

IDENTIDADE DO PROFESSOR LEITOR EM FORMAÇÃO INICIAL

Diana Maria Leite Lopes Saldanha (UERN)

dianalsaldanha@yahoo.com.br

Araceli Sobreira Benevides (UERN)

aracelisobreira@yahoo.com.br

Introdução

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.

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.

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 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.

Entendemos, assim, 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, 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.

Dessa maneira, partimos da ideia de que a formação do leitor passa por diversas fases de desenvolvimento, abrangendo a ação de várias instituições sociais como família, grupo de amigos, escola, bibliotecas, local de trabalho, etc. Para isso, apresentamos um recorte da pesquisa de dissertação de Mestrado *A formação leitora e de mediadores de leitura: uma experiência no programa BALE*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC – UERN que versa sobre a formação identitária do professor leitor no contexto da experiência da preparação de professores.

Investigamos a formação leitora do professor considerando a relevância da leitura para a vida desse profissional e para construção de sua identidade pessoal e profissional. Foram analisados os discursos dos graduandos/ ex-graduandos que participam do *Programa de extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE do Campus Avançado de Pau dos Ferros/ UERN* sobre as experiências *de se tornar leitor literário* no espaço da formação docente.

Esse Programa objetiva viabilizar o acesso ao texto literário à comunidade de baixa renda de Pau dos Ferros e cidades circunvizinhas em espaços escolares e não escolares. Para desenvolver suas ações, o BALE inicia com a formação de leitores e mediadores de leitura na universidade, através de estudos e planejamentos com os próprios graduandos dos cursos de Pedagogia e Letras que atuarão junto à comunidade. O estudo desenvolveu-se inspirado na ideia de que a leitura está presente no exercício da prática do professor e sua inclusão

sucessiva contribui para o fortalecimento da docência como profissão. O trabalho norteou-se pela abordagem sócio-histórica e utiliza dados de um questionário e de uma entrevista coletiva como *corpus* discursivo, dos quais cinco sujeitos de pesquisa – graduandos/graduados dos cursos de Pedagogia e Letras – informam sobre sua formação leitora durante as fases de planejamento e desenvolvimento das práticas formativas do BALE.

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, está incluída 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 de seis graduandas/graduadas de Letras e Pedagogia/CAMEAM/UERN com a leitura. Todas foram selecionadas pelo critério de envolvimento direto com o BALE, como bolsista e bolsista voluntária das atividades de extensão desse Programa e são referenciadas a partir de nomes fictícios, indicadas pelas próprias participantes, durante o processo de geração dos dados da pesquisa. Desse modo, perguntamos às cinco participantes se liam e o que liam. As respostas das professoras em formação revelam que elas são leitoras de textos diversificados, com predominância da leitura via internet e leitura literária.

Pudemos também 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, 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).

Esses enunciados dialogam com a percepção de Geraldí (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).

Nesse sentido, 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. 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.

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

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)

Essas dificuldades diferenciadas em relação à linguagem dos textos acontece pelo distanciamento da linguagem existente nos textos acadêmicos em relação à linguagem cotidiana dessas participantes. Para Britto (1998), 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 interdito*.

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 à 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 sobre 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 infinitudes 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).

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.

Acesso à 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 às bibliotecas foi um impedimento na formação enquanto leitor.

[...] chegar na sala do BALE e ver infinitudes 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)

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.

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”.

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 01: Dona de casa lendo livros de culinária.



Fonte: arquivo BALE – 2007

Figura 02: Dona de casa copiando receita em seu caderno.



Fonte: arquivo BALE – 2007

Concluimos 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.

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 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)

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.

As respostas das participantes 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.

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 no exemplo 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[...] (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 Mariana, discursos que aparecem nas imagens figuras abaixo:

Figura 03: Formação de professores realizada Pelo BALE em Marcelino Vieira/RN



Fonte: Arquivo BALE – 2011

Figura 04: Leitura com as crianças em Marcelino Vieira/RN



Fonte: Arquivo BALE – 2011

Figura 05: Contação de história em Águas Vermelhas/MG



Fonte: Arquivo BALE – 2011

Figura 06: Contação de história por pernaltas em Águas Vermelhas/MG



Fonte: Arquivo BALE – 2011

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 os posicionamentos dos informantes desta pesquisa. Esses cursos devem fornecer uma formação que não deve ficar só no plano teórico, mas que possa ir além dos saberes necessários para a prática docente, promovendo experiências que possibilitem colocar em prática esses saberes aprendidos.

Conclusão

O trabalho realizado mostra que a formação identitária do professor leitor é construída a partir de várias experiências que esses vivenciam durante sua trajetória pessoal e profissional.

A formação inicial é fator relevante nesse percurso, haja vista a possibilidade de experienciar situações diversificadas, principalmente durante a atuação no programa BALE que contribui para o acesso ao texto literário e vários gêneros textuais, a integração entre teoria e prática, a visão ampla sobre a importância da leitura para a professora e desenvolvimento da criticidade.

Portanto, os dados apontam que as experiências de leitura vivenciadas no BALE contribuem significativamente para constituição identitária de leitor, posicionando a inserção da leitura literária e da leitura sobre as teorias sobre formação de professor leitor.

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.

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).

_____. 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.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF 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.

_____. A leitura como prática dialógica. In: Zozzoli, Rita; Oliveira, Maria Bernadete. (Org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 87-110.

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)

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Editora UNESP, 2009.

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.

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.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÀN, 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.

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

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

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.

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, 2009, p. 13-22.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade 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.