

A FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA NA ACADEMIA: UM SONHO POSSÍVEL

Diana Maria Leite Lopes Saldanha (UERN)

dianalsaldanha@yahoo.com.br

Araceli Sobreira Benevides (UERN)

aracelisobreira@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/UERN e versa sobre o processo de leitura enquanto prática social e dialógica, no contexto da experiência da preparação de professores. A pesquisa tem como objeto de análise os discursos dos graduandos/ ex-graduandos que participam do *Projeto de extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE do Campus Avançado de Pau dos Ferros/ UERN*. O BALE tem como intuito viabilizar o acesso ao texto literário à comunidade de baixa renda de Pau dos Ferros e cidades circunvizinhas em espaços escolares e não escolares.

Com o objetivo de aprofundar o alcance das ações do BALE, este trabalho volta-se para o que é enunciado por bolsistas – alunos em fase de formação inicial – de modo a se perceber como se constroem as práticas com a atividade leitora nos espaços atingidos pelo projeto BALE. Assim, o objetivo desta pesquisa é investigar as contribuições do BALE para a formação de mediadores de leitura que nele atuam. A pesquisa é norteadada pela abordagem sócio-histórica e utiliza dados de questionário e entrevista coletiva como *corpus* discursivo nos quais seis sujeitos de pesquisa – graduandos/graduados dos cursos de Pedagogia e Letras – informam sobre suas práticas no BALE. Com base nos dados preliminares, analisamos o que os sujeitos avaliam da vivência como mediadores de leitura e os efeitos disso para o processo de constituição do sujeito professor. Tomamos como orientação teórica os estudos sobre leitura como prática social mediatizada pelo outro de Benevides (2002, 2009), Freire (2005, 2008), Geraldi (2006), Larossa (2010) Pennac (2011) e Villardi (1999) e os estudos de ensino de língua/leitura orientado pela concepção sócio interacionista da linguagem e o processo de mediação de Bakhtin (2011) e Vygotsky (2000) e na experiência de leitura por andaime de Graves e Graves (1995).

1. Concepções de leitura

A prática da leitura se constitui um tema de constantes discussões na esfera educacional. Entretanto, seu estudo não se esgota dada a complexidade que envolve tal prática, tendo em vista que se constitui um modo peculiar de interação entre os homens e as gerações. Logo, surge a necessidade de ampliarmos as discussões sobre as práticas de leitura nos cursos de formação de professores, considerando que o fomento à leitura, a formação de leitores e à formação de mediadores de leitura é de fato uma necessidade, entretanto, o caminho a ser percorrido é longo e requer uma reflexão sobre a concepção de leitura que temos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário fazermos um breve relato 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 a decodificação da palavra escrita, dissociando-a do contexto histórico, social e cultural.

Historicamente, sabemos que a educação não se constitui direitos de todos, apenas um pequeno grupo de alunos, integrantes de uma elite social, sentam-se em bancos escolares e são assistidos por professores intelectuais, altamente capazes por vocação, segundo Geraldi (1997). Conforme expõe esse autor, isso se deu devido ao processo de democratização da escola pública, ainda que falsa. Com a chegada dessa democratização, 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 é compreendida enquanto ato mecânico, individualizado, cujo sujeito terá habilidade para aprender as técnicas de ler, para decifrá-la. Sobre 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 a autora, nesse modelo de leitura, essas 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, apenas como decodificação, contrariando as ideias de Freire que defende que a leitura não pode ser ensinada, repassada como se os alunos estivessem com as mentes vazias, feita dessa forma é mera repetição,

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).

O autor retrata que dessa forma a leitura não tem significação profunda para o aluno, não é contextualizada, não fala das coisas que ele vivencia e experimenta no seu cotidiano, por isso, não desperta a curiosidade, nem tampouco a busca pela leitura por prazer, por gosto.

Benevides (2002) chama a atenção para o fato de que, quando a leitura não é percebida como prazer, um ato para se estar 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 realizadas 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.

Outra autora que se do mesmo modo é Abreu (2001), para quem esses 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 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 pessoas lendo, fazendo leituras cotidianas que eles próprios escolhem porque fazem parte de seu contexto, de seu mundo. Sobre essa abordagem, Britto (1998) é outro autor que comenta,

[...] 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 (BRITTO, 1998, p.69).

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.

1.1 Ler é uma prática social

Tendo como respaldo esse panorama histórico que nos alerta sobre a concepção da leitura enquanto ato individual, 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.

Contrária às posições de leitura mecânica, deslocada do mundo da vida, corroboramos com a concepção de leitura enquanto prática social e dialógica que se realiza nas relações sociais, históricas e culturais nas relações com o outro, compreensão essa que norteia nossa pesquisa de dissertação. 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, 2009, 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. O leitor atual não é um sujeito passivo, mas é um leitor real, sujeito ativo de um mundo caracterizado por enormes diferenças socioculturais. Dessa forma, ato de ler não está restrito a elite social, mas, precisa e pode ser incorporado como prática social na vida de quem não teve acesso antes aos bens culturais da sociedade.

A leitura é algo público que se configura enquanto *lição*, no dizer de Larrosa (2010). Segundo esse autor, o leitor não é obrigado a ler, ele é convidado para uma lição é 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 [...]” (LARROSA, 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.

Isso porque, no dizer de Pennac (2011, p.13), o “[...] verbo ler não suporta o imperativo [...]”. A leitura como ato público acontece por amor, por deleite e o professor medeia leitura de forma prazerosa, leva o aluno a querer ler.

1.2 Ler é dialogar

Em comunhão com a concepção de leitura como prática social, apresentamos a defendemos leitura em uma visão dialógica. Nessa visão, a palavra não se apresenta como privilégio de alguns homens, mas é um direito de todos (FREIRE, 2005), por isso, ninguém pode dizê-la como imposição, roubar a palavra dos demais. De acordo com Freire (2005, p. 91), “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. O diálogo é necessidade do ser humano, não pode ser reduzido como um ato de depositar ideias, é um ato de criação, de produção. O sujeito é um ser social, que interage com outros, que fala, que tem voz.

Segundo Bakhtin (2011), “[...] 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 tem dele só pode ser *dialógico*” (BAKHTIN, 2011, p.400) [grifo do autor]. Dessa forma, o autor afirma que não há como compreender o homem fora do seu contexto, mediatizado pelo seu mundo e pelo mundo do outro, um sujeito que tem voz e escuta a voz do outro, num contato dialógico.

Segundo Freire (2005), a leitura da palavra comporta dois níveis: leitura dialógica e leitura não dialógica. A primeira privilegia a interação, a leitura de mundo pode fluir e o espaço se abre para a leitura da palavra, essa leitura parte do mundo do aluno. Contrariando essa ideia, temos a leitura não-dialógica que se choca e entra em conflito com a leitura do mundo, pois considera a leitura como código para serem decifrados, decodificados, não permite uma pluralidade de interpretações. A realização da leitura não se dá abertura para o diálogo nem para a produção de sentidos pelo leitor.

2 Formação de professores e mediadores de leitura

Inspirados pelas concepções de leitura que defendemos acima, percebemos que o educador é convidado 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]

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 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).

Todos esses autores que acabamos de citar também se incluem entre as pesquisas que avaliam a formação de leitores e a formação de formadores, como por exemplo, os estudos de Nóvoa (2007), de Josso (2010) e de Dominicé (2010) sobre a formação de professores que 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 se dá durante todo o percurso de vida do professor. Um desses é Nóvoa, para quem,

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).

A formação de professores não ocorre separada da formação pessoal, não está separada de seu contexto, de suas vivências 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. De acordo com 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.

Quando falamos sobre mediação, estamos fazendo referência aos princípios de Vygotsky (2000) que 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, portanto enfatiza 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.

3 O projeto BALE e a formação de mediadores de leitura: o que dizem os sujeitos.

O projeto *Projeto Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas- BALE* tem como visa estimular o gosto pela leitura de forma lúdica e criativa, viabilizando o acesso das comunidades carentes a textos literários de gêneros diversos, atuando na contínua formação de leitores e mediadores de leitura. O Projeto foi uma brilhante iniciativa idealizada pelas professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Renata de Oliveira Mascarenhas, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (BALE, 2010). O Projeto tem como objetivo

incentivar a leitura nas escolas e nas comunidades carentes de forma dinâmica, envolvente e prazerosa, com vistas à formação de leitores. Trata-se de um projeto de incentivo à leitura que realiza visitas em escolas de Pau dos Ferros e região do alto Oeste potiguar. O BALE é uma iniciativa do GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com a participação de professores, alunos voluntários e bolsistas (BNB/BNDES e da PROEX), dos Departamentos de Educação e de Letras que atuam como mediadores de leitura entre o texto literário e o leitor. O Projeto teve suas atividades iniciadas efetivamente no ano 2007, período em que foi contemplado com o edital do Programa BNB de Cultura, consecutivamente aprovado na 2ª e na 3ª edição (2008 e 2009). Inicialmente suas atividades eram desenvolvidas em duas escolas dos bairros São Geraldo e Riacho do Meio, ambas pertencentes ao Município de Pau dos Ferros/RN, comunidades, desprovidas socialmente de cultura e lazer. (BALE, 2010, p.03).

Atualmente o BALE encontra-se em sua 6ª edição com a proposta de expandir seu atendimento para as comunidades rurais. Salientamos que o projeto já atuou em mais de vinte municípios circunvizinhos, como também desenvolveu atividades em vários espaços não escolares como hospitais, no Programa AABB- comunidade e **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais** – APAE no município de Pau dos Ferros - RN. Como projeto que se caracteriza pelo aspecto itinerante, inserimos a proposta das ações do BALE conforme outros projetos já existentes de bibliotecas ambulantes, do qual discutiremos um pouco, a seguir.

3.1 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são ex-bolsistas e voluntários do projeto de extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE do *Campus* Avançado Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, graduandos e graduados dos cursos de Pedagogia e Letras.

Selecionamos seis sujeitos, tendo como critérios a participação desses há mais de um ano no projeto, a assiduidade e participação frequente nas atividades do projeto. Dos seis sujeitos selecionados: quatro são egressos do curso de Pedagogia e dois são do curso de Letras (um graduando e um egresso); quatro dos seis sujeitos foram bolsistas, em algum período de sua atuação e dois voluntários; dos seis, dois desenvolveram o terceiro estágio do curso de Pedagogia que se realiza no espaço não escolar no BALE, sendo que todos eles permanecem participando das atividades do projeto.

3.2 Da pesquisa aos resultados

Realizamos um encontro com os sujeitos de pesquisa, quando na oportunidade apresentamos a proposta do projeto, esclarecemos os papéis desempenhados por pesquisador e sujeitos da pesquisa, bem como quando aplicamos um questionário com intuito de caracterizá-los e coletarmos dados referentes à contribuição do projeto para formação desses. De acordo com Richardson, os questionários “[...] cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (RICHARDSON, 1999, p.189). Com a aplicação do questionário pretendemos analisar as características dos sujeitos envolvidos, para descrever os saberes sobre a prática leitora constituídos durante a formação, em que mediação da leitura é realizada em contextos não escolares ou que não esteja no modelo didático predominante; 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.

Ao analisarmos as respostas dos sujeitos em relação ao questionamento sobre as contribuições que BALE traz/trouxe para sua formação acadêmica enquanto leitora, a resposta unânime é a de que o projeto contribui para essa formação, pois possibilitou o desenvolvimento do gosto pela leitura, tendo em vista que os enunciados evidenciam que o projeto visa desenvolver o gosto pela leitura e não a leitura por obrigação, vejamos:

O projeto BALE tem sido para mim uma porta aberta para o mundo encantado da leitura [...] me levou a ver e a sentir a leitura de forma prazerosa (Sujeito 01)

A partir da minha participação no BALE, consegui enxergar a leitura de outra forma além de desenvolver um prazer [...] antes inexistente pela leitura (Sujeito 04)

A partir do BALE pude construir o gosto pela leitura (Sujeito 05 – dados do questionário 1)

Constatamos nas vozes dos sujeitos que o projeto BALE visa atender a formação leitora de futuros 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. 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).

Percebemos que o projeto perpassa várias vertentes na formação acadêmica dos graduandos que atuam nesse, pois, a diversidade de atividades realizadas possibilita um conhecimento que notadamente pressupõe a integração entre teoria e prática, conforme percebemos na resposta de uma participante,

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 (Sujeito 06 - dados do questionário 1)

As respostas dos sujeitos comprovaram que a atuação desses no projeto foi determinante para a formação enquanto mediadores de leitura, os relatos dizem que as experiências vivenciadas com colegas mais experientes, atividades realizadas e 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 um de seus participantes, que atribui ao BALE o fato de se constituir leitor, sendo que esse 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 textos informativos, histórias infantis, pois no BALE tínhamos rodas de leitura então eu formava leitor e me constituía também conhecendo o acervo do projeto [...] foi nessas vivências que percebi o valor da mediação, de como ela influenciava nesse nosso trabalho, pois uma coisa era levar livro apenas, outra era pintar o rosto colorido e apresentar o livro com música, mímica, 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. (Sujeito 06 - dados do questionário 1)

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 o texto aos indivíduos que são atendidos nos diversos espaços que o projeto atua, dialogando com a metodologia de andaimagem descrita por Graves e Graves (1995), a qual consiste em uma combinação de estratégias que o professor pode desenvolver para ajudar na compreensão e apreciação do texto.

Outro dado importante é que as experiências no projeto proporcionaram rompimento de barreiras, como vencer o medo de falar em público e conseguir expressar emoções retraídas, conforme constatamos nas palavras escritas,

Costumo dizer que existe duas eus. [riso] uma antes do BALE e outra depois. Sempre fui muito fechada, retraída talvez [...] me realizo nas dramatizações e contação de histórias, as quais já consigo trabalhar de forma consciente, pois conheço graças aos estudos e experiências no BALE, muitas estratégias de mediação de leitura. (Sujeito 04 - dados do questionário 1).

Com base nos enunciados dos sujeitos, pudemos constatar que o projeto BALE, se constitui efetivamente um veículo de mediação entre os graduandos que atuam nele,

contribuindo para a formação de leitores e mediadores de leitura. Além disso, 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.

Conclusão

Diante do exposto, compreendemos que o processo de leitura antes era visto como individual, separado do contexto político, social, histórico e cultural do ser humano. Entretanto, constatamos que a prática de leitura é social e dialógica, não pode estar separada do contexto, do cotidiano. Nesse percurso, a formação de professores não pode ocorrer dissociada dessa visão, tendo em vista a necessidade da formação de leitores e de mediadores de leitura para atuar junto aos demais espaços que os educadores atuarão.

As análises preliminares indicam que os graduandos/graduados, voluntários do projeto BALE, passaram a enxergar a leitura enquanto prazer após o início de sua participação nessa atividade acadêmica. Outro dado importante explícito nos discursos dos sujeitos é que essa participação possibilitou uma melhor atuação nos estágios curriculares tanto em espaços escolares como não escolares, pois, há ações desenvolvidas em diversos espaços de ensino. Segundo os enunciados, percebemos que essa participação serve ainda para “*perder medos*” em relação ao fazer pedagógico, pois a atuação, nas diversas atividades do BALE, volta-se para o contexto de ensino o qual permite um crescimento pessoal e profissional, considerando que estão constantemente lidando com várias formas de mediar à leitura.

Referências bibliográficas

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).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

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.

_____. 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, v. , p. 87-110. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=2-9nGVxsJChC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false . Acesso em 05.08.2012.

BRITTO, Luiz Percival L. Leitor Interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salette Ribas da. **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 61-78. (Coleção Leituras no Brasil.

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, 2010. p.53-61.

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.

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.

_____. **Portos de Passagem**. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HEBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In FINGER, Mathias; NÓVOA, António. In: NÓVOA, A. ; FINGER, Matthias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 2010.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In NOVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

Projeto Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE. **Relatório Final 4ª Edição**. 2010-2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry at AL. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

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, 2007.

VILLARD, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.