

---

# ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR<sup>1</sup>

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto\*

## RESUMO

Optei pela literatura como objeto de atenção em uma proposta pedagógica, por acreditar que este gênero promove o despertar do aluno para uma leitura prazerosa. Neste trabalho, volto-me para alguns dos momentos vividos, refletindo sobre as mediações da professora no processo de formação do sujeito leitor, considerando a escola como lócus privilegiado. O referencial teórico no qual me ancorei foi a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, tendo como interlocutores Vygotsky, Bakhtin e outros autores igualmente fundamentados nessa perspectiva.

**Palavras-chave:** mediação, leitura, literatura, formação do leitor.

## PEQUENO FLASH-BACK: MEMÓRIAS DE LEITURA DA PROFESSORA

Em cacos, descubro todos os espelhos da casa e lanço-me à viagem. Começo a olhar-me de leve, em passagens rápidas, de perfil e de soslaio. Tudo o que recebo de imediato são flashes de minha imagem, ou da imagem que faço de mim? (...).

Quando, mesmo sem olhar, vejo emoldurados os trajetos (...) sei que é o momento de adentrar. Detenho-me, então, em frente ao espelho (...) perscruto (...). Faço o percurso até a exaustão, só o abandonando ao possuir a certeza de que retive todos os passos na memória (LACERDA, 2001, p. 130-131).

Eu sempre achei que gostava de ler, mas nunca tinha parado para pensar sobre isso. De uns tempos para cá tenho conseguido tomar consciência da minha condição de leitora. Do meu tempo de menina, guardo lembranças de mim mesma lendo alguns livros e comprando coleções de bolso.

Li muito, hoje posso dizer que li muito e sempre tive prazer de manusear os livros. Não gostava muito de pedir livros emprestados; sempre quis ter os meus. Poder fazer anotações, grifar, marcar páginas que julgava interessantes... Dialogar com o autor. Eu não sabia que isso era ser leitora.

Tenho me surpreendido comigo mesma, tenho gostado desta situação, aliás, tenho gostado de tomar consciência dessa minha condição de leitora. Nem mesmo quando li três vezes o mesmo livro, *Um certo Capitão Rodrigo*, de Érico Veríssimo - a primeira delas mediada por um professor de Língua Portuguesa - havia parado para pensar sobre essa minha condição.

Fui me constituindo leitora, sem perceber este meu processo, que agora estou reencontrando, e hoje tem me chamado a atenção o fato de eu não me lembrar do meu tempo escolar mais distante, das leituras realizadas...

Mas que relação têm essas lembranças e esse relato tão pessoal com o trabalho que estou produzindo?

Quanto aos livros que li na infância e que me marcaram, alguns deles foram leituras escolares. Lembro de algumas professoras da primeira à quarta séries lendo em sala de aula. Porém,

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), 2006.

\*Doutora em Educação, professora da Faculdade Cenecista de Capivari (FACECAP).

---

sendo filha de professores, os livros passeavam pelos cômodos de nossa casa adentrando meu mundo imaginário. Os livros que eu lia, (alguns deles comprados por reembolso postal), eram *A Odisseia de Homero*, *Simbad, o Marujo*, *Papai Pernilongo*, *As letras falantes*, *A volta ao mundo em oitenta dias*, *O meu pé de laranja lima* e tantos outros.

Dos livros clássicos que li para a escola, em um tempo já menos distante, confesso: esses, esqueci-os. Lembro-me de alguns dos nomes, porém o enredo perdeu-se, sem deixar saudades na minha memória. Fiz as provas para as quais eles eram lidos e depois me senti livre e aliviada. Não deixaram marcas boas, nem ruins... Lembro-me que naquelas leituras eu pulava páginas, lia trechos inteiros sem articular as idéias com o que já havia lido.

Reverendo esse meu percurso pelas práticas de leitura, concordo com Chartier (1999, p.105):

Temos, de um lado, os ensinamentos da escola e, de outro, todas as aprendizagens fora da escola, seja a partir de uma cultura escrita já dominada pelo grupo social, seja por uma conquista individual, que é sempre vivida como um distanciamento frente ao meio familiar e social e, ao mesmo tempo, como uma entrada em um mundo diferente.

Se o vivido se presta a algo, penso que, no meu caso, tem me indiciado o que não quero repetir como professora e, por acréscimo, o tipo de professora que desejo ser. O que eu quero na verdade é ler com meus alunos, ler para eles, ser uma professora que participa das suas histórias de leitura, para que quando se encontrem e se percebam como leitores, reconheçam aí também a minha presença.

Quero ajudá-los a percorrer um caminho no qual algumas vezes me percebi sozinha, embora muitos devam tê-lo mediado. Sei que não serão todos os atingidos, mas sei que posso compartilhar possibilidades, apontar trilhas, instigar o desejo de seguir por elas.

Como já disse, gosto de ter meus livros para poder dialogar com o autor, fazer anotações e tê-los em minhas mãos no momento em que o desejar. É o desejo do livro. Sinto prazer em pegar os livros em minhas mãos, manuseá-los, olhar as letras, as imagens...

### **A LINGUAGEM E O OUTRO: AS MEDIAÇÕES DA PROFESSORA...**

linguagem entendida como uma interlocução e, como tal, de um lado, como processo, e de outro, como constitutiva (de) e constituída (por) sujeitos. (...) Pensar a educação enquanto linguagem é pensar, portanto, a educação enquanto processo constitutivo (de) e constituído (por) sujeitos (OSAKABE, 2001, p.7-8).

Como professora de Língua Portuguesa e História/Geografia de uma turma de quarta série do Ensino Fundamental, eu quis aproveitar a possibilidade de jogar com essa minha condição de produção (a mesma professora nas três disciplinas) no desenvolvimento do trabalho pedagógico, de modo a articular os componentes curriculares, como também possibilitar às crianças uma ampliação da visão de mundo através da literatura.

Barthes (1984, p. 13) nos ensina que

a literatura (...) torna-se um saber ao qual só tem acesso pela produção de um novo texto: texto mental da leitura, texto concretizado numa nova obra literária. Texto ao qual o sujeito não preexiste como sujeito-que-sabe, mas na produção do qual o sujeito se cria e se recria, numa significância infinitamente aberta.

---

A professora de Português desvendaria com os alunos modos de dizer dos diferentes autores, composições lingüísticas, as capacidades de compreensão leitora... Ao mesmo tempo, a professora de História/Geografia enfatizaria nas leituras aspectos relativos às diferenças culturais, às mudanças ocorridas no ambiente e aos modos de vida nos diferentes espaços e nas diferentes épocas históricas.

A leitura é fundamental na educação em qualquer nível e, quando falo em leitura, estou supondo não a mera decodificação de signos lingüísticos, mas a vivência ativa dos significados de um texto (...) principalmente o literário, possibilitando um conhecimento totalizador, interpretativo da realidade do homem, em oposição ao saber fragmentado e alienado [no qual] ao aluno só é dado responder, nunca perguntar. (...) Na escola de 1º grau, ele pode chegar a ser um dos poucos elementos que ajudam o aluno a localizar-se geográfica e historicamente (CHIAPPINI e MARQUES, 1988, p.43-46).

Nesta forma de conduzir o trabalho pedagógico, os conteúdos das disciplinas não são mais seqüenciados de modo cumulativo. Há uma concepção de seqüenciação fundada na dinâmica, no processo de “ir e vir” (é a dialética), em que os conteúdos vão sendo tratados de forma mais abrangente e flexível, dependendo das interações que vão se estabelecendo em cada um dos grupos. O tempo deixa de ter um controle rígido e abstrato, como nos ensinava Comenius em sua *Didática Magna* e passa a configurar-se, como o tempo do trabalho, o tempo da constituição dos sujeitos.

Nesta perspectiva a professora vai mediando as interações entre alunos/textos/leitura de mundo, alunos/alunos/texto/leitura de mundo, professora/alunos/texto/leitura de mundo que, por sua vez, vão significando o vivido no movimento dos diferentes tempos e espaços; “porque é histórico muda, porque é histórico permanece” (ORLANDI, 1999, p.46).

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (PAULO FREIRE, 1994, p.20).

Nossa relação com o mundo é sempre mediada pelo outro. São as experiências acumuladas social e culturalmente que propiciam aos sujeitos a oportunidade de articulação do que já sabem (desenvolvimento real) com o que estão aprendendo (desenvolvimento proximal). É nessa articulação do que os alunos já sabem com o que queremos que eles aprendam que encontramos o espaço de atuação do professor: a zona de desenvolvimento proximal.

Em suas relações sociais, a criança vai se apropriando, mediada pelo outro, das formas culturais de perceber e estruturar a realidade, de perceber a si mesma e de situar-se nessa realidade, em reconstrução interna. A esse processo de reconstrução interna de uma atividade externa, Vygotsky dá o nome de internalização. Nela, a atividade interpessoal transforma-se para constituir o funcionamento interno (intrapessoal) (GÓES, 1997).

Embora aponte diferenças entre o aprendizado e o desenvolvimento, Vygotsky considera que os processos de aprendizado – atividades mediadas pelo outro (interpessoal) – suscitam e impulsionam os processos de desenvolvimento – atividades auto-reguladas (intrapessoal). O aprendizado humano, destaca ele, “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (1989, p.99), podendo imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. A imitação, toma-

---

da como ponto de partida, não só precede o desenvolvimento como o suscita, criando o que Vygotsky denomina de desenvolvimento proximal, como processos de elaboração compartilhada, que requerem a ajuda, a intervenção do outro para se efetivarem.

Vygotsky atribuía uma grande importância ao desenvolvimento proximal, por considerar que, nas atividades compartilhadas, divisa-se o futuro do sujeito: “aquilo que a criança é capaz de fazer com assistência hoje ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (1989, p.98). Porém, o autor advertia que, para que pudesse haver uma compreensão plena deste conceito, era necessário que se fizesse uma reavaliação do papel da imitação no aprendizado.

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas (*ibidem*, p.99).

Nesse sentido, podemos afirmar que a mediação do professor, como relação interpessoal, se dá e dará sempre, pois a escola é o espaço para que o aluno desenvolva habilidades e internalize experiências que nós, professores, não só lhes possibilitamos, como mediamos, acompanhando, fazendo junto, ensinando a fazer.

Essa interação social é pautada o tempo todo pelo outro que nos constitui e essa participação ativa do outro em nossa constituição nos remete novamente a Vygotsky. Para o autor, é através da mediação dos outros, da estimulação autogerada, da criação de estímulos artificiais, pelo uso de signos – e a linguagem é um signo – que a criança “cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (1989, p. 45) podendo se desenvolver através do aprendizado escolar. É a mediação constituinte.

Assim, pautada em Vygotsky, eu diria que a escola é necessária exatamente por possibilitar aos alunos acesso ao que eles ainda não dominam. Tal como nas relações não escolares, os parceiros sociais da criança a ensinam a significar o mundo, a utilizar-se dos objetos culturais do seu grupo social, a escola é um espaço privilegiado de mediações intensas entre adultos e crianças.

A mediação que é constante em nossas vidas, em nossa constituição de sujeitos, deveria pautar igualmente o trabalho escolar como um espaço de continuidade do desenvolvimento dos indivíduos.

*a vivência (...) da mediação pedagógica é o espaço próprio do professor na relação de ensino. Em suas atividades didático-pedagógicas, ele está a todo momento, embora não se dê conta, jogando com a configuração dos contornos da relação de ensino, com sua direção, com parte de suas condições de produção. Ele está a todo momento sendo sobressaltado pelos dizeres, gestos e olhares dos alunos (FONTANA, 2003, p.9-10) (Destaques meus).*

No terreno da linguagem, Bakhtin (2002, p.34-35) faz uma análise semelhante sobre a participação do outro em nossa constituição como sujeitos:

*a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (...) Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. (...) A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento (Destaques meus).*

---

## A LINGUAGEM E O OUTRO: LEITURA...

*Dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso é, sem dúvida, o livro.  
Os outros são extensões de seu corpo.  
O microscópio, o telescópio, são extensões da vista; o telefone é extensão da voz;  
temos o arado e a espada, extensões do braço.  
Mas o livro é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação.*  
(Jorge Luis Borges)

Nossas histórias de leitura vão se compondo pelos muitos outros que compartilham conosco os momentos que vivenciamos frente aos livros: nossos pais, professores, colegas. Pensar na constituição do sujeito leitor é pensar nessa totalidade do fenômeno humano (GERALDI, 1993).

Não basta dizer que os alunos não gostam de ler, ou que aos poucos chegarão à compreensão do texto. Esse tipo de pensamento revela uma “concepção de língua como representação do pensamento correspondente a um sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2003, p. 13) diferente da concepção na qual tenho pautado o meu trabalho.

Segundo Bakhtin (*apud* KOCH, *idem*, p.15-16), a língua é o próprio lugar da interação:

*é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade.*

O texto encena, dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer. Segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade se desloca para um sujeito que se cinde porque átomo, partícula de um corpo histórico-social no qual interage com outros discursos, de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala (Destaques meus).

É nesta perspectiva que penso o desenvolvimento do trabalho com a leitura em sala de aula: “é essa vivência do grupo que pode habilitá-lo para a descoberta do significado do texto e das relações sociais dentro e fora da escola” (CHIAPPINI e MARQUES, 1988, p.48). Esse é meu compromisso como educadora preocupada com a formação do sujeito leitor e com as capacidades envolvidas nas práticas sociais de leitura e de escrita de meus alunos, pois “leitores não nascem feitos, (...) mas se formam com trabalho e determinação” (LACERDA, 2003, p.228).

Chiappina e Marques (1988), em um de seus relatos sobre atividades realizadas em sala de aula, deixam muito claro que, por parte dos alunos, há sempre uma grande expectativa por essa atividade em grupo e, apenas com o tempo, elas, como professoras, foram descobrindo a importância dessa forma de realização da leitura.

Também é preciso admitir que o desejo de leitura da professora salta aos olhos dos alunos. As personagens que marcaram a história de leitura da professora, possivelmente deixarão marcas também em seus alunos.

Lacerda (*idem*, p.221), em seu texto “Os peixes de Schopenhauer: leitura e classe pensante”, esclarece que sua opção pela Literatura passou pelas aulas de alguns professores em especial e diz: “cada um deles me envolveu em sua própria paixão e arrebatamento peculiar.

Se o professor não é um apaixonado pela leitura, se não compartilha essa paixão com seus alunos, como estimulá-los a ler? Não é simplesmente escolhendo livros para que leiam sozinhos e

---

depois realizem provas, que muitas vezes cobram uma significância da leitura extremamente fechada, ao contrário do que nos ensina Barthes (1984).

Ainda nesse sentido, Leontiev (1988) nos ensina que quando o estudante acredita que uma leitura é necessária apenas para que passe em exames - e eu diria provas -, ela é precisamente uma ação dirigida para si mesma, não estimulando o aluno a agir.

Penso que, ao contrário desse tipo de leitura, tipicamente escolar, é possível adentrar a escola outro modo que incite o aluno a pensar, que seja visto como...

a vida do espírito. Com funções semelhantes às do corpo, que acorda, dorme, se alimenta e cansa, ingere, digere e expele. (...) *são experiências vividas, compartilhadas, aventadas, sugeridas*; são registros de informação, sulcos de prazer, espaços imaginários, fantasmas poderosos, emoções que decidem, futuros que se visitam, viagens transformadoras; são equações que determinam a vida, que determinam a morte. É essa a vida do espírito. É isso que move o corpo. (...) ... não está vazio, o espírito, *quando lê*. Ele conhece, se informa, *alimenta redes de sentidos*. Exerce suas faculdades críticas e rejeita aquilo que o fere. *Se não está em sua capacidade máxima de elaboração, também não se suspende o pensamento, na leitura*; hiberna, talvez, receptivo a um outro sistema de idéias e percepções que deve se incorporar ao seu próprio, para proceder ao trabalho de conexão, à inter-relação habilitadora da tarefa de pensar” (LACERDA, 2003, p.233-234) (Destques meus).

Apesar de as escolhas das obras serem marcadas por uma intenção inicial da professora, os olhares dos alunos e da própria professora vão sendo ressignificados durante a leitura, se acreditarmos, como Bakhtin (2003, p.410), que:

não há a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, (...) podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. *Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo* existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

Nesse sentido, o encontro do leitor com a personagem passará também pela mediação da professora; é nesse espaço de atuação que o professor poderá desvendar com seus alunos os mistérios, segredos, dores e amores das personagens. É pensar que em uma mesma proposta de leitura não iremos buscar respostas, mas a pergunta à qual os textos respondem (LARROSA, 2001).

As leituras feitas em comunhão possibilitam que a professora deixe transparecer suas marcas, ao mesmo tempo em que o texto traz as marcas do autor, que por sua vez serão significadas com todas as marcas que traz o leitor. O sentido do texto vai sendo construído na dinâmica interativa que se estabelece entre autor/leitores/texto/contexto.

É, principalmente, nesses momentos, que o suspense, a tristeza de uma personagem, a angústia de uma situação pode envolver a todos, fazendo-nos viver a experiência do texto e do grupo, percebendo-nos como pessoas que também choram e riem. Esse ponto é essencial e quero ressaltá-lo, pois, se o nosso papel é educar, não podemos esquecer que o homem não é apenas um ser racional. Na sala de aula, atualmente, a emoção e a afetividade não entram nas listas de conteúdo. São aspectos irrelevantes para a formação do jovem e para a convivência em grupo. A alegria inexistente na escola, pelo menos na hora do trabalho. A conversa, o bom humor, a risada e a descontração são geralmente tomados

---

como “matação de aula” pela administração da escola e, muitas vezes, por nós, professores, já que somos também a expressão da divisão do trabalho, da separação entre prazer e produção, típicos da sociedade capitalista em que vivemos (CHIAPPINI e MARQUES, 1988, p.48).

A escola, como centro organizador das experiências do aluno, julga que os livros não devam ser lidos novamente durante o percurso escolar do aluno, acreditando que uma única leitura conduziria ao processo “correto” de significação do texto.

Penso que, ao escolher os livros a serem lidos na escola, devemos considerar que o trajeto de elaboração é bastante longo e demanda:

múltiplas idas e vindas ao texto, necessárias à compreensão do que se lê. (...) A ruminação é fundamental à leitura crítica e produtiva. [...] Perigoso é o homem que relê, porque pode reajustar – nas várias visitas que faz ao texto – o sentido que encontrou inicialmente [...] leitor e texto, imersos, em meio à circulação de complexas e extensas redes, abertas até o infinito à produção de sentidos (LACERDA, 2003, p.235).

Portanto, suponho que uma leitura realizada hoje, de forma compartilhada, poderá, no futuro, ser realizada solitária e autonomamente, como bem nos ensina Vygotsky (1989). Se, no futuro, essa leitura de alguma forma possibilitar novas construções de sentidos, a meu ver estará contribuindo na formação de sujeitos leitores mais críticos, que por sua vez nunca estarão prontos e acabados (GERALDI, 1993).

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHIAPPINI, L. M. L.; MARQUES, R. M. H. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- FONTANA, R. A. A professora pesquisa na sala de aula? In: I SIMPÓSIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA – A ação educativa no centro das reflexões, Piracicaba, 2003 (mimeo).
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Ática, 1987.
- GERALDI, J. W. A constituição do sujeito leitor. In: Módulo I *Fundamentos de estudos da linguagem*. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 12-15.
- GÓES, M.C.R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LACERDA, N. G. *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.
- \_\_\_\_\_. Os peixes de Schopenhauer: leitura e classe pensante. In: LOPES VILELLA (Org.). *Tempo e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003.
- LARROSSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. Campinas/São Paulo: Editora da UNICAMP/Cortez, 1999.
- OSAKABE, Haqira. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (Org.) *Questões de linguagem*. 6ª ed., São Paulo: Contexto, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

### RÉSUMÉ

*La littérature a été choisie en tant que objet d'attention dans une proposition pédagogique, pour croire que ce genre réveille dans l'étudiant le plaisir de la lecture. En considérant l'école comme lieu privilégié pour l'apprentissage de la lecture et en articulant certaines situations de cette pratique dans ce space/temps, je fais quelques réflexions sur le rôle de médiateur possible au professeur dans le processus de formation du sujet lecteur. Le référentiel théorique dans lequel je me suis ancrée, a été l'abordage historique-culturel du développement humain, en ayant comme interlocuteurs Vygotsky et Bakhtin, entre autres.*

**Mots-clés:** médiation, lecture, littérature, formation du lecteur.