anny	Flor	Mariana
Faixa etária	21 a 30 anos	21 a 30 anos	21 a 30 anos	21 a 30 anos	21 a 30 anos
Escolaridade	Graduanda em Letras	Graduação em Pedagogia Especialização em andamento	Graduação em Letras Especialização em andamento	Graduação em Pedagogia	Graduação em Pedagogia Mestrado em andamento
Período de atuação no BALE	2010 aos dias atuais	2010 aos dias atuais	2007 aos dias atuais	2009 aos dias atuais	2009 aos dias atuais
Bolsista/ Ex-bolsista do BALE	Ex-bolsista BNB/BNDES	Não	Ex-bolsista PROEX/UERN	Ex-bolsista PROEX/UER N	Ex-bolsista BNB/BNDES
Exerce a função de professora	Não	Sim	Não	Não	Não
Vínculo empregatício	Não	Privado	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário e dados documental

Com intuito de conhecermos melhor nossos sujeitos da investigação traçamos abaixo uma descrição particular de cada uma com base nos dados do questionário e entrevista. Informamos que todas as participantes são do sexo feminino, assim, passaremos a tratá-las de modo mais específico com nomes e pronomes que as identifiquem de modo menos genérico.

Sofia

Sofia encontra-se na faixa etária entre 21-30 anos. Já nos conhecíamos devido morarmos na mesma cidade do interior do Rio Grande do Norte. Entretanto, tivemos o primeiro contato na universidade quando ministrei a disciplina *Didática* na sua turma do Curso de Letras no ano de 2010. Era uma aluna muito dedicada, participava ativamente das aulas e era procurada por todos da turma para ajudá-los nas disciplinas de Espanhol, língua que fala fluentemente pelo fato ter morado algum tempo na Colômbia.

Reencontramos-nos no BALE, no mesmo ano, quando ela começou a participar como voluntária e, em seguida, foi selecionada como bolsista BNB/BNDES em 2011, ano em que atuei no BALE como coordenadora. Estreitamos os laços

profissionais e de amizade, Sofia mediava as atividades utilizando música. Em sua trajetória pessoal relata a experiência religiosa que vivenciou com as irmãs na Colômbia como fundamental para sua formação leitora, pois teve, num primeiro momento, acesso à diversidade de textos religiosos. Logo depois, conviveu com uma escritora de contos infantis que tinha feito Pedagogia na Universidade de Salamanca, na Espanha, ela era escritora e leitora assídua, fato que chamou sua atenção para a leitura da literatura, Sofia lia os livros e discutia com a autora e, de repente, começou a gostar de ler.

Essa jovem relata que para gostar de ler é preciso ser contagiada, expõe que voltou a sentir esse contágio ao entrar no BALE, porque está junto a pessoas que têm o mesmo ideal, compartilha leituras, partilha com o outro.

***48 Sofia:** [...] o BALE foi onde eu me senti também contagiada, eu me contagiei com essa pessoa que gostava de ler e que escrevia e que gostava de falar sobre a leitura e, aqui, no BALE também me encontrei por causa disso, por causa que não era uma leitura, por exemplo sozinha, eu era contagiada por outras pessoas que tinham o mesmo ideal, que tinha, que tinha o mesmo objetivo, compartilhar leituras, dividir leituras, partilhar com outros que não fosse somente nesse grupo, pessoas externas como por exemplo as crianças, os jovens, os idosos que é com quem nós trabalhamos, então, assim, o gosto pela leitura pra mim, se deu dessa forma, pelo contágio, por ser contagiada pelo BALE, por essa leitura compartilhada, por essa leitura dividida. (Trecho de enunciado de Sofia – Entrevista coletiva)*

Sofia está concluindo o curso de Letras e permanece atuando como bolsista no programa, já teve experiência em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas, atualmente, não exerce a função de professora.

Mel

Mel encontra-se na faixa etária entre 21-30 anos, é egressa do curso de Pedagogia (conclusão em 2012), está cursando pós-graduação em Psicopedagogia. Conhecemos-nos em 2009 quando lecionamos a primeira disciplina em sua turma, seguida de várias outras. Atuamos juntas no BALE desde 2010 e fazemos parte do mesmo grupo de pesquisa. Era comprometida, não faltava aula, tinha uma vida acadêmica ativa, engajada em grupos de pesquisa e extensão e sempre participava de eventos acadêmicos com publicação de artigos científicos, apresentação de trabalhos.

Mel relata que o BALE contribuiu para reelaborar os conceitos sobre leitura, pois tinha tido uma experiência na oitava série com a obra *Lucíola* de José de Alencar, leitura feita por obrigação que trouxe alguns traumas relacionados à nota atribuída pela professora à interpretação através de desenho que ela fez da obra. Mesmo assim, leu outros livros de José de Alencar espontaneamente, mas só quando chegou ao projeto percebeu a grandiosidade dos textos.

Exercendo a função de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede privada de ensino, Mel atribui ao BALE sua formação leitora e como mediadora de leitura, pois busca trabalhar a leitura de forma prazerosa e frequente. Em suas aulas põe em prática as atividades que realiza como voluntária no projeto, tais como: contação de histórias e roda de leituras sempre com o cuidado de possibilitar o contato com a diversidade de textos.

[...] hoje vivencio toda essa aprendizagem na minha sala de aula onde faço contação de história, trabalho leituras diversas: leitura de mundo, leitura visual, livros e fontes diversas que as crianças tem acesso. (MEL – dados do questionário)

Anny

Anny encontra-se na faixa etária entre 21-30 anos. Ao entrar na universidade, tinha interesse em pesquisar Manuel Bandeira, mas sua atuação no projeto possibilitou o contato com uma diversidade de textos que não dispunha antes, como exemplo o cordel, gênero pelo qual se apaixonou e a oportunizou lidar com o público. Egressa do Curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa (conclusão em 2011.1), está cursando pós-graduação em Educação e Linguagens para a Multiculturalidade no CAMEAM/UERN, tem um sonho de cursar Pedagogia, aspiração proveniente também de sua experiência constante com atividades que envolvem os contos infantis e a literatura infantil.

Aproximamos-nos quando eu entrei no BALE, em 2009, e participamos de várias atividades juntas. Anny foi bolsista PROEX do programa BALE em 2011, tem maior tempo de experiência no programa e já participou de atividades com crianças, jovens, adultos e idosos e atua no programa desde 2007, ano de sua criação. Não exerce a função de professora.

Essa participante atribui ao programa a sua formação enquanto mediadora de leitura e percebe uma evolução na realização das atividades devido ao contato com um público diversificado está no BALE desde a sua criação conforme esclarece,

*Através do BALE pude adquirir novas experiências de leitura e a partir dessas experiências desenvolver a capacidade de lidar com o público e como os novos textos ofertados [...]
Minha atuação no projeto sempre esteve mais relacionada às rodas de leitura e a atuação com o público adulto, dessa forma percebo que com o decorrer do tempo pude desenvolver melhor esse trabalho e obter mais resultados. (Anny – dados do questionário)*

Flor

Flor encontra-se na faixa etária entre 21-30 anos. Foi nossa aluna de graduação, sempre muito ativa. Gostava de participar das aulas, fazia muitas perguntas e trazia exemplos do BALE a todo instante. Em 2009, começou a fazer parte do projeto como voluntária e, no mesmo ano foi bolsista PROEX/UERN.

Para Flor as experiências de leitura que teve na Educação Básica não contribuíram para a formação do gosto de ler. Cita a obra *O Crime do Padre Amaro* como referência de leitura por obrigação na escola. Diz que gostou da obra, mas não foi lhe dada a oportunidade de interpretá-la. Menciona também as obras de José de Alencar como leitura obrigatória, porém, a escola não incentivava o gosto de ler. Atribui ao BALE a sua formação leitora, diz que o programa encanta, que é algo inexplicável:

[...] entra dentro de você sem você sentir, aquela quantidade de livros [...]o BALE claro, foi um divisor de águas, né, dentro desse processo de desenvolver o prazer, porque, pra começo de história, prazer de ler fui escutar isso no BALE, vou desenvolver o prazer de ler, o gosto pela leitura [...] o gosto pela leitura, eu vim descobrir isso no BALE. (Flor – dados da entrevista)

Confessa que, ao entrar no programa, pensou somente na bolsa, mas, as vivências que foi presenciando, especialmente com crianças, proporcionaram o prazer de ler e sua formação como mediadora de leitura, por isso, não conseguiu deixar o projeto até hoje.

Egressa do curso de Pedagogia (conclusão em 2012), está cursando pós-graduação em Educação e Linguagens para a Multiculturalidade no CAMEAM/UERN.

É professora recém-concursada/nomeada da rede estadual de ensino, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mariana

Encontra-se na faixa etária entre 21-30 anos, é egressa do curso de Pedagogia (conclusão em 2011) e desenvolve hoje um subprojeto dentro do programa BALE que leva a figura de um palhaço para desenvolver as atividades em vários espaços, direcionado-as ao público infanto-juvenil.

Lecionamos várias disciplinas na turma de graduação de Mariana. Ao ministrarmos a disciplina *Literatura e Infância*, ela nos confessou que não gostava de ler, não era leitora assídua e isso lhe incomodava muito. Convidamos para fazer parte do BALE em 2009 e ela aceitou. Mariana admite que o programa é para ela a

[...] base de formação leitora em todos os sentidos, uma vez que proporciona o conhecimento acerca da leitura e suas vertentes (contação, formação, humanização, aprendizagem) nas reuniões e estudos, bem como na atuação direta nas escolas e em outros espaços não escolares. (dados do questionário).

A voluntária informa que, na verdade, o BALE foi seu mediador, a partir das vivências dentro do grupo foi se constituindo leitora.

É interessante que, mesmo expondo que não gostava de ler, Mariana faz referência a obra *O Auto da Compadecida* que leu na oitava série como atividade obrigatória, no entanto, foi uma leitura prazerosa. Ela abre um parêntese para afirmar que a leitura foi gostosa porque o narrador era um mediador e defende que para gostar de ler tem que haver um mediador, algo que incentive. Dessa experiência, ficou a figura do palhaço como um mediador que foi fundamental para tornar a leitura gostosa, foi tão expressiva essa figura que Mariana, ao ser selecionada como bolsista BNB/BNDES do programa em 2010, criou a figura de um palhaço que fazia a interação junto as crianças, contava histórias e mediava a leitura nas atividades realizadas em espaços escolares e não escolares. Mariana destacou-se por dedicar-se completamente ao projeto, e pela produção científica e acadêmica. É extremamente organizada e responsável com o que faz.

Figura 07: Interação com o público feita pelo PiruliBALE no Bairro Riacho do Meio



Fonte: Arquivo BALE 2010

Figura 08: Interação com o público feita pelo PiruliBALE na cidade de Tenente Ananias/RN



Fonte: Arquivo BALE 2010

2.6 FASES DA PESQUISA

Com vistas a desenvolver um trabalho que busca respostas para as questões postas anteriormente, tivemos primeiramente um contato com a proponente responsável pelo programa BALE, para expor o objetivo da pesquisa, bem como solicitar

autorização para efetivação da pesquisa no Programa. É importante frisar que, inicialmente, esta foi uma conversa informal, considerando que a proponente do BALE era conhecedora do projeto de pesquisa e, por haver, uma convivência entre ambas (pesquisadora e a proponente do programa) devido à atuação que tivemos no projeto como membro, desde o início de 2009, e, como coordenadora das ações extensionistas, em 2011.

Em um segundo momento, realizamos um encontro com os sujeitos da investigação, quando, na oportunidade, apresentamos o projeto de pesquisa, esclarecemos os papéis desempenhados pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa, bem como aplicamos um questionário com o intuito de caracterizar os sujeitos investigados.

Sentimos o entusiasmo por parte dos sujeitos durante a entrega do questionário e a realização da entrevista coletiva. Salientamos que o vínculo criado entre pesquisador e participantes durante anos de atividades realizadas conjuntamente no BALE, incluindo viagens e produções de artigos científicos foram determinantes para favorecer um clima amigável e espontâneo entre ambos.

Retomamos as ideias de Amorin (2007) quando expõe que o pesquisador junta-se aos sujeitos, insere-se no seu contexto social e busca conservar relações dialógicas no decorrer da pesquisa, tendo em vista que os participantes não são considerados como neutros, mas participam ativamente do processo. Malgrado o pesquisador estar inserido no contexto ele ocupa um lugar próprio porque o olhar de quem pesquisa tem um objetivo a ser alcançado a partir das informações capturadas, logo não é o mesmo olhar do pesquisado.

Realizamos um encontro para a aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas que durou aproximadamente três horas e foi respondido por cinco participantes da pesquisa. O questionário de dezesseis questões teve como objetivo caracterizar os sujeitos da pesquisa e conhecer experiências de leitura que eles tiveram na graduação e no programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE.

Em outro momento, realizamos uma entrevista coletiva, com a duração de uma hora e trinta minutos. A entrevista seguiu um roteiro construído a partir da leitura e apreciação dos questionários, quando retomamos algumas respostas das participantes e discutimos em conjunto e acrescentamos outras questões. A entrevista ocorreu em clima harmonioso e foi mantido o diálogo constante entre pesquisadora e participantes.

Em seguida, passamos à fase da imersão dos dados do questionário e da entrevista, assim como a interpretação dos documentos analisados. A seguir detalharemos as categorias de análise construídas a partir dessa fase.

2.7 Categorias de análises

Neste item, apresentamos as categorias de análises que foram construídas a partir dos enunciados sobre a formação leitora e de mediadores de leitura, das cinco participantes da pesquisa, obtidas através do questionário e da entrevista coletiva.

Com base nos dados construídos, surge a nossa primeira categoria de análise: **a formação do professor leitor e a leitura** com suas categorias específicas:

- Experiências de leitura durante a trajetória pessoal e na formação;
- Acesso à diversidade de textos;
- Conhecimento acerca das diferentes práticas de leitura;
- Conhecimento da leitura crítica;
- Integração teoria/prática;

Em seguida, construímos a nossa segunda categoria de análise a qual intitulamos de: **a mediação como uma ponte em atividades de leitura realizadas pelo professor** com uma categoria específica:

- Compreensão do processo de mediação e sua importância para o desenvolvimento do gosto pela leitura;

Dando continuidade as análises dos enunciados das participantes de nossa investigação, elegemos como terceira categoria **a contribuição do programa BALE para o desenvolvimento da prática de leitura**, com as seguintes categorias específicas:

- Experiências com várias atividades de leitura;
- Melhoria da atuação em espaços escolares e não escolares;

- Impacto social da formação de mediadores de leitura dentro dos espaços de formação via extensão universitária;

O momento de categorização dos dados foi muito relevante para nossa pesquisa. Possibilitou encontrar as respostas para nossas indagações e reflexões a partir da análise dos enunciados das participantes sobre a formação de professores com vistas a preparação de leitores e mediadores de leitura da Educação básica nos cursos de Pedagogia e Letras.

3 FORMAÇÃO DOCENTE X FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DE MEDIADORES DE LEITURA

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.

Maria da Conceição Moita

A formação de professores, no decorrer das últimas décadas, tem sido exaustivamente alvo de constantes discussões e socializações em congressos, fóruns e publicações. Para Freitas, esse fato tem suas raízes fincadas na “[...] trajetória do movimento dos educadores em luta pela sua formação e pela profissionalização do magistério” (2004, p.89). A discussão não é nova, entretanto, a cada dia novos elementos vão surgindo e, conseqüentemente, a necessidade de estudos e pesquisas nessa área.

É importante destacar que o conceito de formação de professores repousa sobre a ideia de que é uma área de conhecimento e investigação, centrando-se no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. É uma concepção inspirada nas ideias de Garcia (1999, p.26), para quem,

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação está intimamente relacionada às exigências curriculares eleitas como prioritárias, elaboradas de acordo com os anseios políticos, sociais e econômicos da sociedade em cada época. Esse acontecimento é confirmado por Moita (2007), ao afirmar que a preocupação pela eficiência da formação inicial e continuada de professores aparece geralmente vinculada às questões dos modelos e estratégias

utilizados, da sua adaptação à evolução do papel do professor e à diversidade dos contextos nos quais a ação educativa vai se desenvolver.

Para Fontoura (2007), o ritmo acelerado em que ocorrem as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais da sociedade atual reflete-se no quadro escolar pela complexidade crescente das funções atribuídas ao docente e pela exigência acentuada de abrir a escola ao mundo e à modernidade. O professor é convidado a assumir novas posturas e desempenhar novos papéis. A autora menciona que a função desse profissional não pode mais se reduzir à transmissão de um patrimônio adquirido, mas,

Da responsabilidade do professor relativamente ao exercício de uma nova cidadania que concilia a valorização das culturas específicas e a aceitação das diferenças decorre a exigência de abandonar velhos saberes e velhos procedimentos e misturar-se com a vida” (FONTOURA, 2007, p.175).

Essa ideia, segundo a autora, procede da constatação de que o docente hoje não é mais a única autoridade em matéria de cultura, temos a televisão, o jornal, a rádio, a publicidade e as viagens que devemos considerá-los como rivais enquanto transmissores de cultura.

Concordamos que o educador é convocado a romper com a educação bancária (FREIRE, 2005), na qual o professor é apenas agente transmissor de um conteúdo pronto e acabado, ele apenas deposita conteúdos e valores ao educando que é o depositário, recebe, memoriza e repete. O professor passa a atuar enquanto problematizador, mediador da aprendizagem, ele não apenas educa, mas mantém uma relação dialógica de conhecimento com os sujeitos que, ao serem educados, também educam. Na concepção de Freire,

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 2005, p.79, grifos do autor)

Moita (2007) alerta-nos para o fato de que o professor é o principal utensílio do seu trabalho é o agente principal da sua formação, questões que não estão sendo considerada pelos formadores. Sendo assim, o conceito de formação não é adotado

apenas como atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas deve ser visto “[...] como a acção vital de construção de si próprio onde a relação entre vários polos de identificação é fundamental” (MOITA, 2007, p.114). Essa construção de si mesmo é um processo de formação, pois de acordo com Pineau,

A unidade do ser é atravessada e questionada por dois tipos de pluralidades: uma sincrônica de trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas e de pluralidade diacrônica de diferentes momentos, de diferentes fases de transformação do ser. (*apud* MOITA, 2007, p.114).

Nessa perspectiva, Moita (2007) afirma que ninguém se forma no vazio. A formação traduz troca, experiência, aprendizagens, múltiplas relações, ou seja, uma dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Por isso, compreender como cada pessoa se formou é descobrir as relações entre as pluralidades que atravessam a vida e o modo como age, reage e interage com os contextos, porque “Um percurso de vida é assim um percurso de formação no sentido em que é um processo de formação” (MOITA, 2007, p.115).

Dessa forma, apropriamo-nos do pensamento de Kramer (1996, p.15), para quem “[...] o trabalho do professor precisa ser entendido a partir de uma perspectiva que dê conta de pensar o homem em sua totalidade e em sua singularidade”. Segundo essa autora, podemos compreender a educação como práxis social, numa perspectiva marxista de sociedade, na qual o educador não é apenas aquele que ensina e o educando apenas aquele que aprende, ao contrário, “[...] eles são sujeitos históricos, são produtores de linguagem. Linguagem que os constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade” (*Ibid*, p.15).

Estudos de outros autores como Nóvoa (2007), Josso (1988) e de Dominicé (1988) sobre a formação de professores também atentam para as necessidades de ouvir a voz dos professores, seu percurso de vida, suas experiências, os saberes que constituíram/constituem sua formação, tendo em vista que a concepção defendida é de que a formação docente ocorre durante todo o percurso de vida do professor, conforme explica o autor,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante ‘investir a

pessoa' e dar um estatuto ao 'saber da experiência' (NÓVOA, 1997, p. 25, grifos do autor).

Dessa forma, concordamos com Gómez (1998), quando elucida que o papel desempenhado pelo professor e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser analisados em relação aos diversos modos de conceber a prática educativa. Para o autor, é preciso,

[...] analisar as peculiaridades que definem o docente como profissional interessado e capacitado para provocar a reconstrução do conhecimento experiencial que os/as alunos/as adquirem em sua vida prévia e paralela à escola, mediante a utilização do conhecimento público como ferramenta conceitual de análise e contraste.(GÓMEZ, 1998, p.353)

Para Gómez, é preciso investigar e discutir sobre as características que configuram um tipo de professor que tenha um perfil que aproxime-se das exigências correspondentes ao conceito de ensino e currículo os quais defendemos, considerando as teorias que sustentam a prática e o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Gómez (1998) ainda considera a formação do professor é complexa e permeada por uma série de orientações e enfoques que definem seu perfil e influenciam em sua formação e atuação. Desse modo, o autor elege quatro perspectivas básicas presentes na formação do educador: perspectiva acadêmica; perspectiva técnica; perspectiva prática e perspectiva de reconstrução social, as quais especificaremos a seguir.

Na *perspectiva acadêmica*, o ensino é concebido enquanto processo de transmissão de conhecimentos acumulados e adquiridos culturalmente pela humanidade. O professor é visto como um especialista nas diversas disciplinas que fazem parte da cultura e sua formação está vinculada ao domínio dessas disciplinas e, conseqüentemente, à reprodução dos conteúdos que as integram.

A *perspectiva técnica* propõe um ensino norteado pelo rigor e prática tradicional, no qual o conhecimento é aplicado através de técnicas, sua qualidade está relacionada a eficiência e eficácia de sua aplicação. Logo, “[...] o professor/a é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação” (GOMÉZ, 1998, p.356), ou seja, a atividade

profissional é técnica e instrumental, a resolução de problemas se dá a partir da aplicação de teorias e técnicas científicas.

Em se tratando da *perspectiva prática*, o ensino é concebido como atividade complexa, se desenvolvendo em cenários singulares, nitidamente determinados pelo contexto, seus resultados são geralmente imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. Dessa forma, “[...] o professor/a deve ser visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula” (GOMÉZ, 1998, p. 363). O autor explica que a formação do docente basear-se-á priorizando a aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática.

Para a *perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social*, o ensino é concebido enquanto atividade crítica, uma prática social impregnada de opções de caráter ético, na qual os valores que orientam seus objetivos devem ser traduzidos em princípios e procedimentos que norteiam, e que se realizem durante todo o percurso do processo ensino-aprendizagem. O professor assume o perfil de profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática do cotidiano para entender “[...] as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo” (GOMÉZ, 1998, p. 373).

Chamamos a atenção para a quarta perspectiva a qual defendemos, dada sua abrangência e abertura para um ensino transformador, comprometido com a mobilização social e a participação individual e coletiva do sujeito para minimizar as desigualdades sociais e transformar a sociedade injusta que temos. Para que ocorra essa transformação, a escola e a educação do professor são vistos como elementos fundamentais. A escola deve priorizar um ensino que propicie ao discente a capacidade de refletir criticamente sobre a sociedade. O professor é concebido “[...] como um intelectual transformador, com o claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem”. (GOMÉZ, 1998, p.374). O docente é educador e militante político, no sentido de provocar o debate de assuntos públicos e conduzir a discussão fazendo análises abertamente das questões postas com intuito de acender nos alunos o interesse e compromisso crítico com as questões políticas e sociais.

Dessa forma, acreditamos na figura do professor enquanto propiciador de um ensino comprometido com as questões políticas e sociais, um transformador, conforme descreve Gomez (1998), que abra espaço para a reflexão, o debate e o agir diante das desigualdades sociais que se alastram ferozmente.

Para isso, concordamos com Silva (2009b) quando sugere a leitura como peça essencial para a formação de professores e a construção de sua identidade, haja vista, a leitura estar sempre presente na vida do docente, sendo uma necessidade de todas as horas e sua inclusão contribui para a efetivação da docência como profissão, apontamento que discutiremos no próximo subitem.

3.1 LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA

Inspiradas na ideia de que a leitura é intrínseca a vida pessoal e profissional do professor e compõe a ferramenta principal de seu trabalho, a qual oportuniza uma formação calcada numa visão transformadora do ensino, abordaremos alguns pontos que clarificam o relevante papel da leitura para essa formação e desenvolvimento da prática docente.

Silva (2009b) chama-nos a atenção para a evidência de que as lacunas deixadas na formação do professor leitor repercutirão na sua atuação enquanto formador de leitores, pois com certeza os resultados são insatisfatórios e lamentáveis como o culto ao livro didático, desatualização e dependência a programas de ensino.

Silva e Zilberman (1995) revelam que é preciso prover aos professores fundamentação teórica para melhor entenderem e caso necessite, alterarem suas práticas de ensino de leitura.

Geraldi (2006) adverte que para o sistema capitalista o que importa em uma atividade é o produto, logo, a fruição e o prazer são excluídos (estando reservados para uma minoria). Sendo assim, a escola reproduz o sistema capitalista e prepara para ele, ou seja, “[...] exclui qualquer atividade ‘não rendosa’: lê-se um romance para encher uma ‘famigerada’ ficha de leitura, para fazer uma prova [...]” (GERALDI, 2006, p.97 – grifos do autor).

Nesse contexto, respaldados nas ideias de Silva (2009b), apontamos a leitura como principal elemento para formação e construção da identidade do professor, pois “[...] a leitura se constitui, além de instrumento e/ou prática, ‘uma forma de ser e de

existir”” (SILVA, 2009b, p.23 – grifo do autor), considerando que para a sociedade o compromisso desse profissional se volta para a (re) produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. A leitura está presente permanentemente na vida do professor, conforme esclarece o autor,

Simbolicamente falando, o eixo em torno do qual giram as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente é continuamente lubrificado pelas práticas de leitura. O professor lê e faz ler os alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente. (SILVA, 2009b, p.28).

A leitura permeia a prática do professor e sua incorporação contínua contribui para o fortalecimento da docência como profissão. Segundo Silva (2009b), a prática docente, em termos de trabalho e de atualização, está calcada em experiências de leitura, porque o conhecimento para ser constituído e dinamizado, requer competências multifacetadas de leitura. Malgrado o fato de que a leitura é fundamental para o docente, deparamos-nos no país, com uma realidade que demonstra várias lacunas na formação do professor enquanto leitor que repercutem na sua atuação como formador e mediador de leitura, conforme nos explica o pesquisador:

No Brasil, a formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguado salário e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou, então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim. Os resultados desse quadro lamentável e vergonhoso todos já sabem: dependência de livros didáticos e outras receitas prontas, desatualização, redundância dos programas de ensino, homogeneização das condutas didáticas, repertório restrito, ausência de habilidades e competências de leitura, estagnação intelectual, etc. (SILVA, 2009b, p.23)

Essa explicação alerta-nos para a necessidade de repensarmos uma formação de professores voltada para a leitura, pois somente um professor leitor de vários textos e que goste de ler terá condição de desenvolver sua prática pautada numa concepção transformadora de ensino que propicia o pensar, refletir e agir sobre a realidade.

Benevides (2002) comenta que, no momento que pensamos em professores transformadores, devemos pensar em um espaço aberto para os aspectos nunca vistos ou nunca percebidos pelo posicionamento que frequentemente acompanhou a vida cotidiana nas escolas de formação: a leitura como compreensão dos diferentes conceitos e significados construídos pela sociedade. Para a autora, a leitura oferece aos discentes dos cursos de formação a possibilidade de desconstruir e reconstruir as ideias tidas como naturalizadas, a partir do contato com outras ideias veiculadas não apenas pelo mundo escrito, mas também pelos vários sistemas de representação existentes em nosso mundo.

A formação de professores não ocorre separada da formação pessoal, não está separada de seu contexto, de suas vivências, ao contrário, é permeada pelas mudanças sociais, históricas e culturais. Com isso, o professor é agente mediador que pode contribuir para transformações educacionais e desenvolvimento de práticas que possibilitam essas mudanças na sala de aula. Partindo dessa nova forma de olhar a formação de professores, temos a necessidade de incluir um lugar especial para a leitura.

O docente tem que ter uma íntima relação com a leitura, além de gostar de ler, o texto deve ter significado para ele para que esse possa apresentar o texto ao discente e a leitura também tenha significado para o aluno, pois, para Lajolo (1993, p.53),

[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

Nesse contexto, tomando por base as ideias de Silva (2009a) convém refletir criticamente sobre os condicionantes que afetam o trabalho de leitura dos professores em termos de formação, atualização, busca por livros, vontade e prazer de ler para que estes possam buscar a superação desse problema. O autor esclarece que “se o quadro geral de formação de professores nesses últimos tempos pode ser qualificado como fraco, sua preparação prévia para o encaminhamento da leitura na escola pode ser considerada fraquíssima ou simplesmente nula” (SILVA, 2009a, p.59).

Compartilhando dessa compreensão Britto (1998, p.69) explica que “A leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura”. Por isso, o autor destaca que o leitor se define em função de seu acesso aos bens da cultura letrada a aos códigos e valores inscritos nesse universo e não da quantidade ou da qualidade do que lê.

Portanto, é preciso repensar nossa concepção de leitura e de leitor e compreendermos que “[...] não é preciso que todos leiam da mesma forma. Não é preciso que todos gostem dos mesmos livros. Não é preciso, nem desejável, que todos tenham a mesma opinião sobre eles” (ABREU, 2001, p.157). É preciso, considerarmos que a leitura não se constitui uma prática neutra, mas social, e na relação do leitor/texto e autor/texto estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais.

Neste capítulo, discutimos as questões que orientam a importância de uma formação docente que trabalhe intimamente com a preparação de leitores tendo em vista que essa prática está presente na vida do professor e este atua como mediador do conhecimento. A seguir trataremos do processo de mediação e o papel do mediador no ato de ler.

3.2 O PROCESSO DE MEDIAÇÃO

A mediação, para nós, é entendida a partir dos princípios de Vygotsky (1998) o qual defende que, enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Desse modo, destaca a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, mediação feita pelos outros. *O outro social* pode apresentar-se através de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

As ideias de Vygotsky têm como eixo norteador que tudo que é específico ao homem e o diferencia de outras espécies é proveniente de sua vida em sociedade. Suas capacidades, seu modo de pensar, refletir, atuar, suas emoções, seus sentimentos, suas ideias e seu funcionamento psicológico formam-se na interação com os outros e nas relações socioculturais.

Para Vygotsky o processo de mediação é elemento fundamental para entender o funcionamento psicológico. Dialogando com as concepções desse autor,

Oliveira (1997, p.26), define que “Mediação [...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. O homem não mantém uma relação direta com o mundo, essa relação é mediada. Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: instrumentos psicológicos (signos) e os instrumentos concretos. O autor adverte que ainda que diferentes o uso dos signos e instrumentos tem uma ligação mútua ao longo da evolução do homem e do desenvolvimento de cada indivíduo.

Segundo Vygotsky (1998) os signos exercem funções de ajudar o homem na realização das atividades internas, são chamados de instrumentos psicológicos, porque auxiliam o ser humano nas atividades internas (representar, lembrar, relatar). O signo é utilizado para realizarmos diversas tarefas: fazer anotações dos compromissos em uma agenda, contar histórias, ouvir músicas, manipular objetos, ampliando nossas possibilidades de raciocínio, pensamento, planejamento, imaginação, atenção e outros. O autor ressalta que “o uso de signos conduz seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1998, p.54). Sobre isso, Rêgo (1995) explica que o signo serve como auxílio da memória e da atenção humana, exemplificando que no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que representa a necessidade de parar, da mesma forma que a palavra copo indica um utensílio para beber água, representações construídas culturalmente.

Os instrumentos concretos auxiliam o homem nas atividades externas (enxada, faca, máquinas). Estes são criados pelos seres humanos para facilitar sua ação sobre a natureza, transformando o próprio comportamento humano que deixa de ser uma ação direta sobre o meio para ser exercida apenas pela relação entre as necessidades de sobrevivência e o ambiente, portanto voltado para o trabalho. Rêgo (1995, pp. 51-52), explica que,

Diferentemente de outras espécies animais, os homens não só produzem seus instrumentos para realização de tarefas específicas, como também são capazes de conservá-los para o uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumento e criar novos.

De acordo com Vygotsky, o pensamento humano é um reflexo da vida material e se desenvolve ao lado do desenvolvimento das relações sociais de trabalho.

Conforme o homem reproduz cotidianamente suas relações de vida material, modificam essas condições e aperfeiçoam seus instrumentos de trabalho, suas relações de produção e conseqüentemente inteligência. O autor, adepto dos postulados marxistas, atribui um papel preponderante ao trabalho na vida da espécie humana, pois, através do trabalho o homem transforma o meio e produz cultura. Nas palavras de Oliveira (1997, p.28),

É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria cultura e a história humana. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos.

O homem, diferente dos animais irracionais é capaz de planejar e executar suas tarefas, transformando a realidade e, em seguida, é transformado por essa nova realidade. Ele é caracterizado como sujeito ativo que cria o meio, a realidade, ou seja, atua na natureza e, como produto do meio, a própria natureza atua sobre os homens.

Vygotsky busca compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da espécie humana, da história individual e, paralelamente, o processo de aprendizado em seu contexto sociocultural. Por isso, que esse teórico, ao tratar da questão geral do desenvolvimento e do aprendizado, nos chama a atenção para o fato de que antes de chegar à escola as crianças já vivenciaram várias situações de aprendizagens e dispõe do conhecimento que construíram através das relações sociais, da interação com os indivíduos de sua comunidade, o que ele denomina de conhecimento prévio.

A intervenção do professor é fator determinante para a promoção da leitura, ele é chamado a assumir o seu papel mediador, tendo em vista que essa prática está presente constantemente na vida do indivíduo.

Segundo Silva (2009b), é importante notar que a docência não é um dom, mas um ofício construído por meio de um processo formativo que envolve um percurso pessoal e profissional de vida. Logo, o fortalecimento da docência como profissão requer indiscutivelmente a vivência e a incorporação de porções contínuas de leitura, pois o ofício de ensinar em termos de trabalho e de atualização, tem como sustentáculo as experiências de leitura. Silva (2009b, p.26) enfatiza que,

Por dever de ofício e por expectativa social, o professor tem na leitura, além de instrumento e de prática, uma forma de atuar e agir, seja

porque ele (o professor) simboliza leituras já realizadas e assimiladas, seja porque faz a mediação e informa leituras relacionadas à matéria que ensina, seja porque o conhecimento, para ser organizado e dinamizado, exige competências multifacetadas de leitura.

Sem dúvida, sabemos que a prática da leitura está presente na vida do professor. Entretanto, vivemos em um país onde os indicadores de leitura não são favoráveis e, apesar de serem apresentados alguns avanços com implantação de programas de aquisição distribuição de livros, as estatísticas relacionadas aos níveis de compreensão leitora e formação de leitores aparecem de forma insatisfatória. Com isso surge um grande desafio: mediar a leitura com vistas a formação do leitor e o desenvolvimento do gosto pela leitura, pois de acordo com Neto (2009, p.66) “[...] a prioridade das prioridades para se formar um país de leitores é formar pessoas capacitadas para serem mediadores, entendidos como facilitadores das circunstâncias que aproximarão o leitor do texto, da leitura”.

Desse modo, o professor é peça chave nesse processo, devido a função que assume enquanto mediador do conhecimento e da aprendizagem. Entretanto, Pennac (2011) explica que o docente precisa perceber que o ato de ler em sala de aula, ultrapassa os argumentos repetitivos *que é preciso a ler* sempre por algum motivo, por obrigação, inclusive para preencher fichas e receber notas. O autor afirma que a única forma de se reconciliar com a leitura é não pedir nada em troca,

Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Não fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavras aquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação biográfica... proibir-se completamente “rodear o assunto”. (PENNAC, 2011, p.51)

Esse autor indica que é necessária uma atitude de mudança na postura do docente, em vez dele exigir, partilhar a leitura junto aos alunos, lê em voz alta porque “[...] o homem que lê em voz alta nos eleva a altura do livro. Ele se dá verdadeiramente, a ler!” (PENNAC, 2011, p.84), ler movimentando-se na sala, doando-se a leitura amorosamente, expressando o prazer de ler, de percorrer uma obra completa, aproximando o leitor do texto gratuitamente. Segundo autor esse caminho aproxima o leitor do livro e convida-o a percorrê-lo. Por isso, frisamos o relevante papel do

professor enquanto mediador para a formação leitora do aluno, questão que explicitaremos no item a seguir.

3.3 A MEDIAÇÃO DA LEITURA PELO PROFESSOR: UMA NECESSIDADE VITAL

A mediação de leitura não se constitui como algo fácil, que pode ser trabalhado mecanicamente, dispondo de uma receita a ser seguida com a certeza de um resultado positivo. Para Pennac (2011), o verbo *ler* como os verbos *amar* e *sonhar* tem aversão ao imperativo, ninguém ama nem lê por obrigação. Quando um aluno cumpre o dever de ler para realizar atividades e fazer provas, provavelmente não terá incentivo para fazer leituras em outros momentos. O ato de ler é uma conquista, uma criação permanente. Para o professor mediar à leitura ele deve vê-la como direito e conhecer e respeitar os direitos imprescritíveis do leitor elencados por Pennac (2011, p.57),

1) O direito de não ler. 2) O direito de pular página. 3) o direito de não terminar um livro. 4) O direito de reler. 5) o direito de ler qualquer coisa. 6) O direito ao bovarismo. 7) O direito de ler em qualquer lugar. 8) O direito de ler uma frase aqui e outra ali. 9) O direito de ler em voz alta. 10) O direito de calar.

O professor será o articulador e facilitador da relação entre o leitor e o texto, contudo, essa mediação deve ocorrer de forma segura, o que requer que o professor seja um leitor e goste de ler. Requer também que o docente utilize textos e suportes variados, oferecendo materiais, caminhos possíveis de serem percorridos, enfim, tentando conquistar a criança e/ou a buscar o texto, a leitura. Essa conquista não se consolida de forma obrigatória, mas pela descoberta e curiosidade do sujeito que lê por interesse, dialoga com a leitura e constrói significados a partir do que leu.

Respaldados nas discussões de leitura realizadas até aqui, percebemos que não basta apenas circular entre livros para gostar de ler. Sabemos que o acesso ao texto é fundamental, mas esse acesso ganha significado, é validado, se a pessoa for convidada a lê o texto, buscar o texto. Para isso, é importante convivência com mediadores que estimulem a leitura, utilizem uma diversidade de atividades que possibilitem chamar atenção e conduzir o leitor ao texto.

No entanto, em nosso país, segundo os dados da pesquisa *Retratos de Leitura – 3* (2012), as bibliotecas públicas e as escolas dispõem de uma quantidade mínima de mediadores de leitura, bem abaixo do que realmente precisam. As ações desenvolvidas nesses espaços são em geral, acanhadas, pouco inovadoras e pouco motivadores. Dessa forma, o aluno não consegue ver a leitura como uma necessidade vital aos indivíduos ou que dá prazer, leva ao mundo fantástico da imaginação, desenvolve a criticidade, etc. É tanto que saindo da escola, os alunos sentem-se livres dessa atividade entediante e obrigatória que é feita para cumprir as tarefas e passar de ano.

Essa realidade indicada na pesquisa acima mostra que as políticas públicas de incentivo à leitura apresentam lacunas e não estão surtindo efeito desejado, nem positivo. É preciso repensar as atividades de leitura realizadas em escolas, bibliotecas e outros espaços, pois devemos ter consciência que a formação de leitores não ocorre de forma imediata, mas requer um extenso prazo para conseguir objetivos consistentes, considerando que os tempos atuais parecem pouco cordiais para com a leitura de livros, conforme expressam os autores abaixo,

[...] a realidade que nos rodeia costuma ser pouco propícia a esse encontro entre criança e livro: pais que lêem pouco, meios de comunicação que nos bombardeiam constantemente com efeitos pouco benéficos para o leitor, uma sociedade pouco dada ao silêncio e ao ritmo pausado, outras prioridades dos que nos governam na hora de administrar os dinheiros públicos, uma escola em muitos casos mais distanciada que impulsionadora da animação de leitura [...]. (CAMACHO; YELA GÓMEZ *apud* CECCANTINI, 2009, p.218-219)

A mediação da leitura deve ser prioridade nas atividades escolares e o professor é fundamental nesse processo, porque está continuamente interagindo com o aluno. Entretanto, sabemos que existem várias dificuldades para a formação de mediadores de leitura, tendo em vista que as práticas escolares voltam-se para atender as exigências curriculares, saindo da escola o aluno esquece a leitura. Precisamos de práticas efetivas de leituras dentro da escola e também enraizá-la dentro da sociedade como um ato de todos.

Neste capítulo, discutimos sobre o processo de mediação e o papel fundamental que o professor desenvolve como mediador da leitura com vistas a formação leitora do indivíduo, visto que a leitura é um bem social das sociedades.

Prosseguiremos com a discussão mais detalhada sobre a prática da leitura nas diferentes visões no capítulo seguinte.

4 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E DIALÓGICA E AS AÇÕES QUE PROMOVEM A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

A leitura, portanto, não é uma experiência pessoal ou, dito de outro modo, a leitura é uma experiência em que o pessoal fica abandonado como condição da própria existência.

Jorge Larrosa

Com intuito de ampliarmos as discussões sobre as práticas de leitura nos cursos de formação de professores faremos, neste capítulo, uma reflexão sobre a concepção de leitura que se tem no contexto histórico. Pautamos-nos assim, na consideração de que o fomento à leitura, a formação de leitores e à formação de mediadores de leitura é de fato uma necessidade.

Nessa perspectiva, faz-se necessário fazermos um breve histórico sobre a concepção tradicional de leitura que norteou as práticas de leitura exercidas em sala de aula e que perduram até hoje. Essa concepção compreende a leitura enquanto ato mecânico, limitando-a à decodificação da palavra escrita, dissociando-a do contexto histórico, social e cultural.

4.1 DOS MODELOS TRADICIONAIS ÀS CONCEPÇÕES DA PSICOLINGÜÍSTICA E SOCIAL

Historicamente, sabemos que a educação não se constituía direitos de todos, apenas um pequeno grupo de alunos, integrantes de uma elite social, sentavam-se em bancos escolares e eram assistidos por professores intelectuais, altamente capazes por vocação, segundo Geraldi (1997). Conforme expõe esse autor, o acesso à educação se deu devido ao processo de democratização da escola pública, ainda que falsa. Com a chegada da democratização da escola pública nos anos 1970-1980, a população escolar cresceu largamente.

Essa mudança acarretou a superlotação nas escolas, exigindo mais espaço e salas de aula para receber os alunos das classes populares que agora chegavam à escola, situação que traduziu na ocupação de prédios improvisados sem as mínimas condições de funcionamento e o surgimento do turno intermediário como forma de aumentar o atendimento. Consequentemente, surge a necessidade de um maior número de

professores para atender a demanda. Recorreu-se, então, a formação de professores em cursos rápidos e aligeirados, carente de embasamento teórico.

Nesse contexto, o despreparo do professor era um fato fácil de ser resolvido “[...] bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso [...]” (GERALDI, 1997, p.117). Surgem os *livros-textos* para os alunos e os *livros-roteiros* para professores, num mesmo momento, professores e alunos são, tecnicamente, reduzidos a máquina de repetição material.

Como herança desse processo desumano e irracional, temos na escola atual o ensino que “[...] começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas [...]” (GERALDI, 1997, p.117). Esse cenário que temos é de uma educação mecânica, que reproduz um conhecimento técnico, pautado em ideais que comungam as aspirações de uma minoria que estabelece sua forma de pensar e ver o mundo. Nessa educação, não é considerado o conhecimento de mundo, das classes populares. São apenas repassados conceitos e regras, a palavra é mecanizada, o conhecimento de linguagem que o sujeito tem construído historicamente é excluído, dando espaço somente ao ensino da gramática. Sob essa ótica, o ensino da leitura parece uma tarefa muito simples,

[...] trata-se apenas de colocar na memória, à força de repetição, uma combinação elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa. Em princípio, só deve fracassar nisto os incapazes ou os preguiçosos. (HÉBRARD, 2011, p.35).

A leitura faz parte de todos os momentos de nossa vida e não se resume a escola, mas as diversas leituras que aprendemos a fazer das coisas que nos rodeiam e estão presente em nosso entorno. Como explica Lajolo (2000, p.07) “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler a medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]”.

Há que se considerar que o ato de ler é bem mais complexo que a decifração de códigos e que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 2008, p.20). Sob essa ótica, a leitura é vista como ampla, constante e plural, não restringindo sua prática à escola, conforme assevera Lajolo,

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 2000, p.04).

Sobre essa discussão reportamos-nos a Silva (2008) que nos faz um alerta sobre o ensino de leitura que temos na escola hoje. Esse autor denomina *passo de ganso* “[...] o retrato típico do ensino da leitura em nossas escolas. É o movimento mecanizado e sincronizado, executado da mesma maneira de ano para ano e, quase sempre, teatralizado para contentar a instituição” (SILVA, 2008, p.11). Vista dessa forma, assevera o autor, a leitura é simples resposta passiva e mecânica, obrigação para fazer exames e testes, não se considera seu aspecto dinamizador da produção de sentidos. Apesar de sabermos que esse tipo de leitura ainda ocorre, convém ressaltar que existem mudanças significativas nas instituições de ensino e que a leitura, como cita o exemplo do autor não se configura como absoluto.

Portanto, a leitura é vista de formas diferentes, de acordo com cada época ela vai se moldando as aspirações vigentes e sua prática vai incorporando-se na escola com vistas a reproduzir os ideais defendidos pela sociedade.

De acordo com Brággio (1992), na metade dos anos 50, um número significativo de pesquisadores e teóricos começam a rejeitar o comportamentalismo e voltam seus interesses para a psicologia cognitiva que vê a aprendizagem como processo resultante de uma interação entre o meio e estruturas cognitivas pré-existentes do indivíduo.

Segundo Leffa (1996), os processos de leitura são definidos conforme os enfoques dados (psicológicos, linguísticos, sociológicos) e o grau de generalidade com que se almejam definir o termo. Dessa forma, temos o processo ascendente (*bottom-up*) para o qual a leitura ocorre do texto para o leitor, se resume na decodificação de signos, extração de significados dentro do texto, é um procedimento “[...] linear que se desenvolve palavra por palavra. O significado é extraído – vai-se acumulando – à medida em que essas palavras vão sendo processadas [...]” (LEFFA, 1996, p.12). Contrapondo-se a essa abordagem, surge o processo descendente (*top-down*) defende que a leitura acontece do leitor para o texto. Para Leffa (1996, p14.), “[...] o mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade”. O que está escrito não é completo, nem tem significado fixo, exato, mas as lacunas vão sendo preenchidas pelo leitor que ler nas entrelinhas e que atribui

significados, mas vai reagindo ao texto, complementando o sentido da leitura, o leitor exerce um papel ativo. Em outro momento, temos a ideia que o ato da leitura para ser compreendido requer que consideremos “(a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p.16). A leitura é um processo de interação, no qual o leitor interage com o texto e contexto, esse leitor constrói sentidos de acordo com o conhecimento prévio e o conhecimento construído a partir da leitura que vai sendo feita.

Braggio explica que a partir de meados dos anos 60 constatamos um interesse dos linguistas nos aspectos sociais constitutivos da linguagem, o qual direciona a uma análise que tem na fala o seu objeto de estudo, que tem no significado um ponto crucial dos estudos linguísticos. Dessa forma, surgem reações críticas às concepções estruturalistas e gerativo transformacionais e passam a fazer parte do novo cenário a sociolinguística, a linguística do texto e a psicolinguística, o que traduz “[...] uma outra natureza da linguagem, do falante e de sua comunidade que se alargam os horizontes para melhor compreensão do fenômeno linguístico escrito” (BRAGGIO, 1992, p.28). Nessa concepção a leitura é percebida como um processo social e linguístico, não mais como um processo cognitivo apenas, conforme explica Benevides (2002, p.34),

Como processo social, a leitura é usada para estabelecer, estruturar e manter as relações sociais entre as pessoas. Como processo lingüístico, a leitura é usada para comunicar intenções e significados, não somente entre um autor e um leitor, mas também entre pessoas envolvidas em um evento de leitura.

À luz dessas ideias é através da interação com o texto que o leitor constrói significado, a leitura é um ato construtivo e devemos considerar que o conhecimento de mundo que o leitor tem é fundamental para essa construção, ou seja, “[...] ao ler, o indivíduo traz para o ato da leitura seu conhecimento da língua, tomada esta holisticamente, seu conhecimento do mundo, experiências e crenças, além das estratégias cognitivas requeridas” (BRAGGIO, 1992, p.43). Dessa forma, reforçamos a importância dos conhecimentos adquiridos previamente, somados as informações do texto para que o leitor possa compreender a leitura de forma equilibrada.

As mudanças nos paradigmas de leitura vão ocorrendo continuamente. Entretanto, os velhos paradigmas caminham juntos com os novos, não havendo,

portanto, a substituição de um pelo outro. Observamos que o percurso da visão interacionista a sociopsicolinguística é menos longo.

Na visão interacionista de leitura é defendida a ideia de interação entre leitor e texto, eles se aproximam, mas seguem separados, ou seja, de acordo com Braggio (1992, p.69), “terminado o ato da leitura, ambos percorrem caminhos separados”. A autora esclarece que na concepção sociopsicolinguística, leitor e texto não apenas se juntam, mas no processo se transformam. Essa visão tem foco no encontro do leitor com o texto, no resultado desse encontro, desse evento.

Para a Sociopsicolinguística no ato de ler ocorre uma transformação tanto no leitor como no documento que foi lido, considerando que “[...] o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto (sócio-histórico-cultural) e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação”. (BRAGGIO, 1992, p.69). Prontamente, a autora assegura que qualquer evento da leitura deve ser percebido dentro do contexto pessoal, social, histórico e cultural.

Braggio traz uma reflexão sobre a necessidade do redimensionamento do modelo psicolinguístico, pois falta a esse modelo uma dimensão que abarque o leitor que ao apropriar-se criticamente da linguagem escrita, reflita e atue sobre sua realidade. Corroboramos a autora quando diz que para isso, precisamos trazer as ideias dos teóricos Vygotsky, Luria, Bakhtin e Freire que pensam a linguagem, sua aquisição, o homem e a sociedade de uma forma totalizante, concreta.

Para isso, é preciso enxergar o professor como agente mediador que pode contribuir para transformações educacionais e desenvolvimento de práticas que possibilitam essas mudanças na sala de aula. Partindo dessa nova forma de olhar a formação de professores, temos a necessidade de incluir um lugar especial para a leitura como propõe Benevides,

Primeiro, porque, como prática social que medeia as várias relações do mundo letrado, ela se torna uma das formas de se chegar aos diferentes modos de conhecimentos que a formação oferece. Segundo, porque, ao desmistificar o caráter natural da educação, a leitura leva consigo as relações de poder que modelam o pensamento dos professores e da própria estrutura escolar. (BENEVIDES, 2002, p.61)

A autora reforça que ao pensar no professor enquanto agente transformador é preciso preencher algumas lacunas que existem na educação e trazer aspectos nunca vistos antes nas escolas de formação, no caso, a compreensão dos diversos e divergentes

conceitos e significados construídos pela sociedade. Nessa compreensão, a leitura possibilita aos estudantes dos cursos de formação construir e reconstruir ideias concebidas como naturais a partir do diálogo com outras ideias, outras leituras.

No entanto, acompanhamos resultados bastante insatisfatórios quando se trata sobre a questão da leitura: domínio, gosto, incentivo, mediação, etc. Esse fato leva-nos a refletir sobre a necessidade de repensarmos o ensino da leitura com vistas reverter esses resultados. Para isso, é preciso o desenvolvimento de ações e práticas que viabilizem a mediação da leitura em diversos ambientes, focalizando diferentes públicos e espaços, com múltiplos suportes. Essa mediação só será possível com a adesão e envolvimento dos profissionais, pois,

O processo de formação de mediadores de leitura pressupõe a formação de professores, de bibliotecários, de agentes culturais enquanto sujeitos leitores. Somente um leitor efetivo, entusiasmado e convicto pode assumir o grande desafio de formar outros leitores emancipados, críticos, sensíveis, envolvendo toda comunidade [...] (LÁZARO, 2009, p.10)

Santos (2009) também comunga dessas ideias ao anunciar que a circulação em meio a materiais diversificados de leitura é importante, mas não é suficiente para desenvolver o gosto pelo ato de ler. É indispensável à convivência com pessoas que se envolvem com a leitura, que se mostrem entusiasmadas com o que leem e desejo de compartilhar as experiências com a diversidade de textos. O autor adverte que “O fomento à leitura, à formação de leitores e à formação de mediadores de leitura é um caminho longo a ser percorrido” (SANTOS, 2009, p.14). O primeiro passo a ser dado é o desprendimento dos modelos *certos* de leitura e a abertura para introdução de distintos materiais de leitura em nosso meio como forma de ampliar horizontes e provocar a curiosidade pela descoberta dos mundos existentes no interior de cada texto, de cada livro ou de outros gêneros de leitura não tradicionais.

Percebemos a necessidade da formação de mediadores de leitura que a concebam como prática social, pessoas capazes de facilitar a aproximação do leitor com o texto e com o livro. Para isso, além de gostar de ler, esses mediadores deverão utilizar uma diversidade de instrumentos que possibilitem esse contato, pois somente o contato com a diversidade de gêneros textuais possibilitará chamar o leitor para a leitura e consequentemente para abrir o livro.

A seguir trazemos uma discussão da leitura enquanto prática que se constitui nas relações sociais e com outro, cujo o intuito é de possibilitar a reflexão sobre a concepção elitista e mecânica que perduram com relação a tal prática e se reproduz na escola.

4.2 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E DIALÓGICA

Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.

Rildo Cosson.

Tradicionalmente, a prática da leitura foi tratada como uma questão de natureza ética individual, como um conjunto de habilidades ligadas ao leitor, tomada como um comportamento subjetivo. Nesse caso, ser leitor é uma questão de hábito, basta ter vontade e ter interesse. Essa ideia distancia-se do fato de que a leitura é uma prática social, que ocorre dentro de uma sociedade com realidades diferentes e desiguais, intrínseca nas relações estabelecidas socialmente.

Roger Chartier (2009) expressa que a sociedade passa por transformações que repercutem em todas as instâncias e conseqüentemente na vida das pessoas. As formas de pensar e ver o mundo também vão ganhando novos significados. Não obstante, a leitura, as práticas de leitura e as maneiras de ler também modificam-se, para o autor,

[...] os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 2009, p.77).

Concordamos com as ideias de Chartier (2009) ao argumentar que as formas de ler ganham desenhos diferentes de acordo com a época. Passeando brevemente pela história da leitura, sabemos que, na Idade Média Central, a cobrança e a obrigatoriedade do silêncio, além da separação entre os lugares de leitura dos locais mundanos e de divertimento na França, Alemanha e Inglaterra no século XVIII são práticas de leituras que perpetuaram por séculos e influenciaram várias gerações.

Entretanto, observamos que a partir do século XVIII a história das práticas de leitura é também uma história da liberdade na leitura. No século XVIII, as imagens representam o leitor lendo em diversos lugares – na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama – enquanto, ao menos nos quadros e imagens conhecidos que antecedem o século XVIII, tínhamos a figura do leitor no interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis. Esse fato leva-nos a crer que o leitor e a leitora do século XVIII começa a ter mais liberdade, apresentando comportamentos mais variados e mais livres .

A prática da leitura foi concebida por muito tempo enquanto ato individual. Seu desenvolvimento está ligado ao interesse e ao gosto de cada um. Contrárias a essa posição, concebemos a leitura como prática social, indissociável da história e da cultura, sendo assim, está “[...] condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação cultural” (SILVA, 2009a, p.23).

Soares (1995) reforça essa ideia, ao questionar se a leitura como ato solitário afasta o mundo e do mundo, isolando o leitor de seu contexto, de sua história e de seu universo sem nenhuma interferência do mundo do leitor. Ao contrário, a autora conclui que,

[...] leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação; diálogo? (SOARES, 1995, p.18)

A autora explica que *o social* determina a prática da leitura e constitui seu significado. Soares chama-nos a atenção para olharmos a leitura de fora, do ponto de vista da ordem social quando é imposta a análise a partir de dois níveis: a questão das condições sociais de acesso à leitura e das condições sociais de produção da leitura.

Os valores dados à leitura diferenciam-se conforme a classe social do leitor. Mas, em uma sociedade a qual sustenta os interesses de uma minoria dominante, está assegurado o valor de leitura ditado por essa classe que diverge do valor atribuído pela classe dominada, ou seja,

[...] as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, a classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo trabalho, à luta contra suas condições de vida. (SOARES, 1995, p.22)

Nesse sentido, o leitor das classes populares concebe a leitura a partir de interesses utilitários, como instrumento que possibilita melhores condições de vida. Já para as classes favorecidas a leitura é mais uma oportunidade de expressão, comunicação, desvinculada de exigências para o mundo do trabalho.

Assumimos aqui uma postura alicerçada na prática social da leitura que ultrapassa a visão da leitura enquanto ato *neutro*, limitando-se à técnica, ao decodificar a palavra ou ao memorizar, pois “A leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que articula com outros conhecimentos e expressões de cultura” (BRITTO, 1998, p.69). Britto explica que, mesmo que alfabetizado e tendo acesso indireto a certos bens, não podemos dizer que todos os cidadãos são leitores, se tomarmos como referência os vários sentidos que essa palavra pode ter.

Chartier (2009) acrescenta mais, ao dizer que as experiências de cada indivíduo estão sempre relacionadas e inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas, pois, “[...] cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade” (CHARTIER, 2009, pp.91-92)

A leitura é compreendida enquanto ato mecânico, individualizado, cujo sujeito terá habilidade para aprender as técnicas de ler, para decifrá-la. Fazendo nova crítica a esse modelo de leitura, Benevides (2002) diz: “Ser um bom leitor é o mesmo que ser um leitor habilidoso, ou seja, o leitor pode desenvolver habilidades, conforme tenha se utilizado de técnicas que o ajudem a ler melhor ou com eficiência” (BENEVIDES, 2002, p.44). Segundo essa autora, nesse modelo, as referidas habilidades podem ser repassadas por quem as possuem, ou seja, elas são transferidas mecanicamente. Essa autora dialoga com Paulo Freire (2005) que alerta para a *educação bancária*, na qual o conhecimento é transmitido pelo professor e cabe ao educando recebê-lo de forma mecânica, memorizá-lo e reproduzi-lo.

A leitura nessa visão é dissociada do contexto, e se consolida apenas como decodificação, contrariando as ideias de Freire que defende que a leitura não pode ser ensinada e repassada como se os alunos estivessem com as mentes vazias, feita dessa forma é mera transmissão. Paulo Freire influenciou uma geração inteira ao defender que,

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomando como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 2008, p.17).

Freire discute que dessa forma a leitura não tem significação profunda para o aluno, não é contextualizada, não fala nem das coisas que ele vivencia e nem das que ele experimenta no seu cotidiano, por isso, não desperta a curiosidade, nem tampouco funciona como instrumento de conscientização política e transformação social.

De acordo com Abreu (2001), os discursos proferidos por viajantes estrangeiros, principalmente europeus, sobre as precárias condições de vida intelectual e a falta de interesse pela leitura dos brasileiros retrata que “[...] uma concepção elitista de cultura torna invisíveis às práticas de leituras comuns” (ABREU, 2001, p.154). Essa prática elitista elege os lugares certos para desenvolver a leitura, indica autores (geralmente os clássicos), variedade e abundância de livros, promovendo a mitificação da leitura. Contudo, Abreu (2001) ainda esclarece que se nos despojarmos desse ideal, observamos que, ao contrário do que se diz, o brasileiro lê e tem interesse pela leitura. Para comprovar tal afirmação, essa autora indica que podemos observar algumas imagens – do brasileiro lendo – em pinturas, quadros e nas ruas nas quais há pessoas lendo, fazendo leituras cotidianas que eles próprios escolhem porque fazem parte de seu contexto, de seu mundo. Sobre essa abordagem, Britto (1998, p. 69) comenta que,

[...] a concepção predominante de leitor, como vimos muitas vezes reforçada por depoimentos de intelectuais e escritores sobre como passaram a ser leitores, implica que ser leitor é uma questão de postura e hábito e que, para tanto, bastariam vontade e determinação, sendo portanto, de responsabilidade individual. Escamoteia-se, assim, o fato fundamental de que a leitura é uma prática social inscrita nas reações histórico-sociais, não havendo nela nada intrinsecamente ético

Dessa forma, torna-se claro que a leitura não é uma prática individual, que depende tão somente do sujeito. Ao contrário, está intrínseca nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade à qual o indivíduo pertence. Para o autor, o leitor se define em função não da quantidade ou qualidade do que lê, mas, sim, de seu acesso aos bens da cultura letrada a aos códigos e valores inscritos nesse universo.

Assim, faz-se necessário investigar como práticas de leitura que não se inserem no modelo elitista se realizam no mundo da vida, a partir das experiências e vivências de um indivíduo que é, ao mesmo tempo, histórico, social e cultural.

Contrários à visão elitista sobre a leitura, esta pesquisa versa sobre a leitura enquanto prática social e dialógica que se realiza nas relações sociais, históricas, e culturais nas relações com o outro. A leitura enquanto prática social,

[...] precisa ser entendida com os olhos bem abertos por parte de quem a analisa e estuda, porque de outra forma o olhar direcionado a ela poderá ficar comprometido pelo discurso unilateral e monossêmico que a trata apenas como algo abstrato ou pertencente aos (poucos) grupos que a podem possuir. (BENEVIDES, 2008, p.90).

Benevides defende que a leitura é um bem social. Para essa pesquisadora, é através da leitura que nos reconhecemos como parte da humanidade e integramos-nos como sujeitos coletivos e sociais. Logo, surge a necessidade de todos nos tornarmos leitores dos textos que circulam no social, ainda porque isso também seja um direito do cidadão.

Nas palavras de Britto (1998, p.69) “A leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura”. Por isso, o autor destaca que o leitor se define em função de seu acesso aos bens da cultura letrada a aos códigos e valores inscritos neste universo e não da quantidade ou da qualidade do que lê.

Portanto, é preciso repensar nossa concepção de leitura e de leitor e compreendermos que “[...] não é preciso que todos leiam da mesma forma. Não é preciso que todos gostem dos mesmos livros. Não é preciso, nem desejável, que todos tenham a mesma opinião sobre eles” (ABREU, 2001, p.157). É preciso, considerarmos que a leitura não se constitui uma prática neutra, mas social, e na relação do leitor/texto e autor/texto estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais.

Segundo Chartier (2009), escutamos frequentemente a afirmação em alguns discursos de que as pessoas não gostam de ler, principalmente os jovens. Contudo, essa premissa tem respaldo nos mesmos discursos que indicam o que deve ser lido, que elege somente o cânone escolar como a leitura verdadeira, legítima e necessária para todos. O autor afirma que os que são considerados não leitores, leem, só que outros tipos de leitura não incluída como autêntica. Sobre essa questão o autor trata que,

O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso a leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar”. (CHARTIER, 2009, 103-104)

É preciso despojar-nos das vestes antigas e preconceituosas herdadas pela visão elitista que carrega durante séculos uma ideia homogênea e contraditória das práticas de leitura que legitimam e acentuam as contradições sociais, tendo, como exemplo a brasileira. Abreu complementa que “A discrepância entre as preferências do público e os modelos de leitura, difundidos pela escola e pelos homens eruditos, podem ter contribuído para a difusão da ideia de que os brasileiros não se interessavam pela leitura.” (ABREU, 1999, p.233).

É preciso abrir espaço para uma nova concepção das práticas de leitura, que respeita o contexto social, político, econômico e cultural dos indivíduos. Admitirmos que a leitura é uma prática que social leva-nos a perceber o sujeito dentro de uma sociedade desigual com gostos, interesses, responsabilidades, necessidades e oportunidades diferentes e desiguais. Do mesmo modo, lembremos que “A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder” (ABREU, 1999, p.15)

Partindo do pressuposto de que a prática de leitura abrange a dimensão social e, portanto, o contexto no qual o sujeito está inserido, comungamos com as ideias de Bakhtin, quando assegura que o indivíduo estabelece uma relação dialógica de interação verbal com o outro, visto que, estes são seres sociais que vivem num determinado ambiente interagindo com os outros através da linguagem e de enunciados.

Da mesma forma, Bakhtin (1992), explica que a palavra utilizada pelo sujeito permite duas faces, ela é determinada porque procede de alguém, como também

se dirige a alguém, “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros [...] é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1992, p.113). Segundo o autor o acontecimento da vida do texto, só se alarga na fronteira de duas consciências, dois sujeitos, “[...] ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2011, p.316)

Para Bakhtin, a linguagem não é somente expressão, mas a comunicação. Por isso, ele a vê como ação, como interação entre os indivíduos. É realizada através da enunciação, pois,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123, grifos do autor)

Nesse sentido, Bakhtin amplia a noção de sujeito dialógico porque a palavra serve de ligação entre um e o outro, a palavra é remetida para um interlocutor e seu significado ganha sentido dependendo da posição social inferior ou superior que a pessoa ocupa em relação ao locutor, tal como se é do mesmo grupo social ou não, se tem vínculos familiares com esse. O indivíduo é definido em relação ao outro e a coletividade, “[...] a interação se torna, então, o princípio fundador da linguagem” (BENEVIDES, 2005, p. 122).

Bakhtin explica que todo enunciado, ininterruptamente, nas mais diversas circunstâncias, responde de uma forma ou de outra, aos enunciados que o precederam. Sendo assim, o enunciado está voltado tanto para o seu objeto como para os discursos dos outros sobre ele, pois, “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Logo, nesse diálogo responsivo, é necessário, então, olhar de fora, tendo em vista, pois, “[...] o que vejo predominantemente no outro em mim mesmo só o outro vê [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 22). Por isso, que a incompletude do ser humano está no fato de ele só se completar na relação dialógica e responsiva que mantém com o outro, visto que a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso, porque,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2007, p.348)

Segundo Bakhtin, não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. As palavras carregam vozes distantes, próximas, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, outras que ressoam constantemente. É a palavra viva, inseparável do convívio dialógico, por sua natureza quer ser ouvida ou respondida.

Ressaltamos aqui que a ideia de diálogo defendida por Bakhtin ultrapassa a ideia de fala em voz alta, sendo que o livro, que é um ato de fala impresso, constitui-se para o autor como um elemento da comunicação verbal que é feito para ser apreendido ativamente, ser estudado, analisado, criticado, etc. O autor declara que,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1992, p.123, grifos do autor).

O discurso escrito é construído nas relações sociais, fazendo parte de discussões ideológicas produzidas com outros sujeitos sociais e têm sempre objetivos a serem atingidos. Como tal, Bakhtin (1992) retrata que esse discurso dá resposta a alguma coisa, “refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 1992, p.123).

Inspirados nos ideais bakhtinianos, que assumem a postura de que o processo dialógico acontece entre no mínimo duas pessoas, visto que não se vive isolado de qualquer sociedade, descartando assim o modelo monológico de mundo, defendemos a concepção de leitura enquanto prática dialógica porque acreditamos que o leitor dialoga constantemente com o texto e o contexto, ou seja, ele não recebe a palavra dita ou escrita de forma concluída, mas, considera as aprendizagens e conhecimentos anteriores e constrói novos.

Nesse sentido, apropriamo-nos do pensamento de Kramer, para quem “[...] o trabalho do professor precisa ser entendido a partir de uma perspectiva que dê conta de

pensar o homem em sua totalidade e em sua singularidade” (KRAMER, 1996, p.15). Segundo essa autora, podemos compreender a educação como práxis social, numa perspectiva marxista de sociedade, na qual o educador não é apenas aquele que ensina e o educando não apenas aquele que aprende, ao contrário, “[...] eles são sujeitos históricos, são produtores de linguagem. Linguagem que os constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade” (*Ibid*, p.15).

Diante do exposto, concluímos que a leitura precisa ser percebida fora da visão tradicional que se perpetuou por séculos, pois sua prática ocorre concomitante ao contexto sociocultural dos indivíduos que vivem coletivamente em sociedade e que dialoga com o outro.

4.2.1 Leitura como evasão x leitura crítica: um contraponto para a ação docente

Dentre os vários níveis e concepções de leitura, temos percebido que algumas parecem ter maior destaque. Benevides (2008) chama a atenção para o fato de que, quando a leitura não é percebida como prazer, um ato para se está absorto, está representada por discursos que partem do mundo letrado que refletem a concepção elitista da visão de leitura, essa determina os tipos de leitura, os lugares onde são realizados a leitura para poder dizer se o indivíduo lê ou não. A leitura comum, cotidiana praticada pelo sujeito não é válida para percebê-lo como leitor.

Nessa perspectiva, a leitura como evasão ou leitura emocional, como determina Martins (2007), é vista com inferioridade, fator que se deve ao fato desse tipo de leitura lidar com os sentimentos, o que traduz falta de objetividade, subjetivismo. É uma leitura feita por prazer, de passatempo, que pode ser feita por qualquer pessoa em qualquer lugar sem se preocupar em questionar ou criticar o texto, o leitor se entrega ao texto sem perguntar como ele foi feito.

Concordamos com Martins, quando protesta que a leitura como evasão em vez de ser rotulada como inferior, deveria assumir um papel de destaque na formação do leitor, pois é uma leitura que possibilita ao indivíduo extravasar emoções e aproximar e vivenciar experiências cotidianas que se assemelham ao nosso modo de viver ou que expressam sentimentos do nosso cotidiano que muitas vezes não podemos ou não queremos expressar. Por isso,

Enquanto passatempo, essa leitura revela a predisposição do leitor de entregar-se ao universo apresentado no texto, desligando-se das circunstâncias concretas e imediatas. Daí ser também encarada como leitura de evasão, o que conota certo menosprezo por ela, quando, na realidade, deveria levar a uma reflexão aprofundada. (MARTINS, 2007, p.58).

Essa leitura carrega o fardo do termo evasão no sentido pejorativo o qual podemos, nesse caso, vê-lo como liberdade de escolha, pois, para além de ser transformada, como diz Martins, numa válvula de escape, contribui de forma direta ou indireta para ajudar a elaborar, através do relaxamento de nossas tensões e conflitos, sentimentos complexos e difíceis de conviver e compreender. O fato de ler para se distrair não torna o leitor desatento ou incapaz de pensar um texto, mas torna claro que sua tendência mais comum é se deixar envolver emocionalmente com o texto.

Somos contrários a ideia de que a leitura como evasão é inferior, por acreditamos que a leitura por deleite ou por passatempo é fundamental para a formação do leitor e a aproximação desse com seu mundo e outros mundos. Contudo, fazemos a observação que na sociedade capitalista que vivemos, quando os ideais elitistas são propagados e repassados como única forma de enxergar a realidade, fazendo-nos reféns de suas aspirações e reprodutores dessas ideias, a leitura por evasão é insuficiente, questão muito bem esclarecida por Benevides,

Em um mundo no qual as formas de ler estão determinadas pelos modos como o conhecimento é veiculado, ler como evasão torna-se uma atividade quase que insuficiente. Além das necessidades impostas pela modernização da tecnologia e até das profissões como um todo exigirem um leitor que saiba utilizar não somente a leitura como instrumento de informação, mas como um diferencial cultural para as atividades que venha a desempenhar, profissionalmente ou não, a prática da leitura como evasão enfatiza a leitura como uma atividade centrada somente no indivíduo, ignorando a sua dimensão social. (BENEVIDES, 2008, p.90-91)

A autora esclarece que a formação de leitura e de leitores extrapola aspectos culturais, pois abrangem os aspectos políticos, históricos e sociais os quais definem o modo como a leitura é produzida e os modos de acesso a ela. São questões que necessitam de serem melhor compreendidas e analisadas especialmente pelos educadores. O fato é que esses aspectos, por muito tempo permaneceram dissociados das práticas de leitura, o que ocasionou o desvinculamento da leitura de projetos

políticos maiores de caráter crítico e emancipatório. Benevides (2008) acrescenta que apresentada dessa forma, a prática de leitura ficou submetida às técnicas de transmissão de conhecimentos, conduzida pela ideologia de quem tem o poder de escolher o que deveria ser lido e como deveria ser interpretado nas práticas escolares e culturais, impossibilitando a criação de outros discursos que abrissem espaço para reflexão e criação de outros sentidos.

Britto (2003) reforça essa ideia quando coloca que não há dúvida que a leitura pode ser prazerosa, como também o texto literário pode provocar prazer. Entretanto, a banalização desses termos transfere a responsabilidade da leitura, junto aos problemas que se discute sobre ela, para o indivíduo, ou seja, são questões pessoais, de desinteresse, de gosto, camuflando as questões políticas, históricas, sociais e culturais que envolvem a leitura. Uma vez lançando o olhar somente para leitura prazerosa sobrevém a aversão à leitura crítica e ao estudo sistemático. O autor discute a necessidade de compreendermos o que acontece uma inversão de valores, o problema em questão não é pessoal, de ordem subjetiva, mas político. Constitui-se como a falta de acesso, tanto material como intelectual, à informação e à cultura escrita, é o não respeito ao direito do cidadão enquanto sujeito que vive numa sociedade letrada. Para o autor,

Se o que se quer é valorizar a leitura como um bem público, como possibilidade de cidadania, tem-se que abandonar visões ingênuas de leitura, fortemente ideológicas, e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura e num só movimento pelo direito de poder ler. O excluído da leitura não é o sujeito que sabe ler e não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação. A questão de letramento na sociedade contemporânea é uma questão político-social e não de gosto e prazer. (BRITTO, 2003, p.114)

Em um país no qual o modo de produção capitalista revela uma série de contradições, permanecendo os interesses do capital e as aspirações de uma classe minoritária e dominante, temos que reconhecer a leitura como forma de propiciar ao sujeito, enquanto ser social, a reflexão e análise da própria sociedade em que vive e sua condição de existência, necessitando de uma leitura crítica dessa realidade.

A leitura crítica aparece enquanto mecanismo indispensável para distinguir as diferenças e contribuir para a transformação social, visto que a leitura não se desvincula do contexto no qual o indivíduo vive, mas estabelece relações diretas com a organização social, com a sociedade. Nossa sociedade passou por várias mudanças, mas

as estruturas que reproduzem as injustiças sociais praticamente permaneceram do mesmo jeito, cenário de contradições. Sobre isso Silva apresenta que,

A leitura crítica encontra a principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade em que os benefícios do trabalho produtivo e portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria. (SILVA, 2009a, p.24)

Segundo esse autor, a leitura crítica é condição para uma educação libertadora e exige do leitor *constatar, cotejar e transformar*. O *constatar* se dá pela compreensão, o leitor crítico desvela as pretensões do autor contidas no texto, mas reage, problematiza, indaga, contempla com criticidade. Com isso, além do leitor entender as ideias veiculadas pelo autor, posiciona-se diante delas, momento que dá início ao *cotejo* das ideias projetadas na constatação.

Ao passar pelo processo de constatação (decodificar) e reflexão (cotejo), o leitor descobre novos horizontes, porque ele experimenta novas alternativas que só pode ser inteiramente efetivado na transformação, na ação sobre o conteúdo do conhecimento. Essas exigências vivenciadas pelo leitor crítico pressupõe se libertar de qualquer aspecto de opressão e oportuniza a reflexão e recriação por parte dele, visto que,

A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: *o texto do próprio leitor*. Em outras palavras, a leitura crítica sempre gera *expressão*: o desvelamento do SER do leitor. Assim, este tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significados; a leitura crítica deve ser caracterizada como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo, dirigido ao outro. (SILVA, 2011, p.94, grifos do autor)

A prática da leitura crítica possibilita o desenvolvimento da consciência e, com isso, o desmascaramento da ideologia dominante e a opressão. O contato com a diversidade e a multiplicidade de textos escritos que circulam resulta na condição de seletividade e amadurecimento do sujeito em escolher os textos para ler, conforme seu gosto e necessidades. A formação de leitores críticos torna-se o calcanhar de Aquiles, tendo em vista ser uma ameaça para os que possuem o poder.

Sendo assim, temos que reconhecer que esse sujeito necessita ter condições realizar uma leitura crítica da realidade, pois esta surge como elemento propiciador da

reflexão, como o revelamento das reais intenções, como a liberdade de análise para agir conscientemente mediante a situação vivenciada.

Para isso, ancoramo-nos nas ideias de Bakhtin e defendemos que a leitura de textos deveria propiciar uma *compreensão responsiva ativa*. Para o autor, todo ato de compreensão é uma resposta, toda pergunta exige uma resposta e o interlocutor tem o direito de posicionar-se ideologicamente diante do discurso. Cada texto, cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Por isso que, compreender não reduz-se ao posicionamento do que foi lido, do discurso do autor, mas se apropriar dos discursos do outro para a construção da enunciação e contra-argumentar o discurso do outro com suas próprias palavras. Entendemos com Bakhtin (2011) que a leitura de qualquer texto (aqui tomado como enunciado) deveria proporcionar uma compreensão responsiva ativa, que é a fase inicial e preparatória para uma resposta (qualquer que seja a forma de sua realização).

Sob essa ótica, o leitor responsivo ativo é um sujeito e um interlocutor que interage com o texto e com o autor, mantém uma relação dialógica que não admite passividade. Toda ação humana provoca uma reação no outro que é intrínseca ao homem devido à necessidade de provocação às atitudes discursivas no outro, haja vista os sujeitos se construírem nesse diálogo.

Assim, o uso da palavra pelo interlocutor se constitui uma resposta, como também o silêncio e/ou a não compreensão se constitui em uma compreensão, e por assim dizer, compreensão ou resposta ativa, uma vez que Bakhtin (2011), não admite a possibilidade de haver *compreensão passiva*, o que esse autor vai chamar de *elemento abstrato de um fato real*. Cada ação humana envolve uma reação do outro, isso porque, no homem há uma necessidade de provocação a atitudes discursivas no outro, pelo fato de os sujeitos se constituírem nesse diálogo. O homem se constitui sujeito social através da linguagem, a qual oportuniza a resposta e o posicionamento a partir de sua ideologia.

As escolas desempenham importante papel na formação de leitores responsivos e críticos. Caso desejemos a formação de cidadãos críticos, devemos ter em mente que é preciso ensiná-los a ler criticamente e enxergar as mensagens. Silva (2009a) lembra-nos que, como instituição imersa na sociedade e com esta se relacionando de modo dinâmico, a escola não está isenta ao *boom* de informações impressas e virtuais.

Na sociedade de consumo a linguagem assume propósitos de persuasão para efeito de publicidade e propaganda. Observamos que cada vez mais as mensagens apelativas são utilizadas por agências com vistas o convencimento e sedução ao consumo e somente um leitor crítico terá condições de interpretar as mensagens e não cair em enganos irreparáveis. Nesse andamento, a leitura assume aqui a função social, pois,

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver um posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam por meio de textos. (SILVA, 2009a, p.28)

As instituições escolares precisam repensar o ensino elitista que ainda é copiado em sala de aula, o qual faz da escola um mecanismo de reprodução da ideologia dominante através de conteúdos, orientações e propostas pedagógicas que são seguidas ao pé da letra, sem questionamentos ou sem incluir outros discursos, outras propostas que deem espaço para a reflexão, discussão e debate. Precisamos ter em mente que “[...] existe uma relação indissociável entre a leitura crítica e a escola problematizadora – uma escola que põe em questão os temas no currículo e que, de nenhuma forma, bloqueia o surgimento de conflitos ou a defesa de convicções em todos os seus níveis e instâncias” (SILVA, 2009a, p.31).

Conforme o autor citado, a escola deverá ser lugar desprovido do autoritarismo institucional, fechado para o questionamento, para a comunicação, e abrir espaço para permitir o desenvolvimento de competências críticas leitoras e isso só acontece se a escola apresentar aos estudantes uma variedade de textos e informações, estimulando a interpretação a partir de várias versões de um tema, de uma informação, porque segundo o autor citado, ensinar a ler de forma crítica, significa dinamizar situações de análises de uma mesma moeda, vendo os dois lados e os vários lugares ideológicos do discurso. Nesse processo, o professor se constitui enquanto elemento principal, dada à necessidade de professores maduros, leitores e críticos que viabilizem ações para promover a leitura numa perspectiva de transformação social e política.

Por fim, concordamos com Silva (2009a) quando enfatiza que numa sociedade como a nossa, onde presenciamos a barbárie da cultura letrada, necessitamos urgentemente da presença de leitores críticos, da mesma forma que os processos de

leitura e ensino da leitura estejam inteiramente vinculados a um projeto de transformação social.

4.2.2 Leitura literária: caminhos para uma formação humana crítica e transformadora

A literatura não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente o que chamamos o bem e o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

Antônio Cândido

A leitura literária tem sido trabalhada nas instituições educacionais de forma mecânica e tradicional. O ensino da literatura está limitado à transmissão de conteúdos das escolas literárias. Contudo, essa prática tem suprimido o objetivo principal da literatura que é a formação humana, limitando o leitor a decorar os períodos que ocorreram os movimentos literários, suas características e autores que participaram.

Segundo Eco (2003) é relevante que tenhamos respeito ao leitor e lhe propiciemos a liberdade de interpretação para ele. Nesse caso, o texto literário proporciona essa liberdade ao leitor e, portanto a formação do leitor enquanto ser humano, que tem sentimentos e vivencia diversas experiências com outros. Esse autor retrata que,

A leitura literária nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação [...] As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõe um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambigüidades e da linguagem da vida. Mas para poderseguir neste jogo, no qual cada geração lê obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, chamei de intenção do texto. (ECO, 2003, p.12)

Diante disso, concordamos que a leitura do texto literário coloca o leitor em contato com diversas sensações, provoca reações e experiências múltiplas. Essa leitura é uma troca de impressões e de comentários acerca do texto, proporciona as lembranças e vivências de acontecimentos cotidianos. Por isso, é importante a formação do leitor literário no sentido de proporcionar ao ser humano a fantasia, a liberdade, a espontaneidade e a inventividade que são inerentes aos indivíduos.

A literatura, vista na sua amplitude, tem sido inerente a vida do homem, desde os primitivos que expressavam suas experiências através da arte rupestre, passando pelas civilizações antigas até os dias atuais. É impossível negar o valor da literatura para os seres humanos, contudo, sabemos que esta ora é vista como um bem necessário a vida, ora é rotulada de incentivar o mal entre as nações.

Tentaremos expressar aqui o valor da literatura para a vida humana, utilizaremos o termo literatura para todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, tomando como referência as discussões de Cândido (2004). O autor chama de literatura as manifestações culturais da sociedade, a começar pelo que denominamos *folclore, as lendas, causos, chistes* até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Para Cândido, a partir do momento que vemos a literatura dessa forma, ela é vista como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CÂNDIDO, 2004, p.174).

Segundo Cândido, a literatura se manifesta de várias formas em nossa vida, desde o devaneio amoroso ou econômico durante um percurso que fazemos até o nosso envolvimento com novelas de televisão e/ou leitura de um romance. Nenhum de nós consegue passar um dia inteiro sem adentrar no universo da ficção e da poesia, assim como o sonho é necessário para que haja durante o sono a presença desse universo, independente de nossa vontade, contribuindo para o equilíbrio psíquico, a literatura coopera para o equilíbrio social. Sendo assim, a literatura é fator indispensável de humanização, pois confirma o homem em sua humanidade e vista dessa forma ela torna-se tão relevante quanto as outras formas de inculcação intencional de valores e costumes como a educação familiar, grupal ou escolar, considerando que a cada comunidade produz suas manifestações poéticas, ficcionais e dramáticas conforme suas crenças e sentimentos. Cândido apregoa que a literatura é um instrumento poderoso de instrução e educação, pois,

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CÂNDIDO, 2004, p.175).

A literatura é essencial para a formação da personalidade humana, entretanto, convém mencionar que ela age de acordo com a realidade vivida, mostrando o bem e o mal das experiências tipicamente humanas, Nas palavras de Cândido (2004), ela não corrompe nem edifica, mas possibilita a humanização em sentido profundo porque faz viver, a medida que traz livremente em si o que chamamos de bem e de mal.

Sobre esse aspecto Cosson (2009) acrescenta que o texto literário guarda saberes a cada escritura, mas não os aprisiona, pelo contrário, libera-os com brilho a cada leitura. Com isso ocorre o encontro entre o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos, isso mostra que,

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos [...] ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2009, p.17)

É notório o valor da literatura para formação humana, haja vista, essa proporcionar o contato com diversos mundos e estilos, além de possibilitar a vivência com personagens diferentes, pois seja vilão, mocinho, sofredor, vitorioso, todos eles retratam e carregam características próprias do ser humano.

Antônio Cândido (2002) indica três funções desempenhadas pela literatura: a *função psicológica* que funciona como resposta a necessidade universal de ficção e fantasia, através dos contos, lendas, mitos, poesias, narrativas, etc. se refere constantemente a alguma realidade, a vida cotidiana; a *função formativa* que educa e forma como a própria vida, diferentemente a pedagogia oficial que vê-la como o verdadeiro, o belo, o bom, reforçando a ideologia dominante, ela age como a realidade é, com altos e baixos, luzes e sombras; a *função social*, manifesta-se através do conhecimento do mundo e do ser que propicia ao leitor, o homem se reconhece no meio social em que vive e é capaz de identificar elementos de seu contexto social, de seu mundo, de sua realidade, de suas experiências individuais e coletivas.

Inspirados nas ideias de Cândido, podemos concluir que a literatura é extremamente necessária e crucial para a formação humana, dada sua abrangência e completude resumida nas palavras desse mesmo autor,

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. (CÂNDIDO, 2004, p.186)

Desse modo, a literatura faz-nos entender o mundo, seus encantos e contradições, isso porque transforma, segundo Cosson (2009, p.17) “[...] sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Logo, urge a necessidade da literatura ser inserida nas escolas e na formação docente, todavia, para que ela cumpra seu papel humanizador é preciso mudar sua forma de escolarização.

Para isso, é preciso entendermos que o texto literário foi visto de forma diferente, de acordo com as concepções da época. Para o behaviorismo, a leitura literária era aquela que servia de modelos para o leitor assimilar e repetir. Na concepção cognitivista, ela é chamada de leitura de leitura de entretenimento, “[...] como a que é feita de forma voluntária e como resposta aos interesses pessoais do leitor” (ALLIENDE; CONDEMARIN, 2005, p.151). Na concepção social, a leitura de textos literários serve para ampliar os horizontes do leitor, posicioná-lo para outros pontos de vista. De acordo com Lajolo “[...] o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apoiar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos” (LAJOLO, 2000, p.106). Essa autora explica que cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado que ele dá pessoalmente a sua leitura com os diversos significados que ao longo da história de um texto que ele adicionou.

Temos acompanhado, no decorrer dos anos a utilização do texto literário ora como suporte pedagógico para o ensino da língua materna, especificamente estudo da gramática ou ao estudo das escolas literárias e suas características. Então a literatura não é utilizada em seu sentido humanizador, mas permanece presa aos currículos escolares, para cumprir uma noção conteudista, perdendo sua importância e essencialidade para a formação do sujeito, pois, “[...] a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos” (LAJOLO, 2000, p.106).

Para pensarmos uma educação de qualidade, temos que assegurar direitos básicos como escola para todos e incentivo à leitura, mas, além disso, devemos assegurar também o acesso à literatura, possibilitar as classes populares o acesso a variedade de livros, sem distinção ou prenoção de que determinado livro não deve ser utilizado por determinados alunos porque é uma leitura complexa, porque não vai de encontro com sua realidade. Ao contrário, qualquer pessoa deve ter acesso a qualquer texto. Sob essa ótica, entendemos que a escola, mediante a função formadora que exerce na sociedade deve ser veículo para promover essa prática, o mesmo deve ser realizado em relação à formação de professores. Dessa forma, concordamos com Cosson quando argumenta que “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (2009, p.23) e consequentemente precisa estar no debate das agências formadoras.

Nesse contexto, a figura do professor torna-se elemento de destaque, considerando sua relevante contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, esse é chamado a assumir sua função mediadora. Concordamos com Zilberman (2003) quando afirma que a leitura não representa a absorção de certa mensagem, mas, antes, uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário. É tarefa do professor “[...] o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida” (ZILBERMAN, 2003, p.29). Desse modo, a autora assevera que a literatura é chamada a assumir uma função formadora, contrária ao desenvolvimento de uma missão apenas pedagógica. No entender da autora, a leitura, mesmo sendo uma prática solitária, permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, expandindo suas experiências. Com ela, o leitor acaba socializando experiências. A leitura estimula o diálogo e aí se revela a função formadora e verdadeiramente educativa da literatura e da leitura. No dizer de Zilberman, “O texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias” (ZILBERMAN, 1990, p.19).

Nesse aspecto, Villardi (1999) esclarece que na medida em que a atividade de leitura configura-se como o centro de todo processo ensino-aprendizagem devido aos conteúdos estarem organizados por meio da “[...] palavra escrita (livros, apostilas, etc.), torna-se evidente, para qualquer sujeito, em fase de escolarização, que a leitura é um hábito” (VILLARDI, 1999, p.09). Apesar de considerar essa atividade como sendo realizada cotidianamente, é descartada após o período de escolarização, pois era apenas

obrigação para cumprir tarefas escolares. Logo, percebemos que há a necessidade de se formar o gosto pela leitura, para que possamos formar o leitor para toda vida, tarefa que exige abordar a leitura enquanto prática social dialógica e que o “[...] material que o professor trabalhe seja capaz de levar o aluno a descobrir a sua capacidade libertadora e criativa, enquanto esculpe, em cada texto, a sua própria leitura. E este material é, preferencialmente, o texto literário” (VILLARDI, 1999, p.11). Assim, constatamos a comprovação de que esse tipo de texto assume o caráter múltiplo e plurissignificativo.

Sob essa ótica, Larossa (2010) explica que o papel do professor no ato de ler é fundamental. Ele é quem remete o texto a ler porque a leitura é algo público que se configura enquanto *lição*. Segundo esse autor, o leitor não é obrigado a ler, ele é convidado para uma lição compreendida como um ato público que chama a atenção e convida a pessoa a escutar, a entregar e ouvir a lição. Em suas palavras:

Uma lição é a leitura e o comentário público de um texto cuja função é abrir o texto a uma leitura comum. Por isso, o começo da lição é abrir o livro, num abrir que é, ao mesmo tempo, um convocar. E o que se pede aos que, no abrir-se o livro, são chamados à leitura não é senão a disposição de entrar no que foi aberto. [...] Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir. (LARROSA, 2010, p. 139).

Larrosa ainda explica que *a lição* é esse ato de ler em público que está claramente implicado ou envolvido no ensinar e no aprender. Na lição, a leitura aventura-se no ensinar e no aprender e, nesse processo, o professor é aquele que dá o texto a ler, nesse gesto de abrir o livro e convocar a leitura. Na lição, não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa, o que o texto leva a pensar, “[...] ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso [...]” (LAROSSA, 2010, p.142). Nesse sentido, o ato de ler não é um instrumento voltado ao saber homogêneo, mas possibilita o movimento da pluralidade do aprender, é um ato de liberdade, de tomar a palavra.

Conforme Larossa, esse professor que dá a lição também se entrega a ela, o seu ler é um falar escutando e essa escuta dá-se de três formas: “O professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo” (LAROSSA, 2010, p.141). Esse autor explica que a condição da leitura é consequência dessas três escutas porque o docente dá a sua voz ao texto e essa voz é sua própria voz que passa a ser dupla, ecoa “[...] como uma voz

comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada” (LAROSSA, 2010, p.141).

No dizer de Pennac (2011) a leitura como ato público acontece por amor, por deleite e o professor medeia à leitura de forma prazerosa, leva o aluno a querer ler. Esse autor discute o fato de insistirmos em obrigarmos os jovens a lerem o que queremos e geralmente são obras longas e complexas e essa troca que sobrepõe a obrigatoriedade ao prazer contrapõe-se a construção de uma leitura grátis que proporciona o prazer. Pennac discute que a leitura é “[...] um ato de criação permanente” (2011, p.24), mas não é uma ação simples, é preciso imaginar e criar imagens do que se leu.

Portanto, chegamos a conclusão que o texto literário é um instrumento indispensável para a formação humana. Entretanto, essa leitura não dá-se por obrigação, por imposição do professor, mas pela conquista, pelo convite ao texto, ao romance que fará o leitor navegar no texto, construir imagens próprias e chegar a outros textos impulsionados pelo prazer que a leitura literária nos dá.

Dessa forma, defendemos que na formação humana do cidadão e dos futuros mediadores de leitura precisamos levar em consideração a leitura como prática social e dialógica com vistas possibilitar ao indivíduo o acesso a esse bem cultural propiciador de uma educação libertadora.

4.3 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: BIBLIOTECAS, PROGRAMAS E PROJETOS AMBULANTES

*Pode-se fazer tudo pela escola, pelo liceu ou pela universidade;
se depois faltar a biblioteca, nada se terá feito.*

Jules Ferry

Neste item tratamos sobre a situação da leitura no contexto das discussões atuais, apresentando um breve histórico da importância das bibliotecas enquanto espaço de leitura e suas especificidades, bem como um pouco da história da biblioteca ambulante como experiência de inclusão social aos bens culturais, principalmente em comunidades distanciadas nesta investigação.

Os estudos e pesquisas que tematizam a leitura têm aumentado de forma nítida em nosso país. Galvão (2001) explica que esses estudos contribuíram para questionamentos de duas crenças que perduram há décadas voltadas para esse tema: a

primeira problematiza a afirmação aparentemente óbvia – “[...] a leitura tem uma história” (GALVÃO, 2001, p.78), está relacionada ao contexto de cada sociedade, ocorrendo de forma diferenciada e em tempos diferentes. A segunda crença, ainda de acordo com Galvão, “[...] identifica a leitura à leitura de um conjunto de textos específicos, valorizados pela tradição cultural e desvinculados de qualquer função utilitária.”(Ibid., p.78). Essa crença, evidencia o fato de que ler carrega a ideia de ler livros e livros de narrativas literárias, fato que ajuda-nos a entender que é necessário rever nossos discursos e pre-noções, pois carregam toda uma marca histórica proveniente dos ideais que norteiam as questões sociais, políticas, econômicas e culturais das diferentes sociedades em cada época.

As pesquisas sobre a leitura evidenciam a prevalência de concepção de leitura enquanto ato individual, ao invés de concebê-la como prática social de indivíduos que vivem em coletividades. A *Pesquisa Retratos de Leitura no Brasil*- 3ª edição, com dados de 2011 e publicada em 2012, aponta que leem mais aqueles cujas condições financeiras, são melhores por pertencerem a classes sociais privilegiadas. Mostra-nos também a ineficiência de políticas públicas de incentivo a leitura como distribuição gratuita de livros a escolas e o abastecimento de bibliotecas. Consequentemente, ainda não podemos dizer que em nosso país temos um público comprometido com a leitura.

Segundo os dados dessa pesquisa, promovida pelo Instituto Pró-Livro e aplicada pelo Ibope Inteligência que ilustra os avanços obtidos e os desafios a serem enfrentados, temos no Brasil 88,2 milhões de leitores, ou seja, 50% da população – 7,4 milhões a menos do que em 2007, quando 55% dos brasileiros se diziam leitores. Quando nos deparamos com um resultado desses, geralmente questionamos se o preço do livro impede o acesso às obras, mas a pesquisa aponta que não. O preço aparece em 13º lugar como razão para se ler menos do que se lia antes, com 2% dos entrevistados. O desinteresse fica em primeiro lugar, com 78% e a falta de tempo em segundo, com 50%.

Na pesquisa, foi registrada a grande concorrência que o livro tem hoje, 85% das pessoas preferem assistir tevê em seu tempo livre e 52%, ouvir música ou rádio. A opção pela leitura aparece em 7º plano, com 28%, depois de TV, rádio, descanso, reuniões com familiares, DVDs e passeios com amigos. Comparativamente falando, de 2007 para 2011, a preferência pela TV aumentou de 77% para 85% e pela leitura diminuiu de 36% para 28% junto a vários segmentos da população brasileira. O fato

novo e satisfatório é que houve maior fidelização dos leitores aos livros: atualmente, 49% deles leem mais, ante os 40% de 2007, equivalendo a um acréscimo de cerca de 5 milhões de leitores. Outro dado importante é que o índice de leitura por prazer também subiu em 2011: é de 75% contra 70% em 2007. A média de livros lidos em casa aumentou: de 25, em 2007, passando para 34, em 2011. Crescimento de 36%.

Outro dado preocupante da terceira edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* é que, em 2011, mais de 150,5 milhões de brasileiros não compraram um único livro nos três meses que antecederam a pesquisa e que 99 milhões jamais adquiriram um exemplar. Uma pergunta que não cala é por que temos somente 88,2 milhões de leitores no país em pleno século XXI? Sabemos da importância da leitura e que seu estímulo não é uma tendência nova. Mesmo assim, no Brasil, ao longo dos séculos, quaisquer que tenham sido essas iniciativas em prol do acesso à leitura e ao conhecimento, mostraram-se realmente ineficientes.

A pesquisa, indicada acima, revela ainda que 9% dos brasileiros são analfabetos, sem contar os analfabetos funcionais. Esses números são revelados pelos quase 40% dos entrevistados que declaram dificuldades para ler: 8% não gostam por não compreenderem o texto devido as dificuldade que apresentam, 12% não têm concentração suficiente e 19% leem muito devagar. O resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, promovido pela OCDEF – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – recentemente publicado, informa que, em 2011, os alunos brasileiros aparecem nos últimos lugares – na 53ª posição em relação a 65 países – quando se fala em compreensão leitora. Estão abaixo do México, da Argentina, da Colômbia, do Uruguai e do Chile. Essa avaliação também confirma que, apesar de reduzirmos muito o número de analfabetos, ainda continuamos com cerca de 50% da população sem o domínio da leitura ou da erudição no campo das letras.

Para Karine Pansa (2012), os resultados até aqui obtidos revelam que ainda há mais perguntas que respostas, por exemplo: Como despertar no jovem o gosto pela leitura? Quais práticas são efetivas na mediação da leitura? Como formar professores-leitores? Como transformar municípios em municípios leitores? Qual o percurso para a construção de um país de leitores? O que já alcançamos nesse sentido? O que falta construir?

Contudo, a pesquisa reforça alguns pontos sabidos por todos nós, como as condições necessárias para a efetivação de ações de fomento à leitura e para o acesso ao livro e que não basta investir em bibliotecas, se o leitor não for cativado, nem será

possível cativar leitores se ele não compreende o que lê. De nada valerá a redução do preço dos livros se os jovens preferem celulares ou redes sociais à leitura.

Ao ser questionada durante a pesquisa do por que ler livros, Zoara Failla (2012) indica que a leitura de livros possibilita uma infinidade de conhecimentos, sendo que traz conhecimentos que o homem pensou, criou, produziu, investigou como Ciência, História e Literatura, possibilitando o contato com a diversidade e o refletir, propiciando ao sujeito fazer uma leitura crítica dos fatos e acontecimentos. Já a leitura a internet e a mídia em geral permite a relação com a leitura utilitária que nos informa e ajuda-nos a executar tarefas. Longe de descartar a diversidade de leituras, devemos separar conhecimento de informação. Para a autora,

Uma leitura crítica é a que desperta diferentes visões de mundo e da realidade e possibilita criar novos conhecimentos. A informação pasteurizada leva a uma sociedade homogênea, onde o pensar não cria, mas reproduz e copia. Leva ao empobrecimento do que nos humanizou. Leva à alienação e à massificação (FAILLA, 2012, p.20)

A autora não despreza o uso da mídia, internet, redes sociais, mas alerta-nos para a questão de como as informações são repassadas, da alienação do indivíduo a essas novas tecnologias e da necessidade de uma leitura crítica por parte do leitor para que este não receba a informação como verdade absoluta, mas que leva o indivíduo à reflexão, a confrontar com outros textos, outras informação, indagar, refutar, criticar, enfim, produzir conhecimentos.

Failla discute a preocupante e complexa realidade revelada pela pesquisa quando mostra números expressivos de analfabetos absolutos ou funcionais no Brasil, e expõe que 50% dos brasileiros não leram nenhum livro nos três meses anteriores à pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, fato que se agrava quando encontramos jovens com nível superior que não têm interesse em ler livros, por acreditarem que seja um objeto ultrapassado pela tecnologia da informação. Esses jovens admitem que se satisfaça em ter acesso a milhares de informações sem qualquer interesse em criticá-las ou em refletir sobre seus significados ou intenções de seus autores, “Jovens a quem não foi possibilitado sonhar com castelos; temer monstros ou acreditar que o bem sempre vence o mal” (FAILLA, 2012, p.22).

Com relação aos resultados da última pesquisa, dada a conhecer em 2012, causou estranheza e incômodo para seus investigadores o fato de que seus dados

apontavam para a diminuição do índice de leitura entre os brasileiros: se, em 2007, 55% dos brasileiros entrevistados se classificavam como leitores, em 2011 eles não passaram de 50%. Para a média de livros lidos no ano, observou-se igualmente um declínio: de 2,7 livros (excetuados os didáticos), para 1,85.

Os autores da pesquisa informam que em 2011, dos entrevistados, 86% do Ensino Fundamental I estudam em rede pública. O mesmo se verifica com o Ensino Fundamental II, com 93% dos entrevistados. Já, em se tratando do Ensino Médio, este fica com 89% e, no Ensino Superior, ocorre o inverso, 71% das pessoas estudam em redes particulares. Vários indicadores analisados nesta pesquisa apontam para a importância que a escolarização desempenha no processo de constituição do leitor e nas práticas de leitura da população. A começar pelos níveis de escolaridade da amostra abordada. Cerca de 91% dos sujeitos situam-se em alguma das faixas de ensino consideradas: 29% cursaram até a 4ª série; 24% até a 8ª; 28%, o Ensino Médio e 10%, o superior; 9%, declararam-se analfabetos.

De acordo com a pesquisa, a escolaridade (ao lado do poder aquisitivo) é uma condição imprescindível para a compra e/ou empréstimo de livros. Desse modo, quanto menor o nível de escolaridade, menor o nível de frequência de leitura e vice-versa. Paralela a essa relação, as evidências estatísticas contidas nos três relatórios apontam para o fato de que os brasileiros leem muito mais durante a infância e adolescência do que em outras fases de sua existência. Fica claro que é durante a fase de educação infantil e de educação fundamental que o enraizamento do gosto de leitura ocorrerá com muito mais vigor em nosso meio.

É importante frisar, baseadas nas duas últimas edições da *Retratos de Leitura – 3*, que a frequência aos livros mediados pela escola subiu de 34% (2007) para 47% (2011). Além disso, a leitura, em resposta a exigências escolares ou acadêmicas, correspondeu a 36% de toda a amostra, colocando-se atrás, pela hierarquia, de atualização do conhecimento (este motivo sem dúvida atrelado à escola) e gosto ou prazer (uma sensação que também pode nascer de atividades escolares).

Com os dados apontando para a importância da escola para formação de leitores e um melhor desempenho de nosso país com relação à leitura, é preciso rever as políticas públicas implantadas até aqui, bem como práticas desenvolvidas no âmbito escolar, ou seja,

[...] sem a melhoria da infraestrutura escolar, sem a melhoria do ensino, sem a qualificação dos professores e sem serviços biblioteconômicos eficientes, o que nos remete às partes essenciais de uma mediação educativa rigorosa e consequente, será muito difícil ou mesmo impossível colocar o Brasil num outro patamar de fruição da leitura da escrita, seja ela manuscrita, impressa ou virtual. (SILVA, 2012, p.109)

Retratos de Leitura – 3 revela que, no Brasil, a mãe, o pai ou algum membro da família não aparece mais como principal influenciador de leitura, mas é o professor que assume o topo dessa situação. Essa questão leva-nos a perceber que, para ocorrer uma transformação com vistas melhorar a leitura no Brasil, faz-se necessário melhorar a preparação profissional e as condições de vida e de trabalho dos professores, pois os docentes constituem-se enquanto mediadores privilegiados de leitura, sendo eles os principais responsáveis pela iniciação das crianças à leitura através da alfabetização e do ensino das diferentes práticas inerentes ao modo de vida em sociedade.

Nesse contexto, mediante as informações da pesquisa *Retratos de Leitura – 3* sobre a condição do leitor no Brasil, somos levados a crer que infelizmente os modelos de leitura encontrados na escola e a infraestrutura existente para realização de tal prática, incluindo as bibliotecas escolares, os programas e projetos de promoção a leitura, não dão conta da tarefa de mudar o cenário triste e preocupante que temos. As três pesquisas nos levam à seguinte conclusão: a penetração e a intensidade da leitura dependem da escolaridade, da classe social e ambientes estimulantes (na família, na escola, etc.). Dessa forma, Silva afirma que “[...] ‘fazer ler’, ou seja, ‘dar vida aos livros’ através de práticas diversas de leitura vai muito além do abastecimento ou aparelhamento das escolas com obras diversas” (SILVA, 2012, p.116, grifos do autor).

Nesta perspectiva, acreditamos que somente o redimensionamento de políticas públicas que verdadeiramente almejem uma educação de qualidade e para todos mudará essa realidade brasileira que vergonhosamente nos atormenta há séculos. Não adianta enviar livros para as escolas, se as crianças não estiveram frequentando-a diariamente. É preciso que essas políticas considerem também as condições sociais das famílias menos favorecidas e a desvalorização de professores como fatores que contribuem para a ineficiência das ações de leituras implantadas até o momento e traçar novos objetivos a partir dessa realidade.

É mister conhecermos esses dados estatísticos com intuito colaborarmos para as transformações que podem e devem ocorrer nos espaços formativos de novos

leitores. Em seguida apresentaremos as bibliotecas como espaços de formação que foram vistos de forma diferente de acordo com a época, considerando a importância dos dados estatísticos para o redimensionamento das práticas leitoras realizadas nesses espaços.

4.3.1 As bibliotecas: a conquista de espaços de leitura

“[...] os bons livros são um direito de todos, sem exceção, porque são uma herança da humanidade [...]”

Ana Maria Machado.

A leitura vista enquanto instrumento necessário à formação humana assume diversas funções, como prática social, dialógica, por prazer ou crítica, a verdade é que essa prática é intrínseca ao ser humano e se manifesta na sua vida cotidianamente. A questão que merece reflexão é a formação de leitores e, com isso, as funções que as bibliotecas desempenham para essa formação, que ações são realizadas com vistas convidar o indivíduo a leitura.

Nesse sentido, trazemos uma breve apreciação sobre as bibliotecas por essas serem apresentadas desde sua origem, na Antiguidade Clássica, como veículo que proporciona o acesso ao livro, à diversidade de textos e como fonte de conhecimento.

As primeiras bibliotecas começaram a surgir na Antiguidade. Temos registros da Biblioteca de Nippur, da Biblioteca de Assurbanipal, em Nínive, da Biblioteca de Aristóteles e da famosa Biblioteca de Alexandria, no Egito. Essas bibliotecas mesmo que em placas de argila, rolos de papiro, pergaminho ou *códex* (por volta do século IV), já guardavam e preservavam a história da humanidade. Entretanto, geralmente, elas possuíam caráter religioso devido a igreja ser a entidade mantenedora desses conhecimentos. Na Idade Média, começa a aparecer o livro manuscrito e passamos a contar com grandes bibliotecas localizadas nos mosteiros para propiciar acesso a informações e servir aos seguidores da religião (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2005).

Cavallo e Chartier (1998) explicam que a história das práticas de leitura é uma história dos objetos e escritos e das palavras leitoras. Os textos são lidos de formas diferentes, de acordo com os modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos discursos de cada época em sociedades específicas.

Os autores acima afirmam que a Grécia Antiga era consciente de que a leitura do livro, a escrita foi inventada para conservar os textos e trazê-los novamente à memória. Na época helenística, quando ainda permanecia a tradição oral, a escrita e o livro passam a ser instrumentos que possibilitam a circulação e conservação das obras.

Cavallo e Chartier mostram que as grandes bibliotecas helenísticas de leitura “Eram, por um lado, sinais tangíveis de ‘grandeza’ das dinastias que estavam no poder (Ptolomeus, Atalidas), por outro, um, instrumento de trabalho para um círculo de eruditos e de literatos” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.14 – grifo dos autores). Para esses autores que mesmo que os livros estivessem a disposição para serem lidos, eles eram mais empilhados do que lidos. Essas bibliotecas permaneciam assegurando as referências conforme o modelo antigo, coletâneas para as escolas de ciências e das filosofias, disponíveis para um pequeno número de mestres, discípulos e alunos.

Os autores mencionados anteriormente expõem que a biblioteca de Alexandria, por exemplo, era, ao mesmo tempo, universal, porque destinava-se à conservação de todos os livros de todos os tempos e de todo mundo conhecido. Ela era ainda e racional, devido os próprios livros obedecerem a uma ordem de classificação, permitindo organizá-los por autor, obra e conteúdo. De acordo com Ficher (2006), a famosa biblioteca de Alexandria cresceu rapidamente porque tinha um decreto real a seu favor. Ao chegar ao seu porto, um dos maiores do mundo, todos os navios eram obrigados a fornecer os rolos que estivessem em sua posse para serem copiados. Além de comprarem bibliotecas inteiras e receberem inúmeras doações. (SILVA, 2012, p.116, grifos do autor)

Cavallo e Chartier (1998) indicam que as poucas notícias das bibliotecas públicas de Roma que não eram como as helenísticas, destinadas a pequenos grupos, mas aproximam-se da ideia de bibliotecas eruditas, abertas para qualquer indivíduo que quisesse frequentá-la. Contudo, eram frequentadas por leitores da classe média alta, mostrando-nos que sua multiplicação não atendia às necessidades de leitura.

Esses autores descrevem que, na Idade Média, a leitura deixou de ser realizada publicamente em praças, jardins para concentrar-se no interior das igrejas, das escolas religiosas, leitura geralmente ligada às sagradas escrituras. Uma mudança significativa ocorreu na Alta Idade Média quando houve a transição da leitura em voz alta para a leitura silenciosa ou murmurada, apesar do fato da leitura em voz alta de textos litúrgicos continuar a ser praticada na igreja, refeitórios comunitários e escolas.

Surge a biblioteca destinada à leitura e um sistema bibliotecário, baseada no modelo do silêncio, agora urbano, fora dos monastérios.

Na Idade Moderna, conforme Cavallo e Chartier, acontece uma a revolução da técnica de produção de textos e do livro, a cópia manuscrita é substituída pela impressão. A invenção de Gutenberg possibilita a circulação de textos de forma nunca vista antes. O leitor passa a ter um acesso a um número maior de livros e cada livro um número maior de leitores. Nesse período, ocorre a primeira revolução da leitura que dissocia o livro da ideia de conservação da memória para o modelo escolástico que o concebe como objeto e instrumento do trabalho intelectual. Uma segunda revolução foi o aparecimento do leitor extensivo, que tem obsessão de ler, leitor que se apodera da Alemanha no tempo de Goethe. De acordo com os autores, “[...] é um leitor completamente diferente: consome impressos numerosos, diferentes, efêmeros; ele os lê com rapidez e avidez; submete-se a um olhar crítico que não subtrai mais nenhum domínio à dúvida metódica” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.28). Desse modo, o leitor intensivo que era limitado à leitura fechada, de livros decorados e repassados por outras gerações dava lugar a um novo leitor: livre e irreverente.

Para Chartier (2009), a partir do século XVIII a história das práticas de leitura é também uma história de liberdade na leitura, às imagens desse século (figura 8) representam leitores com comportamentos mais variados e mais livres, “[...] o leitor na natureza, o leitor andando, que lê na cama [...]” (CHARTIER, 2009, p.78), diferentemente dos leitores em tempos anteriores que liam em gabinetes fechados como os representados na imagem da (figura 09).

Figura 09: Jean-Louis Ernest Meissonier, *le Liseur Blanc*, 1857.



Fonte: http://www.larousse.fr/encyclopedia/images/Jean-Louis_Ernest_Meissonier_le_Liseur_blanc/1311040

Figura 10- Louis Carrogis, *Monsieur de Longueil*, primeira metade do século XVIII



Fonte: http://www.culture.gouv.fr/public/mistral/joconde_fr?ACTION=CHERCHER&FIELD_98=REPR&VALUE_98=%20ordre%20de%20Saint-Louis&DOM=All&REL_SPECIFIC=3

Chartier (2009) destaca também o desempenho das bibliotecas públicas na Inglaterra vitoriana e depois no mundo anglo-saxão, estendido até os Estados Unidos, a Nova Zelândia e a Austrália. Ele aponta a *public library* dos Estados Unidos no século XIX uma instituição central da comunidade urbana, com suas raízes inglesas, no século XVIII, seus vestígios podem ser vistos nas grandes cidades americanas. Sua importância está relacionada à cultura protestante do livro e à intensidade da cultura comunitária que se fortaleceu nas sociedades de leitura, nas *subscription libraries* ou nos *book clubs*. A França como um dos países que têm uma história, uma ideologia e uma política da leitura pública marcada por dois momentos de igual relevância. Primeiramente, constata-se que as bibliotecas municipais não asseguravam a leitura pública, pois permaneciam entreabertas e serviam como depósito de livros empoeirados. Devido a essa comprovação, surgem as bibliotecas da *Sociedade Franklin*, da *Liga de Ensino*, dos *Amigos da Instrução Pública* com o objetivo de possibilitar o acesso ao acervo oferecido, bem como, cumprir o papel das bibliotecas públicas populares, prontas para receber as pessoas menos favorecidas que não frequentavam as bibliotecas municipais. Em um segundo momento, após a Primeira Guerra Mundial a adesão ao modelo americano que sugere que a biblioteca saia as ruas ao encontro dos leitores, surgem as bibliotecas circulantes instaladas nos bairros e empresas com a utilização de ônibus-biblioteca com resultados bastante concretos.

De acordo com Araújo e Oliveira (2005), no Brasil a criação das primeiras bibliotecas estão relacionadas a ordens religiosas, especificamente dos Jesuítas. Com a criação da Companhia de Jesus com vistas à catequização dos índios, os padres também criaram bibliotecas que, aos poucos, espalhavam-se por algumas partes. A primeira biblioteca pública oficializada no Brasil foi a do Mosteiro São Bento, localizada em Salvador – BA, no início do século XVI.

De acordo com Santos (2010), a história das bibliotecas no Brasil até o século XIX pode ser resumida em três etapas sucessivas: 1ª) nos três primeiros séculos coloniais as bibliotecas localizam-se nos conventos, mosteiros e escolas religiosas, os livros eram escassos devido a proibição de Portugal e a censura imposta pela igreja católica, existiam também as bibliotecas particulares que destacaram-se a partir do século XVIII em terras mineiras sendo propriedade de advogados, padres e cirurgiões; 2ª) A fundação da Biblioteca Nacional, herança da Biblioteca Real Portuguesa com o acervo de 60 mil peças, entre livros, manuscritos, estampas, mapas, moedas e medalhas trazidos de Portugal que teve sua inauguração em 1911 e abertura ao público em 1914. Com a independência do Brasil passou a ser chamada *Biblioteca Nacional* que só teve seu prédio próprio em 1910; 3ª) a criação da Biblioteca Pública da Bahia em 1811, iniciativa de um rico senhor de engenho, Pedro Gomes Ferrão Castelo Branco e de um grupo de homens inteligentes e cultos, que, às escondidas, liam em clubes maçônicos, livros franceses de ideias filosóficas e políticas. Essa biblioteca é vista como a primeira biblioteca verdadeiramente pública. Ao contrário do que aconteceu com a Biblioteca Nacional, a biblioteca da Bahia, iniciou-se com apenas quatro mil livros, sendo três mil em língua francesa.

No Brasil destaca-se a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato⁷ é a mais antiga biblioteca infantil em funcionamento. Criada em 14 de abril de 1936, recebia o nome de Biblioteca Infantil Municipal. Sua criação fez parte de um amplo projeto de incentivo à cultura, elaborado por um grupo de intelectuais liderado por Mário de Andrade, então diretor do Departamento Municipal de Cultura. Em 1955, a biblioteca passou a levar o nome do escritor que tanto encanta crianças, jovens e adultos, Monteiro Lobato. Hoje, a biblioteca conta com um acervo de 46 mil volumes, constituído por obras de literatura infantil, juvenil e literatura geral, livros didáticos, paradidáticos,

⁷ Informações retiradas do site: <http://bijmlobato.blogspot.com.br/p/biblioteca.html>

dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, recortes, mapas, atlas, CD's, DVD's, fitas cassete, CD-ROM's.

Figura 11: Fachada da Biblioteca Monteiro Lobato em 1950



Fonte: <http://bijmlobato.blogspot.com.br/p/biblioteca.html>

Em 1952 foi inaugurada a Biblioteca Infantil do Tatuapé⁸ que também teve destaque no Brasil. Três anos após a inauguração, em julho de 1955, a biblioteca passou a denominar-se Biblioteca Infanto-Juvenil Hans Christian Andersen, em homenagem ao escritor dinamarquês conhecido mundialmente por seus contos de fadas. A biblioteca foi organizada em torno do tema Contos de Fadas, além da aquisição de acervo específico, o Sistema Municipal de Bibliotecas teve a preocupação de criar um ambiente próprio que remete ao universo mágico dos Contos de Fadas e das histórias infantis.

De acordo com o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas- SNBP⁹ - os tipos de bibliotecas se diferem de acordo com as funções e interesses que essas oferecem, vejamos no quadro abaixo:

Quadro 03: Tipos de bibliotecas

Tipos de bibliotecas	Funções e objetivos
Biblioteca Pública	Tem por objetivo atender, por meio do seu acervo e de seus serviços, os diferentes interesses de leitura e informação da comunidade em que está localizada, colaborando para ampliar o acesso à informação.
Biblioteca Pública Temática	São bibliotecas públicas que se caracterizam como bibliotecas especializadas em uma determinada área/assunto.

⁸ Informações retiradas do site: <http://bibliotecacontosdefadas.wordpress.com/patrono/>

⁹Para maiores detalhes consulte o seguinte site: <http://snbp.bn.br/tipos-de-bibliotecas/>

Biblioteca Comunitária	Espaço de incentivo à leitura e acesso ao livro. É criada e mantida pela comunidade local, sem vínculo direto com o Estado.
Ponto de Leitura	Espaços de incentivo à leitura e acesso ao livro, criados em comunidades, fábricas, hospitais, presídios e instituições em geral, em sua maioria sua criação contou com o apoio do Programa Mais Cultura.
Biblioteca Nacional	Tem por função reunir e preservar toda produção bibliográfica do país.
Biblioteca Escolar	Tem por objetivo atender aos interesses de leitura e informação da sua comunidade e trabalha em consonância com o projeto pedagógico da escola a qual está inserida.
Biblioteca Universitária	Tem por objetivo apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de seu acervo e dos seus serviços. Atende alunos, professores, pesquisadores e comunidade acadêmica em geral.
Biblioteca Especializada	Seu acervo e seus serviços atendem às necessidades de informação e pesquisa de usuários interessados em uma ou mais áreas específicas do conhecimento (Ex. bibliotecas infantis, bibliotecas especiais).
Biblioteca/Centro de Referência	bibliotecas especializadas que atuam com o foco no acesso, disseminação, produção e utilização da informação para um determinado público.

Fonte: <http://snbp.bn.br/tipos-de-bibliotecas/>

Outro tipo de biblioteca que desenvolve um importante papel nas sociedades são as bibliotecas ambulantes, chamadas também de *itinerantes*, *móveis*, *circulantes*, etc. Essas bibliotecas estendem o serviço de atendimento à comunidades urbanas e rurais, geralmente em locais desprovidos de bens culturais, ou seja,

Biblioteca ambulante, carro-biblioteca ou Bibliobus: são bibliotecas volantes, que objetivam a extensão dos serviços bibliotecários às áreas suburbanas e rurais, quando os serviços bibliotecários são deficientes ou inexistentes. São serviços de extensão de bibliotecas já existentes, como bibliotecas públicas ou universitárias (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2005, p.37).

Nesse aspecto, as bibliotecas ambulantes desenvolvem um relevante trabalho nas sociedades, sendo que, na medida em que proporciona o acesso à diversidade de textos, está contribuindo para o desenvolvimento da leitura e a formação do leitor, e ao mesmo tempo, garante, ainda que de forma limitada o acesso ao conhecimento letrado, ao livro, a literatura. Tais bibliotecas configuram-se enquanto espaços de socialização, democratização e mediação do saber e da cultura, como podemos ver no próximo item deste trabalho.

4.3.2 Passeando pelos territórios que deram origem às bibliotecas ambulantes

As discussões acerca da leitura alastram-se há décadas, entretanto, continuamos a presenciar um fato que caminha junto a essa discussão – o enigma de acesso à leitura que é um problema que ainda não conseguimos resolver. Tal problema ganha várias desculpas: o descaso com a educação de qualidade, os altos preços dos livros, a falta de estímulo à leitura, o pouco investimento em bibliotecas públicas, etc. A verdade é que o resultado dessas questões é a negação do direito ao livro enquanto bem cultural, e, conseqüentemente, o direito de ler. Deparamos-nos com uma situação desconfortável e preocupante que requer uma reavaliação e redimensionamento das políticas públicas para a maioria da população culturais.

Malgrado essa discussão permanecer nas pesquisas e discussões das universidades, ela não tem nada de novo, pois preocupa há décadas. A mesma pergunta procura respostas e demanda iniciativas que, pelo menos, minimizem esse fato, como o caso do surgimento das bibliotecas móveis há mais de século que é,

[...] um serviço de extensão bibliotecária da biblioteca pública, que é disponibilizado através de um qualquer meio de transporte (carro, barco, comboio, etc.) e por meio do qual são levados os serviços básicos de biblioteca até comunidades desfavorecidas pela sua localização geográfica (pequenas comunidades, áreas rurais, bairros periféricos de zonas urbanas) ou públicos específicos (prisões, lares de idosos ou escolas), e que a esses mesmos serviços não podem ter um fácil acesso (HENRIQUES, 2009, p.32).

Esse serviço vem tentar preencher a lacuna das bibliotecas precárias ou inexistentes em locais de difícil acesso e/ou habitado por classes menos favorecidas. Insere-se enquanto política de democratização da leitura e revela a necessidade de melhoramento ou criação de bibliotecas fixas nesses locais atendidos.

De acordo com Chartier e Hébrard (1995), apropriando-se das palavras de Lemaitre, a primeira biblioteca ambulante foi equipada em 1905, em Maryland (Estados Unidos). No começo, era apenas reordenação do caminhão designado para transportar livros entre a biblioteca central e os centros de depósito, “[...] como em todas as bibliotecas circulantes, os livros eram colocados em caixas para serem descarregados em determinados pontos (lojas, postos de correio, casas de particulares encarregados dos empréstimos ao público)” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p.179-180). Em

seguida, surgiu a ideia de instalar estantes no veículo para que este circulasse pelas estradas de montanhas, parando nas casas e aproximando-se do povo. Essa experiência foi um sucesso e possibilitou perceber uma série de vantagens que esse tipo de biblioteca trazia, as quais elencamos,

1 – Rendimento infinitamente superior: os ônibus-biblioteca distribuem no mínimo dez vezes mais livros do que os depósitos fixos, porque o interesse do público é estimulado periodicamente pela passagem do veículo; 2 – Melhor sortimento de livros: o estoque é renovado toda semana, de forma que o público encontra maior variedade do que nos depósitos; 3 – melhor utilização do estoque: é menor o número de livros que não são emprestados, de modo que com um acervo menor se pode suprir de material de leitura uma clientela mais ampla; 4 – melhor conservação dos livros: [...] as perdas são menos numerosas, já que os leitores não podem alegar que esqueceram de trazer o livro a ser restituído [...]; 5 – excelente publicidade. Já se observou que muitos leitores que começaram a tomar livros emprestados nas bibliotecas ambulantes terminaram por freqüentar a biblioteca mais próxima, onde encontravam uma documentação mais completa sobre os assuntos do seu interesse (LEMAÎTRE *apud* HÉBRARD; CHARTIER, 1995, p. 180).

Esse modelo de biblioteca teve uma forte influência sobre os bibliotecários franceses e o surgimento das bibliotecas circulantes montadas nas empresas e bairros e dos ônibus-bibliotecas que saíam ao encontro de leitores, também foi implantado fortemente na maioria dos países europeus. Chartier, Clesse e Hébrard, atribuem um papel significativo a biblioteca de bairro ou ônibus biblioteca, tomando como exemplo a França, apontando para a necessidade do professor incentivar e conduzir o aluno a essas bibliotecas como forma de socializar uma prática cultural, sabendo que “Em todos os lugares em que uma política combinada entre a escola e a biblioteca estabeleceu laços duráveis, o número de usuários aumentou” (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 71). Contudo, Henriques (2009) explica que esse caso não procede de modo uniforme, sendo propagado no centro e norte da Europa em países como França, Holanda, Alemanha, Dinamarca, Finlândia, Noruega e Inglaterra, e no sul, de forma mais efetiva, na Espanha e Portugal.

Dentre os países europeus que implantaram o modelo da biblioteca móvel, Portugal aparece em lugar de destaque. Segundo Henriques (2009), a primeira experiência surge com a 1ª República e, em 1920, o país conta com 50 bibliotecas móveis, número que decresceu até 1926, acompanhando a instabilidade social e política do país. Outra experiência com as bibliotecas ambulantes foi vivenciada entre os anos

de 1945 e 1949. Somente em Julho de 1953 é inaugurada a biblioteca móvel portuguesa, por iniciativa de Antônio Branquinho Fonseca¹⁰.

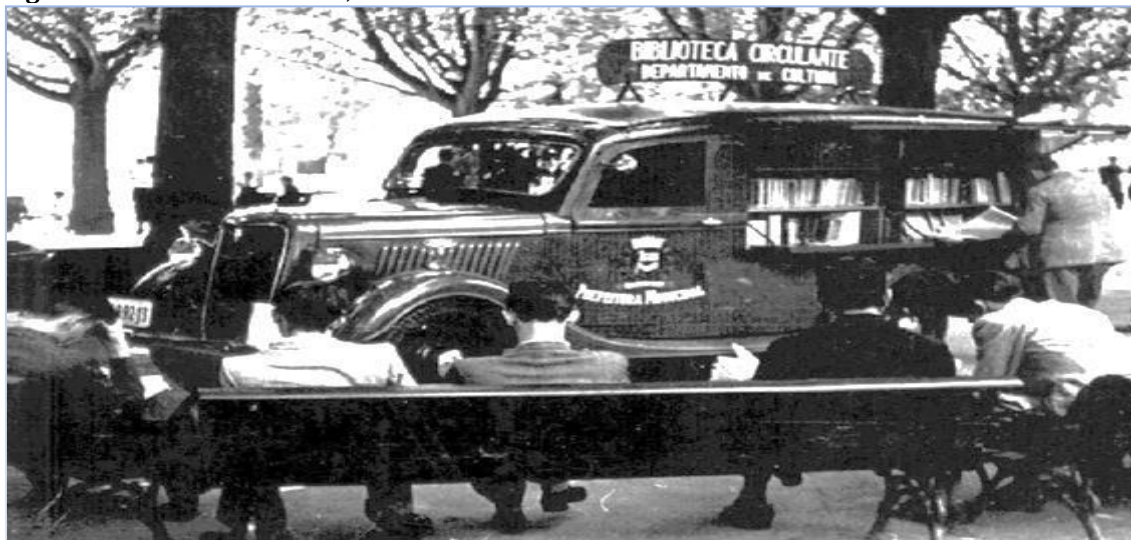
Em 1958, com base nas experiências de Branquinho da Fonseca e sob sua direção foi criado pela Fundação Calouste Gulbenkian (F.C.G), instituição portuguesa privada, foi criado o Serviço de Bibliotecas Itinerantes (S.B.I.), com intuito de possibilitar o acesso livre as estantes de livros, empréstimos de livro domiciliar nos mais diversos lugares. De acordo com Neves (2005), essas bibliotecas foram por, vários anos, a única possibilidade de acesso ao livro a diversas faixas etárias e sociais da população, especialmente do interior. O autor esclarece que as bibliotecas móveis passaram por momentos de enfraquecimento, mas, a partir da segunda metade dos anos 90, o número de bibliotecas itinerantes aumentou, assumindo-se como extensão da biblioteca municipal.

No Brasil, de acordo com as informações de Souza (2013)¹¹, o surgimento da biblioteca circulante data do ano de 1935, na cidade de São Paulo, sistema implantado por Mário de Andrade, sendo interrompido após alguns anos. No ano de 1977, a ideia tornou a ser implantada com o nome de Sistema Móvel de Leitura e Informação, atingindo áreas mais distantes e carentes de qualquer recurso cultural. A biblioteca era instalada dentro de uma perua Kombi, que visitava pontos da cidade. Por falta de condições o serviço foi interrompido em 1982 e reativado em 1989, dessa vez, utilizando alguns ônibus antigos reformados.

¹⁰Poeta, dramaturgo e ficcionista, natural de Laceiras, freguesia de Pala, concelho de Mortágua, nasceu a 04/05/1905 e faleceu a 7/05/1974. Era filho do escritor Tomás da Fonseca e Clotilde Madeira Branquinho da Fonseca. Em 1941 ocupa o cargo de chefe da secretaria da Comissão de Obras da Base Naval de Lisboa. No ano de 1943, é provido no lugar de Conservador do Museu-Biblioteca Conde de Castro Guimarães, de Cascais, onde já residia e é aí que trata de pôr em prática a primeira experiência realizada em Portugal no domínio das bibliotecas itinerantes, a esse fim adaptando e apetrechando uma carrinha do referido Museu, a qual por alguns anos proporcionará, através do regime do empréstimo domiciliário, a fruição do livro a grande parte da população do concelho de Cascais. Disponível em: <http://www.cm-mortagua.pt/modules.php?name=Sections&sop=viewarticle&artid=61>, acesso em 25/02/2013.

¹¹ Informação Postada no site da Prefeitura de São Paulo: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/onibus_biblioteca/index.php?p=251

Figura12: 1º Carro-Biblioteca, em 1936.



Fonte: <http://onibus-biblioteca.blogspot.com.br/>

Os ônibus-biblioteca firmaram-se como espaço de referência cultural para a população e atuam em diversos lugares na cidade de São Paulo. Oferecem um acervo diversificado, entre a demanda local, clássicos, básico, infanto-juvenil e adulto. Além de oferecer livros, foram inseridas nesse espaço outras atividades, como exposições e aulas públicas. A hora do conto, por exemplo, realizada por uma equipe de contadores de histórias, tem um público de cerca de 35 crianças, por parada que o ônibus faz.

Figura 13: ônibus-biblioteca



Fonte: <http://onibus-biblioteca.blogspot.com.br/>

Em nosso país, contamos com o projeto BiblioSESC¹² (bibliotecas volantes), implantado pelo Serviço Social do Comércio - SESC¹³ _ em 2005 no Estado

¹² Fonte: <http://www.sesc.com.br/portal/cultura/biblioteca/bibliosesc/bibliosesc>

de Pernambuco com objetivo de ampliar o acesso ao livro e a cultura literária, atualmente abrange todos os estados brasileiros, circulando nas capitais, onde percorre vários bairros em suas unidades móveis, realizando as seguintes atividades: ciclos de leituras organizadas por escolas e pequenos grupos, oficinas literárias, teatro e saraus.

Figura 14: BiblioSESC



Fonte: <http://www.sescrn.com.br/biblio-sesc.php>

As bibliotecas ambulantes cumprem importante papel em nosso país, possibilitando o acesso à leitura como um bem necessário para todo cidadão, dada a carência perceptível de bibliotecas públicas fixas, em especial nas regiões periféricas, onde mora a maioria da população. Para Dumont, um dos maiores méritos dessas bibliotecas também chamadas de volantes, circulantes, itinerantes, ônibus-biblioteca, “[...] carro-biblioteca é servir de ponte de mão dupla entre a biblioteca central e um grupo de usuários potenciais [...] atingir leitores desprivilegiados e, especialmente leitores marginalizados” (DUMONT, 1995, p.183).

Nessa perspectiva propusemo-nos a destacar as ações desenvolvidas pela biblioteca ambulante da universidade a qual fazemos parte.

¹³ Mantido pelos empresários do comércio de bens e serviços, o Serviço Social do Comércio - Sesc - é uma entidade privada que objetiva proporcionar o bem-estar e qualidade de vida do comerciante, sua família e da sociedade.

4.3.3 Conhecendo o Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE

[...] é necessário que uma sociedade que se quer democrática seja capaz de garantir a todos o acesso aos primeiros livros de literatura. E, em seguida, mostrar o caminho para que o leitor possa seguir sozinho com as leituras que irão acompanhá-lo por toda vida. Só livro didático ou leitura de aprimoramento profissional e informação sobre o mundo são absolutamente insuficientes. Nem ao menos são prioritários. É preciso ler literatura, em dieta variada, incluindo livros diferentes, de autores diversos, de estilos variados, de muitas épocas. Nada se compara a ela a esse respeito.

Ana Maria Machado

As bibliotecas ambulantes surgiram há mais de um século desenvolvendo um trabalho relevante nas sociedades em que se inserem, visto que, de forma geral, têm como objetivo possibilitar o acesso à leitura a comunidades desprovidas desse bem cultural. De acordo com Lima,

Consistiam na ampliação do acesso ao livro e aos meios de leitura, procurando levar esse equipamento cultural até os bairros da periferia e interior de um determinado lugar, sobretudo naqueles lugares onde não existem bibliotecas públicas ou comunitárias (LIMA, 2010, p.19).

Assim como enfatizado acima o Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE) segue a mesma ideia dessas bibliotecas, que também eram chamadas de itinerantes, *bibliobus*, móveis, etc., e carregavam livros em carroças, caminhões, carros utilitários (kombi) ou ônibus.

A criação do projeto que remonta ao ano de 2007, como dito pela idealizadoras, as professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Renata de Oliveira Mascarenhas que o BALE se “constituiu numa iniciativa de atendimento ao interesse social e coletivo da comunidade paufferrense” (SAMPAIO; MASCARENHAS, 2006). Sua efetivação deu-se como ação extensionista, iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem – GEPPE, do Departamento do CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na cidade de Pau dos Ferros-RN. A implantação do Programa nessa cidade justificou pelo fato de,

[...] por ser distante dos grandes centros, desprovida de políticas administrativas eficientes, especialmente no âmbito da cultura e do lazer. Localizada na região do Alto Oeste Potiguar, a referida cidade, segundo o IBGE, disponibiliza para a população apenas uma pequena biblioteca municipal, com escasso acervo e sem envolvimento da comunidade local. Diante dessa realidade acredita-se que o Projeto BALE – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas, constitui-se num ponto de partida para democratização da leitura para comunidade pauperrense. (SAMPAIO; MASCARENHAS, 2006, p.06).

O BALE iniciou suas atividades nas comunidades dos bairros São Geraldo e Riacho do Meio em Pau dos Ferros, visando disseminar o gosto pela leitura de forma lúdica e criativa, viabilizando o acesso das comunidades carentes a textos literários de gêneros diversos. Uma de suas tarefas também é atuar na contínua formação de leitores e mediadores de leitura.

Figura 15: 1º encontro do BALE no Bairro Riacho do Meio em 23.05.2007



Fonte: arquivo do BALE – 2007

Figura 16: Roda de leitura no Bairro Riacho do Meio no 1º encontro



Fonte: arquivo do BALE – 2007

Figura 17: Equipe BALE chegando no Bairro São Geraldo para o 1º encontro em 30.05.2007



Fonte: arquivo do BALE – 2007

Figura 18: contação de história no 1º encontro do Bairro São Geraldo.



Fonte: arquivo do BALE – 2007

Abrangendo a região periférica da cidade de Pau dos Ferros, no Estado do Rio Grande do Norte, o BALE parece ter chegado para ficar. Um ano após sua implantação já sentimos a repercussão do projeto, conforme nota divulgada pelo jornal *Gazeta do Oeste*,

A rua da leitura existe [...] Imagine uma rua onde as crianças lêem livros embaixo das árvores, nas calçadas; onde os mais novos recitam as estórias para os mais velhos; onde se fala de livros de forma prazerosa e onde ler é tão bom quanto o vento que balança as folhas das árvores e refresca o corpo do calor do sol vespertino. Lá as pessoas saem de suas casas para apreciar qualquer livro. As vacas passando, a poeira cobrindo tudo, o sol a pino, a estrada de barro, cadeiras nas calçadas, currais, paisagens comuns de um sertão castigado pela desigualdade. Surrealismo? Em qual tela de qual pintor está essa cena?! Esse lugar existe, sim. Fica em Pau dos Ferros, no Rio Grande do Norte, a cerca de 170 quilômetros de Mossoró. Desde o ano passado que o projeto Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE) vem mudando a vida do bairro Riacho do Meio, mais precisamente na Rua Joel Praxedes, onde crianças, jovens e adultos passaram a ter um maior contato com os livros, com os jornais e revistas (JORNAL GAZETA DO OESTE, em Julho de 2008).

Figura 19:BALE na Rua Joel Praxedes, Bairro Riacho do Meio



Fonte: arquivo do BALE – 2007

Figura 20:Crianças lendo na rua Joel Praxedes



Fonte: arquivo do BALE – 2007

Figura 21:Jovens lendo na rua



Fonte: arquivo do BALE – 2007

Figura 22: Dona de casa lendo na rua



Fonte: arquivo do BALE – 2007

Atualmente¹⁴, essa iniciativa de incentivo à leitura encontra-se sistematicamente, em andamento, no sétimo ano de funcionamento (2013), tanto em via pública como no âmbito das seguintes Escolas: Escola Estadual *João Escolástico*, no bairro Riacho do Meio; Escola Municipal Francisco Torquato, no São Geraldo; Escola Municipal *Nila Rego*, no Arizona; na Escola Municipal *Elpídio Chaves*; do bairro Manoel Domingos, todas essas na cidade de Pau dos Ferros – RN e na Escola Municipal *Tancredo Neves*, em Umarizal – RN. O projeto também atende a convites de cidades circunvizinhas, localizadas na região do Alto-Oeste Potiguar, distantes dos grandes centros urbanos e reconhecidamente carentes de entretenimento cultural e de lazer. Em números, o BALE já registrou o atendimento a treze mil participantes distribuídos em suas cinco edições, conforme ilustrado o seu crescimento no quadro abaixo:

Quadro 04: Atendimento do BALE de 2007 a 2011

EDIÇÕES	2007	2008	2009	2010	2011	2007_2011
1ª Edição	1.736					
2ª Edição		1.853				
3ª Edição			2.308			
4ª Edição				3.098		
5ª Edição					4.005	
Total Geral						13.000

Fonte: Programa BALE 2012

Em 2012, o BALE institucionalizou-se enquanto programa¹⁵ da UERN, o que possibilitará um maior fortalecimento entre ensino, pesquisa e extensão, dada a oportunidade para atuação de mais bolsista e consolidação das ações que vem se ampliando a cada dia. O programa conta com as seguintes ações¹⁶: a) BALE – PONTO DE LEITURA/MinC Com vinculação a entidades como o MinC, sendo deste Ponto de Leitura – Edição Machado de Assis, desde 2008, e como patrocinado pelo BNB/BNDES, o BALE conta com acervo de livros, revistas, periódicos e CDs, atendendo a comunidade em geral; b) BALE – EM CENA atende à convites da

¹⁴Dados extraídos do Programa BALE – SAMPAIO, M. L. Programa biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas. Pau dos Ferros, 2012, p.10.

¹⁵Por defender uma concepção de leitura numa visão mais ampla que se materializa por meio de variadas manifestações, o projeto BALE ampliou suas ações e foi instituído programa em 2012 junto a PROEX/UERN, com vistas fortalecer a tríade Pesquisa, Ensino e Extensão no Ensino Superior. SAMPAIO, M. L. Programa biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas. Pau dos Ferros, 2012, p.10.

¹⁶Essas definições foram transcritas Programa BALE. SAMPAIO, M. L. Programa biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas. Pau dos Ferros, 2012, p.11-13.

comunidade para desenvolver atividades diversas como feira de ciências, semanas pedagógicas e comemorações promovendo a acessibilidade e a formação de leitores de todas as idades; c) BALE – FORMAÇÃO que desenvolve um trabalho de formação e/ou aperfeiçoamento profissional com a própria equipe e com profissionais da comunidade; d) CINE – BALE – MUSICAL , criado desde 2007, com a primeira edição, possibilita a leitura de obras através do cinema; e) BALE – NET , a implantação da proposta de um *blog* que divulga as atividades do projeto, tendo este recebido manifestações de pessoas dos mais diferentes locais do mundo que acessam a página das atividades do projeto.

O Programa de Extensão BALE é reconhecido no âmbito nacional como uma das cinco melhores práticas de leitura na categoria pessoa física, por ocasião do Prêmio Viva Leitura/2008¹⁷ na categoria 3 – sociedade: ONGs, pessoas físicas, universidades, faculdades e instituições sociais, bem como pela conquista deste como Ponto de Leitura – Edição Machado de Assis¹⁸, por determinação do Ministério da Cultura (MinC). Somam-se as essas credenciais do Projeto, o patrocínio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Norte – FAPERN e do Programa BNB de Cultura, do Banco do Nordeste do Brasil, por quatro edições consecutivas (2007, 2008, 2010 e 2011).

Figura 23: Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Pessoa Sampaio (3^a da esquerda para direita) recebendo prêmio Viva Leitura 2008.



Fonte: arquivo do BALE – 2008

Figura 24: Inauguração do ponto de Leitura no CAMEAM.



Fonte: arquivo do BALE – 2009

¹⁷ Informações retiradas do catálogo do Prêmio Viva Leitura 2008, disponível em: <http://www.premiovivaleitura.org.br/pdf/vivaLeitura2008.pdf>, acesso em 02.03.2012.

¹⁸ Informação retiradas do Diário Oficial da União, nº 248, 2008, p.109. disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/38605/resultado-de-pontos-de-leitura-2.pdf/c8c90766-f843-4b90-8be2-36c4cb7cb053>.

Em sua trajetória extensionista, o projeto tem alcançado grande repercussão artístico-cultural ao atender, em 2011, a um público variado entre crianças (creches da Educação Infantil ao Ensino Fundamental), jovens (PROJOVENS, CRAS, APAE), adultos (Educação de Jovens e Adultos, universitários) e idosos (grupos de terceira idade), tendo sido apresentado em diversos espaços sociais de inclusão social, na região onde está inserido, no sudeste do país, via FUNARTE e BNB/BNDES, bem como no exterior em países como França e Portugal e ao ministrar, através de seus membros, por duas vezes, oficinas sobre pesquisa e formação do leitor, para acadêmicos e professores de dois *Campi* da Universidade Autônoma do México (BALE, 2012).

Figura 25: BALE no espaço não Escolar – AABB Comunidade



Fonte: arquivo do BALE – 2011

Figura 26: Contação de histórias para idosos



Fonte: arquivo do BALE – 2011

Figura 27: Oficina sobre leitura e contação de história com equipe BALE no México



Fonte: arquivo do BALE – 2011

Figura 28: Oficina sobre leitura e contação de história com equipe BALE no México



Fonte: arquivo do BALE – 2011

A equipe BALE é formada por um grupo de aproximadamente 42 (vinte e cinco) membros a cada edição, 02 (dois) coordenadores (a proponente mais um professor efetivo) que desempenham um trabalho na tentativa de fazer com que o projeto cresça cada vez mais; os bolsistas que variam de acordo com os editais abertos a cada ano; os motoristas disponíveis para auxiliar o trabalho e um grande número de voluntários se esforçam para desenvolver as atividades. A equipe é rotativa, a cada ano vai sendo renovada, sendo que muitos alunos de licenciatura que permanecem atuando no projeto por mais tempo.

Os membros do projeto reúnem-se com a coordenação para o planejamento semanal das atividades a serem realizadas nos espaços que serão visitados e, nesses encontros, também ocorre a roda de leitura entre os que atuam no BALE, com intuito de formar o gosto pela leitura e socializar as leituras feitas. Nesses momentos, acontecem a escolha do texto/obra que será trabalhada com o público que é atendido pelo projeto. Ainda é realizada a socialização de agendas de eventos acadêmicos, com intuito de incentivar a produção e publicação de artigos científicos com as experiências do projeto bem como a participação dos membros nesses eventos. Nos locais de atendimento, ocorrem momentos de interação e brincadeiras, contação de histórias, reconto de histórias pelo público e roda de leitura com os alunos nos espaços atendidos.

Figura 29:Planejamento de atividades



Fonte: arquivo BALE – 2010

Figura 30:preparação de equipe



Fonte: arquivo BALE – 2010

Figura 31: Contação de história

Fonte: arquivo BALE – 2010

Figura 32: reconto da história

Fonte: arquivo BALE – 2010

Figura 33: roda de leitura com membro do programa

Fonte: arquivo BALE – 2010

Figura 34: roda de leitura com voluntário do BALE

Fonte: arquivo BALE – 2010

Em 2011, surge também o subprojeto BALE – *Capacitação* que tem por objetivo geral capacitar mediadores de leitura nas cidades do Alto Oeste Potiguar, incentivar o gosto pela leitura e oferecer estratégias para trabalhar a leitura de maneira dinâmica em sala de aula, utilizando recursos simples e práticos nos locais visitados (2011). Salientamos que as atividades são planejadas e realizadas com a participação de membros efetivos, bolsistas e voluntários do projeto. Em 2012, o projeto propõe a ampliação do BALE-URBANO para o BALE-RURAL, atendendo mais especificamente à educação do campo, justificando-se pela maior carência, esquecimento e não alcance a atividades culturais (BALE, 2012) nesses contextos, principalmente na região do Estado do Rio Grande do Norte onde o projeto atua.

Figura 35:BALE_ Capacitação em São Miguel. Encaminhamentos das atividades.



Fonte: arquivo BALE – 2012

Figura 36: Bolsista e voluntária interagindo com O público no BALE_ capacitação



Fonte: arquivo BALE – 2012

Figura 37: discussão teórica com professores; De São Miguel/RN



Fonte: arquivo BALE – 2012

Figura 38: BALE_ Capacitação no cidade de Pilões RN



Fonte: arquivo BALE – 2012

Neste item, demos destaque ao trabalho formativo e humano que projetos de leitura possuem no âmbito da formação docente e cultural do país, principalmente no âmbito local onde o BALE situa. O desenvolvimento de práticas de leitura realizadas em contextos sociais diversificados com alunos de graduação, professores da educação básica, crianças, jovens e adultos possibilitam outros tipos de práticas leitoras.

Levar a leitura a comunidades distantes desprovidas desse bem cultural é primar pela garantia de um direito de todo cidadão, é conceber que a leitura como prática social ocorre nos mais diversos contextos, e convidar a pessoa para fazer parte de um mundo que pertence a ele e é necessário para compreender as desigualdades sociais e agir para transformá-las.

Do mesmo modo, propiciar o contato com o texto literário é reconhecer que a literatura contribui significativamente para a formação do indivíduo enquanto pessoa que tem sentimentos, emoções, problemas, conflitos, sonhos, desejos. A literatura trabalha as questões especificamente humanas faz viver o leitor.

Podemos afirmar que o BALE trabalha de forma dialógica porque proporciona adentrar em um mundo novo, fora das salas fechadas, propicia novas experiências e novas formas de conceber a leitura que passa a ser vista de forma ampla, não se limitando à clássicos, aos cânones, mas a textos variados, procurando chamar o leitor para ler o texto que ele prefere, que faz parte de seu universo.

Portanto, as ações desenvolvidas pelo programa são fundamentais para a formação de todo professor. Como consequência, possibilita que futuros docentes enxerguem a leitura como prática social que pode ser apresentada como direito de todos, e, para isso, faz-se necessário o redimensionamento das práticas tradicionais de leitura para dar lugar a uma nova didática de leitura com vistas à formação humana dos sujeitos que vivem em coletividades e que leem diversos textos, a partir de compreensões variadas.

5 PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NO PROGRAMA BALE: A OUSADIA DE UMA PROPOSTA

Os formadores encontram-se confrontados com a perplexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, em cada formando. A compreensão desta complexidade, mesmo que feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe, de forma algo paradoxal, na medida em a formação é uma realidade que escapa de certa maneira aos formadores, porque é fundamentalmente indeterminada.

Maria da Conceição Moita

Discutir a formação de professores leitores é trazer de volta a reflexão sobre a relação identitária que o docente mantém com a leitura, considerando que, na vida deste, esse tipo de relação é uma prática entendida como uma forma de existir, conforme já nos mostrou Silva (2009b). Dessa maneira, partimos da ideia de que a formação do leitor passa por diversas fases de desenvolvimento, abarcando a ação de várias instituições sociais como família, grupo de amigos, escola, bibliotecas, local de trabalho, etc. Nesse sentido, buscamos compreender as práticas de leitura e a formação leitora do professor no curso de graduação com base em nossos objetivos de pesquisa.

Dessa, forma, neste capítulo, desenvolvemos a análise obedecendo à categorias diversas: 1º) partimos da reconstrução da formação leitora dos participantes da pesquisa, baseadas nas informações dos questionários e da entrevista coletiva; 2º) voltamo-nos ao processo analítico no sentido de descrever e explicar como acontece o papel da mediação da leitura no contexto da formação dos sujeitos.

Em seguida, concluímos a interpretação dos dados, apresentando o que as participantes da pesquisa enunciam sobre as contribuições formativas da experiência com o projeto BALE, indicando caminhos para a formação de leitor.

Para compreender melhor o que realizamos neste capítulo, organizamos, no quadro 05, um panorama das categorias e subcategorias construídas a partir do diálogo estabelecido entre as informações compiladas dos questionários e das entrevistas realizados com os sujeitos participantes desta investigação.

Quadro 05: Práticas de leitura, e formação de leitores e mediadores de leitura

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Práticas de leitura e formação de leitores e mediadores de leitura	⇒ A Formação do professor e a leitura.	⇒ Experiências de leitura durante a trajetória pessoal e na formação; ⇒ Acesso à diversidade de textos; ⇒ Conhecimento acerca das diferentes práticas de leitura; ⇒ Conhecimento da leitura crítica; ⇒ Integração teoria/prática;
	⇒ A <i>mediação como uma ponte</i> em atividades de leitura realizadas pelo professor	⇒ Compreensão do processo de mediação e sua importância para o desenvolvimento do gosto pela leitura;
	⇒ Contribuições do projeto BALE para o desenvolvimento da prática de leitura.	⇒ Experiências com várias atividades de leitura; ⇒ Melhoria da atuação em espaços escolares e não escolares; ⇒ Impacto social da formação de mediadores de leitura dentro dos espaços de formação via extensão universitária;

Fonte: Dados da pesquisa.

5.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A LEITURA

Objetivamos aqui trazer uma análise acerca da formação docente, o conceito e as perspectivas que orientam a prática do professor em formação com base nos enunciados dos participantes da pesquisa. Partindo da ideia do professor enquanto ser

social que visa a uma educação transformadora, discutiremos a leitura como elemento crucial para sua formação e constituição da identidade conforme tópicos elencados no quadro 06.

Quadro 06 – A Formação do professor e a leitura

⇒ A Formação do professor e a leitura	⇒ Experiências de leitura durante a trajetória pessoal e na formação. ⇒ Acesso à diversidade de textos. ⇒ Conhecimento acerca das diferentes práticas de leitura. ⇒ Conhecimento da leitura crítica. ⇒ Integração teoria/prática.
---------------------------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Na formação do professor, é preciso o conhecimento teórico sobre a leitura para que esse profissional tenha condições de enxergar essa prática com um novo olhar, compreendendo sua importância e a necessidade de formação de leitores na sociedade, fato elucidado no enunciado de uma das participantes:

Depois que eu tive (e continuo tendo) toda essa fundamentação sobre a importância da leitura e da contação de história na formação do aluno leitor, minha condição de professora se alargou a novos pensamentos sobre o ensinar a gostar de ler. (MARIANA – dados do questionário)

Contudo, Silva e Zilberman(1995) esclarecem que após a oferta do aporte teórico, a expectativa é que, com o livro nas mãos, os professores movam-se, reflitam sobre os estudos que fizeram, revejam suas posturas, suas práticas frente à concepção de leitura e redimensionem o seu fazer pedagógico, encarando o desafio de ensinar a gostar de ler. Logo, lembremos-nos das palavras de Lajolo (1993) quando coloca que o docente precisa gostar de ler, precisa praticar a leitura mantendo uma boa relação com esta, para ser um bom professor. Dificilmente alguém que não gosta de ler, incentivará a leitura ou conduzirá o discente a ela, pois o contato e a partilha de leituras com o outro é fundamental. Nesse processo, é fundamental a mediação para o cotejo ao ato de ler (SILVA, 2011), como nos diz uma das participantes,

46. Sofia: [...] eu penso também que a leitura se dá pelo contato com outras pessoas por exemplo, é, pessoas que gostam de ler, eu convivi com pessoas que gostam de ler [...] é como se outro me contagiasse. (Trecho de enunciado de Sofia – Entrevista coletiva).

Nesse contexto, somos convictos de que o professor precisa ser leitor, gostar de ler, mas somente isso é pouco, ele tem que conhecer uma teoria de leitura, precisa conhecer como a prática de leitura acontece no mundo e como deve ser feita, o que está explícito no enunciado abaixo,

41. Mariana: Gosto pela leitura [...] eu não ouvia falar em incentivo da leitura e nem incentivo ao gosto pela leitura [...] eu vejo que também [...] deve acontecer por essa prática, de você colocar, expor a leitura como coisa boa e não como [...] uma obrigação, um tipo de atividade, uma avaliação que você tem que atribuir uma nota[...] (Trecho de enunciado de Mariana – Entrevista coletiva).

40. Flor:[...] gosto pela leitura, eu vim descobrir isso no BALE, vim descobrir quando fui ler Villard 1999, a diferença entre o gosto e o hábito [...](Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva).

Sendo assim, podemos concluir que o professor pode mudar a relação com a leitura, a partir do momento que ele conhece novas teorias e vivencia práticas diferenciadas de leitura. É importante que durante a formação ele tenha oportunidade de conhecer e vivenciar essas experiências, com vistas a preencher as lacunas deixadas antes de chegar à universidade para que ele redimensione sua atuação enquanto profissional.

5.1.1 Experiências de leitura durante a trajetória pessoal e na formação

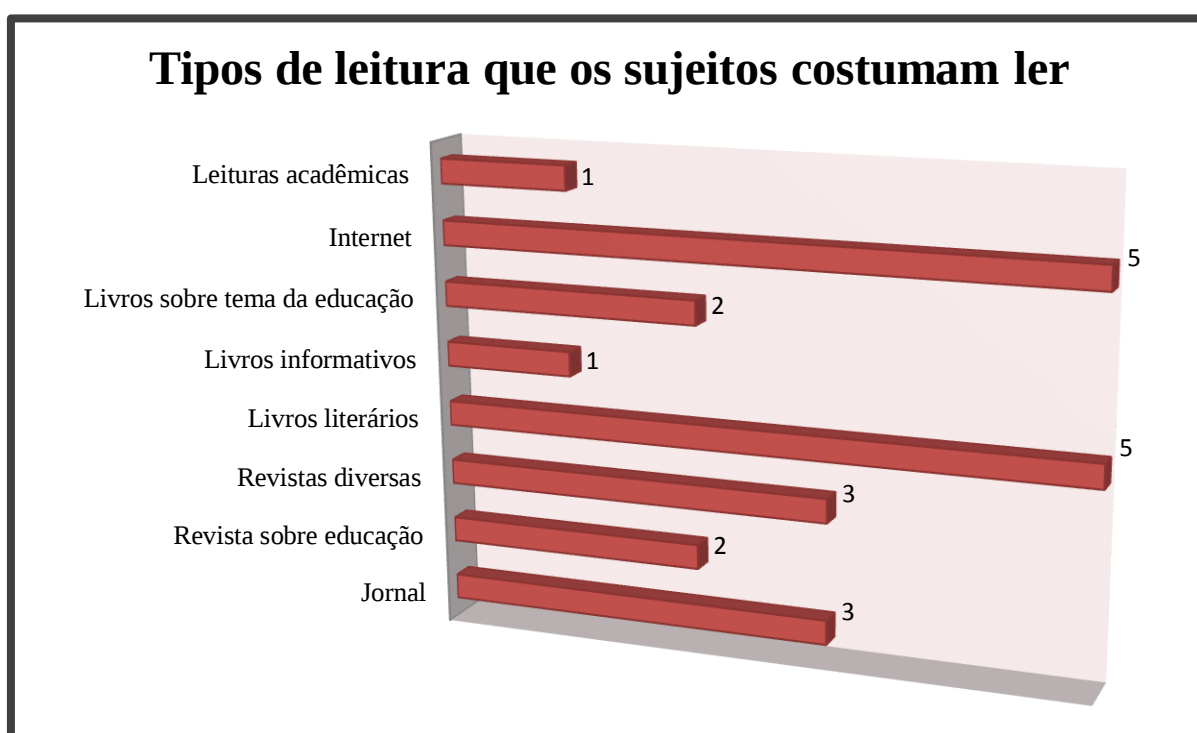
As discussões contemporâneas sobre a formação de professores assinalam que esse profissional pode ser visto, antes de tudo, como ser humano, uma pessoa, um ser social e já que possui sonhos, desejos, aspirações, conflitos, enfim, uma infinidade de características tipicamente humanas e de experiências construídas ao longo de sua relação interativa com o meio e com os outros.

Por isso, Silva (2009b) lembra de que os diversos espaços e tempos que o professor atravessa (infância, escolarização, família, comunidades, ingresso na profissão, etc.) são de suma importância ao desenvolvimento de sua identidade como professor-leitor e ocorre antes, durante e depois do início do seu trabalho em uma ou

mais escolas. Nessas experiências, estão incluídas a relação do professor com a linguagem e a escrita, o que nos faz entender que a sua formação leitora também passa por diferentes etapas, envolvendo a ação de múltiplas instituições sociais: família, grupo de amigos, escola, bibliotecas, clubes de serviços, entre outros.

Partindo dessas ideias, fizemos alguns questionamentos sobre as experiências dos graduandos/graduados com a leitura. Perguntamos aos cinco participantes se liam e o que liam. Em seguida, pedimos para identificar os tipos de leitura que costumavam realizar, item que especificamos no gráfico abaixo:

Gráfico 01 – Tipos de leitura que os sujeitos costumam ler



Fonte: Dados do questionário.

As respostas das professoras em formação revelam que elas são leitoras de textos diversificados, com predominância da leitura via internet e leitura literária.

Podemos perceber que as alunas tiveram poucas experiências com a leitura, especificamente a literária, durante a educação básica. Segundo consta nas informações dos questionários, as participantes revelam que as práticas de leitura vivenciadas eram feitas por obrigação, para cumprir tarefas ou trabalhos avaliativos da disciplina. Essas atividades até as faziam gostar de ler os livros literários, mas, com o passar do tempo, eles deixavam essas leituras de lado e se limitavam apenas à leitura de conteúdos

disciplinares, como podemos ver, nos trechos selecionados, a seguir, os quais mostram um outro tipo de relação com a leitura literária.

37. Mel: [...] eu sempre destaco um fato que aconteceu na oitava série. Como foi que eu comecei a gostar da literatura? Foi a partir do livro *Lucíola*, de José de Alencar e agora nesse momento estava refletindo sobre o livro e eu pensando porque que eu comecei a gostar desse livro, eu nunca tinha lido um livro literário, era um livro que eu achava assim grande, que eu não queria ler aquilo e tinha um trabalho pra fazer, a professora cobrou um trabalho [...] tinha que desenhar uma parte da obra [...] aí começou a se construir um pouquinho do gosto de ler, então, eu lia o que tinha de José de Alencar na escola eu li, aí eu fiquei só nisso, só em José de Alencar, aí depois eu não lia mais nada [...] (Trecho de enunciado de Mel – Entrevista coletiva).

40. Flor: [...] eu tive poucas experiências com a leitura [...] eu lembro até de um livro que li, o *Crime do Padre Amaro* que eu li obrigada pela escola, mas eu gostei muito daquele livro [...] então, eu lembro desse livro que eu li no ensino médio e eu gostei dentre outros de José de Alencar que a gente era obrigada a ler, mas que eu lia, nos momentos da leitura que eu fugia da obrigatoriedade eu gostava, mas eu não vou dizer que eu cheguei na universidade, ah, eu leio por prazer, eu leio por que gosto, eu sou leitora, eu nem sabia o que era isso [...] (Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva).

41. Mariana: Eu tou associando aqui que ler a partir do gosto pra mim se constitui como uma necessidade [...] mas foi também uma coisa imposta pela escola e que é assim até um pouco meio que triste a gente perceber que nós não tivemos essa dinâmica de leitura que a gente vê hoje [...] meu primeiro livro também [...] eu penso que foi a pontapé, a professora pediu pra gente ler um livro todo e até então eu nunca tinha lido um livro todo [...] foi na sétima/oitava série. (Trecho de enunciado de Mariana – Entrevista coletiva).

Esses enunciados dialogam com a percepção de Geraldi (2006), quando salienta que o texto é usado em sala de aula como pretexto. Concordamos com o autor, quando este enfatiza que, nessa mesma concepção ideológica de atividade produtiva, o professor respalda sua prática, carregada de boas intenções, argumentando que, se não exigir nada como resultado da atividade de leitura, não se tem como saber se o aluno leu.

O autor acrescenta que não vê motivos para o texto não ser pretexto para a realização de outras atividades como desenhos, dramatizações produções de outros textos. É até uma necessidade lançar o nosso olhar diferenciado sobre esses textos, mesmo que venha marcado pelo pretexto. Entretanto, o que se discute não é a questão

do texto como pretexto, mas ao discordar dessa prática como algo único, como forma de limitar o olhar do interlocutor.

No decorrer da interpretação dos dados, os sujeitos reconhecem ainda a importância do contato com a leitura durante a infância, mas não mencionam experiências vivenciadas nessa fase de sua vida. Somente uma entrevistada expõe que teve várias experiências pessoais com a leitura já durante a juventude, essas vivências foram fundamentais para ampliar a sua visão de leitura e para gostar de ler, conforme está clarificado nos enunciados a seguir:

46. Sofia: *Na minha experiência pessoal, eu tive várias experiências com a leitura, eu vou falar da experiência que eu tive com a leitura religiosa por causa que eu tive uma experiência com as irmãs e eu tive muito contato com leitura nessa época [...] porque eu tive uma, várias visões de leitura, eu li livros religiosos [...] na minha experiência que eu tive na Colômbia com as irmãs, eu convivi com uma escritora e ela escrevia contos infantis, ela era uma pedagoga, tinha feito a faculdade dela em Salamanca, na Espanha, e ela escrevia livros infantis [...] li vários livros nessa época [...] e gostava e discutia com ela e tirava as dúvidas, então, assim meu contato com a leitura também foi muito forte nessa, nessa época e eu fui gostando e eu fui percebendo que gostava de ler e a cada vez que eu lia e compartilhava, porque era uma leitura compartilhada, eu lia e sentava com ela e ia tirar as dúvidas, discutir aquela leitura e eu gostava de fazer aquilo, eu acredito que essa foi uma época fortíssima, muito forte, que eu aprendi a gostar de ler também e, por incrível que pareça, era livros infantis teórico e literário que me abriu muito a mente[...] (Trecho de enunciado de Sofia – Entrevista coletiva).*

Conforme já discutimos, a constituição do leitor não se dá apenas nos cursos de formação, mas permeia toda a vida dos professores, nos mais diferentes espaços sociais. As experiências de leitura que os formandos têm antes de chegar à universidade, contribuem ativamente para a formação da pessoa enquanto ser social que interage com outros. Larossa (2010) e Pennac (2011) indicam que os professores que gostam de ler influenciam ou são mentores da formação do leitor. Entretanto, é importante frisar que não é só o gostar, mas a importância de ler como perspectiva de prática social.

Entretanto, a universidade deve suprir os estudantes, no caso específico, os futuros professores de saberes que instituem a leitura como prática constante. A universidade é espaço de formação de leitores críticos. O ensino nessa instituição pode romper com a concepção técnica e tradicional, dando lugar para uma formação voltada para a reflexão na prática, para a reconstrução do social. Conforme apresenta Gómez

(1998), quando o professor busca sua autonomia profissional, é produtor de conhecimento, reflete sobre a prática que atua sobre ela, modificando-a.

Perguntamos para os entrevistados se, além da bibliografia indicada no curso de graduação, houve incentivo, por parte dos seus professores, para a busca de outras leituras, todos responderam que sim e citaram os tipos de leitura indicados, conforme gráfico 02.

Gráfico 02 – O que os professores de graduação indicavam para os alunos



Fonte - Dados do questionário

As graduandas/graduadas, com quem trabalhamos, admitiram sentir algumas dificuldades com relação à leitura que tiveram ao ingressarem na universidade as quais aparecem nos enunciados abaixo:

Minha dificuldade maior no início foi à linguagem incomum (Sofia – dados do questionário).

Não compreendia a dimensão do que é a leitura e sua importância na vida, na formação (Mel – dados do questionário).

Tive muita dificuldade com os textos da área de Linguística, pela linguagem e pela minha própria falta de experiência com os mesmos. (Anny – dados do questionário)

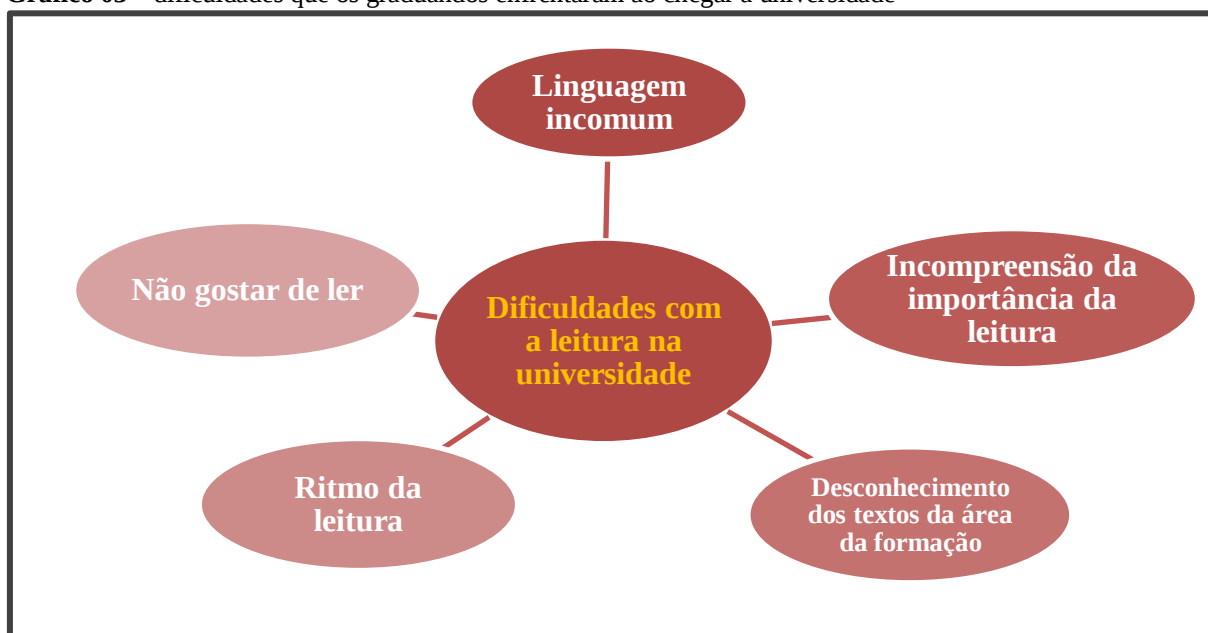
A linguagem dos textos e o ritmo de leitura (Flor – dados do questionário)

A maior dificuldade era justamente porque eu não sabia dos encantos da leitura. Eu não era uma leitora por prazer. Então isso me deixava

distante do fantástico contido nela e me fez perder um montão de coisas boas que eu poderia ter vivido. Com isso eu tinha receio de falar em sala de aula, nos seminários, enfim, eu não sabia que poderia mais se eu gostasse e entendesse mais a leitura (Mariana – dados do questionário)

Interpretamos que os dados mostram que as alunas têm dificuldades diferenciadas em relação à linguagem dos textos com a qual se distancia da sua. Logo, as ideias de Britto (1998) são confirmadas, quando ele anuncia que a leitura é uma forma de conhecimento e de inserção social em que estão articulados a outros conhecimentos e expressões de cultura. Por isso, os discursos comungam com o que esse autor trata sobre o professor não poder ser considerado um *não-leitor*, porque ele lê vários textos e não é um *leitor* porque limita-se à leituras práticas ou não idealizadas para o que, de fato, precisa saber. Assim, Britto considera-o um *leitor interditado*. Vejamos as principais dificuldades sintetizadas no gráfico 03.

Gráfico 03 – dificuldades que os graduandos enfrentaram ao chegar a universidade



Fonte – Dados do questionário

É possível constatar, pelo exposto acima, que os sujeitos sentiram muita dificuldade com a leitura no curso de formação. Assinalam que eles não praticavam a leitura com frequência, dada à afirmação de que não gostavam de ler e não percebiam a importância da leitura para sua formação pessoal e profissional antes de entrarem na universidade.

Essa informação coincide também com os dados que Benevides (2005) discute em sua pesquisa quando conclui que os graduandos de Letras têm dificuldades de prática de leitura nos primeiros semestres. Segundo a autora, eles não leem de forma mais efetiva, mas somente o que os docentes indicam como referência. Outra dificuldade apontada por Benevides (2005) foi a leitura obrigatória de obras mais complexas. De acordo com a pesquisa, os formandos se queixam que não conseguiam interpretar um texto, nem fazer uma leitura crítico-reflexiva do que liam, por isso, necessitavam de que os professores lhes dessem orientações para a realização da leitura enquanto atividade de produção do conhecimento acadêmico.

A partir dessa revelação, Benevides faz uma discussão bastante pertinente para nós enquanto professores formadores, que é a necessidade de que os graduandos têm de orientação para a realização da leitura dos textos que circularão durante seu percurso acadêmico, dada à complexidade destes. Em decorrência disso “os sinais de leitura a serem agrupados nessa etapa devem se tornar um acontecimento de compreensão, de diálogo com o outro para que haja entendimento do que é dito. de imersão na palavra alheia”, (BENEVIDES, 2005, p.180), devem ser vistos como os conhecimentos, mais organizados e teóricos que o seguem durante o desenvolvimento curricular de um curso de Graduação.

Ao analisarmos as respostas das jovens que participam deste estudo, percebemos que a participação delas no programa de extensão BALE foi fundamental para a formação leitora na graduação, elas passaram a enxergar a leitura por diferentes ângulos, bem como tiveram a possibilidade de vivenciar novas experiências com essa prática. Ao questionarmos sobre as contribuições que BALE trouxe para sua formação acadêmica enquanto leitora, a resposta unânime é a de que o projeto contribui para essa etapa, pois possibilita o desenvolvimento do gosto pela leitura, em especial, a literária. Vejamos o que elas dizem:

O projeto BALE tem sido para mim uma porta aberta para o mundo encantado da leitura, através do projeto conheci várias obras literárias, como também infinidades de autores, tudo isso me levou a ver e a sentir a leitura de forma prazerosa, de um jeito diferente de como eu via antes. (Sofia – dados do questionário).

Através do BALE, pude adquirir novas experiências de leitura [...](Anny – dados do questionário).

A partir do BALE, pude construir o gosto pela leitura através das obras literárias e as práticas de leitura em espaços escolares e não escolares. (Flor – dados do questionário).

A partir do 5º período do curso, comecei a participar do projeto BALE, então fui aprendendo a gostar de ler tudo que fosse relacionado à leitura e formação do leitor [...] (Mariana – dados do questionário).

O BALE é minha base de formação leitora em todos os sentidos, uma vez que me proporciona o conhecimento acerca da leitura e suas vertentes (contação, formação, humanização, aprendizagem) nas reuniões e estudos. (Mariana – dados do questionário).

Constatamos nas vozes dos sujeitos que o projeto BALE visa atender à formação leitora de professores, o que se constitui fator relevante, tendo em vista que estamos falando de futuros profissionais que terão oportunidade de atuar em sala de aula como mediadores de leitura. Para isso, compreendemos que a interação com o outro é de suma importância para essa formação, bem como o conhecimento teórico e o conhecimento de vários tipos de obras literárias conforme indica Santos (2009). Logo, percebemos que há a necessidade de se formar o gosto pela leitura, contudo, só gostar de ler não é suficiente, há a necessidade de se instituir uma prática efetiva da leitura, leitura dialógica, que gere a compreensão dos significados sociais da leitura na vida dos professores e alunos. Por isso, sabemos que a leitura na formação ultrapassa o gosto, visto que é uma necessidade para uma formação com qualidade.

5.1.2 Acesso a diversidade de textos

Os enunciados das participantes da pesquisa destacam claramente que uma das principais contribuições do Programa BALE para a formação acadêmica é o acesso ao acervo bibliográfico (livros literários, teóricos, informativos), pois em sua trajetória estudantil na educação básica a falta de acesso à bibliotecas foi um impedimento na formação enquanto leitor.

[...] chegar na sala do BALE e ver infinidades de livros era como se eles me chamassem para serem abertos, serem saboreados (Sofia – dados do questionário)

23. Flor: *A primeira coisa que o BALE vai proporcionar é o acesso à leitura [...] quando você chega na universidade se depara com o BALE, com esse mundo de livros, aquela coisa que encanta né,*

encanta bastante [...] (Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva)

72. Mariana: *Formar leitores é justamente propiciar o acesso, o acesso à diversidade de leitura, essa daí seria uma das estratégias, tá propiciando, convidando os alunos a tá sentando perto dos livros, a escolher um cordel, o BALE tem essa característica forte[...] (Trecho de enunciado de Mariana – Entrevista coletiva)*

23. Flor: *[...] então, o BALE começa assim, primeiro, propiciar o acesso, depois que propicia o acesso, você se depara com um mundo que não tinha antes, como é que eu vou gostar de literatura infantil se na minha escola eu não tenho acesso a isso, na minha casa eu não tenho acesso? Então, o primeiro passo é o acesso, a grande mudança na formação no meu ponto de vista é o acesso ao gênero literário e é outro ponto muito importante, se não existisse o BALE, nós não iríamos ter acesso à literatura infanto-juvenil, essa variedade de livros. (Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva)*

51. Mel: *[...] porque eu acredito assim, muito embora a leitura seja ampla, a formação que você tem, você ter contato com livros é outra coisa, então, você não tem acesso a livros, você não tem uma mediação, então, como é que você vai se construir leitor? (Trecho de enunciado de Mel – Entrevista coletiva)*

As entrevistadas enfatizam o fato do Programa BALE propiciar o acesso a uma variedade de textos, livros, revistas e à própria biblioteca. Isso colaborou para o incentivo e interesse pela leitura, pois relatam que, de forma geral, não tiveram acesso à diversidade de textos nem em casa, nem na escola durante a educação básica. Algumas de suas escolas dispunham de bibliotecas, entretanto, não existia um trabalho voltado para o incentivo da leitura, nem de frequência a esses espaços. A posição da participante Mel é bem crítica, porque apresenta a compreensão de que o leitor se constrói na/pela prática.

Vemos aqui a confirmação do que sugere Larrosa (2010) que é a leitura *emplazada*, lida em público, compartilhada, como também as discussões de Britto (1998) de que, no questionamento que fazemos do professor ser leitor ou não, temos de levar em conta seu acesso ao mundo da cultura, a sua bagagem cultural.

Pontuamos aqui o acesso ao texto porque constatamos que as políticas públicas voltadas para o incentivo à leitura ainda não surtem os efeitos desejados dentro dos espaços de formação. Os relatos de nossas alunas coadunam com os resultados da pesquisa *Retratos de Leitura – 3* (2012), quando os pesquisadores afirmam que apesar dos investimentos, as bibliotecas brasileiras ainda são insuficientes para atenderem à demanda e necessitam de um melhoramento com relação à modernização do acervo, do

espaço, de pessoal e de projetos, para realmente cumprir sua função de convidar à permanência e oferecer-se como lugar de leitura.

Nesse contexto, surge a necessidade de incentivo à leitura enquanto atividade do cotidiano escolar. Entretanto, a experiência com o acesso aos textos literários no interior das práticas do BALE provoca uma compreensão inexistente no espaço de formação e, depois, da atuação: aprende-se a gostar de ler, lendo! Não falando sobre obras, mas, lendo-as de fato. Além disso, podemos afirmar que a formação docente não pode deixar de lado o fato de que o professor deve ler a obra literária antes de ir para a sala de aula e precisa possuir uma teoria de leitura, para entender como os leitores se formam e constituem leitores.

5.1.3 Conhecimento acerca das diferentes práticas de leitura

Segundo as informações guiadas pelos instrumentos de pesquisa, as experiências vivenciadas no programa possibilitaram um novo olhar sobre a leitura e a literatura que passaram a ser enxergadas de forma mais ampla, diversificada, dissociada de preconceitos tão criticados por Márcia Abreu (2001) sobre os tipos de leituras adequadas, sobre as práticas de leituras eleitas como certas, a preferência pelos cânones, sem considerar a diversidade cultural de nosso país e, conseqüentemente, as práticas de leitura comuns à maioria da população. Vejamos,

[...] conheci várias obras literárias e aprendi a ver a leitura em uma dimensão mais ampla, comecei a me identificar com alguns autores e passei a ler mais. (Sofia – dados do questionário).

24. Sofia: *[...] temos acesso agora às leituras, diversas leituras, diversos gêneros, porque aqui a gente trabalha com cordel, tem revistas, tem literatura infantil, tem jornal, tem literatura, tem crônicas.* (Trecho de enunciado de Sofia – Entrevista coletiva).

03. Mel: *A amplitude tá no sentido de possibilidades, né, de várias possibilidades, de várias formas de leitura, de ver e compreender essa leitura.* (Trecho de enunciado de Mel – Entrevista coletiva).

26. Anny: *Eu creio que todas concordam que há vários tipos, há vários tipos de gêneros e diversos tipos de textos, coisa que muitas vezes na sala de aula o professor não consegue repassar tanto no ensino médio como no ensino fundamental, é não consegue trabalhar todos os gêneros e o BALE consegue fazer isso de forma bem criativa [...] há sim essa diversidade de textos que são trabalhados com*

crianças e também com o público adulto (Trecho de enunciado de Anny – Entrevista coletiva)

27. Mariana: *[...] as pessoas veem como se o BALE incentivasse só o gosto pela leitura literária, contasse apenas os clássicos e na verdade a proposta do projeto não é essa, quando a gente fala de leitura, a gente tá falando de cordel, a gente tá falando do jornal, a gente tá falando da revista, a gente tá falando da leitura de mundo, enfim essa diversidade de sentidos que a gente dá a leitura.* (Trecho de enunciado de Mariana – Entrevista coletiva).

27. Flor: *É essa questão da variedade da leitura [...] quando entrei não entendia porque tinha que levar os jornais (risos), eu achava os jornais uma coisa tão feia, os jornais e as revistas, eu dizia, meu Deus já tem os livros, pra que levar tanta coisa.* (Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva).

Nossos sujeitos da pesquisa indicam, em seus relatos, as ideias defendidas por Abreu ao mostrarem a importância e variedade de gêneros e textos que o programa trabalha para a formação do leitor, para chamar o sujeito para o ato de ler. Conforme Abreu (2001), em nosso país, as tiragens e volumes de vendas indicam que a leitura não é tão escassa, logo, somos levados a crer que as pessoas não leem tão pouco. Contudo, enfrentamos a cultura elitista que se perpetua por décadas, para a qual o leitor é aquele que lê os livros certos, avaliados pelas escolas e universidades. Essa concepção despreza as leituras comuns, cotidianas, das classes populares que não têm ou não tiveram acesso à literatura clássica.

Abreu (2001) ressalta que essa concepção elitista de leitura está tão impregnada em nossa cultura que nos impede de ver que as leituras são diferentes e não piores ou melhores, de entendermos que diferença não precisa ser sinônimo de desigualdade. Para Abreu (2001, p.156) “Talvez ganhássemos mais ainda se percebêssemos que os discursos convencionais sobre a leitura estigmatizam grupos sociais e práticas culturais”.

A autora expõe que as desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais em nosso país são fatores que influenciam a prática da leitura. Onde 14% da população é analfabeta, onde há famílias desempregadas, famílias de trabalhadores rurais sem terra, milhares de crianças fora da escola, refletem diretamente nas várias formas de ver e perceber a leitura. Essa realidade revela que existe uma variedade de textos comuns, ao universo ao qual essas pessoas fazem parte. Abreu destaca que só conhecendo as leituras comuns podemos reorientar nossa intervenção, seja deixando de

nos esforçarmos para difundir leituras já disseminadas na sociedade, seja aderindo às novas leituras que ainda não foram consagradas, de grandes escritores e pensadores.

Nesse sentido, concluímos que o programa viabiliza o acesso e a utilização de uma diversidade de textos, buscando convidar o leitor a ler o que ele gosta, o que faz parte do mundo dele. Desse modo, os sujeitos pesquisados afirmam que mudaram sua concepção sobre o leitor, pois vivenciaram várias situações nas quais os participantes do programa não se interessavam por obras literárias clássicas, mas recorriam frequentemente à leitura de jornais, revistas e livros de culinária, livros sobre gravidez, como bem ressalta a participante Flor. Com isso, os sujeitos passaram a compreender que existem leituras diversificadas, que estão associados aos interesses e às necessidades, de acordo com o contexto de cada um. Retomamos aqui a discussão da leitura enquanto prática social, defendida por Abreu (1999, 2001), Benevides (2008), Britto (1998), Chartier (2009) e Silva (2009). Esses autores entendem o ato de ler como ato não neutro, não individual, mas intrínseco ao contexto vivenciado pelo indivíduo, fato evidenciado nas enunciações dos participantes, indicadas a seguir,

30. Anny: *Na primeira e segunda edição os textos mais procurados pelo público adulto quando eu ficava ali fora, né, era aquelas revistas de culinária, tinha gente que até trazia o caderninho para anotar as receitas [...] sobre gravidez o pessoal procurava muito.* (Trecho de enunciado de Anny – Entrevista coletiva)

35. Flor: *[...] essa questão do livro de culinária que ela falou que as pessoas iam buscar os livros de culinária [...] eu penso da seguinte forma, a dona de casa que tá lá, que só fica em casa [...] se levasse para ela outros tipos de livros não iria chamar atenção dela, provavelmente, então, mas um livro de receita ia chamar atenção porque o que ela tá fazendo, então, através daquela primeira leitura ela ia começar a se encontrar com os outros livros e com as outras leituras também, eu me lembro muito bem que os idosos gostavam além de cordel de livros religiosos, né, então, eles gostavam muito de livros religiosos [...] a gente tinha uma Bíblia, uma Bibliazinha, então, eles procuravam a bíblia, livros de santos, então, os idosos católicos, eles gostavam muito, também é uma prática que eles desenvolviam na vida deles, de ir a igreja, né, de rezar e tudo isso era o que mais chamava a atenção deles, o que tava mais próximo, né, então, você vai levar para um idoso que só sai de casa para ir a igreja muitas vezes rezar um terço e voltar pra casa, você vai levar um texto pra ele que seja muito fora daquele contexto ele não vai gostar, ele não vai ler literatura clássica não vai ler Machado de Assis, não vai ter aquela motivação, não é, é bem interessante.* (Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva)

Se levarmos em conta a afirmação de Flor, quando diz “também é uma prática que eles desenvolviam na vida deles”, vemos como a leitura é algo que está no mundo da vida, como prática social, tendo uma relação direta do indivíduo com seu universo. Nas palavras de Britto (1998, p.69) “A leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura”. Por isso, o autor destaca que o leitor se define em função de seu acesso aos bens da cultura letrada a aos códigos e valores inscritos neste universo e não da quantidade ou da qualidade do que lê.

Figura 39: Dona de casa lendo livros de culinária.



Fonte: arquivo BALE – 2007

Figura 40: Dona de casa copiando receita em seu caderno.



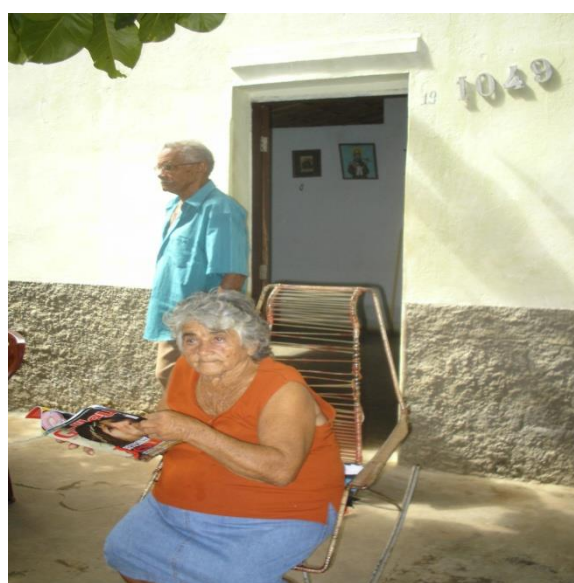
Fonte: arquivo BALE – 2007

Figura 41: Voluntária BALE lendo para adulto e idosos



Fonte: arquivo BALE – 2007

Figura 42: Leitora de 3ª idade



Fonte: arquivo BALE – 2007

Concluímos que é preciso repensar nossa concepção de leitura e de leitor e compreendermos, conforme indica Abreu (2001), que não é necessário que as pessoas leiam do mesmo jeito e nem gostem dos mesmos livros, das mesmas obras, muito menos que tenham opiniões iguais sobre o que leem. É preciso, considerarmos que a leitura não se constitui uma prática neutra, mas social, e na relação do autor/texto/leitor, estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais.

5.1.4 Conhecimento da leitura crítica

Ante aos questionamentos indicados a seguir, as participantes reconhecem o desenvolvimento da criticidade através das leituras realizadas na graduação, a formação delas enquanto leitoras críticas. As vozes dos sujeitos da pesquisa revelam que a atuação no BALE propiciou o desenvolvimento da criticidade, a formação enquanto leitor crítico. Retomando as discussões de Silva (2009a), a leitura crítica é vista como elemento necessário e primordial para compreender a as diferentes relações existentes na sociedade, para entender o contexto e atuar em busca de sua transformação. As participantes reconhecem essa formação crítica e atribuem um importante valor a essa constituição para o amadurecimento pessoal e profissional de cada uma, como podemos ver, nos trechos a seguir:

11. Mel: *Eu acredito que a maturidade é no sentido da criticidade que a gente vai construindo no decorrer de nosso processo formativo, porque você num nasce leitor, você nasce sujeito e se constrói leitor [...]* (Trecho de enunciado de Mel – Entrevista coletiva)

13. Mariana: *Eu penso assim que, a partir do momento do ato de ler, pensar nessa formação crítica é justamente quando acontece a reflexão do que você lê e do que está a sua volta, do seu contexto, ler para entender o mundo, ler para entender não só o texto que tá posto no livro, pra mim a ideia de criticidade seria isso: eu ler, compreender aquilo, mas, ao mesmo tempo que eu compreender aquilo, associar ao meu contexto da escola, ao meu contexto da vida profissional, social, enfim seria uma ponte, um elo, uma ligação entre o mundo lá fora e o mundo contido ali nas palavras do texto.* (Trecho de enunciado de Mariana – Entrevista coletiva)

20. Mariana: *[...] depois que a gente começou a participar dos planejamentos, das avaliações dos encontros, das conversas com os teóricos, porque a gente via nomes que trabalhava com esse tipo de temática de leitura, aí eu fui começando a perceber que na verdade o BALE estava proporcionando justamente isso, informar a gente criticamente nesse sentido aí de tá colocando o próprio entendimento*

acerca do texto que a gente tava passando para a criança e que a compreensão é justamente esse momento de reflexão, então, a minha compreensão não é a mesma de Mel, porque nós temos pontos de vista diferentes. O meu pensamento é diferente do dela, então, é justamente aí quando eu tenho um pensamento sobre aquele texto ou quando eu faço essa ligação, é aí que eu estou exercendo minha leitura crítica. (Trecho de enunciado de Mariana – Entrevista coletiva).

21. Sofia: [...] *ler com criticidade é você questionar aquilo que tá escrito, quando você questiona o texto você está lendo ele com criticidade, tá sendo crítico [...] o BALE tem contribuído pra isso porque por exemplo nas contações de histórias a gente pra selecionar os textos por exemplo pra contar a gente tem um critério de seleção, então a partir daí a gente também tá lendo as histórias com criticidade porque tá analisando as histórias, tá levando nosso ponto de vista, estamos questionado porque está escrito assim, questionado a escrita do autor, porque escreveu assim, porque Ana Maria Machado escreve assim e aquela que escreveu Mel [...] Eva Furnari escreve de outra forma, então assim quando a gente faz essa seleção, quando a gente questiona a leitura, o texto a gente tá usando a criticidade e o BALE dá oportunidade disso, da gente selecionar, da gente estudar, de questionar (Trecho de enunciado de Sofia – Entrevista coletiva).*

23. Flor: [...] *vamos trabalhar hoje Menina Bonita do Laço de fita, porque nós vamos trabalhar ele, porque passa essa mensagem [...] a gente consegue fazer uma análise dessa obra como a gente fez no BALE – formação [...] falando na leitura crítica como Mariana falou, que a leitura crítica é quando você consegue ler e trazer aquela mensagem do autor para sua realidade [...] Sofia contemplando ela disse que ao mesmo tempo você começa a questionar aquilo que o autor diz, que a gente chega aqui também o que tá escrito, tá escrito, é verdade absoluta, nós não somos ensinados a questionar o que tá escrito, na educação básica toda, a gente chega aqui a gente começa, tanto na sala de aula, nas disciplinas a gente começa a questionar o que tá escrito, o que tá posto, a gente começa a fazer essa relação do que tá posto do que eu vivo, então o BALE começa assim, primeiro propiciar o acesso, depois que propicia o acesso você se depara com um mundo que não tinha antes[...](Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva)*

Os discursos acima dialogam com o que Bakhtin (2011) trata a respeito de pensamento enquanto perspectiva que origina-se no pensamento do outro que, exprime sua vontade, sua presença, suas representações. Os enunciados também mostram a ideia de leitor responsivo ativo defendido pelo autor, pois esse leitor é um sujeito, um interlocutor que interage com o texto e com o autor, mantém uma relação dialógica que não admite passividade.

Os sujeitos pesquisados Mariana e Sofia mostram também que as experiências de leitura, no programa provoca o questionamento, sendo que possibilita a escolha dos textos e dá oportunidade para o indivíduo fazer a leitura, questionar, criticar o que está posto a partir de seu conhecimento, de sua visão de mundo, realidade geralmente ausente nas salas de aula, em especial na educação básica.

Silva (2011) afirma que a leitura crítica é a condição para a real ação cultural que deve ser implantada nas escolas com vistas a uma educação libertadora. Esse tipo de leitura não é mecânico, mas ao contrário, o leitor situa-se no texto, compreende suas ideias e critica a partir de seu ponto de vista. A criticidade possibilita ao leitor uma compreensão além das ideias vinculadas pelo autor, porque o leva a questionar e posicionar-se perante o que lê como também agir criticamente perante as constatações e descobertas.

Para Silva (2009), se almejamos uma educação transformadora, democrática, com vistas à formação cidadã do indivíduo, urge a necessidade de formamos leitores críticos, pois cidadania e criticidade são termos indicotomizáveis. Somente o conhecimento crítico propicia o desocultamento das condições marginais de opressão e dominação tão presentes nessa sociedade marcada pelas contradições sociais. Assim sendo, conduz-se o ser humano a refletir e discutir as ideias produzidas nos diversos campos ideológicos. Dessa forma, as participantes deixam claro que a formação precisa preparar professores conscientes de seu papel social enquanto agente educativo que lê a realidade, conforme Sofia e Mariana se posicionam, quando refletem sobre as experiências formativas provocadas pelas vivências no BALE.

Do mesmo modo, Geraldi (2009) apoia esse posicionamento, ao alertar que aprender a ler é expandir as possibilidades de interlocução com pessoas que não mantemos contato frente a frente, mas, por interagirmos com ela, por termos a capacidade de entender, criticar e avaliar suas formas de ver o mundo, os indivíduos e suas relações.

5.1.5 Integração teoria/prática

Interpretamos, neste item, o que as participantes revelam sobre o programa BALE em relação ao envolvimento de várias vertentes na formação acadêmica dos graduandos. Isso porque a diversidade de atividades realizadas possibilita um

conhecimento que, notadamente, pressupõe a integração entre teoria e prática, conforme percebemos nos exemplos abaixo,

O BALE é minha base de formação leitora em todos os sentidos, uma vez que me proporciona o conhecimento acerca da leitura e suas vertentes (contação, formação, humanização, aprendizagem) nas reuniões e estudos; bem como na atuação direta nas escolas e em outros espaços não escolares; é um processo completo, pois tenho a base do conhecimento teórico e tenho essa oportunidade de exercer na prática e também divulgar esses resultados através da produção acadêmica, em que o BALE tem sido meu foco em um número significativo de produções (Mariana - dados do questionário)

86. Flor: *Eu acredito nisso que está aí, teórico e prático justamente como eu estava falando com Mel a questão dos estágios né que a gente tá no BALE desenvolvendo as práticas de leitura e o BALE traz exigências na parte de escrita por exemplo de relatórios, de artigos e você vai tendo que se aprofundar nas teorias, então tanto você se aprofunda nas teorias no próprio BALE como também na prática, na prática da mediação então você estuda Solé, você vai estudar Martins [...] você vai dizer o que é leitura então vai estudar Martins, então tanto você tem essa parte teórica dentro do BALE né que a gente diz muito que o BALE forma também isso como tem a parte prática e quando você vai para os estágios também leva essa parte teórica que você estuda na graduação no projeto BALE e leva essa prática, então o BALE tá sempre associando teoria e prática, eu lembro muito quando eu levava exemplos do BALE para a sala de aula na graduação porque no decorrer da graduação eu não tive experiência em sala de aula né como muitos colegas já trabalhavam em sala de aula, as experiências que eu tinha era com o BALE, então tudo de prático eu só tinha o BALE para citar então eu ia relacionando o que eu tava estudando com as experiências que eu tinha no projeto BALE (Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva)*

87. Sofia: *Só completando o que Flor falou que o BALE é completo né, é completo porque assim a gente trabalha com diversas pessoas né desde o público infantil até o idoso, com formação de professores, a gente trabalha com a teoria, os teóricos, então assim é completo e eu queria acrescentar que também por exemplo não é um projeto de extensão é um projeto de pesquisa também nós publicamos, nós publicamos bastante no BALE né, então é completo, ele pode ser nomeado um projeto completo ele comprova isso de todas as formas se pode comprovar (Trecho de enunciado de Sofia – Entrevista coletiva)*

92. Sofia: *Deixe eu só ressaltar um coisa [...] quando eu falo de projeto completo eu não falo de perfeição, eu falo de completo porque ele abarca, abrange uma diversidade de atividades e público. (Trecho de enunciado de Sofia – Entrevista coletiva)*

93. Flor: *Porque que eu falo completo [...] porque a gente passa a graduação inteira dizendo que tem que relacionar teoria e prática, teoria e prática, teoria e prática e muitas vezes só a prática do estágio*

ou só a graduação não consegue relacionar teoria e prática e no BALE você consegue relacionar teoria e prática [...] eu até falei da questão porque o BALE é do grupo de pesquisa, é do GEPPE mas muitas vezes, quando nós fomos para o México por exemplo a gente se reuniu nessa sala, não só o México mas outros eventos exemplo pra dividir grupos, pra fazer artigos, pra publicar artigos então a gente consegue tirar nossa experiência, a nossa prática não fica só na prática a gente traz aquilo pra o científico pra o acadêmico a gente relaciona então essa formação, vamos dizer que é uma formação integral do graduando porque você não fica só na prática, você não fica só na teoria aqui você relaciona porque o espaço propicia isso, porque se você estuda estratégia de leitura para fazer um artigo sobre o BALE de uma experiência que você teve lá em Minas Gerais e você publica um artigo você num tá relacionando teoria e prática, então essa formação integral que dá ao graduando, então por isso que a gente fala que ele é um projeto completo nesse sentido não que ele seja perfeito, que não possa ser acrescentado[...] (Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva)

Os discursos proferidos valorizam a diversidade de atividades e situações às quais os partícipes da pesquisa se envolvem e vivenciam dentro do projeto, levando-os a confrontar a teoria estudada com a prática que eles desenvolvem nos espaços escolares e não escolares. As afirmações que os sujeitos fazem com relação à formação integral mostram que o projeto propicia a leitura, reflexão e a construção de novos conceitos, novas leituras, rompendo com a prática de leitura didatizada e a formação fragmentada do leitor que ocorre nas escolas, a qual vê o aluno como receptor passivo do texto. A diversidade de atividades trabalhadas no programa e públicos é apontada como fundamentais para a formação docente, conforme ressaltam Flor e Sofia, discursos que aparecem nas imagens figuras abaixo:

Figura 43: Formação de professores realizada Pelo BALE em Marcelino Vieira/RN



Fonte: Arquivo BALE – 2011

Figura 44: Leitura com as crianças em Marcelino Vieira/RN



Fonte: Arquivo BALE – 2011

Figura 45: Contação de história em Águas Vermelhas/MG



Fonte: Arquivo BALE – 2011

Figura 46: Contação de história por pernaltas em Águas Vermelhas/MG



Fonte: Arquivo BALE – 2011

Dessa forma, destacamos que não se lê unicamente a partir de um modelo, por exemplo, dentro dos modelos *top-down* ou *bottom-up*, a leitura é realizada em contextos interativos, criativos e com isso o repertório de ações que os futuros professores constroem nessas experiências formativas será variado e terá outros frutos, no âmbito da prática escolar.

Mariana e Flor dão ênfase ao aprendizado construído a partir das vivências no programa no sentido de possibilitar a pesquisa. A relação teoria/prática ultrapassa o ensino na graduação. Elas mostram que aprendem a teoria sobre leitura, exercem várias atividades dessa prática e produzem artigos científicos dessas experiências, tendo a oportunidade de socializar esses conhecimentos e resultados em eventos acadêmicos, conforme mostram as figuras 47 e 48,

Figura 47: Apresentação de artigo sobre as experiências do BALE no IV FIPED – Internacional no México pela voluntária.



Fonte: Arquivo do BALE – 2011

Figura 48: Apresentação de artigo sobre as experiências do BALE no IV FIPED – Brasil em Parnaíba/PI.



Fonte: Arquivo do BALE – 2012

À luz dessas ideias, percebemos que os cursos de formação, em especial Pedagogia e Letras, podem redimensionar o ensino com vistas a essa formação, a qual é apta a propiciar experiências múltiplas aos futuros professores, de modo que possibilite a articulação entre teoria e prática, como podemos observar ao tomar como referência o discurso de Mariana. Esses cursos devem fornecer uma formação que não deve ficar só no plano teórico, como explicam Sofia e Flor, mas que possa ir além dos saberes necessários para a prática docente, promovendo experiências que possibilitem colocar em prática esses saberes aprendidos.

5.2 A MEDIAÇÃO COMO UMA PONTE EM ATIVIDADES DE LEITURA REALIZADAS PELO PROFESSOR

Propomos nesta ocasião, analisar os enunciados das alunas com relação à importância da mediação para as atividades de leitura, considerando que o professor é um agente mediador do conhecimento que pode contribuir para as transformações sociais.

Quadro 07 – *A mediação como uma ponte* em atividades de leitura realizadas pelo professor

⇒ <i>A mediação como uma ponte</i> em atividades de leitura realizadas pelo professor	⇒ Compreensão do processo de mediação e sua importância para o desenvolvimento do gosto pela leitura.
---	---

Fonte: dados da pesquisa

Indagamos aos sujeitos sobre o que eles entendem por mediação e as respostas repousam sobre a ideia de *caminho, ajuda, interação com o outro*. Logo, notamos que o conceito de mediação, que eles definem, relaciona-se às ideias de Vygotsky, porque eles atribuem a formação do outro como fundamental para a aprendizagem. Vejamos os enunciados,

57. Sofia: *Eu relaciono mediação como uma ponte, como uma ponte que liga um local a outro, uma pessoa a outra, eu faço essa relação, sempre eu fiz essa relação* (Trecho de enunciado de Sofia – Entrevista coletiva).

62. Flor: *Na verdade a mediação é você aprender com o outro [...] quando você fala que tá mediando a leitura não é só como se você tivesse o conhecimento dizer que vai passando aquele conhecimento [...] a mediação justamente é você aprender com o outro, no instante que você tá mediando aquela leitura você tá aprendendo naquela situação [...] aprendendo a interpretação do outro sobre o texto e o outro aprendendo com você.* (Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva).

É interessante quando vemos Sofia denominar mediação como *ponte*. Essa posição foi construída na relação direta dos sujeitos com o ato de ler. Aqui a relação não é só de fruição, é de trabalho efetivo de socialização dos bens culturais. Ainda há a ponte para a cultura letrada negada às crianças, jovens e adultos que recebem o BALE. Abreu (2001) apresenta, que se observarmos bem, vemos constantemente brasileiros lendo nas ruas, leituras que eles escolhem e preferem ler, porque lhe interessa, faz parte de seu cotidiano.

A experiência vivenciada no BALE que aparece através dos discursos das participantes, mostram que o programa leva as pessoas das comunidades ou locais assistidos a mundos com os quais elas não teriam acesso, se não houvesse o dia de sua visita. O programa proporciona ao acesso literário e à palavra escrita de modo interativo, como podemos visualizar nas figuras 51 e 52. Daí, destacamos o conhecimento que é construído nessa nova forma de ler que entra na escola, via BALE, e na vida dos participantes, a leitura partilhada, interativa, coletiva e dialógica. Percebemos que as experiências que acontecem entre bolsistas e/ou voluntárias são capazes de facilitar a aproximação do leitor com o livro, e nesse sentido a mediação é fundamental.

Figura 49: Voluntária do BALE lendo para idosa na rua.



Fonte: Arquivo BALE – 2007

Figura 50: Roda de leitura com participação de voluntários na cidade de Tenente Ananias/RN



Fonte: arquivo BALE – 2010

Figura 51: proponente do BALE lendo para crianças em Águas Vermelhas/MG



Fonte: Arquivo BALE – 2011

Figura 52: crianças lendo em conjunto.



Fonte: Arquivo BALE 2012

5.2.1 Compreensão do processo de mediação e sua importância para o desenvolvimento do gosto pela leitura

Respaldados nas discussões de leitura realizadas nos capítulos 3 e 4, percebemos que não é apenas o fato de circular entre livros que conduz as pessoas a gostar de ler. Sabemos que o acesso ao texto é fundamental, mas esse acesso ganha significado e é validado, se a pessoa for convidada a ler o texto, buscar o texto. Para isso, é importante a convivência com mediadores, os quais podem estimular a leitura, utilizarem uma diversidade de atividades que possibilitem chamar atenção e conduzir o leitor ao texto.

Fizemos alguns questionamentos aos nossos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de compreendermos o processo de formação de mediadores de leitura na educação superior. As respostas dos sujeitos chamam a atenção para o fato de que a atuação destes, no projeto, foi determinante para a formação enquanto mediadores de leitura. Os relatos dizem que as experiências vivenciadas com colegas mais experientes, com as atividades realizadas e com os estudos, possibilitaram uma compreensão do processo de mediação e sua importância para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Além disso, o projeto também foi apontado como próprio mediador de leitura para uma de suas participantes, que atribui ao BALE o fato de se constituir leitora, sendo que essa coloca que não gostava de ler e o projeto mediou esse processo,

O BALE na verdade foi meu mediador, pois não gostava de ler, não me interessava por leitura, não sabia nada sobre ela, enfim, e foi a partir das vivências dentro do grupo que fui me constituindo enquanto leitora [...] aprendi a gostar de ler lendo sobre leitura [...] daí comecei a gostar de ler [...] (Mariana – dados do questionário)

*[...] O Projeto BALE foi meu primeiro contato com a mediação da leitura.
(Flor - dados do questionário).|*

O Projeto BALE contribuiu sim de forma significativa para a minha formação enquanto mediadora. Foi através das experiências adquiridas e vividas desde a primeira edição que pude desenvolver algumas habilidades referentes ao ato da leitura e a contação das histórias. (Anny - dados do questionário).

[...] não me restam dúvidas de que o que tenho aprendido hoje sobre mediação de leitura tanto teoricamente quanto na prática, devo muito ao Projeto BALE. Quando comecei a participar do projeto, via outros voluntários mediando mais diretamente a leitura com as crianças e

sempre pensava quando chegasse a minha vez até que esse dia chegou. Foi um momento muito desafiador para mim, porém significativo para a minha formação enquanto mediadora de leitura. (Sofia - dados do questionário).

Entendemos que o projeto utiliza várias formas de mediar o texto, o que possibilita convidar seus participantes a mergulhar nos textos e apreciá-los, como também, utiliza diferentes estratégias para apresentar a leitura aos indivíduos que são atendidos nos diversos espaços onde o projeto atua, conforme as figuras 51, 52, 53, e 54, vistas anteriormente.

Com base nos enunciados de Mariana e Sofia, a experiência com o BALE contribui para a formação de leitores e mediadores de leitura, como também proporciona a descoberta da leitura enquanto prática social e dialógica, a qual requer um professor mediador que propicie o encontro do educando com diversos tipos de leitura, priorizando o texto literário.

Conforme as discussões realizadas, compreendemos a mediação como o envolvimento afetivo do professor com a obra literária e a realização de práticas de leitura com os alunos que incentivem e propiciem o diálogo entre o texto e o leitor. Concordando com essa ideia, Neto (2009) afirma que a principal prioridade para se formar um país de leitores é formar mediadores de leitura para aproximar o leitor do texto e de autores.

Os sujeitos investigados relatam que as vivências com a diversidade de atividades de mediação de leitura e com outros mediadores dentro do programa BALE contribuíram de forma significativa para essa aproximação texto e o autor e para sua formação de mediador, conforme expressam nos enunciados,

O projeto BALE contribuiu sim e de forma significativa para a minha formação enquanto mediadora. Foi através das experiências adquiridas e vividas desde a primeira edição que pude desenvolver algumas habilidades referentes ao ato de leitura e a contação das histórias. (Anny – dados do questionário)

Fui aprendendo a enxergar de outra forma tudo o que está relacionado a academia, entre elas a importância da leitura na formação do sujeito, ou seja de mim mesma. Aprendi a gostar de ler lendo sobre leitura [...] daí comecei a gostar de ler textos informativos, histórias infantis, pois no BALE tínhamos as rodas de leitura, então eu formava leitora e me constituía também, conhecendo através do projeto um mundo de histórias [...] foi nessas vivências que percebi o valor da mediação, de como ela influenciava nesse nosso

trabalho, pois uma coisa era levar um livro apenas, outra era pintar o rosto colorido e apresentar o livro com música, mímica e etc, dávamos outra vida a atividade de leitura, foi devido a isso que também passei a gostar de ler e a me interessar sobre estratégias de mediação. (Mariana – dados do questionário).

[...]o projeto BALE foi meu primeiro contato com a mediação de leitura [...] (Flor – dados do questionário).

[...] não me restam dúvidas de que o tenho aprendido hoje sobre mediação de leitura tanto teoricamente quanto na prática devo muito ao projeto BALE. Quando comecei a participar do projeto via outras voluntárias mediando mais diretamente a leitura com as crianças e sempre pensava quando chegasse a minha vez, até que esse dia chegou. Foi um momento muito desafiador para mim, porém significativo para a minha formação como mediadora de leitura. (Sofia – dados do questionário).

Nossas voluntárias expressam o valor da mediação para a formação do leitor e de mediadores de leitura. Para isso, a figura do outro é de suma importância, pois o ajuda a encontrar a leitura, vivenciar experiências novas e, conseqüentemente, o crescimento enquanto pessoa e profissional. Retomamos aqui as palavras de Santos (2009) ao enfatizar que a leitura sendo uma ação cultural, tem a ver com a formação e aventura humana de cada leitor. Nesse sentido, o autor apresenta que o entusiasmo do mediador de leitura deve ser possibilitar que cada um descubra o que há de melhor em si, através da leitura, de encontros com o outro e consigo mesmo.

Dessa maneira, a admiração do docente pela leitura e a consciência de seu papel como mediador de leitura e formador de leitores pode envolver os alunos e motivá-los a ler como também ressalta Mariana, quando diz que passou a se interessar “por estratégias de mediação”. Acreditamos que o contato do indivíduo com as diversas leituras e atividades ~~que~~ de mediação que, os coloquem em contato com o texto mediado pelo outro, desenvolve o gosto e a necessidade de ler. Para isso, o professor, conforme Pennac (2011), precisa ser aquele que lê junto, que incentiva a leitura e que compartilha dela. Por isso, a experiência de mediação é desafiadora, como coloca Sofia. Dessa forma, entendemos que o espaço da formação de professores precisa chamar esse tipo de desafio.

5.3 CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA BALE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE LEITURA

Nesse item, analisamos as contribuições do Programa BALE para o desenvolvimento de práticas de leitura e atuação, enquanto mediadores de leitura em espaços escolares e não escolares, na visão dos sujeitos investigados observemos o que elas dizem:

Lembro-me que fiz muitas rodas de leitura, contação de história, levei vários livros para meus alunos lerem, levei-o a biblioteca inúmeras vezes, dentre outras atividades relacionada a leitura. Eu percebi como também meus alunos perceberam que o gosto pela leitura aumentou, tanto por parte deles como a minha. Foi uma experiência inesquecível. (Sofia – dados do questionário)

Sem dúvida sim, o projeto propicia uma formação que ultrapassa as salas de aula, prepara e ensina/orienta no trato com a leitura e como trabalhamos ela em nossas salas de aula. Trabalha também temas da sociedade, considerados como “temas fortes” de uma forma mais suave. A exemplo: educação para morte, sexualidade, perdas (separação) de familiares, dentre outros. (Mel – dados do questionário)

Sofia e Mel dialogam com as ideias de Silva (2009b) que apresenta a leitura como atividade intrínseca à vida pessoal e profissional do professor. Através das experiências com a leitura, o professor se reconstrói e se revitaliza. Sendo assim, através das vivências no BALE, os futuros professores irão saber que ler não é escolher textos para estudos gramaticais ou teorização sobre escolas literárias, mas sim, construir outros pontos de vista e compreensão do mundo. Além de uma metodologia organizada para o ensino da leitura, ensinar a ler não é uma prática pedagógica simples, nem desorganizada, requer saberes específicos, como os que são orientados por Condemarin e Alliende (2005), Smith (1989) e Solé (1998), quando propõem uma organização prévia e o trabalho com as estratégias de leitura nos espaços escolares. Dessa forma, elaboramos o quadro 07 que organiza as principais contribuições enumeradas por Mel, Sofia, Anny, Flor e Mariana.

Quadro 8: Contribuições do projeto BALE para o desenvolvimento da prática de leitura.

⇒ Contribuições do projeto BALE para o desenvolvimento da prática de leitura.	⇒ Experiências com várias atividades de leitura. ⇒ Melhoria da atuação em espaços escolares e não escolares. ⇒ Impacto social da formação de mediadores de leitura dentro dos espaços de formação via extensão universitária.
---	---

Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir apresentaremos nossa apreciação sobre cada contribuição.

5.3.1 Experiências com várias atividades de leitura

Durante a realização da entrevista questionamos às participantes sobre que tipos de atividades ou estratégias de leitura que consideravam positivas e que foram realizadas pelo BALE durante os encontros ocorridos nos espaços de atuação. Foram elencadas como primordiais, no que diz respeito ao chamar a atenção do leitor para a leitura, as seguintes atividades descritas no quadro abaixo,

Quadro 09 – Principais atividades realizadas pelo BALE nos espaços de atuação

Principais atividades realizadas pelo BALE nas escolas e espaços não escolares.	⇒ Motivação inicial, através de músicas, mímicas e brincadeiras; ⇒ Apresentação da obra que será trabalhada; ⇒ Contação de histórias; ⇒ Dramatização de histórias com utilização de figurino adequado; ⇒ Reconto da história pelos interlocutores; ⇒ Roda de leitura; ⇒ Leitura compartilhada;
---	--

Fonte: Dados da entrevista

Dentre as atividades citadas, as voluntárias da pesquisa elegem a roda de leitura como destaque, conforme figuras 53 e 54.

Figura 53: Roda de leitura – participação do BALE na III Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas – SETEPE no CAMEAM/UERN em 2008.



Fonte: Arquivo BALE – 2008

Figura 54: Roda de leitura com bolsistas e membros do BALE e professores da Escola João Escolástico no Bairro Riacho do Meio



Fonte: Arquivo BALE – 2010

A roda de leitura proporciona livremente o contato do leitor com o texto, com o autor, com isso, o leitor vai à leitura de forma espontânea, escolhe o que quer ler, convida outros a ler para ele ou compartilhar a leitura, experiência que os sujeitos

alegam não ter experienciado anteriormente, pois é uma experiência de metodologia da leitura. Inserimo-na dentro de uma proposta dialógica, crítica e reflexiva porque envolve a interação, a autonomia e o poder de escolha,

67. Flor: [...] roda de leitura [...] porque aquele instante em que a criança escolhe o livro pra ler eu acho assim incrível, porque além dela ter acesso, não é só o livro né porque as vezes tem crianças que gostam de quadrinhos, criança que quer ler uma revista, tem criança pequena que quer ler um livro, então o que eu acho fantástico no BALE é a roda de leitura, naquele instante ler, escolhe o livro, ela tem o poder de escolher que eu não tive, sabe eu não tive esse poder de ter esse acesso de escolher qual livro eu quero ler, ter esse poder de escolher, ela vai também e chama né quando não sabe ler um monitor pra ler pra ela, aí aquele momento que o monitor tá lendo pra ela é o instante que você se torna mediador no meu ponto de vista [...] (Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva).

68. Mel: é sim [...] a roda de leitura porque [...] muito além dessa possibilidade de escolha que você disse que a criança tem é um momento de entrosamento, senta ali todo mundo. Eu me recordei um fato num encontro que teve lá no Oeste pela manhã, uma criança que não sabia ler mas ele queria tanto ouvir a história que ele trouxe o livro para eu ler e a irmã dele maior queria ir embora para casa e ele não ia e ela ficava puxando ele dizendo eu vou dizer a mãe que você não quer ir e ele dizia eu quero escutar a história e ela puxava e ele não ia então quanta vontade essa criança não tava de ler essa história que alguém lesse essa história pra ele e ele só foi embora quando eu terminei de ler a história (Trecho de enunciado de Mel – Entrevista coletiva).

Flor e Mel percebem nitidamente o papel social de quem dá a ler (LAROSSA, 2010), e o de quem escolhe (PENNAC, 2011), ou seja, a oportunidade de pegar um livro de sua preferência e ter alguém que se oferece para lê o texto, partilhar e compartilhar da leitura.

Nossos sujeitos destacam que o fato de vivenciar essas experiências acarreta uma mudança significativa na sua prática, servem como norte para desenvolver atividades de leitura nas escolas. Eles dizem que não têm como passar por essa experiência e não mudar a prática, porque seria retroceder, como podemos ver nos relatos abaixo:

78. Mel: [...] todo o norteamento de minha prática é baseado na minha experiência com o BALE porque eu lido com crianças eu acredito que a leitura é a peça fundamental para construção do sujeito. (Trecho de enunciado de Mel – Entrevista coletiva)

80. Flor: [...] quanto a questão da contribuição do BALE para a nossa prática pedagógica, é uma coisa assim, é muito interessante porque é natural, o BALE contagia de uma forma que não dá para fazer diferente, não dá para passar pelo BALE, vivenciar isso aqui e chegar lá e fazer diferente, assim, eu não acredito que a pessoa consiga, porque como é? Retrocede? eu não acredito que a pessoa consiga, não dá porque você aprende a fazer leitura desse jeito. (Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva)

Para confirmar esse discurso, Flor relata um encontro que teve com uma ex-bolsista do projeto, egressa do curso de Letras que atuou em várias edições, mas atualmente, está afastada devido à distância e indisponibilidade de tempo. Nesse encontro, a ex-bolsista mostra que a experiência com o BALE foi fundamental para sua prática e continua o trabalho de leitura em sala de aula da mesma forma que vivenciou no BALE. Na citação abaixo substituiremos o nome da ex-bolsista por Eva, com intuito de preservarmos sua identidade.

84. Flor: Com certeza [...] é como se fosse uma sementinha que a gente fala um pouco disso, muitas pessoas que saíram do BALE [...] tá fazendo o BALE lá não sei aonde, lá na cidade dela, porque eu encontrei com Eva, porque Eva foi bolsista na 2ª edição e esteve com a gente na 3ª. Ela disse que está desenvolvendo um mini-BALE lá [...] na cidade dela também [...] onde ela tá atuando... é muito isso a gente vai trabalhar a ideia do BALE onde a gente esteja, então a gente nunca sai do BALE é uma coisa que vai com a gente onde quer que a gente esteja, a gente vai multiplicando, onde quer que a gente esteja, a gente está trabalhando leitura como a gente trabalha no BALE, então a gente vai sendo uma multiplicadora dessa ideia. (Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva)

Percebemos que o projeto definitivamente cumpre papel crucial na formação de leitores e mediadores de leitura, pois suas ações se multiplicam fora da universidade e refletem na prática dos graduados que tiveram oportunidade de vivenciar essas atividades, trazendo impactos sociais por onde desenvolve suas ações.

Concordamos com Kramer (1996) quando aponta a importância das experiências que se tornam singulares e únicas. É altamente significativo, nesse processo, viver o lugar de leitor em formação, porque em uma concepção de educação, como práxis social, o docente não é dono do saber que apenas transmite conhecimento, mas é aquele que aprende e constrói conhecimento com os outros, nas relações sociais e na coletividade.

5.3.2 Melhoria da atuação em espaços escolares e não escolares

Neste subitem, trabalhamos com algumas experiências que nossas entrevistadas apontam enquanto fundamentais para o redimensionamento e melhoria de sua prática, seja nos estágios, sejam nas salas de aula ou nos diferentes espaços de atuação do programa e que se constituem aprendizagens formativas diferenciadas e singulares.

Segundo os sujeitos, a experiência vivenciada no projeto é um marco definitivo na formação desses. Eles tiveram oportunidade de participar e desenvolver atividades nunca vistas ou vividas no ambiente escolar. São práticas de leitura que fogem do cotidiano, como leituras não didatizadas, leituras diversificadas, leitura de vários autores e temas o que contribui para uma prática transformadora, com uma visão de leitura completamente diferente da que eles tiveram na escola. Vejamos o que elas dizem:

37. Mel: [...] no desenvolvimento de minha prática hoje eu trabalho muito leitura, e de forma assim boa eu digo graças ao BALE, eu trabalho, eu desenvolvo projetos de livros literários mais baseado na prática do BALE, eu levo o concreto pra meus meninos, eu deixo eles imaginarem o que é que aquele livro, aquela história quer dizer pra eles, não o que eu acho, o que ele diz tá certo, é a interpretação deles, até mesmo que foge um pouquinho do que a escola trabalha, mas eu não me importo, eu formo leitores [...](Trecho de enunciado de Mel – Entrevista coletiva)

54. Flor: Quando a gente vivia aquela mediação feita pelo BALE, então você começa a ter uma nova visão do que é mediar a leitura porque a gente não via isso nas escolas. (Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva)

Esses posicionamentos relacionam-se com as ideias de Silva (2009a), ao dizer o quanto é fundamental romper com as práticas da leitura escolarizada e ao defender que o professor precisa trazer para sala de aula diversos materiais, com temas variados para ser desafiado e para desafiar os aprendizes, tanto cognitiva como afetivamente por mais escritores. De acordo com esse autor, é preciso libertar o ensino de leitura voltado para a consagração do livro didático e dos manuais do ensino, no qual o professor é transformado em objeto manipulado pelas editoras que produzem os livros e ditam as leituras certas, priorizam determinados autores e reproduzem atividades

mecânicas. Silva lembra-nos que a maturidade do leitor é proveniente da sua convivência com diferentes assuntos, autores e artefatos da linguagem.

Para as voluntárias do BALE, essa melhoria da atuação dá-se a partir da existência de uma didática de leitura que acontece dentro do programa, na qual o foco é desenvolver o gosto pela leitura e convidar o aluno a ler. Porém, vislumbramos mais do que isso. A diversidade de atividades citadas no quadro 10 (abaixo) mostra, conforme as ideias de Bakhtin (2011), que o conhecimento é articulado e contextualizado. A linguagem não é vista como algo abstrato. Essas atividades possibilitam a relação direta entre a teoria e prática, fundamental para a formação de futuros professores e a efetivação dessa teoria nos mais diversos espaços que desenvolvem práticas de leitura. Mel, Flor, Anny, Sofia e Mariana assinalam esses procedimentos, conforme o quadro abaixo,

Quadro 10 – Didática de leitura vivenciada pelo BALE

Didática de leitura do BALE	⇒ Reuniões para planejamento das atividades; ⇒ Estudos teóricos sobre leitura (fundamentação); ⇒ Roda de leitura entre os membros para selecionar as obras que irão trabalhar; ⇒ Leitura prévia das obras; ⇒ Planejamento das estratégias de leituras; ⇒ Desenvolvimento das atividades de leituras em espaços escolares e não escolares; ⇒ Avaliação da prática junto aos professores/mediadores dos espaços atendidos; ⇒ Vivência como pesquisadores; ⇒ Construção e publicação de artigos científicos das experiências vivenciadas;
-----------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, destacam o planejamento para o desenvolvimento das atividades e a autoavaliação como fundamentais para a realização das atividades que buscam mediar à leitura e formar leitores. Acreditamos que essa rotina mobiliza aquilo que Gomez (1998) propõe, quando ressalta que numa perspectiva de *reflexão na prática para a reconstrução social*, o docente é um sujeito autônomo, ele reflete sobre a prática e essa reflexão propicia o desenvolvimento de sua autonomia para atuar criticamente sobre a realidade, comprometido com o ensino que contribua para minimizar as desigualdades sociais existentes.

5.3.3 Impacto social da formação de mediadores de leitura dentro dos espaços de formação via extensão universitária

A extensão universitária permite a formação do profissional articulada com a comunidade, constituindo-se em espaço privilegiado de produção do conhecimento que pode contribuir para a superação das desigualdades sociais existentes, como prática acadêmica que conecta a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa, com as demandas da maioria da população.

A extensão universitária está prevista como obrigatoriedade no artigo 207, da Constituição Brasileira, ao declarar o princípio indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e no artigo 43, inciso VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, quando proclama que a educação superior tem por finalidade “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

Somando ao fato da legalidade, as universidades públicas enfrentam um debate sobre a necessidade dessa integração entre ensino, pesquisa e extensão, assumindo sua função social de atuar junto à sociedade e as demandas sociais existentes. Em primeiro lugar, a extensão propicia o desenvolvimento dos graduandos dentro da própria universidade, visto que o coloca em contato com novas experiências, fazendo desenvolver várias habilidades, como nos diz o enunciado de Mariana,

Até eu entrar no BALE, a graduação pra mim não passava de um certificado de um curso superior. Ao entrar no BALE essa concepção foi sendo lapidada [...] E nesse processo gostoso e dinâmico de lapidação foi se moldando a outros rumos desafiadores com a pesquisa através do GEPPE, a pensar a extensão universitária como uma grande contribuição tanto para o aluno como para a sociedade, pois via de perto o dever cumprido nas comunidades por onde passávamos com a biblioteca, era perceptível o prazer das crianças, dos professores, dos adultos e todos que de alguma forma se sentiam beneficiados pelo BALE, inclusive eu. (Mariana – dados do questionário).

Em segundo lugar, a extensão possibilita a interação entre academia e comunidade, a troca de experiência entre comunidade e acadêmicos, a construção de novos conhecimentos para ambos. Silva (1996) define a extensão como essa interação, sendo uma ponte estável entre as instituições universitárias e os diversos setores da

sociedade e, para ele, funciona como uma via dupla em que a academia leva conhecimento e/ou assistência à comunidade e recebe dela influência positiva, como retroalimentação tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações. Ou seja, a universidade influencia e é influenciada pela comunidade, propicia a troca de valores sociais e culturais.

Nesse contexto, acreditamos que o BALE encaixa-se nesses termos e causa vários impactos imediatos tanto na graduação como nos espaços de atuação. Podemos visualizar isso nas informações que constam no quadro 11, construído a partir dos dados coletados no questionário e entrevista coletiva,

Quadro 11: impactos sociais causados pelo BALE

Impactos sociais do BALE, segundo a percepção de Flor, Mel, Anny, Sofia e Mariana	Na Graduação	• Articulação entre ensino, pesquisa e extensão; • Efetivação do programa BALE enquanto campo de pesquisa; • Iniciação a formação de leitores e mediadores de leitura; • Envolvimento dos discentes em espaços escolares e não escolares através das atividades do programa; • Produção e publicação de artigos, destacando as discussões e investigações feitas;
	Na comunidade	• Integração entre universidade e sociedade; • Democratização e acesso da leitura; • Fomento a formação do leitor nas escolas atendidas e nos municípios do Alto-Oeste Potiguar; • Disseminação do gosto pela leitura, e formação de novos leitores e mediadores de leitura nos espaços de atuação; • Formação continuada para os professores da Educação Básica via BALE – Capacitação e maior aproximação entre universidade e escolas.

Fonte: dados da pesquisa

Percebemos, por fim, que a vivência no projeto promove essa articulação entre universidade e comunidade, bem como contribui para a mudança social. Considerando a leitura como uma prática social, percebemos uma valiosa influência nas relações sociais e na formação do indivíduo, enquanto sujeito crítico que pode enxergar as desigualdades e atuar para transformar essa realidade excludente e marginalizadora.

Neste sentido, concebemos as ações formativas do BALE como uma proposta de democratização da leitura, tendo em vista possibilitar o contato com a diversidade de textos, como prioridade para o texto literário, a literatura como direito humano, questão elucidada por Flor. Segundo ela,

102. Flor: [...] o BALE é uma política de democratização da leitura, quando você leva livros para crianças carentes que jamais teriam acesso aquilo, ele é uma prática, ele é uma política de leitura, está lá no projeto, eu não preciso chegar lá na escola e dizer olhe eu tou trazendo aqui esse livro porque no Brasil não tem políticas públicas de incentivo a leitura, por isso que eu tou trazendo esse livro, não, eu não preciso chegar para uma criança e dizer você vai ler *Menina Bonita do laço de Fita* porque eu não quero que você cresça com preconceito, não é assim, a literatura ela forma como a gente já discutiu isso ela forma e informa [...] se eu formo leitores então eu formo cidadãos capazes de ler, compreender e criticar, então, eu acho que o BALE é sim um projeto puramente político porque o que a gente faz é um ato político porque a gente tá democratizando a leitura [...]
(Trecho de enunciado de Flor – Entrevista coletiva)

Nossas discussões apontam para a triste realidade brasileira, pois quando o assunto é leitura, estudos e dados mostram-nos que as políticas públicas de incentivo a essa prática, tão necessária em nosso país, parecem não ser bastante eficientes para mudar o quadro existente. Isso porque as bibliotecas, em sua maioria, continuam estagnadas no tempo, mantendo seu acervo intocável, carecendo de práticas que chamem atenção do leitor, que o atraia, que o convoque para o ato de ler, ou mesmo mantendo um acervo antigo e desorganizado.

Dessa forma, pudemos ver que o programa BALE assumiu o compromisso político de tentar mudar esse quadro, na experiência de formação docente de Flor, Mel, Sofia, Anny e Mariana, incentivando e disseminando a leitura, possibilitando o contato do texto/leitor/autor tanto na graduação como na comunidade e nos diversos espaços de atuação. Entretanto, sabemos que esse processo se dá a longo prazo, cujos resultados vão sendo percebidos aos poucos e gradativamente nas ações futuras dessas jovens.

Portanto, é preciso ampliar as experiências de extensão deste tipo na preparação inicial de profissionais de Pedagogia e Letras porque, enquanto interação do indivíduo com o seu contexto, com o outro, a mediação leitora torna-se maior do que as práticas individuais de antes. É preciso respeitar os diferentes tipos de leituras, já que a escolha feita pelo leitor não é em vão, mas faz parte do seu universo e, às vezes foi à única literatura a que ele teve acesso, principalmente quando as participantes vivenciaram a mediação leitora em contextos escolares e não escolares. Inclusive, para isso, é preciso formar mediadores conscientes de seu papel enquanto formador do sujeito leitor que vive numa realidade de contradições e, portanto, de diversas práticas de leitura.

As análises dos discursos levam-nos a crer que o BALE funcionou como um *regador* da leitura dentro da universidade e nas comunidades que atende ou passa através da extensão. Concordamos com Camacho e Yela Gómez (*apud*, CECCANTINI, 2009) ao afirmar que plantar e regar com cuidado é um trabalho árduo que requer dedicação e paciência, pois não temos a certeza que a planta vai florescer e dá frutos, muito menos se o fruto vai ser bom. Contudo, vemos que alguns frutos já aparecem fazendo-nos perceber que o trabalho está rendendo bons frutos e pouco a pouco poderá ter um crescimento significativo em busca de uma sociedade menos desigual, porque a leitura transforma o homem, as relações sociais e consequentemente a sociedade.

Deste modo, vemos a importância do projeto para a formação de mediadores e leitores na graduação e comunidade atendida. Logo, cremos que as práticas diferenciadas de leitura possibilitam uma formação humana e crítica de futuros professores (as) para que estes possam atuar nos diversos espaços onde vivem.

6. CONCLUSÃO

A conclusão desta investigação constitui-se em um dos momentos charneira¹⁹ (Josso, 1988) de nossa formação pessoal e profissional. Este estudo, considerando suas limitações devido à delimitação do tempo e do espaço, possibilitou uma reflexão sobre as práticas de leituras que ocorrem na graduação, na formação de professores e na necessidade de repensarmos o ensino na universidade com vistas uma educação transformadora.

As discussões realizadas sobre a leitura serviram para reafirmar a nossa postura de leitura enquanto prática social (GERALDI, 1996; SILVA, 2009a, 2009b) que está condicionada às relações sociais, históricas e culturais que o sujeito vivencia no seu contexto, contrário a concepção de leitura como um acontecimento isolado que depende somente do sujeito.

De igual modo, concebemos a leitura como prática dialógica (BAKHTIN, 1992; 2011) porque o leitor dialoga todo tempo com o texto, o autor e o contexto, ou seja, a palavra emitida não está concluída, mas ganha novos significados a partir da interação com o outro, com as aprendizagens anteriores e as construídas durante o diálogo.

Concluímos que para uma educação transformadora (GÓMEZ, 1998), o professor é chamado a assumir o papel de mediador da aprendizagem, aquele que propicia um ensino que conduz o educando ao exercício de reflexão, à análise crítica das questões sociais. Para isso, a leitura é uma das atividades principais na formação de professores devido estar presente constantemente na vida do professor e possibilitar a construção de sua identidade profissional.

Objetivando entender como as ações mediadoras da leitura contribuem para a formação de futuros professores e mediadores de leitura, construímos três categorias a partir dos achados da análise de dados dos discursos dos sujeitos participantes da investigação, graduandas/graduadas dos cursos de Pedagogia e Letras do *Campus* de Pau dos Ferros.

Na primeira categoria – *a formação do professor e a leitura*, chegamos à conclusão de que o conhecimento teórico sobre leitura é essencial para a formação do professor, para que esse profissional compreenda a importância dessa prática na

¹⁹ Nesses momentos charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos.

sociedade e tenha condições de redimensionar sua prática pedagógica com vistas a formação de leitores. Além do conhecimento teórico, os dados apontam que é imprescindível que, na formação o docente vivencie atividades diferenciadas de leitura para preencher lacunas deixadas nas etapas anteriores de formação.

As participantes da investigação explicam que esse acesso à diversidade de gêneros textuais também é um aspecto positivo para a formação do leitor, pois, possibilita o contato com uma variedade de textos, o poder de escolher uma obra conforme seu interesse. Esse fato confirma a ideia da leitura enquanto prática social e dialógica. Os dados revelam que às vivências com a leitura na graduação possibilitam o desenvolvimento da criticidade, propicia o questionamento, a reflexão, o posicionamento diante da realidade. A leitura crítica é uma forma de libertar-se da opressão e marginalidade.

Nossa pesquisa indica que é de suma importância a integração entre a teoria e prática durante a formação. As voluntárias apontam como elemento crucial a participação destas nas atividades extensionistas propostas pelo programa BALE, para reconhecer a importância da leitura através da teoria e vivenciar, na prática, as diferentes atividades, a didática da leitura desconectada do modelo de leitura predominante nas escolas.

Conforme posicionamento das participantes, analisamos a segunda categoria – *a mediação como uma ponte em atividades realizadas pelo professor*. Interpretamos que o professor é o agente mediador no processo de intervenção com a leitura. A mediação é aqui entendida como uma ponte que conduz a reciprocidade de troca de conhecimento pelos sujeitos. O docente é encarregado de possibilitar essa troca e essa interação. As participantes indicam as leituras em conjunto feitas no programa BALE como exemplo a ser seguido para aproximar o leitor do texto e dos autores.

Trouxemos como terceira categoria de análise as *contribuições do programa BALE para o desenvolvimento da prática da leitura*. As futuras professoras que contribuíram com nossa pesquisa enunciaram que as vivências neste programa proporcionaram o reconhecimento de que a prática de leitura não se resume a escolher textos e utilizá-los para o ensino da gramática ou aprender teorias sobre as escolas literárias, mas, é enxergar os mundos escritos nas mais diversas obras, compreendê-los e construir novos significados. Indicam ainda, que as diferentes estratégias de leitura utilizadas pelo programa chamam a atenção, convidam para leitura. Enfim, essa

experiência que os professores em formação também vivenciam, contribuem para uma melhor atuação nos estágios e escolas onde atuam e atuarão.

Essas constatações revelam que a formação de professores pode abrir espaço para a formação de leitores e mediadores de leitura, tendo em vista que os futuros professores irão atuar junto às escolas e podem romper com a visão elitista dessa prática, dando abertura para a prática de leitura numa perspectiva social e dialógica, nas quais os sujeitos são vistos dentro de seu contexto e em interação com os outros.

Com este trabalho, esperamos contribuir para um debate que perdura há décadas, mas que requer doses contínuas de discussões para que não adormeça a ideia de uma educação libertadora. Para isso, a leitura é o elemento principal na formação de professores para que este construa sua identidade e medeie essa prática com vista à formação humana e crítica dos sujeitos que vivem em coletividades tão desiguais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (org.). Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In.: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar** – espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p.139-157. (Coleção leituras no Brasil).

_____. Prefácio: Percursos de leitura. In: ABREU, Márcia (org). **Leitura, História e História da Leitura**. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.09 a 15.

_____. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. Da Maneira Correta de Ler: Leituras das Belas Letras no Brasil Colonial. In: ABREU, Márcia (org). **Leitura, História e História da Leitura**. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.213 a 233.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIM Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

AMORIN, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In.: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange.; KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.11-25

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTÔNIO, Marcos. A rua da leitura existe. **Jornal Gazeta do Oeste**. Mossoró, Ano 31 – nº 7.912, 16 de jul. 2008.

ARAÚJO, Alvarenga Eliany; OLIVEIRA, Marlene de. A produção de conhecimentos e a origem das bibliotecas. In. OLIVEIRA, Marlene de (coord.). **Ciência da informação e biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=UGrv24g0-u8C&pg=PA37&lpg=PA37&dq=biblioteca+ambulante,+carro-biblioteca+ou+bibliobus+s%C3%A3o+bibliotecas+volantes&source=bl&ots=SXDzKMJLxT&sig=cONVrlzaw498VoQZzinEbWJ3nr4&hl=pt-BR&sa=X&ei=FsN3Ud7vJo-K9QSnzoGgCQ&sqi=2&ved=0CDMQ6AEwAQ#v=onepage&q=biblioteca%20ambulante%2C%20carro-biblioteca%20ou%20bibliobus%20s%C3%A3o%20bibliotecas%20volantes&f=false>, acesso em 23.01.2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1992.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Leitura e formação docente:** a trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras. Natal, 2005. 313 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Os mundos de letramentos dos professores em formação:** a constituição/formação do sujeito-leitor na formação docente. 170p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UFRN. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2002.

_____. A leitura como prática dialógica. In: Zozzoli, Rita; Oliveira, Maria Bernadete. (Org.). **Leitura, escrita e ensino.** Maceió: EDUFAL, 2008, p. 87-110.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora, 2010.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização:** da concepção mecanicistas à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/1996.** Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. In.: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. **Leituras do Professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 61-78. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191. Disponível em: <http://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>, acesso em 11.12.2012.

CÂNDIDO, Antônio. **Textos de intervenção.** São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental.** Editora Ática, 1998.

CECCANTINI, João Luís. Leitores Iniciantes e comportamento perene de leitura. In.: SANTOS, Fabiano dos (org.). **Mediação de leitura:** discussão e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉRBRARD, Jean; CLESSE, Christiane. **Ler e Escrever:** entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

DE FRANCO, Augusto. **A revolução do local: globalização, glocalização, localização.** Brasília: AED; São Paulo: Cultura, 2003.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988. p.53-61.

DUMONT, L. G. M. A extensão através do carro-biblioteca. Revista da Escola de Biblioteconomia, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p.182-191, jul./dez. 1995.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: ECO, Umberto. **Sobre a literatura.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAILLA, Zoara. Leitura dos “retratos”- O comportamento leitor do brasileiro. **Retratos da leitura no Brasil 3.** São Paulo : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p.19-57.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo** – as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura.** Editora Unesp, 2006.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 2007, p. 171-197.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008. (coleção questões da nossa época, 13).

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.) **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 89-115.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica:** um diálogo entre paradigmas. 2003. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/textos.html>, acesso em 12.12.2012

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange.; KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In.: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e Navegar: espaços e percursos de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras. Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2010, p.64 a 89.

GERALDI, João Wanderley. **A Leitura na Sala de Aula: as muitas faces de um leitor**. Série Ideias n.5. São Paulo: FDE, 1988, p. 79 a 84. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf, acesso em 09.12.2012.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino** - exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Leitura: uma oferta de contrapalavras**. Educar em Revista, n. 20, Curitiba: Editora UFPR, 2002. p. 77-85. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2099/1751>, acesso em 09.12.2012.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In. GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 88-103.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODMAN, Kenneth Sawyer. O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In Ferreiro & Palácio. **Os processos de Leitura e Escrita** - Novas Perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.11-22

GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A.I. Pérez **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa, 4.ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 353-375.

HENRIQUES, João Carlos Ribeiro. **Na estrada com os livros: as bibliotecas móveis como solução de acesso a serviços de bibliotecas num país de contrastes**. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2009. Tese de mestrado. Disponível em: <http://www.bibliobuses.com/documentos/Joao%20Carlos%20Henriques.pdf> .Acesso em 05.12.2012.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Durval aprendeu a ler? In. CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 35-74.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio.; FINGER, Matthias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 35-50.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor** – aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2009.

KRAMER, Sônia; JOBIM e Souza, Solange. **Histórias de professores**. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In.: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange.; KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.57-76.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In. ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p.51-62

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LÁZARO, André. Prefácio. In. SANTOS, Fabiano dos (org.). **Mediação de leitura**: discussão e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LIMA, Rosa Núbia Pereira Lima. **Informação e educação**: um estudo do impacto do projeto BiblioSESC no desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Dom Hélder Câmara. Monografia de Graduação. João Pessoa, 2010, 60p. UFPB.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Balaio**: livros e leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007

MARCOS, Antônio. A rua da leitura existe. **Gazeta do Oeste**. Mossoró-RN, Ano 31, nº 7.942, 16 de Julho. 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa Social: teoria. Método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** DELTA, vol.10, Nº 02, 329-338, 1994.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In.: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 2007.

NETO, José Castilho Marques. Políticas públicas de leitura e a formação de mediadores. In. SANTOS, Fabiano dos (org.). **Mediação de leitura: discussão e alternativas para a formação de leitores.** São Paulo: Global, 2009. p. 61-69.

NEVES, Rui Manuel. **Bibliotecas em Movimento: as Bibliotecas Móveis em Portugal.** In Congresso Nacional de Bibliotecas Móveis, 2, Barcelona, 2005. Disponível em : <http://www.bibliobuses.com/documentos/ruineves.pdf>. Acesso em 12.11.2012.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In NOVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PANSA, Karine. Fazer do Brasil um país de leitores é nosso desafio. **Retratos da leitura no Brasil 3.** São Paulo : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP do Curso de Pedagogia do *Campus Avançado* Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM/UERN – 2008.

REGO. Tereza C. **Vygotsky: uma perspectiva histórica-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RICHARDISON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SAMPAIO, M. L. P; MASCARENHAS, R. de O. **Projeto BALE: Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas - ação conjunta entre o BNB, o GEPPE e a comunidade paufferrense.** Pau dos Ferros: UERN, 2006.

SAMPAIO, M. L. **Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE.** Pau dos Ferros, 2012.

SANTOS, Fabiano dos; NETO, José C. Marques; ROSING, Tânia M. K. A formação de mediadores de leitura: um desafio a ser assumido por profissionais. In. SANTOS,

Fabiano dos (org.). **Mediação de leitura**: discussão e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009a, p. 13-22.

SANTOS, Fabiano dos. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural.. In. SANTOS, Fabiano dos (org.). **Mediação de leitura**: discussão e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009b, p.37-45.

SANTOS, Josiel Machado. **Bibliotecas no Brasil: um olhar histórico**. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.6, n.1, p.50-61, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/132/168>, acesso em 05.01.2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Críticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009a. (coleção leitura e formação).

_____. O professor leitor. In. SANTOS, Fabiano dos (org.). **Mediação de leitura**: discussão e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009b.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da leitura: movimento e história. In.: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A escola e a formação do leitor. **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p.107-116.

SILVA, Oberdan Dias da. O que é extensão universitária? 1996. Disponível em: <http://www.iseska.com/index.php/instituto-iseska/o-que-e-extencao-universitaria>. Acesso em 01.02.2013.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura** – uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.) **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1995.

TRIVINOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A. 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILLARD, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN. R . **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DOS DESPORTOS – SECD
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- POSEDUC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa do projeto de dissertação com título provisório **“O Projeto BALE e a formação de mediadores de leitura”**, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Diana Maria Leite Lopes Saldanha, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/ POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura investigar as contribuições do projeto BALE para a formação de leitores e mediadores de leitura dos graduandos e/ou ex-graduandos dos cursos de Pedagogia e Letras que atuam no projeto. Desse modo, visa cumprir investigar quais saberes sobre a leitura e prática leitora são construídos em experiências vivenciadas no Projeto BALE em que mediação da leitura é realizada em contextos não escolares ou que não estejam no modelo didático predominante.

A pesquisa trará contribuições aos estudos na área de leitura, da formação do leitor, da formação de professores e mediação de leitura. Acreditamos que o desenvolvimento da pesquisa ampliará as discussões e reflexões críticas visando aprofundamentos teóricos sobre o processo educativo.

Esta pesquisa torna-se, assim, relevante porque possibilita uma discussão acerca da importância da formação leitora e da formação de mediadores de leitura durante a graduação com intuito de abrir caminhos para introduzir a literatura em sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento da leitura em sua amplitude em sala de aula e na formação do leitor.

Você foi selecionada para participar da pesquisa por ser uma das participantes que se destacaram no projeto BALE, através de uma atuação que demonstrou desempenho, compromisso e crescimento pessoal e profissional. Sendo assim, seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa representará uma atitude ético-política importante e os riscos serão mínimos, senão inexistentes, visto que a coleta será feita junto a vocês voluntárias através de aplicação dos questionários e a realização de entrevista coletiva, sendo que vocês têm a inteira liberdade de recusar a responder qualquer pergunta.

Caso decida aceitar o convite, você será submetida aos seguintes procedimentos: responder a um questionário, com perguntas fechadas e abertas (que delinearão o perfil das participantes, bem como a construção de relatos de experiência da formação e prática das participantes do projeto sujeitos da pesquisa) e participar de entrevistas coletivas (com questões norteadoras, cujas respostas serão gravadas, posteriormente transcritas pela pesquisadora e apresentada posteriormente a você), de acordo com a disponibilidade das 5 (cinco) participantes sujeitos da pesquisa, ou seja, em dias previamente estabelecidos de comum acordo.

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Diana Maria Leite Lopes Saldanha no endereço: Rua Francisco Nunes, 120 – Centro Marcelino Vieira (RN) ou pelo telefone (84) 9625-2076

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente das etapas da pesquisa bem como autorizo a utilização das informações contidas nos questionários e nos recursos como videograções e gravações em áudio no momento da entrevista coletiva.

Participante da pesquisa:

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável:

Diana Maria Leite Lopes Saldanha
Rua Francisco Nunes, 120 – Centro
Marcelino Vieira (RN)
Telefone (84) 9625-2076

Marcelino Vieira (RN) _____ de _____ de 2012.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC

**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS (DAS) ALUNOS (AS) QUE
 PARTICIPAM/PARTICIPARAM DO PROJETO “BIBLIOTECA AMBULANTE E
 LITERATURA NAS ESCOLAS” -BALE – LÓCUS
 DA PESQUISA**

1. Nome (opcional):		
2. Sexo: M () F ()		
3. Faixa Etária:		
	() 21 a 30 anos	
	() 31 a 40 anos	
	() 41 a 50 anos	
	() mais de 50 anos	
4. Escolaridade:		
	Ensino Médio: () Magistério	
	() Outro(s) Qual(is)?	
	Ensino Superior () Sim () Não Qual?	
	Concluído () Sim () Não	
	Se Sim, ano de conclusão	
	Pós-Graduação: () Sim () Não	
	Se Sim, qual?	
5. Período de atuação no projeto BALE:		
6. Exerce a função de professor/a?		() Sim () Não Caso exerça outra função, especifique
7. Tempo de serviço na Escola		
8. Vínculo empregatício:		
Estado	Município	Outros vínculos
() Efetivo	() Efetivo	() Efetivo
() Estagiário	() Estagiário	() Estagiário

☐ Serviço Prestado ☐ Outro	☐ Serviço Prestado ☐ Outro	☐ Serviço Prestado ☐ Outro
9. Turmas em que leciona na Escola:		
10. Você costuma ler? ☐ Sim; ☐ Não; Se Sim, que tipos de leitura você tem feito? ☐ Jornal ☐ Revista sobre educação ☐ Revistas diversas ☐ Livros literários ☐ Livros informativos ☐ Livros sobre temas da educação ☐ Internet ☐ Outros _____		

11. Além da bibliografia indicada no curso de graduação, houve incentivo, por parte dos seus professores, para a busca de outras leituras?

☐ Sim ☐ Não ☐ Raramente

Que tipo de leitura foi indicada?

O que foi significativo dessa experiência? Relate alguma experiência vivenciada dessa época.

12. Você sentiu alguma dificuldade em relação à leitura, ao ingressar na faculdade?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

SE SIM ou ÀS VEZES, qual ou quais a(s) dificuldade(s) sentida(s)?

13. Como você percebe a própria prática pedagógica no tocante a mediação da leitura?

14. O projeto “Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE traz/trouxe contribuições para sua formação acadêmica enquanto leitora?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, especifique com detalhes sobre essas contribuições

15. O projeto BALE contribui ou não para sua formação enquanto mediador (a) de leitura? Se sim, justifique, na forma de um relato, como isso aconteceu.

16. O projeto BALE contribui para uma melhor atuação no sistema escolar? Se sim, de que forma? Como melhorou? Qual o significado dessas melhoras para o sistema de ensino-aprendizagem dos leitores? Relate alguma experiência significativa de melhoras na prática escolar.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC

GUIA PARA ENTREVISTA COLETIVA

01. O que é para vocês ver a “leitura de forma ampla”?
02. O que seria esse amadurecimento, essa maturidade enquanto leitora? Quando se lê mais?
03. Quando se fala em criticidade, *porque a leitura pode nos levar à criticidade*. O que vocês têm a dizer sobre isso?
04. O programa BALE trabalha somente com os cânones? Ou seja, aquela literatura tida como a melhor, a mais conhecida ou realmente dispõe e trabalha com textos variados?
05. O que vocês entendem por mediação?
06. Qual o papel do professor nesse processo de mediação?
07. O Programa BALE contribui para uma melhor atuação no sistema escolar?
08. Vocês destacaram o poder de transformação da leitura e a quais aspectos essa transformação acontece?

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA

Data: 21.01.2013

Participantes: Entrevistadora, Anny, Flor, Mariana, Mel e Sofia.

Legenda:

... = Qualquer pausa

[= Fala sobreposta

() = Fala inaudível

{ } = Explicação para ampliar a compreensão do contexto

:: = Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)

1. ENTREVISTADORA – No questionário que eu fiz com vocês, tivemos uma pergunta que eu gostaria que vocês falassem mais um pouquinho sobre isso - Além da bibliografia indicada no curso de graduação, houve incentivo, por parte dos seus professores, para a busca de outras leituras? Sim, não, raramente. Todas vocês praticamente responderam que sim, teve incentivo, falaram um pouquinho das leituras e tal, mas uma coisa que eu achei bem interessante foi quando eu perguntei “O que foi significativo dessa experiência? Relate alguma experiência vivenciada dessa época”.

De vocês, 3 responderam que o BALE foi fundamental para a vida de vocês...É tanto que... como nossa pesquisa é sobre o BALE, vocês já têm uma vivência de muito tempo sobre o BALE, a gente quer tentar falar mais um pouquinho sobre isso.Tiveram algumas falas que me chamaram atenção, tipo “*aprendi a ver a leitura de forma mais ampla*”. O que é para você ver a leitura de forma mais ampla?

2. Sofia – assim, eu lembro que uma dessas respostas foi minha... eu lembro... assim, e quando eu coloquei ver a leitura de forma mais ampla.. é..porque quando a gente chega do é/... Ensino Médio para faculdade, a gente acha.. nós não temos a visão de leitura... É ... de uma forma ampla como falei porque a gente acha que a leitura é decodificar palavras... é decodificar aquilo que está escrito e a leitura, depois que eu entrei na universidade e comecei a participar do BALE, eu vi com as formações que tive e, com várias oportunidades que eu tive de trabalhar com leitura e de viver... e os estudos que tive... eu percebi ... e foi a partir daí... que eu vi a leitura de uma forma diferenciada do que eu achava... a leitura é compreensão, a leitura é interpretação, a leitura é ...quando eu ...a minha interpretação de leitura de visão... de visão de mundo, né, isso também é leitura... então, é nesse sentido, de forma mais ampla porque é ... não é só decodificar palavras.. é além disso (...)

3. Mel – a amplitude tá no sentido de possibilidades né... de várias possibilidades... de várias formas de leitura, de ver e compreender essa leitura.

4. ENTREVISTADORA – É interessante a colocação de Márcia Abreu sobre leitura, quando ela fala da leitura elitizada, porque quando nós falamos sobre leitura, vem a lembrança daqueles quadros belos, das pessoas em locais isolados, mas Sofia falou algo interessante, a interpretação de mundo, isso quer dizer que a vivência também do dia a dia, é isso?

5. Mel – Sim...

6. Flor – Sim..

7. Mel – Porque, por exemplo, supomos que você tá num trânsito... num engarrafamento... você encontra várias pessoas... quantas leituras você pode fazer a partir de cada sujeito que você encontra... uma leitura psicológica daquela pessoa ...o próprio vestir da pessoa... como ela está... como ela se porta...o que será que ela pensa (...)

8. Flor – a leitura daquela situação (...)

9. Mel – a situação... são infinitas leituras que você pode tá fazendo de um mesmo sujeito de um mesmo ambiente...

10. ENTREVISTADORA – Uma outra questão me chamou atenção... *as fontes de leituras proporcionaram mais maturidade e crescimento enquanto leitora*. O que seria esse amadurecimento, essa maturidade enquanto leitora, quando se lê mais?

11. Mel - Eu acredito que a maturidade é no sentido da criticidade que a gente vai construindo no decorrer de nosso processo formativo... porque você num nasce leitor... você nasce sujeito e se constrói leitor... então... a importância do BALE, do projeto BALE tá nessa construção do leitor, porque quando você... eu antes de participar do projeto... eu tinha uma ideia meio que distorcida do que seria leitura... o que seria leitura...você lia aquele livro, você saber contar aquela história ali todinha, a leitura só seria aquilo ...e, então, quando comecei a trabalhar com o público quantas leituras a gente num faz dos rostos das crianças, por exemplo... quando você tá dramatizando... contando e recontando história.. você já imagina qual a criança que possivelmente queira fazer o reconto, você já imagina a criança que tá entediada com a história... imagina a criança que quer ir lá e fazer uma graça... você já vai sendo crítico, vai sendo crítico também na sua construção no sentido de compreender... a própria questão teórica do que seja o leitor... da construção teórica do leitor...

12. ENTREVISTADORA

Interessante quando se fala em criticidade, *“porque a leitura pode nos levar à criticidade”*. O que vocês têm a dizer sobre isso?

13. Mariana – Eu penso assim que ... a partir do momento do ato de ler ... pensar nessa formação crítica é justamente quando acontece a reflexão do que você ler e do que está a sua volta...do seu contexto... ler para entender o mundo...ler para entender não só o texto, que tá posto no livro... pra mim, a ideia de criticidade seria isso... eu ler ... compreender aquilo... mas, ao mesmo tempo que eu compreender aquilo, associar...ao meu contexto da escola... ao meu contexto da vida profissional...social... enfim, seria

uma ponte... um elo, uma ligação entre o mundo lá fora e o mundo contido ali nas palavras do texto.

14. ENTREVISTADORA – Se eu perguntasse assim: “De que forma o BALE contribui, ou contribuiu para vocês desenvolverem essa criticidade?” Nós tínhamos rodas de leitura, reuniões, vocês citam também que puderam escrever vários artigos a partir das experiências do BALE, que inclusive eu pude acompanhar. Então, o BALE contribuiu para vocês se tornarem leitores mais críticos?

15. Flor – Com certeza...

16. Mel – Sim...

17. Sofia – Sim...

18. Mariana – eu penso que sim... porque é :: quando a gente começou a participar... pelo menos assim... minha experiência, né, quando comecei a participar... a partir do momento dos encontros que tinha o relato das histórias... nos primeiros encontros que participei, eu ficava um pouco perdida, por achar que as crianças não sabiam recontar... como se elas não tivessem entendido... não tivessem entendido, prestado atenção... e eu meu Deus...

19. Flor – Como se elas não pudessem compreender...

20. Mariana – como se não pudessem entender...aí, depois que a gente começou a participar dos planejamentos... das avaliações...dos encontros...das conversas com os teóricos...porque a gente via nomes que trabalhava com esse tipo de temática... de leitura... aí, eu fui começando a perceber que na verdade o BALE estava proporcionando justamente isso... informar a gente criticamente nesse sentido, ai de tá colocando o próprio entendimento acerca do texto que a gente tava passando para a criança e que a compreensão é justamente esse momento de reflexão então a minha compreensão não é a mesma de Mel porque nós temos pontos de vista diferentes o meu pensamento é diferente do dela...então, é justamente aí quando eu tenho um pensamento sobre aquele texto ou quando eu faço essa ligação ... é aí que eu estou exercendo minha leitura crítica...

21. Sofia - Eu penso que é assim... ler com criticidade é você questionar aquilo que tá escrito... quando você questiona o texto, você está lendo ele com criticidade... tá sendo crítico... de certa forma...o BALE tem contribuído pra isso, porque, por exemplo, nas contações de histórias... a gente... pra selecionar os textos. por exemplo. pra contar a gente ... tem um critério de seleção ... então, a partir daí, a gente também tá lendo as histórias com criticidade, porque tá analisando as histórias... tá levando nosso ponto de vista... estamos questionado porque está escrito assim... questionado a escrita do autor...porque escreveu assim...porque Ana Maria Machado escreve assim e aquela que escreveu, Mel... é Eva Furnari escreve de outra forma... então, assim quando a gente faz essa seleção... quando a gente questiona a leitura... o texto a gente tá usando a criticidade e o BALE dá oportunidade disso... da gente selecionar...da gente estudar... de questionar...

22. ENTREVISTADORA – teve também o BALE-formação.

23. Flor – Eu ia falar sobre isso... a questão da leitura crítica que o BALE proporciona eu acho que a primeira coisa que o BALE proporciona, né... lembrando quando eu entrei na universidade... que eu entrei no BALE... o que ele proporciona é o acesso a leitura...porque você chega aqui... por exemplo, a minha experiência como leitora na educação básica eu não tinha acesso a livros, assim como eu tenho no BALE... aquela coisa, tinha biblioteca na escola... mas a gente não tinha o incentivo à leitura, né... então... a primeira coisa que o BALE vai proporcionar é o acesso...quando você chega na universidade se depara com o BALE... com esse mundo de livros... aquela coisa que encanta, né...encanta bastante... então, a partir do momento que o contato que você tem com os livros que se contrapõe aos textos teóricos dentro da universidade e, ao mesmo tempo, com os textos teóricos propostos pelo BALE que a gente faz como Diana disse... faz planejamentos... eu fui bolsista no 3º período... fazia relatórios... então... exigia que a gente fosse ler teóricos sobre leitura... fosse ler sobre ensino de línguas... coisas que não tinha estudado nem na universidade porque eu fui ver Língua Portuguesa no 5º ou no 6º... então, comecei a ler sobre Língua Portuguesa no 3º e no 4º {períodos da faculdade} conceitos que eu nem compreendia... então, esse contraponto... então, esse contraponto das leituras teóricas e da nossa prática da mediação da leitura vai fazendo com que a gente chegue nesse ponto que Sofia falou, da gente conseguir escolher um texto e criticamente escolher esse texto... vamos trabalhar hoje o conto *Menina Bonita do Laço da Fita*... porque nós vamos trabalhar ele... porque passa essa mensagem porque o autor... essa mensagem é interessante porque aquele público... a gente consegue fazer uma análise dessa obra como a gente fez no BALE – formação... pra gente chegar no BALE-formação e conseguir fazer isso, teve toda uma história por trás...e falando na leitura crítica, como Mariana falou .. que a leitura crítica é quando você consegue ler e trazer aquela mensagem do autor para sua realidade...aí... é... Sofia contemplando, ela disse que ao mesmo tempo você começa a questionar aquilo que o autor diz que a gente chega aqui também o que tá escrito... tá escrito... é verdade absoluta... nós não somos ensinados a questionar o que tá escrito, na educação básica toda... a gente chega aqui, a gente começa... tanto na sala de aula... nas disciplinas, a gente começa a questionar o que tá escrito... o que tá posto...a gente começa a fazer essa relação de do que tá posto do que eu vivo... então, o BALE começa assim... primeiro, propiciar o acesso... depois, que propicia o acesso, você se depara com um mundo que não tinha antes... como é que eu vou gostar de literatura infantil, se na minha escola eu não tenho acesso a isso?... na minha casa eu não tenho acesso.. então, o primeiro passo é o acesso... a grande mudança na formação, no meu ponto de vista, é o acesso ao gênero literário... e:: é outro ponto muito importante... se não existisse o BALE... nós não iríamos ter acesso a literatura infanto-juvenil essa variedade de livros... nós só iríamos ter acesso aos livros teóricos da graduação... que, muitas vezes, nos remete a simples e pura teoria obrigatória... enfadonha que ninguém gosta de estudar... então, esse é o grande diferencial... é o acesso no nível superior...

24. Sofia – Então, aí entra o que eu falei no começo, né... o que é essa leitura ampla... é o acesso a partir do BALE, nós tivemos esse acesso... e ampliou... não só a partir da graduação como isso... temos acesso agora às leituras... diversas leituras... diversos gêneros...porque aqui a gente trabalha com cordel...tem revistas... tem literatura infantil... tem jornal... tem literatura... crônicas...

25. ENTREVISTADORA – Você já responde uma questão que foi colocada... Em algumas respostas, encontramos o argumento de que “o BALE trabalha temas fortes,

tem uma variedade de textos”. Então, você acabou de falar e os demais podem complementar: O projeto trabalha somente com os cânones, ou seja aquela literatura tida como a melhor, a mais conhecida ou realmente dispõe e trabalha com textos variados?

26. Anny – Eu creio que todas concordam que há vários tipos... há diversos gêneros e diversos tipos de textos... coisa que muitas vezes na sala de aula o professor não consegue repassar tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental... é, não consegue trabalhar todos os gêneros e o BALE consegue fazer isso de forma bem criativa... tipo leituras que muitas vezes não são acessíveis à criança, como eu pude ver uma vez a criança interessada em uma leitura que é rara até para o adulto... é aquele livro de São Cipriano... que a gente vê crianças interessada pelo livro, em saber mais e, muitas vezes, a gente até desconhece porque é uma coisa que não é de nosso convívio... não é tão usada... então, eu creio que há sim essa diversidade de tipos de textos que são trabalhados com crianças e também com público adultos.

27. Mariana – Até porque a proposta do projeto é incentivar o gosto pela leitura... e aí assim, no início, eu também achava um pouco confuso isso... só depois da experiência... da vivência é que eu fui percebendo que na verdade o BALE ainda é visto como projeto... as pessoas veem como se o BALE incentivasse só o gosto pela leitura literária... contasse apenas clássicos... e, na verdade, é... a proposta do projeto não é essa... quando a gente fala de leitura a gente tá falando de cordel... a gente tá falando do jornal... a gente tá falando da revista... a gente tá falando da leitura de mundo... enfim essa diversidade de sentidos que a gente dá a leitura.

28. ENTREVISTADORA – Que tem um viés para a leitura enquanto prática social, porque a leitura não é só essa, dos cânones como a gente chama, mas a leitura que a gente utiliza no dia-a-dia. A questão que se discute é que no Brasil o povo não gosta de ler, não é que não goste de ler é que tipo de leitura se lê, quando Mel fala em lê um sinal de trânsito, lê algo na rua, você passa e vê algum na rua lendo jornal, é uma necessidade muitas vezes, como também ler no supermercado e é importante porque o BALE coloca isso.

29. Flor – E essa questão da variedade de leitura, Mariana falou que, quando entrou, não entendia muito, eu me lembro que quando entrei, não entendia porque tinha que levar os jornais (risos)... eu achava os jornais uma coisa tão feia (risos)... os jornais e as revistas... eu dizia meu Deus já tem os livros... pra que levar tanta coisa (...)

30. Anny – na primeira e na segunda edição os textos mais procurados pelo público adulto quando eu ficava ali fora, né, era aquelas revistas de culinária... tinha gente que até trazia o caderninho para anotar as receitas... sobre gravidez...o pessoal procurava muito... (...)

31. ENTREVISTADORA – Pela sua leitura, por que eles procuravam mais saber sobre culinária, sobre gravidez?

32. Anny – Porque são textos menos acessíveis... não é em todo lugar que a gente encontra.

33. Mariana – É colocar a necessidade... ler seria, nesse caso, a necessidade de conhecimento... de absorver informação (...)

34. Mel – A leitura acaba sendo assim... meio que... ela vai acontecendo... ela surge para essas pessoas como se fosse uma estratégia... um refúgio, até daquela mesma coisa que acaba se tornando a vida de muita gente...então, aquilo ali...era uma coisa nova...então, meio que sem saber, essas pessoas acabavam se construindo leitores a partir dali... de uma busca...

35. Flor – E eu acho que essa questão, por exemplo, do livro de culinária que ela falou que as pessoas iam buscar os livros de culinária... na 3ª edição, não teve muito isso que viveu na primeira e na segunda... eu penso da seguinte forma: a dona de casa que tá lá... que só fica em casa... que não faz nada...então, se levasse pra ela outros tipos de livros, não iria chamar a atenção dela...provavelmente... então, mas um livro de receita ia chamar atenção, porque o que ela tá fazendo... então, através daquela primeira leitura, ela ia começar a se encontrar com os outros livros e com as outras leituras também... eu me lembro muito bem que os idosos gostavam além de cordel de livros religiosos, né, então, eles gostavam muito de livros religiosos... da própria... a gente tinha uma Bíblia... uma Bibliazinha...então, eles procuravam a Bíblia... livros de santos...então, os idosos católicos eles gostavam muito... também é uma prática que eles desenvolviam na vida deles... de ir a igreja né... de rezar e tudo...isso era o que mais chamava a atenção deles... o que tava mais próximo né... então você vai levar para um idoso que só sai de casa para ir a igreja muitas vezes... rezar um terço e voltar pra casa... você vai levar um texto pra ele que seja muito fora daquele contexto, ele não vai gostar... Ele não vai ler literatura clássica... não vai ler Machado de Assis... não vai ter aquela motivação não é... é bem interessante.

36. ENTREVISTADORA – Vocês relatam que essas experiências com a leitura, especificamente a participação no Programa BALE, contribuíram para desenvolver o “gosto pela leitura”, o “prazer”, como vocês definem esse gosto, esse prazer?

37. Mel – Eu gostaria de começar...sempre quando me perguntam, até na faculdade... eu não lembro em qual disciplina foi... “como foi que você começou a gostar de literatura?”, por exemplo... e eu sempre destaco um fato que aconteceu, na oitava série, como foi que eu comecei a gostar da literatura? foi a partir do livro *Lucíola*, de José de Alencar, e agora, nesse momento, estava refletindo sobre o livro e eu pensando “por que que eu comecei a gostar desse livro?”...eu nunca tinha lido um livro literário... era um livro que eu achava assim grande, que eu não queria ler aquilo e tinha um trabalho pra fazer... a professora cobrou um trabalho e me marcou muito, porque eu li o... eu gostei... e pra fazer o trabalho, tinha que desenhar uma parte da obra... e eu fiz um cartaz lindo de *Lucíola* numa cadeira, que eu não acreditava que eu tinha feito aquele desenho e que a professora disse na minha cara que não ia me dá a nota, porque não tinha sido eu que tinha feito... então, aquilo, assim, foi um choque grande para mim... eu gostei do livro, porque gostei da história... mas, eu faço a relação agora, refletindo com o desenho... tinha a relação com o desenho... aí a partir daí eu comecei a ler José de Alencar... enfim, a partir de uma necessidade... hoje eu vejo uma necessidade que eu tinha talvez de mostrar que eu sabia desenhar... esse livro surgiu como isso... eu mostrar pra mim... sei lá pra quem, que eu sabia desenhar...aí começou a se construir um pouquinho do gosto de ler... então, eu lia... o que tinha de José de Alencar na escola eu li... aí eu fiquei só nisso... só em José de Alencar... aí, depois, eu não lia mais nada... aí, chego na faculdade

lendo só o que tem que ler... aí, quando você chega no BALE aí, você conhece a leitura (risos) porque você tem contato com a leitura... com leitores...com leitores que formam leitores... então, isso é muito importante... no desenvolvimento de minha prática, hoje eu trabalho muito leitura... e... de forma assim, boa, eu digo graças ao BALE... eu trabalho... eu desenvolvo projetos de livros literários, mas, baseado na prática do BALE...eu levo o concreto pra meus meninos... eu deixo eles imaginarem o que é que aquele livro... aquela história quer dizer pra eles... não

O que eu acho... o que ele diz tá certo...é a interpretação deles...até mesmo que foge um pouquinho do que a escola trabalha... mas eu não me importo... eu formo leitores, né?

38. ENTREVISTADORA – E a leitura por prazer?

39.Mel – Aí a leitura por prazer vem disso... eu tava respondendo um questionário esses dias sobre como era a minha aula...e eu dizia assim... que eu procuro dar aula de acordo com meu aluno... vejo só uma criança, ela expressa no rosto como está se sentindo... aí você vai dizer... “mas o que isso tem a ver com leitura por prazer?”... bom a leitura é ampla... eu não disse que era a leitura literária né...a leitura de imagens... a leitura dos rostos de meus meninos...que eu vejo e que eu faço essa leitura...gosto dos contos de fadas... gosto de escrever poesia... então, eu acho... eu acho não... isso é uma leitura por prazer...meu... meu gosto, leitor foi e está sendo trabalhado...eu hoje tava respondendo um questionário sobre o que leitura e eu mencionava que a leitura talvez fosse um veleirozinho que está à deriva... ele vai (atracar) em qualquer porto ou talvez ele afunde... mas, de repente, a leitura pode ser um brotozinho que vai surgindo na gente e dependendo de como ele é regado, ele vai florescer e vai dar frutos bons ou não.

40. Flor – a leitura por prazer, né... ah, meu Deus... assim, quando a gente chega na universidade, né... eu tive poucas experiências com a leitura... não vou falar da leitura literária... vou sair desse cânone, né... com a leitura... mas, assim quando eu fugi da obrigatoriedade da escola... eu lembro até de um livro que li... *O Crime de Padre Amaro*...que eu li obrigada pela escola... mas eu gostei muito daquele livro, porque eu achei...é... eu muito católica... eu achei muito ousado do autor escrever aquele livro... assim muito diferente... “meu Deus, um padre apaixonado por uma mulher”?... aquilo foi me chamando atenção, né... então, eu lembro desse livro que eu li no Ensino Médio e eu gostei ... dentre outros de José de Alencar que a gente era obrigada a ler... mas que eu lia... nos momentos da leitura que eu fugia da obrigatoriedade, eu gostava, mas eu não vou dizer que eu cheguei na universidade... “ah eu leio por prazer...eu leio porque gosto... eu sou leitora”... eu nem sabia o que era isso... aí, a gente... eu entrei no BALE, no terceiro período, né...nesse primeiro ano na universidade, a gente se depara muito com a leitura por obrigação... por obrigação... por obrigação... por obrigação...mas, ao mesmo instante, aquela leitura por obrigação... quando você vai construindo identidade com o curso... você vai começando a gostar do que você está lendo... e você vai começando a gostar... a gostar do que você tá lendo e você vai se identificando... você tá lendo por obrigação, mas, ao mesmo instante, você tá gostando do que tá lendo... é uma prática que tá lidando, gosto de fazer né... aí quando eu entrei no BALE... aquele mundo mágico, né... o BALE é aquela coisa que entra dentro de você sem você sentir... é coisa assim... é inexplicável... pra mim, o BALE é inexplicável, porque quando você chega e vê aquela quantidade de livros... aí, você tem que fazer um trabalho... você tem que mediar a leitura... assim... no início, eu não achei que eu fosse gostar tanto assim não... eu achei que...eu entrei como bolsista...eu pensava que entrava como bolsista e ia fazer

aquele trabalho e pronto... ia ser mais um trabalho...mas você vai, de fato, descobrindo o prazer... e, assim, é uma coisa que você diz que formar leitor não é do dia para noite... de fato, não é... eu não lembro qual foi o dia que eu que eu percebi que estava tendo prazer em ler os livros do BALE... não sei qual foi o dia... mas eu sei que eu tenho prazer...então, quando a gente se depara... não só os livros do BALE...outros livros também... quando a gente se depara com esse instante de prazer, eu lembro que eu ficava dizendo... “menina, não é que eu estou gostando de ler isso aqui?”...(risos) e chegava momentos que eu começava vê que estava lendo sem ter a obrigação de alguém dizer que tinha que ler e faz bem...aí a gente vai se deparando... “não é que eu tou gostando... mas, rapaz, eu gosto mesmo de ler isso aqui!”...então, é uma coisa que, pra mim, foi se construindo de uma maneira... eu acho também muito sutil... muito sutil que eu não percebi, de fato, pude chegar pra ler uma coisa e dizer “nossa não é que eu tou gostando?”... que eu tou tendo prazer...em ler isso aqui... então, foi uma coisa muito sutil... e o BALE, claro, foi um divisor de águas, né... dentro desse processo de desenvolver o prazer... porque, pra começo de história... prazer de ler... fui escutar isso no BALE...vou desenvolver o prazer de ler... o gosto pela leitura...o gosto pela leitura... eu vim descobrir isso no BALE... vim descobrir quando eu fui ler Vilard 1999...((risos)) na diferença entre o gosto e o hábito.. a gente começa a descobrir aqui, então...

41. Mariana – Eu tou associando aqui que ler a partir do gosto pra mim se constitui como uma necessidade porque eu lembro também que foi é... não diferente do discurso das meninas... mas foi também uma coisa imposta pela escola e que é assim... até um pouco meio que triste a gente perceber que nós não tivemos essa dinâmica de leitura, que a gente vê hoje nas pesquisas que os autores trabalham que a discussão gira em torno disso... principalmente no contexto brasileiro...que é um país de não leitores... que não existem bibliotecas...enfim... isso é muito triste e se comprova aqui no discurso da gente... e não diferente do discurso de vocês... meu primeiro livro também... é... que eu penso que foi a pontapé... a professora pediu pra gente ler um livro todo... e até então eu nunca tinha lido um livro todo... penso eu que... um livro literário...e já se não me engano já foi na sétima... oitava série... não tenho lembrança e foi o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna... assim...a leitura foi tão gostosa pra mim...porque eu ... realmente de ler... agora eu abro um parêntese aí e coloco a mediação que tinha nessa leitura que pra mim assim foi fundamental, pra mim, passar a ter essa é... a gostar... a buscar.. na verdade é... eu diria, assim, nem o gostar... mas buscar algo que me trouxesse o retorno... o conhecimento... então, na leitura do *Auto da Compadecida* não era aquela leitura chata porque tinha o mediador... era narrador... mas ao mesmo tempo era o mediador... então, assim aquilo me fascinou... e penso eu que depois refletindo, né... depois que... não sei nem se eu respondi isso no questionário... mas depois que eu fui refletir sobre essa questão, eu fui ver que toda minha prática que eu desenvolvi dentro meu período de voluntária... bolsista foi baseado nessa leitura porque... e, por coincidência, quem faz a mediação é um palhaço... daí, eu defendo...assim...eu ainda não...não...firmei uma argumentação ainda pra defender...mas eu acredito que o gosto ele só se constitui quando existe uma mediação... quando existe um incentivo... sabe... então gosto da leitura pra mim é isso... é quando você se vê ali dentro daquele texto... quando você... quando você consegue dialogar,... quando você consegue rir com aquilo que você ler... quando você consegue esquecer das horas...então, assim, pra mim, gosto pela leitura é isso e que infelizmente nós só tivemos uma amplitudezinha dessa depois que a gente chegou aqui, porque, até então, eu não ouvia falar em incentivo da leitura e nem incentivo ao gosto pela leitura e aí prazer também, é como é que se diz... eu vejo que também se deve acontecer por essa

prática...de você colocar... expor a leitura como coisa boa e não como uma... uma... uma obrigação...um tipo de atividade... uma avaliação que você tem que atribuir uma nota... que infelizmente é isso que a gente vê nos textos que trazem a discussão da leitura... que a leitura ela não é trabalhada da forma como deveria ser... infelizmente é algo que vem... Diana sabe disso...a gente também sabe... é algo que vem da nossa cultura... desde lá do início (...)

42. Flor – Desde os jesuítas os jesuítas... tudo começou com os jesuítas...

43. Mariana – Desde que a escrita começou a penetrar na sociedade... ela veio assim como tudo o que não é posto e que deveria ser posto pelo que os autores falam... então, o prazer ele é parte do erro desse primeiro desconhecimento... dessa mediação... desse incentivo... formar leitores por prazer...eu acho que o diálogo...o entendimento... a compreensão... a criticidade só acontece quando existe essa relação de comodidade de satisfação do que você tá fazendo...

44. Anny –Eu assim... falar da minha experiência... pra mim o gosto pela leitura... quando eu entrei em 2007, né...eu sai do Ensino Médio e entrei na universidade já assim com o olhar voltado para literatura, porque eu queria trabalhar Manuel Bandeira... era meu sonho na graduação... só que aí eu entrei no BALE, logo no início e eu comecei a ver a literatura sobre outros ângulos... eu comecei... eu deixei de gostar... assim colocar em primeiro lugar a literatura brasileira e através do BALE eu comecei a gostar da literatura de cordel que é literatura popular né... aí daí a partir da metade do curso eu fui... comecei a pesquisar sobre literatura de cordel e fiz um trabalho de graduação e o que que eu vejo hoje essa leitura por prazer que o BALE proporciona, hoje eu vejo que já posso trabalhar noutra possibilidade... eu passei a gostar de literatura infantil... hoje eu sou apaixonada por pedagogia... o meu sonho é fazer pedagogia por causa do BALE também... e pretendo é pretendo agora... trabalhar também com a literatura infantil... eu acho bem interessante... então, eu acho que tudo isso é o gosto...é o prazer pela leitura que o BALE tem despertado...

45. ENTREVISTADORA – E aí, Sofia, o que é o gosto pela leitura?

46. Sofia – Eu escutando assim vocês falarem me veio muitas coisas à mente né... primeiro é... em penso que o gosto pela leitura... ele é uma construção... é uma construção lenta... e assim pode ser que essa construção venha... pode ser, não com certeza, essa construção vem desde de nosso primeiro contato com a leitura na infância... então, essa construção começa a partir daí...eu penso que essa construção começa a partir daí...na infância nosso primeiro contato com a leitura... e aí a gente vai tendo esse contato...uns tem mais contato que o outro...mais isso acontece por que a gente falou que a leitura tem diversas faces... então...é de certa forma a gente já vai tendo esse contato com a leitura... na minha experiência pessoal, eu tive várias experiências com a leitura... eu vou falar da experiência que eu tive com a leitura religiosa, por causa que eu tive uma experiência com as irmãs e eu tive muito contato com leitura nessa época... graças a Deus... por que eu tive uma... várias visões de leitura... eu li livros religiosos... e li também a partir de uma visão diferenciada da literatura, por exemplo, que li bem depois... então, assim... isso me ajudou bastante a ver a leitura... quando eu falava da leitura de forma ampla, por causa desses contatos com a leitura... eu penso também que a leitura se dá pelo contato com outras pessoas por

exemplo... é... pessoas que gostam de ler... eu convivi com pessoas que gostam de ler... na minha experiência que eu tive na Colômbia com as irmãs, eu convivi com uma escritora e ela escrevia contos infantis... ela era uma pedagoga tinha feito a faculdade dela em Salamanca, na Espanha, e ela escrevia livros infantis e o contato com ela me proporcionou chegar mais perto... sobre a educação infantil né...sobre leitura também... li vários livros nessa época, eu li... e gostava e discutia com ela e tirava as dúvidas... então assim, meu contato com a leitura também foi muito forte nessa... nessa época... e eu fui gostando e eu fui percebendo que gostava de ler... e a cada vez que eu lia e compartilhava porque era uma leitura compartilhada... eu lia e sentava com ela e ia tirar as dúvidas... discutir aquela leitura e eu gostava de fazer aquilo... eu acredito que essa foi uma época fortíssima... muito forte... que eu aprendi a gostar de ler também e por incrível que pareça era livros infantis teórico e literário... que me abriu muito a mente... que me ajudou muito e eu gostei a partir daí... então eu penso que o gostar de ler se dá a partir do contato... é como se outro me contagiasse [(...)]

47. Flor – [Exatamente... o BALE é isso... contágio (...)]

48. Sofia – Então é isso... onde eu vou chegar... o BALE foi onde eu me senti também contagiada... eu me contagiei com essa pessoa que gostava de ler e que escrevia e que gostava de falar sobre a leitura e aqui no BALE também me encontrei por causa disso... por causa que não era uma leitura, por exemplo, sozinha... eu era contagiada por outras pessoas que tinham o mesmo ideal... que tinha... que tinha o mesmo objetivo...compartilhar leituras... dividir leituras...partilhar com outros que não fosse somente nesse grupo... pessoas externas, como por exemplo, as crianças... os jovens... os idosos que é com quem nós trabalhamos...então assim o gosto pela leitura pra mim se deu dessa forma... pelo contágio... por ser contagiada pelo BALE... por essa leitura compartilhada...por essa leitura dividida...

49. ENTREVISTADORA – É interessante que vocês reafirmaram o que já tinham colocado anteriormente no questionário, que vocês tiveram ou tinham alguma dificuldade antes de entrar aqui na universidade, porque a maioria de vocês, depois que entrou na universidade, é que percebemos que tiveram esse contato maior, esse gosto e com relação a essa dificuldade antes de ingressar aqui, a que vocês atribuem?

50. Flor- Eu acho que a dificuldade, pelo menos no meu caso, era a questão da mediação mesmo... como era feita a mediação da leitura e o acesso aos livros... não existia essa mediação que motivasse a leitura por prazer... a leitura pelo gosto... a leitura sem ser por um exercício pra responder depois... então, não tinha essa mediação e não tinha também muito o acesso a textos que chamassem a atenção, porque lá deve ter um bocado de livro que por falta de mediação não chame atenção... então, eu atribuo a mediação como era feita e principalmente a falta de acesso...

51. Mel – Eu acho que quando Flor fala “acesso” essa palavra já vem muito carregada de muito significado e ela responde bem essa pergunta... falta de acesso... mas “acesso de quê”?...acesso de livro... acesso de mediação... como eu disse, a palavra vem carregada de muita coisa... mas no meu caso, eu atribuo acesso... porque eu acredito assim, muito embora a leitura seja ampla... a formação que você tem... você ter contato com livros é outra coisa... então, você não tem acesso a livros... você não tem uma mediação... então, como é que você vai se construir leitor... você não sabe nem o que é

ser leitor? você sabe decodificar palavras e ler um texto muitas vezes nem atribuir sentidos, se consegue, não é verdade?

52. ENTREVISTADORA – Então, no caso, o BALE propicia o acesso e a mediação?

53. Mel – O acesso... a mediação e a formação...

54. Flor – O acesso e a nossa formação, enquanto mediadores, e a vivência, porque quando a gente vivia aquela mediação feita pelo projeto BALE, então, você começa a ter uma nova visão do que é mediar a leitura, porque a gente não via isso nas escolas...

55. Mel – É a gente se constrói... só dizendo aqui nós somos e fomos formados e formamos.

56. ENTREVISTADORA – E se eu perguntasse pra vocês o que é mediação?

57. Sofia – Eu relaciono mediação como uma ponte... como uma ponte... que liga um local a outro... uma pessoa a outra... eu faço essa relação... sempre eu fiz essa relação...

58. ENTREVISTADORA – E por que o BALE faz essa mediação, medeia a leitura?

59. Flor – Porque ele leva a leitura para as crianças... para os jovens... para o público e nós somos mediadores de leitura... interessante que essa palavra eu vi desde a primeira vez que entrei no BALE... *“você vai ser a mediadora de leitura”*... como assim meu Deus eu mediadora de leitura é exatamente como Sofia disse... o BALE é essa ponte... ele media porque a criança tem o acesso... desenvolve o gosto através do BALE... através da gente... tá ali naquela situação desenvolvendo aquele trabalho... fazendo aquela leitura para a criança...

60. ENTREVISTADORA - No caso, já seria essa questão aqui: o Programa BALE é apontado por vocês como experiência que contribui para sua formação enquanto mediador de leitura, Por que?

61. Sofia – Uma coisa interessante que eu acho que não foi dita ainda é que a mediação ela acontece... nós, a partir do momento que estamos mediando,... nós também estamos... eles também estão mediando... as crianças... o idoso ou o jovem... é uma troca sabe... é uma troca de experiência de mediação...

62. Flor – Porque na verdade... porque eu lembrei agora... na verdade, a mediação é você aprender com o outro né... então, quando você fala que tá mediando a leitura, não é só como se você tivesse o conhecimento, dizer que vai passando aquele conhecimento, não! A mediação justamente é você aprender com o outro... no instante que você tá mediando (*sic*) aquela leitura você tá aprendendo naquela situação... aprendendo muitas vezes aprendendo a interpretação do outro sobre o texto e o outro aprendendo com você.

63. Sofia – Relacionando a metáfora da ponte... uma ponte ela leva uma pessoa para lá e traz a outra para cá... então, um passa para um lado e outro passa para o outro... então é isso a mediação o BALE é a ponte... nós estamos de um lado e as crianças... os jovens e adultos do outro e vão se interligando... trocando... num momento eu sou criança, ele é o meu mediador... no outro momento, eu sou o mediador ele vai ser leitor, né?

64. ENTREVISTADORA – E se vocês tivessem que dá exemplos, quais atividades de mediação são realizadas nos encontros do BALE ou estratégias de leitura que vocês consideram positivas?

65. Sofia – Eu acho que pra mim é a contação de histórias... a contação de histórias porque a partir do momento que nós selecionamos o livro infantil... outros... e fazemos a contação de história, tomando exemplo com as crianças, por exemplo, a partir do momento que nós terminamos a contação e que vamos fazer a roda de leitura, vem uma criança e vem pedir um livro pra ler... em todos os encontros que eu participei, sempre há uma criança ou mais me pedindo ou eu escutando pedir a qualquer uma das meninas que quer ler o livro novamente... então, assim, a contação de histórias leva a criança a ter gosto para ler novamente aquilo que ela escutou na contação... então, eu acho que é muito importante porque chamou tanto a atenção a forma de se passar a leitura que ele vai em busca novamente... vai querer entender... vai querer ler interpretar a sua maneira... aprofundar aquela leitura...

66. ENTREVISTADORA – Sofia falou que *Roda de Leitura*, e nós sabemos que o BALE realiza *Roda de Leitura* com as crianças lá na escola e Flor participou bem das *Rodas de Leitura* entre nós, e o que se tem a falar sobre isso?

67. Flor – Eu ia falar justamente sobre isso... eu não sei se é porque na edição que eu participei essa questão da *roda de leitura* era uma coisa mais... era uma coisa muito presente dentro da equipe... era presente... era uma coisa que estava no cronograma... era uma coisa de fato presente...então, eu sou apaixonada pela *roda de leitura*... esse nome já... então, o que eu resalto no projeto BALE é a *roda de leitura* porque... porque aquele instante em que a criança escolhe o livro pra ler, eu acho assim incrível...porque além dela ter acesso... não é só o livro, né ,porque, às vezes, tem crianças que gostam de quadrinhos, criança que quer ler uma revista, tem criança pequena que quer ler um livro... eu até peguei o livro agora e me lembrei... que um encontro em Riacho de Santana e uma criança de oito dez anos... já faz tempo... na terceira edição e aí ela trouxe o livro de Camões e ela disse que queria ler o livro de Camões... então, eu achei assim tão extraordinário...porque meu Deus, eu acho que eu não conseguiria compreender se eu fosse ler um livro desses e a criança quis... eu tava lá, eu lembro que eu tava até doente... eu tava lá do lado dos livros dos adultos e a criança chegou e disse que queria ler aquele livro né... então, o que eu acho fantástico no BALE é a roda de leitura... naquele instante ler... escolhe o livro... ela tem o poder de escolher que eu não tive... sabe eu não tive esse poder de... de ter esse acesso de escolher qual livro eu quero ler... ter esse poder de escolher... ela vai também e chama, né, quando não sabe ler, um monitor pra ler pra ela... aí aquele momento que o monitor tá lendo pra ela é o instante que você se torna mediador no meu ponto de vista... não se compara quando você tá lá fazendo a dramatização da contação de história... quando você tá lá fazendo a motivação é muito importante, é mas não é igual quando você está lá em frente a uma criança com o livro na mão pra contar aquela história para aquela criança... então eu acho que a roda de leitura contribuiu muito pra mim enquanto mediadora (...)

68. Mel – É sim... e assim... eu ia enfatizar também a roda de leitura, porque eu gosto muito além dessa possibilidade de escolha que você disse que a criança tem é um momento de entrosamento... senta ali, todo mundo, eu me recordei um fato num

encontro que teve lá no Oeste pela manhã... uma criança que não sabia ler, mas ele queria tanto ouvir a história que ele trouxe o livro para eu ler e a irmã dele maior queria ir embora para casa e ele não ia e ela ficava puxando, ele dizendo: “*eu vou dizer a mãe que você não quer ir!*” e ele dizia “*eu quero escutar a história!*” e ela puxava e ele não ia, então, quanta vontade essa criança não tava de ler essa história que alguém lesse essa história pra ele e ele só foi embora, quando eu terminei de ler a história...

69. Flor – Não eu acho assim incrível porque ele foi lá... ele escolheu aquele livro... diante de todos os outros ele escolheu e ele quer ouvir aquela história, ele quer que alguém leia para ele, eu acho esse instante assim muito significativo tanto pra quem tá mediando como para o aluno que escolhe o livro...

70. Mariana – Eu penso que além da contação e da *roda de leitura*, a própria disponibilidade seria uma estratégia porque a gente fala na falta de acesso...

71. ENTREVISTADORA – Disponibilidade do acervo?

72. Mariana – Isso... porque a gente fala muito na falta de acesso uma das formas de mediação que eu acho que realmente é... dá essa oportunidade de incentivar o gosto pela leitura... formar leitores é justamente propiciar o acesso... o acesso à diversidade de leitura... essa daí seria uma das estratégias.. tá propiciando... convidando os alunos...a tá sentando perto dos livros... a escolher um cordel... o BALE tem essa característica forte que é justamente pra suprir o a gente constata... a falta de acesso e, aí, esses convite, penso eu, que é uma forma de mediação e, ao mesmo tempo é uma estratégia, essa ludicidade o que a gente faz todo início... o lúdico ele é muito presente e, penso eu, que não existe o BALE sem a ludicidade, nessa hora de formar o gosto... a gente sabe que existe um lado... um lado digamos mais sério na hora de formar leitores... que a gente forma como já foi colocado aqui no início pra que se pense... pra que se veja naquele contexto... que relacione o personagem com sua própria vida... mas eu acredito que não... que não há essas possibilidades, sem primeiro acontecer esse... esse momento que a gente chama de *mágico*, principalmente no contexto que a gente atua que são contextos carentes, onde as crianças elas não têm essa oportunidade de vivenciar esse lúdico, essa brincadeira, essa coisa gostosa porque criança... criança gosta disso... criança é ludicidade, então, essa forma de levar o acesso, penso eu ,que é uma característica forte dessa formação do leitor... a gente sabe da importância da *roda de leitura*... a gente sabe da importância da contação de histórias... mais essa nossa atitude de conduzir o processo de formação do leitor dentro do BALE, ela é especial...

73. ENTREVISTADORA – Que seria a mediação?

74. Mariana – Que seria a mediação com essa nossa participação, quando eu apresento o livro... quando eu faço o convite a criança... essa mediação lúdica ela é uma estratégia que traz,que instiga o leitor a realmente se ver naquele momento da contação de história...

75. Anny – Na minha opinião, o mais interessante é a contação de história... eu concordo com Sofia, só que eu destaco o figurino, que muitas vezes a criança conhece a história, já ouviu falar, mas ela não teve a oportunidade de ver os personagens, ali, ao

vivo, e aquilo fica na mente deles, é tanto que muitas vezes a gente volta mesmo depois a uma escola e pergunta qual foi a história que o BALE contou... aí eu creio que eles associam a isso... aquele dia que o BALE teve lá... que eles viram aquela história...

76. Mel – Às vezes, eles não lembram o nome da história mas lembram o nome dos personagens... é a história de fulano...da avó... do personagem que marcou...

77. ENTREVISTADORA – Outra coisa bem interessante, quando falamos em mediação, lembramos da mediação da escola e Mel disse que a experiência dela com Programa BALE serviu, contribuiu para prática pedagógica não foi isso, para realização agora de sua prática pedagógica na escola? Então, você considera fundamental?

78. Mel – Sim... e essencial... todo o norteamento de minha prática é baseado na minha experiência com o BALE, porque eu lido com crianças, eu acredito que a leitura é a peça fundamental para construção do sujeito. Como é que eu posso contribuir na construção... ministrar minhas aulas... dá aqueles conteúdos, sem que eu forme meus alunos leitores ou contribua para essa construção porque o processo é contínuo, eu não vou em um ano formar meu leitor?... eu vou contribuir... então, por isso, que eu busco estratégias lúdicas... textos de leituras... textos de imagens... leituras diversificadas, para que eles entendam mesmo que inconscientemente, porque são crianças / a importância que tem a leitura e a importância da construção de sentidos...

79. ENTREVISTADORA – Qual o papel do professor nesse processo de mediação?

80. Flor – O professor ele é a própria mediação... ele deveria ser a própria mediação... quanto a questão da contribuição do BALE para a nossa prática pedagógica... é uma coisa assim... é muito interessante, porque é natural... o BALE contagia de uma forma que não dá para fazer diferente... não dá para passar pelo BALE... vivenciar isso aqui e chegar lá e fazer diferente... assim, eu não acredito que a pessoa consiga porque como é... retrocede/ eu não acredito que a pessoa consiga... não dá para, porque você aprende a fazer leitura desse jeito...

81. ENTREVISTADORA – Quando você fala em “*retrocede*”, você fala em voltar a dar pouca importância à leitura?

82. Flor – Exatamente, voltar a dar pouca importância... a mediar a leitura do jeito que foi mediada com a gente... só ensinando o aluno apenas... nós que somos pedagogas, né, ensinando alunos apenas a decodificar o que tá posto e pronto,... então, eu acredito muito nisso... quando você passa pelo projeto BALE que você tem essa vivência... essa dimensão assim... grande... que nós aqui tivemos é uma coisa tão natural que parte de você, / é como se o BALE tivesse em você, é uma coisa assim tão natural que não p você fazer diferente... então, você vai refletir as práticas de leitura que você teve aqui, se você começou a ter práticas de leitura aqui no projeto... a ter mediação de leitura aqui no projeto, muitas vezes, como eu e Mel chegamos na graduação sem ter tido uma experiência em sala de aula... nossa primeira experiência em sala de aula foi o estágio supervisionado... então, antes do estágio supervisionado, nós estávamos no BALE... a gente desenvolvia práticas de leituras... práticas de mediação de leituras aqui no BALE... então, como é que a gente desenvolvendo essas práticas... tendo esse gosto...

como é que a gente vai para o primeiro estágio desenvolver diferente... então, eu acho que isso assim fica na pessoa é uma coisa que tá dentro de você e você vai fazer de forma natural...porque você... você dá esse valor... então, o professor como mediador ... que a gente tá falando do papel do professor... se o professor enquanto mediador não atribuir esse significado à leitura e atribuir esse significado de como ele vai... essa leitura... então, não vai ocorrer uma mediação significativa...

83. ENTREVISTADORA – Então, no caso o BALE, ele contribui para uma melhor atuação no sistema escolar?

84. Flor – Com certeza...com certeza, porque é como se fosse uma sementinha que a gente fala um pouco disso... muitas pessoas que saíram do BALE... mas que eu digo assim, a Lúcia... não tá fazendo o BALE lá não sei aonde... lá na cidade dela...porque eu encontrei com *Eva* porque *Eva* foi bolsista na 2ª edição e estive com a gente na 3ª... *Eva* hoje é professora lá no estado da Paraíba... concursada na Paraíba e ela disse que está desenvolvendo um mini-BALE lá...lá... não, na Paraíba,... mas na cidade dela também que é Major Sales, onde ela tá atuando... é muito isso, a gente vai trabalhar a ideia do BALE onde a gente esteja, então, a gente nunca sai do BALE é uma coisa que vai com a gente onde quer que a gente esteja... a gente vai multiplicando... onde quer que a gente esteja, a gente vai está trabalhando leitura como a gente trabalha no BALE então, a gente vai sendo uma multiplicadora dessa ideia

85. ENTREVISTADORA - Vocês enfatizam a contribuição do BALE para a formação do gosto pela leitura, como também descrevem que a leitura é realizada de “forma teórico-prática, além de lúdica e prazerosa”, “[...] é um processo completo”, “*base de conhecimento teórico e prático*”, apresentem detalhes sobre isso.

86. Flor – Eu acredito nisso que está aí... teórico e prático justamente como eu estava falando com Mel a questão dos estágios, né, que a gente tá no BALE desenvolvendo as práticas de leitura e o BALE traz exigências na parte de escrita, por exemplo, de relatórios... de artigos, e você vai tendo que se aprofundar nas teorias... então, tanto você se aprofunda nas teorias, no próprio BALE, como também na prática... na prática da mediação, então, você estuda Solé... você vai estudar Martins que Lúcia mandou... você vai dizer *o que é leitura*, então, vai estudar Martins...então, tanto você tem essa parte teórica dentro do BALE, né, que a gente diz muito que o BALE forma também isso como tem a parte prática e quando você vai para os estágios, também leva essa parte teórica que você estuda na graduação no projeto BALE e leva essa prática... então o BALE tá sempre associando teoria e prática...eu lembro muito quando eu levava exemplos do BALE para a sala de aula na graduação, porque no decorrer da graduação, eu não tive experiência em sala de aula, né, como muitos colegas, já trabalhavam em sala de aula... as experiências que eu tinha era com o BALE... então, tudo de prático, eu só tinha o BALE para citar, então, eu ia relacionando o que eu tava estudando com as experiências que eu tinha no projeto BALE...

87. Sofia – Só completando o que Flor falou que o BALE é completo né... é completo...porque assim a gente trabalha com diversas pessoas, né, desde a o público infantil até o idoso... com formação de professores... a gente trabalha com a teoria... os teóricos, então, assim é completo e eu queria acrescentar que também, por exemplo, não é um projeto de extensão, é um projeto de pesquisa também nós publicamos... nós

publicamos bastante no BALE né... então, é completo... ele pode ser nomeado um projeto completo, ele comprova isso de todas as formas, se pode comprovar...

88. ENTREVISTADORA - É um projeto completo Mariana?

89. Mariana – Eu não posso dizer que é um projeto completo... Diana, sabe porque quando a gente chega... quando a gente chega na pós-graduação, né, Diana, a gente se depara com muitas leituras... então, assim... hoje eu já posso dizer... porque na verdade não existe uma receita pronta para se formar leitor(...)

90. Flor – não... mas, a gente não está falando de receita pronta(...)

91. Mariana – Eu sei [(...)]

92. Sofia – Deixe eu só ressaltar um coisa antes de Mariana prosseguir... quando eu falo de projeto completo, eu não falo de perfeição... eu falo de completo, porque ele abarca... abrange uma diversidade de atividades e público... mas não é perfeito a gente sabe que sempre falta algo (...)

93. Flor – Porque que eu falo completo antes de Mariana falar... porque a gente passa a graduação inteira dizendo que tem que relacionar teoria e prática... teoria e prática... teoria e prática e, muitas vezes, só a prática do estágio ou só a graduação não consegue relacionar teoria e prática e, no BALE, você consegue relacionar teoria e prática, porque ou você consegue ou você consegue, porque nós temos, porque nós temos... eu até falei da questão porque o BALE é do grupo de pesquisa... é o GEPPE mas muitas vezes... quando nós fomos para o México, por exemplo, a gente se reuniu nessa sala... não só o México, mas outros eventos exemplo pra dividir grupos... pra fazer artigos... pra publicar artigos, então, a gente consegue tirar nossa experiência a nossa prática não fica só na prática, a gente traz aquilo pra o científico, pra o acadêmico a gente relaciona, então, essa formação, vamos dizer que é uma formação integral do graduando, porque você não fica só na prática... você não fica só na teoria. Aqui você relaciona porque o espaço propicia isso, porque se você estuda estratégia de leitura para fazer um artigo sobre o BALE, de uma experiência que você teve lá em Minas Gerais e você publica um artigo, você num tá relacionando teoria e prática?/ Então, essa formação integral que dá ao graduando... então, por isso, que a gente fala que ele é um projeto completo, nesse sentido não que ele seja perfeito ... que não possa ser acrescentado é (...)

94. Sofia – Que não possa ser acrescentado outras coisas (...)

95. Flor – É outras coisas... e não que todas as pessoas qual tenham passado pelo BALE tenha a mesma concepção que eu tenho... não, muitos talvez tenham passado pouco tempo ou tenha passado muito tempo e nada tenha ficado talvez...

96. Sofia – Eu não sei se vocês percebem, mas durante o percurso... já estamos na 6ª edição, mas o BALE vem mudando de faces: um ano a gente trabalha com o público, com um tipo de estratégia mais ativamente... outro ano, outra porque... porque a gente ver que só aquilo não basta... então, com certeza, sempre tá... sempre tá procurando

melhorar e sempre tá buscando algo novo para acrescentar aquilo que já existe, porque se não fica algo limitado e não pode ser limitado...

97. ENTREVISTADORA – E você Mariana?

98. Mariana – Elas não deixaram eu falar (risos)... eu não ia falar isso, né, / é justamente isso a leitura... eu sempre tinha essa mesma visão que vocês que o BALE é completo, nesse sentido que vocês acabaram de argumentar... só que hoje eu não vejo o BALE como completo, ainda porque hoje eu me deparo com um mundo de leituras um mundo de teorias que não é só aquilo que eu estudei aqui... não é só Martins... não é só Villard... não é só Abramovich... então, assim... existem outras porque eu digo que antes de chegar na pós-graduação eu dizia que era completo, porque eu ainda não conhecia porque a leitura existe, é... outras perspectivas em relação a leitura, é/ existem outras concepções... outras funções... Diana sabe do que eu tou falando e vocês vão saber também disso quando se aprofundarem mais na área ... então, assim não existe nada completo no sentido de perfeição, claro isso aí eu sei, eu sou ciente disso e vejo assim o BALE uma grande contribuição, porque trabalha... atinge muitos públicos trabalha com muitas categorias de leituras... muitos... tem muitas funções, claro isso, é visível nós somos fruto disso ... só que existem outras coisas, outras funções da leitura que eu não sabia...mas, que a gente hoje se depara com ela como, por exemplo, essa questão da leitura como prática social... então, assim /nossa prática social...mas o BALE não é uma prática social... é...mais existe algo por traz... existe uma...uma argumentação mais forte que traz essa leitura que ainda precisa ser enxugada nesse sentido, de não ver só o prazer, de não ver só o lúdico existe um contexto social... existem políticas... e o BALE, eu percebo ele não trabalha esse sentido aí... ele não dá essa condição de tá dialogando com os professores essas questões de que a leitura também é um ato político... de que a leitura também é uma oportunidade do sujeito estar se constituindo num meio, de ser um sujeito que possa atuar e participar lá na comunidade dele... nós não temos.. nós não fazemos isso... nós levamos a formação para os professores de que a leitura se constitui nesse mundo mágico... nesse mundo fantástico... que é capaz de suscitar o imaginário da criança é capaz de tornar o leitor, mas como é que se diz... mais dentro do mundo do livro... então, assim eu não digo que o BALE é completo justamente por isso, porque existem outras... outras vertentes da leitura... outros caminhos... mas não digo também que ele não abarca tudo isso que vocês colocaram... abrange, sim... é positivo claro que sim... a gente defende isso, porque vivenciamos e acredito que a experiência é a maior teoria que a gente pode tá argumentando porque fui eu que vivi... foi você que viveu... então, nesse sentido aí...

99. ENTREVISTADORA - Vocês consideram que o BALE trabalha a leitura numa perspectiva individual, social ou as duas, trabalha vendo a pessoa ou o social? Quando Anny coloca assim, por exemplo, “a dona de casa chega e pega um livro de culinária para utilizar, alguém que é religioso chega e pega livro de seu interesse”. Então, quando vocês olham o que vocês veem, o BALE trabalha numa perspectiva individual ou social, leitura como prática em todas as instâncias ou leitura como gosto só da pessoa?

100. Mel –Eu acredito que se busca trabalhar nessa perspectiva social... mas com relação ao exemplo que Anny deu, o exemplo da dona de casa querer livro de culinária... pessoas religiosas querer... aí tá sendo a questão do individual, porque aquele sujeito ele tá querendo aquela leitura porque é do mundo dele... é do gosto dele...

digamos do meio dele... só que não seria uma leitura que qualquer pessoa fosse ler... escolher para ler em qualquer ambiente a perspectiva do BALE é formar sujeitos críticos, capazes de fazerem leituras amplas, como mencionamos no início... leituras de mundos diferentes... interpretações de ambientes diferentes...

101. ENTREVISTADORA – Seria formação política? Não seria só o gosto, mas além do gosto a pessoa desenvolveria a criticidade que vocês colocaram no início?

102. Flor – A questão que Mariana, falou eu discordo com ela em partes... Mariana fala, por exemplo, que o BALE ele não discute a questão política da leitura... o BALE é uma política de democratização da leitura... quando você leva livros para crianças carentes que jamais teriam acesso àquilo, ele é uma prática... ele é uma política de leitura, está lá no projeto... eu não preciso chegar lá na escola e dizer “*olhe, eu tou trazendo aqui esse livro, porque no Brasil não tem políticas públicas de incentivo à leitura*”... “*por isso que eu tou trazendo esse livro, não*” / eu não preciso chegar para uma criança e dizer “você vai ler *Menina Bonita do laço de Fita* porque eu não quero que você cresça com preconceito”... não é assim... a literatura ela forma como a gente já discutiu isso... ela forma e informa... então, essa ludicidade, Mariana que você discute... que o BALE muitas vezes... talvez... não sei se é isso que você pensa...que o BALE se reduza essa ludicidade não pelo lado sério da leitura... eu não concordo com isso, porque a partir do momento que você tem acesso à leitura... então, aqueles valores que estão impressos naqueles livros de literatura... naquela revista, no que a gente trabalha ele não tem... não é uma aula... você não vai chegar lá e você vai dizer tais... tais e tais valores aquilo ali vai sendo construído na criança... a criticidade vai sendo construída, sim, na criança através dos livros que vão sendo trabalhados através da ludicidade... ela vai desenvolver, sim, o lado sério da leitura que é a criticidade que é a criatividade que é ela se tornar leitora a partir do momento que ela possa ler um texto, que ela possa trazer a realidade daquele texto para sua vida... que ela possa compreender uma realidade... fazer a leitura de uma localidade.. ver que a comunidade tá sendo injustiçada pelo fato que acabou a água e o prefeito não coloca... não coloca carros pipas.. isso é criticidade... então quer dizer que eu formando através da ludicidade... das brincadeiras... da ludicidade que muitas vezes não é levada há sério eu não tou formando leitores... se eu formo leitores então eu formo cidadãos capazes de ler... compreender e criticar... então eu acho que o BALE é sim um projeto puramente político porque o que a gente faz é um ato político porque a gente tá democratizando a leitura... e eu acho a gente tem que vê também o objetivo do projeto quando a gente fala que ele é “completo” ou integral a gente tá falando dentro dos objetivos do projeto, então, o BALE não pode abarcar todas as concepções de leitura... claro que não pode... todas as vertentes... então, dentro dos objetivos do projeto o que que o projeto tem como objetivos...democratizar o acesso a leitura... formar leitores através do gosto... então, nosso objetivo é esse... dentro do nosso objetivo nós estamos sim contemplando esses objetivos e essa formação... a gente tá contemplando muito mais do os próprios objetivos no meu ponto de vista... a gente tem que vê isso a questão do objetivo do projeto... com relação ao que você disse é, Diana, quando perguntou se era individual ou social, eu acredito que seja os dois individual e social...porque que seja individual, porque ali a gente tá naquela comunidade Riacho do Meio... a gente quer abarcar aquela comunidade aquele espaço... aquelas crianças... aquelas donas de casa... aqueles idosos... então, a gente tá com aqueles objetivos de trazer aquela comunidade naquele contexto pra aquela leitura... propiciar aquele momento... mas, eu vejo assim como é individual num sentido de que muitas vezes, por exemplo, uma senhora pode passar na rua, ela não teve aquela

motivação assim no grupo, mas ela tem interesse de ir lá buscar... é nesse sentido...ela tem aquele desejo de buscar aquela leitura...

103. ENTREVISTADORA – E pode ser social, porque ela vai procurar algo que ela vivencia.

104. Flor – Exatamente...

105. ENTREVISTADORA – Então, Flor colocou *A Menina Bonita do Laço de Fita*... um dos contos que trabalhamos muito e citamos aqui que vem trabalhar a questão de racismo e outros e eu estava lembrando de uma questão que elaborei: A partir do dialogismo de Bakhtin que traz ideia de que o homem se vê e se compreende a partir do outro, na interação com o outro, defendemos a leitura como prática dialógica, pois, o leitor interage com o outro contido no texto, e Mel já colocou, no início, que nós interagimos com o texto, você lê e você coloca o seu pensamento ali no texto, daí, quando você cita *Menina Bonita do Laço de Fita* dá para perceber essa relação? Por exemplo, quando a criança lê um conto desses ou um adulto, quando trabalhamos um conto desses será que estamos formando o pensamento crítico ou contribuindo para isso?

106. Mel – não... eu acredito assim... que se constrói o gosto... a partir desse gosto vai se constituindo leitor como um leitor construído ou em construção, no caso mais adiantado, ele vai construindo a sua criticidade acerca do texto... por exemplo...

107. ENTREVISTADORA – Porque ele vai dialogando com o texto?

108. Mel – Exatamente... antes de ... o primeiro contato que tive, por exemplo, com a obra *Só Um Minutinho*, eu não compreendia que se tratava de morte nem de educação para a morte... então, foi uma contação que você ouviu aí, de repente, você começa a gostar da história, aí você começa a ler mais, aí você vai entendendo o que é aquilo... a partir do gosto você vai construindo a criticidade.

109. ENTREVISTADORA – Então, o BALE propicia essa leitura dialógica para vocês como leitores que estão se formando?

110. Mel – Sim... eu acredito que quando eu falei em educação para a morte, eu já comecei a responder o porque do meu sim... mas vou dá outra exemplo de outra obra que eu gosto que vai responder o porque sim... você se constrói leitor, você constrói o gosto, então, você vai gostando vai lendo e começa dialogar, interpretando... todo mundo sabe que eu gosto de *Nós* de Eva Furnari (risos)... porque que eu gosto?... o livro... é engraçado, quando a gente escolheu... fui eu... Lúcia e Sofia que escolhemos para trabalhar a primeira vez lá na escola São Geraldo, eu não compreendia a dimensão do que era aquela história... a gente escolheu, lendo vários livros... lemos vários livros, nessa manhã, até escolher um que a gente disse “*ah esses aqui é legal vamos apresentar esse*”, que depois que apresentei a história, comecei a pensar nos nós que eu tinha e eu comecei a lembrar muito de mim e de minha infância... então, por isso que esse livro marca muito, porque ele é uma espécie de retrato do que fui eu e ainda do resquício do que sou... a identificação...

111. Flor – Criando a identificação

112. Sofia – É aí onde entra o diálogo, né?...

113. Flor – Eu acho que a gente consegue... nós, enquanto leitores em construção, a gente consegue, sim, dialogar com o texto, porque no próprio instante que a gente tá apresentando aquelas histórias... fazendo a contação daquela história... é pra fazer a contação daquela história, a gente vai fazendo aquele diálogo mais íntimo com o texto... quando a gente tá apresentando ali, é como se os personagens que... Anny falou na importância dos personagens... e eles ganharam vida e eles estão ali dialogando e as crianças também... isso também conta muito... eles se sentem muito dentro da história... então, as crianças conseguem dialogar melhor com aquele texto...

114. Sofia – É aí quando acontece esse diálogo com o texto, a partir do momento que eles estão em contato com o texto, estão se identificando com o texto... estão questionando com o texto... estão perguntando ao texto “*e porque isso?... e porque aquilo?*” é aí onde acontece o diálogo, né, do leitor com o texto ou a contação.

115. ENTREVISTADORA – É interessante que nós observamos que vocês destacam o poder de transformação da leitura e as quais aspectos essa transformação acontece?

116. Mariana – Já foi colocado aqui nas respostas... é... palavras...proporciona... transforma na questão da aquisição do conhecimento... ludicidade... acesso...e...e... propicia... o pensar... o refletir... o buscar... o criar... o pensar... o questionar.