



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA EMÍLIA OLIVEIRA DE SANTANA RODRIGUES

**TRILHAS DE LEITURAS – PONTE PARA O SER CRÍTICO:
PROJETO SALVADOR**

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. IARA ROSA FARIAS

Salvador
2008

MARIA EMÍLIA OLIVEIRA DE SANTANA RODRIGUES

**TRILHAS DE LEITURAS – PONTE PARA O SER CRÍTICO:
PROJETO SALVADOR**

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. IARA ROSA FARIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.

Salvador
2008

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

R696 Rodrigues, Maria Emilia Oliveira de Santana
Trilhas de leituras: ponte para o ser crítico: Projeto Salvador / Maria Emília Oliveira de
Santana Rodrigues. – 2008.
174 f.

Orientadora: Profa. Dra. Iara Rosa Farias.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

1. Leitura. 2. Leitura crítica. 3. Professores – Formação. 4. Projeto Salvador. I. Farias, Iara
Rosa. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 028.9 – 22 ed.

MARIA EMÍLIA OLIVEIRA DE SANTANA RODRIGUES

**Trilhas de Leituras – Ponte para o Ser Crítico:
Projeto Salvador**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada ____ de _____ de 2008.

Cleverson Suzart Silva

Doutor em Educação, pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Iara Rosa Farias – Orientadora

Doutora em Linguística, pela Universidade de São Paulo, USP, Brasil
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Kátia Maria Santos Mota

Doutora em Estudos Luso Brasileiros, pela Brown University, B.U., Estados Unidos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Lícia Maria Freire Beltrão

Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dedico este trabalho aos meus pais (*in memoriam*), à minha família, especialmente a Fred e Teco e a todas as professoras que não perderam o entusiasmo e o encanto em educar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A *Deus* por existir e pela oportunidade de participar deste Curso de Pós-Graduação;

Aos meus pais, Guezinho Pinto e Nicinha, que já se foram, mas que certamente de onde estão torcem pelo meu sucesso em mais uma jornada de estudo, tão acalentada por eles;

Ao meu querido companheiro de trilhas, Carlos Frederico, pelo amor, incentivo e compreensão de sempre;

Ao meu afetuoso filho, Carlos Matheus, pelo seu jeito de ser, amigo e carinhoso, nos longos momentos de trabalho;

À Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, pela possibilidade de retorno à vida acadêmica;

À minha cuidadosa orientadora, Iara Farias, pela assistência virtual e presencial durante o curso desta produção;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem (GELING), um espaço fecundo de oportunidades;

À carinhosa Mary Arapiraca, coordenadora do Projeto Salvador, pelas palavras, pelas poesias e pela afeição demonstrada em todo este percurso;

Às acolhedoras professoras e professores-formadores do Projeto Salvador, que me permitiram olhar e escutar sobre as suas leituras, representando a contribuição importante de cada participante;

Às animadas Mestras-Colegas Lícia Beltrão e Dinéia Sobral, com carinho, admiração e afeto, por todas as releituras e conversas durante esta trajetória que, com suas influências, reacenderam novas chamas de aprender;

Ao filósofo Professor Dante Galeffi, pelas inquietantes pontuações filosóficas e pela maneira de ser multidisciplinar;

Aos Professores do Curso de Pós-Graduação, Roberto Sidnei Macedo e, Robert Verhine; José Albertino e Dora Leal; Miguel Bordas e Iara Farias; Dinéia Sobral e José Luis Michinel; Mary Arapiraca e Terezinha Fróes Burnham, que apontaram possibilidades e rumos e me ajudaram a tecer este trabalho;

Aos queridos colegas da Pós-Graduação, por todos os momentos de leituras, conversas, discussões e compartilhamentos de idéias e caminhos;

Ao alegre Professor José Luis Michinel, um grande Mestre, pela sua disponibilidade e atenção na leitura dos fragmentos iniciais deste trabalho;

À competente e amável bibliotecária Sonia Vieira, pela atenção às questões de normalização deste texto;

Especial e carinhosamente, a todas as batalhadoras professoras e professores-cursistas do Projeto Salvador, turma I, pela presença da garra, da busca, do esforço e pelo carinho dos encontros;

A todos os que contribuíram para a concretização desta meta, enfim, concluída.

OBRIGADA!

A pedra que tinha no meio do meu caminho...

E “no meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho”. Peço licença para dizer a Drummond (2006, p.16) que a pedra que ele me “falou” que tinha no meio do meu caminho acadêmico, magicamente se desintegrou, ou quem sabe, modificou-se, transformou-se...

Magicamente em dois anos...

Parece-me que essa “pedra” não era tão grande e nem atravancou meu caminho, pois esse foi marcado por encontros surpreendentes, conversas fascinantes, repletas de novos conhecimentos e compartilhamentos, carinho e entusiasmo, alegrias e labores.

Tudo isso, para mim, não se traduz como pedras brutas, simplesmente, mas como pedras preciosas lapidadas, preciosidades de conhecimentos e interlocuções.

Nesse formato de preciosidades, o conhecimento e as trocas ficam, se entranham e adentram sem pedir licença...

O espaço acadêmico, tão instigante, tão diverso, foi-me seduzindo e envolvendo, e nele, adentrei como se adentra uma ponte em que de longe se vislumbra uma imagem de aspiração...

Uma imagem forte, impetuosa de desejo, cheia de garra e de crédito de que esta ponte vai dar em algum lugar, em um lugar importante onde a vida impera... prevalece... reina...

Uma vida profissional que não se esmorece... Que se impõe forte e deliciosa ao mesmo tempo, porque é vida.

As preciosidades, que conheci nesse trajeto acadêmico, me fizeram uma outra pessoa. Uma outra professora, no entanto, sem ter perdido o gosto, o prazer, o entusiasmo daquela “professorinha”, tão jovem, que um dia resolveu ser e continuar professora.

Adentrar a ponte da Pós-Graduação da FACED/UFBA foi um prêmio de inestimável valor, do qual resultaram lições aplicáveis à minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Este sentimento de realização somente foi possível graças à contribuição de pessoas especiais, como todas aquelas que citei e mais uma dezena ou, quem sabe, centena que encontrei pelo caminho. Algumas muito próximas, e outras até desconhecidas, às quais também dedico o presente trabalho.

*A ponte não é de concreto, não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem para voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento.*

Lenine e Queiroga

RODRIGUES, Maria Emilia Oliveira de Santana. **Trilhas de leituras: ponte para o ser crítico: Projeto Salvador**. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008. Orientadora: Iara Rosa Farias.

RESUMO

O estudo refere-se à pesquisa realizada com um grupo de professoras e professores da rede municipal de ensino, inseridos no Programa de Formação de Professores da FAGED/UFBA, denominado Projeto Salvador, turma 1. A análise descreve as significações de leitura construídas pelos docentes, em processo de formação acadêmica, observando as relações entre as leituras realizadas durante esse processo e o desenvolvimento da criticidade destes sujeitos. Na literatura acadêmica, buscaram-se autores (Andrade, Bardin, Chartier, Deleuze, Franco, Freire, Gallefi, Japiassú, Jouve, Kant, Lajolo, Macedo, Orlandi, Silva), que refletem algumas associações sobre os temas: leitura e criticidade. Opta-se pela abordagem em pesquisa qualitativa e utiliza-se o recurso da Análise de Conteúdo, proposto por Bardin. Desenvolve-se um *corpus* de conhecimento que busca: perceber como docentes, em processo de formação constroem suas leituras; identificar as leituras realizadas por docentes participantes do Projeto Salvador; contribuir para a ampliação dos conhecimentos na área de leitura de docentes em formação, no sentido de observar os atos de leitura realizados pelos mesmos, na perspectiva de pensar e sentir criticamente o que leram. A partir de entrevistas, observações e respostas a questionários, analisam-se as trilhas de leituras concretizadas pelos docentes. Os resultados encontrados mostram as significações de leitura construídas pelas professoras e professores, com base no senso comum e em alguns teóricos lidos, e apontam marcas e alertas de leitura que auxiliam tanto docentes, em processo de formação, como também as próprias agências formadoras, no sentido de continuarem a discutir e aprofundar esta temática.

Palavras-chaves: Leitura. Leitura crítica. Professores – Formação. Projeto Salvador.

RODRIGUES, Maria Emilia Oliveira de Santana. Tracks of reading: a bridge to the critical being: Salvador Project. 2008. 175 f. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008. Advisor: Iara Rosa Farias.

ABSTRACT

This research is based on the study of a group of teachers of the City of Salvador Public School System who attended the Teacher Training Program, class 1, FAGED/UFBA. The study describes the significances of what was read by the students and their perceptions during the learning process in academic level. The relationships between the readings which took place during this process and the improvement of the students' criticism skills were closely observed. Academic authors such as Andrade, Bardin, Chartier, Deleuze, Franco, Freire, Gallefi, Japiassú, Jouve, Kant, Lajolo, Macedo, Orlandi, Silva, who have expressed themselves about the themes on reading and criticism were chosen as reference texts. The qualitative approach for the research and the method of Content Analysis, proposed by Bardin, were used in this study. The outline of a corpus of knowledge was planned intending to: a) perceive how the teachers understood the reading during the course of the training process; b) identify the readings done by the participants of the Salvador Project; c) enable the teachers being trained to improve their skills to feel and to think about what they have read critically. The tracks of reading accomplished by the teachers were analyzed by means of interviews, comments and answers to questionnaires. The readings presented by the teachers were based on their common sense as well as on the theories of the authors they have read during the Program. And more: these results point to trends and directions of readings which will help not only the trainee teachers but will also enable the training agencies to implement discussions and undertake researches on this topic.

Key Words: Reading. Reading criticism. Teachers. Formation of instructors. Salvador Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Categorias e subcategorias de análise.....	79
Quadro 2 –	Respostas escritas e orais das professoras e professores do Projeto Salvador sobre significações de crítica encontradas em questionários e desgravações.....	87
Quadro 3 –	Respostas escritas e orais sobre leitura e leitura crítica encontradas em questionários e desgravações.....	91
Quadro 4 –	Respostas escritas e orais sobre o avanço da criticidade de professoras e professores do Projeto Salvador encontradas em questionários e desgravações	92
Quadro 5 –	Representações da categoria – leituras realizadas: livros e autores lidos e lembrados pelas professoras e professores	93
Quadro 6 –	Autores citados pelas professoras e professores, mas sem informação da bibliografia completa	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Representações da categoria: significação de crítica	83
Gráfico 2 –	Representações da categoria: significações de leitura.....	84
Gráfico 3 –	Representações da categoria: significação de leitura	89
Gráfico 4 –	Representações da categoria: professor crítico	90
Gráfico 5 –	Representações da categoria: depoimentos sobre o Projeto Salvador (PS).....	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
FACED	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
SSOA	Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: O QUE ANTECEDE?	15
1.1	“PRA” COMEÇO DE CONVERSA... A ESCOLHA.....	17
1.2	CONTINUANDO A CONVERSA... O QUE É O PROJETO SALVADOR?.....	20
1.3	AINDA CONTINUANDO A CONVERSA... LEITURA É PONTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE?.....	26
2	O QUE SE INDAGA?	30
2.1	A TRAJETÓRIA: ADENTRANDO A PONTE.....	30
2.2	DESEJO DE CONHECER AS PONTES: APORTE TEÓRICO- CONCEITUAL.....	37
2.2.1	A ponte da leitura	38
2.2.2	O sujeito que adentra a ponte da leitura	49
2.2.3	A ponte da crítica	53
3	O QUE INSTALA?	58
3.1	LEITURA E CRÍTICA: INTERSECÇÃO CONCEITUAL.....	58
3.2	AS PONTES MOSTRAM AS TRILHAS: FOCO INTENCIONAL DA LEITURA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	65
4	O QUE PROCEDE?	74
4.1	MARES, PORTOS E TRILHAS DO FAZER-SE CRÍTICO: TRAJETÓRIAS E ENCONTROS.....	74
4.1.1	Mares-respostas, portos-conversas e trilhas-observações	75
4.1.2	Os mares-respostas encontrados	81
4.1.3	Os portos-conversas descobertos	85
4.1.4	As trilhas-observações seguidas	96
5	O QUE ADENTRA?	104
5.1	PARA ALÉM DOS MARES, PORTOS E TRILHAS DO FAZER-SE CRÍTICO: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLHIDAS.....	104
5.2	MARES, PORTOS E TRILHAS DO FAZER-SE CRÍTICO: ENTENDIMENTO DO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DAS BASES DESSA TRIANGULAÇÃO.....	130
6	E AGORA, PARA ONDE? CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
6.1	O DESPERTAR DAS PALAVRAS QUE DORMEM E O CAMINHAR SOBRE AS ÁGUAS DESSE MOMENTO	143
6.2	TRILHAS DE LEITURA.....	145
6.3	ALERTAS SOBRE LEITURA.....	155
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para utilização dos instrumentos de pesquisa.....	172
	APÊNDICE B – Questionário	173
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....	174

1 INTRODUÇÃO: O QUE ANTECEDE?

A ponte é até onde vai o meu pensamento
 A ponte não é para ir nem para voltar
 A ponte é somente pra atravessar
 Caminhar sobre as águas desse momento.
 A ponte nem tem que sair do lugar
 Aponte pra onde quiser
 A ponte é o abraço do braço do mar
 Com a mão da maré
 A ponte não é para ir nem pra voltar
 A ponte é somente pra atravessar
 Caminhar sobre as águas desse momento.
 (LENINE; QUEIROGA, 1997)

A nossa caminhada em Educação indica uma trajetória marcada por estudos, experiências, questionamentos, mudanças, inquietações, busca em vários níveis de ensino, um atravessar de pontes, tudo isso sempre voltado ao desenvolvimento dos atos de ler.

Neste percurso, escolhemos a música *A ponte* de Lenine e Lula Queiroga, para iniciar nossas reflexões, quando eles dizem que “A ponte é até onde vai o meu pensamento” e que ela “não é para ir nem pra voltar [...] somente pra atravessar [...] caminhos sobre as águas” ou, quem sabe, trilhas sobre as águas nesse momento. Observamos uma possibilidade de parafrasear esses versos considerando a nossa trajetória leitora, uma vez que, para nós, trilhar sobre as águas é trilhar sobre os conhecimentos vivenciados em e através de leituras, onde cada qual as experimenta de modo diferenciado e próprio.

Esse trilhar sobre as águas nos recorda um trajeto de leitora, em seus momentos iniciais, ainda no Jardim de Infância, onde começamos a freqüentar muito cedo e aprendemos as primeiras letras, que nos apresentaram um mundo cheio de fantasias, imagens, letras e possibilidades. Estudar tinha um valor importante em nossa casa, em nossa família. Tivemos uma formação escolar tradicional, como revelam as lembranças e os trabalhos que temos da nossa época de aluna, no primário, no ginásio e no magistério, (conforme denominação na época) e, desde o início, aprendemos seguindo modelos, com memorização e repetição constantes. Mesmo com essas características, nossa fascinação pela leitura se avizinhava e os livros faziam parte do nosso cotidiano. Ler era uma diversão, uma busca de conhecimentos, uma ampliação de estudos. Líamos tudo que aparecia em nossa frente. Acalentávamos, desde cedo, o desejo de ser professora, e, para nós, professora tinha que ler muito.

O destino foi-nos abonador, oportunizando-nos conviver com pessoas, que também acreditavam e gostavam muito de leitura, principalmente de leituras de histórias infantis. Essa experiência motivou a primeira escolha profissional: fazermos o curso de Magistério. Com um apoio importante de pessoas leitoras, fincamos nossa escolha e começamos imediatamente já durante o curso, a trabalhar com crianças. As histórias faziam parte do repertório de leituras realizadas com essas crianças. Partimos para trilhar um caminho distinto, ou, quem sabe, um atalho na vida de leitora: a universidade.

Enquanto cursávamos a Graduação em Letras Vernáculas com Inglês, nos idos dos anos de 1980, já estávamos vinculadas à atividade de ensino de Língua Portuguesa, no antigo 1º grau, atualmente Educação Fundamental, desenvolvendo aulas com crianças e pré-adolescentes de quinta série. Mas, mantínhamos uma outra experiência concomitante na Educação Infantil, com crianças de cinco e seis anos que alimentavam o desejo de, a cada dia, ler mais. A convivência com essas adolescentes, algumas desejosas de novas leituras, e crianças, iniciando o processo de aprendizagem das letras, sempre foi motivo de nossas reflexões enquanto estudante universitária e educadora.

Outras experiências na área de Formação de Professoras¹ ainda nos oportunizaram, continuamente, desenvolver análises e observações em relação aos estudos lingüísticos e literários, principalmente os voltados à Leitura, à Literatura Infantil e Infanto-Juvenil e às Práticas de Ensino na área de Língua Portuguesa.

Dessa forma, o objeto-leitura sempre foi um dos elementos básicos de nossa vida, do nosso fazer pedagógico e da nossa pesquisa-reflexão.

Com todo esse cenário e história de vida, iniciamos mais um desafio profissional, buscando, dessa vez, o percurso da Pós-Graduação em Educação, cursando o Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

O pré-requisito básico para esse ingresso era a elaboração de um projeto de pesquisa que fosse inserido em uma das linhas de pesquisa do Programa. Após uma análise, escolhemos a linha de pesquisa, Linguagem, Filosofia e Práxis Pedagógica, por considerar as proximidades conceituais e práticas educativas em que sempre estivemos inseridas. A escolha sobre o objeto a ser pesquisado recaiu, então, na área de Linguagem, especificamente, na área de Leitura.

Para fazer a seleção dos sujeitos da pesquisa, ficamos, inicialmente, voltadas para as professoras da educação infantil e das séries iniciais, e ao seu processo de formação. No

¹ Nesse momento, vamos preferir utilizar a marca de gênero – feminino – por só ter desenvolvido atividades formadoras com mulheres.

entanto, após amadurecer e observar as possibilidades que se apresentavam, escolhemos uma experiência que estava acontecendo na Faculdade de Educação (FACED) com formação de docentes, que trabalhavam tanto com Educação Inicial, como a Educação Fundamental.

Com esse interesse definido, resolvemos concentrar nossas investigações no processo da leitura de professores em formação, definindo como pergunta de partida: Será que as leituras realizadas em processo de formação afetam o fazer-se crítico de docentes do Projeto Salvador, FACED/UFBA/SALVADOR/BA?

Após esboçar essa pergunta, partimos para traçar o arcabouço teórico e fazer as escolhas metodológicas que pudessem responder à nossa curiosidade. Trilhar no caminho da pesquisa e adentrar a ponte da leitura.

As indagações relacionadas ao objeto-leitura e sua importância na vida das pessoas e da sociedade como um todo, bem como o desenvolvimento da criticidade dos docentes deram elementos para as nossas atuais reflexões acadêmicas.

Também as propostas pedagógicas trazidas por Paulo Freire sempre nos levantaram pensamentos, diálogos e “conversas de pé de ouvido” com esse autor. Essa proximidade relevante também será mostrada em nossas ponderações, dando suporte teórico ao nosso trabalho.

1.1 “PRA” COMEÇO DE CONVERSA... A ESCOLHA

A existência, por que humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco, pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras plenas de sentido e, portanto, de força com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1984, p. 42)

Com o propósito de começar “uma conversa” sobre o trabalho que desenvolvemos, escolhemos as palavras de Freire, que se traduzem para nós como alavancas “plenas de sentido”, pois pensamos que, através de nossa pesquisa, contribuiremos para pronunciar o mundo da leitura e o desenvolvimento da criticidade de docentes em formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Nesta perspectiva, o estudo e a reflexão sobre as leituras desenvolvidas por docentes, em processo de formação, moveram este trabalho.

Pretendemos conhecer as impressões e conclusões desses docentes sobre as suas leituras e o desenvolvimento de sua própria criticidade, tendo sempre como âncora a pedagogia freiriana.

As discussões sobre leitura, mais do que nunca, na contemporaneidade, fazem parte de um debate bastante relevante, em todo o contexto social, notadamente aquelas relacionadas aos professores e aos processos de sua formação.

As preocupações em relação às questões de leitura, tanto de alunos, quanto de professores, no âmbito governamental e da própria sociedade civil constituída, são também as mais diversas e instigantes, dando oportunidade à academia de promover estudos e pesquisas sobre este tema, abordando-as, inclusive, em várias áreas do conhecimento.

A partir deste cenário, escolhemos compor uma amostra para este trabalho, que envolve sujeitos participantes de uma experiência de formação que está sendo desenvolvida na Universidade Federal da Bahia, na Faculdade de Educação: o Projeto de Formação de Professores da Rede Municipal de Salvador, mais conhecido como Projeto Salvador, a fim de realizar um estudo sobre as significações de leitura construídas por docentes, dando um toque diferenciado e ampliado com as questões do desenvolvimento da criticidade.

Diversas perguntas foram surgindo no decorrer da definição do objeto de estudo e do cenário da pesquisa. No entanto, optamos por escolher as seguintes: a) Será que a leitura é ponte para o desenvolvimento do ser crítico de professores em formação? b) Qual o conceito de ser crítico construído por docentes da Rede Municipal de Ensino de Salvador, que participam do processo de formação de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia? c) As leituras realizadas durante seu processo de formação promovem o desenvolvimento do seu próprio processo crítico?

Este estudo tem os seguintes objetivos:

a) Objetivo Geral

- Descrever as significações de leitura crítica construídas pelas/os professoras/es cursistas do Projeto Salvador e a relação que fazem entre as leituras realizadas com o desenvolvimento da criticidade.

b) Objetivos Específicos

- Perceber como as e os docentes, em processo de formação, constroem suas leituras.
- Identificar as leituras realizadas pelas/os docentes participantes do Projeto Salvador,

para o fortalecimento do ponto de ancoragem do Projeto Salvador, que coloca a leitura como uma prática inerente a todas as práticas.

- Contribuir para a ampliação dos conhecimentos na área de leitura de docentes em formação, no sentido de observar os atos de leitura realizados por eles, na perspectiva de pensar e sentir, criticamente, o que leram.

Ao propor uma pesquisa a partir de uma experiência em formação de docentes, baseada na observação e descrição sobre as leituras realizadas pelos mesmos, durante este período, acreditamos que estes estudos e (in) conclusões possam auxiliar tanto docentes em processo de formação, como também as próprias agências formadoras, no sentido de continuarem a discutir e aprofundar esta temática. Temos consciência de que, com o tempo, mudam-se as teorias, surgem novas questões e possibilidades de realização de outras pesquisas, tornando-as, assim, provisórias. No entanto, esta provisoriedade de um estudo também determina o comprometimento com o rigor científico que uma pesquisa acadêmica requer. Com o rigor científico, requerido na academia, buscamos encontrar resposta ou, quem sabe, respostas às nossas perguntas.

Mostraremos, a seguir, uma “fotografia” do *Projeto Salvador: Licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil e Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais, para Professores em Exercício do Município de Salvador*², a fim de situar o espaço de nosso trabalho.

² Projeto aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA (CONSEPE) em 15/07/2003, amparado legalmente através do processo 23066.004382/03-4.

1.2 CONTINUANDO A CONVERSA... O QUE É O PROJETO SALVADOR?

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2004, p.78)

As palavras de Freire dão-nos força para sair do silêncio e buscar as outras palavras para descrever sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no Projeto Salvador, o cenário-ponte desta pesquisa.

Nossa escolha foi movida por fascinação, encanto e atração. Com base na proposta metodológica desta licenciatura, ficamos seduzidas com os seus princípios, desde as questões de escolha do formato de seleção, para nós, inovador, até a formatação de pontos de ancoragem, organização curricular e condução pedagógica das diversas atividades que compunham o próprio currículo do curso.

Ressaltamos a importância de diferenciação do tipo de seleção³ efetuado para o ingresso das/os graduandas/os do Projeto Salvador, uma vez que esse atendeu às especificidades da proposta de formação, voltada aos docentes que já atuavam profissionalmente na área pedagógica. Propor uma seleção através da elaboração de memoriais escritos por docentes e, através dessa mesma produção, delinear o percurso acadêmico destas/es, mostrou-nos uma novidade da universidade pública, atenta à realidade e à sua própria inserção social, mantendo uma interlocução fundamental e apropriada à sociedade, já que, às vezes, a universidade pública é considerada distante da coletividade, apesar de ser parte integrante dela.

Tomamos conhecimento de que este projeto atendeu a um pleito da Secretaria de Educação do Município de Salvador – Bahia, para graduar professores da sua rede de ensino, no exercício da docência, nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental/séries iniciais.

O Projeto Salvador foi inserido no Programa de Formação de Professores da FACED/UFBA que foi instalado na Bahia, em agosto de 2002, tendo como proposta inicial o Projeto Irecê⁴, que alavancou novas ações da Faculdade. Desta forma, o Programa de

³ O processo de seleção foi de responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), com execução do SSOA, em articulação com a FACED.

⁴ O Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê, ação conveniada entre a Faculdade de Educação da UFBA e a Secretaria Municipal de Educação de Irecê, constitui-se em uma experiência de prática pedagógica que, exercida em uma dinâmica de horizontalidade, tem como máximas fundamentadoras: o respeito aos processos cotidianos e a valorização plena do sujeito. Este programa visa a integrar, em rede, tecnológica ou não, diferentes projetos que irão incrementar, em diversas vertentes, o processo

Formação e o Projeto Irecê constituem berço da ação formadora e lançam a FACED para além de suas fronteiras internas, norteada por um fluxo de aproximação com a sociedade que coloca a educação como uma das suas mais autênticas prioridades e como algo estratégico para o país. Acata, assim, a FACED sua finalidade básica como instituição de ensino universitário de oferecer “[...] à comunidade os serviços educacionais de que ela precisa, assegurando aos profissionais da área condições de formação, atualização e aperfeiçoamento permanentes [...]” (UFBA, 2002, p.4). Dessa maneira, um dos intuitos principais deste trabalho visa não só expandir como instituir “[...] novos espaços de interlocução entre a FACED e a comunidade, no que concerne à busca de formas contemporâneas de fazer educação [...]” (UFBA, 2002, p.4)

A aceitação, por parte da FACED, da demanda do município de Salvador foi implementada após um processo de negociação entre a Universidade Federal da Bahia e o Governo Municipal, tendo sido criado, como resultado dessas articulações, um grupo de estudo especial, com o propósito de desencadear todos os procedimentos necessários à implementação dessas licenciaturas.

Nessa perspectiva, o Projeto Salvador foi uma ação de parceria onde as especificidades das instâncias ficaram marcadas desde o início. Definido como presencial, com forte apoio de mídias interativas, esse Projeto contemplou as necessidades e expectativas dos professores do Município de Salvador, no exercício da docência, as quais se supõem, “[...] são de duas ordens: ampliação do universo de formação e atendimento às exigências da LDB 96”. (UFBA, 2002, p. 6). Devido a suas características, introduziu mudanças significativas no contexto da formação de docentes, propondo uma formação em nível superior, em três anos; proposição de duas licenciaturas; uso intensivo de práticas educativas interdisciplinares; e participação exclusiva de profissionais em exercício.

A seleção para o ingresso à Universidade foi específica e considerou o perfil dos candidatos (docentes da rede municipal que não tinham titularização universitária) e a própria vocação do curso proposto pela FACED (programa com uma singular concepção de mundo e de educação, construída a partir das reflexões em andamento na Faculdade de Educação da UFBA). A proposta de prova foi diferenciada do vestibular tradicional⁵ como instrumento de

de formação dos professores, disponibilizando-lhes uma estrutura pedagógica comunicacional e administrativa interativa e flexível. Pretende, ainda, se constituir em um processo de intervenção profunda e coletiva nas práticas cotidianas desses professores, no interior de cada escola, em cada comunidade circunvizinha à escola e no município como um todo, ao tempo em que promove a formação, em nível superior, dos professores em exercício da rede municipal de ensino do Município de Irecê/Bahia. (UFBA, 2002, p. 2)

⁵ O vestibular é realizado pelo Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação da UFBA (SSOA)

acesso à Universidade, com a solicitação de um texto memorialístico, que foi modificado, encorpado e transformado, ao longo do curso, constituindo-se como uma ação inter-relacional, que contemplou “[...] a diversidade de perspectivas de apreensão do real, a polifonia dos discursos veiculados e a apropriação das tecnologias que estão a serviço do conhecimento contemporâneo” (UFBA, 2002, p.2)

A condição fundamental para a obtenção do diploma foi o cumprimento de uma carga mínima de 800 horas em cada um desses campos específicos (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental), sob a forma de Atividades Curriculares em Exercício.

Apesar de a FACED pactuar-se com a idéia da necessidade de um esforço nacional para a efetiva qualificação de um maior número possível de professores, por outro lado, também houve a preocupação com a ênfase excessiva na titulação, que poderia levar a um cenário no qual se teriam professores titulados que permanecessem com seus fazeres praticamente inalterados. Assim, um dos aspectos fundamentais do Projeto foi a compreensão de que um programa de formação de docentes, em serviço, necessariamente deve considerar o profissional cursista como um trabalhador da Educação em pleno exercício de suas funções. Nesse contorno, o objeto de estudo dos cursistas foi o seu próprio processo educativo, o seu fazer-ser pedagógico cotidiano, tanto na escola quanto nos variados espaços da prática social.

Durante essa graduação, cem docentes municipais selecionados, conviveram, estudaram, fizeram escolhas, organizaram seu próprio percurso de formação, pautado na produção individual e coletiva de conhecimentos e em propostas de ação pedagógica, relacionando os processos de aprender e sua práxis pedagógica. Na trajetória, por razões de freqüência instável, quatro professoras foram desligadas do Projeto, reduzindo a turma 1 para noventa e seis profissionais concluintes.

A organização curricular contemplou “os pressupostos filosófico-pedagógicos do Programa” que se envolveram “[...] numa perspectiva descentralizada, flexível, abrangente, com coloração local e ressonância no município, especialmente nas áreas e nas escolas onde atuam os professores-cursistas [...]”. (UFBA, 2003, p. 11)

Nessa configuração, a estruturação lógica permitiu que cada professor-cursista construísse, de forma orientada, o seu percurso de aprendizagem, considerando seus desejos, possibilidades e necessidades.

A proposta pedagógica do Projeto Salvador foi fincada em Pontos de Ancoragem, definidos como intenções importantes e fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho de formação. Ao elencar estes pontos de ancoragem, pensamos serem eles fios tecidos conjuntamente para compor um tecido único e singular, diverso e plural, ao mesmo tempo.

Proposta única e singular, por ter sido refletida e gerada para uma demanda específica. Proposta diversa e plural, por ser construída com base na diversidade de sujeitos e de experiências que se entrelaçariam neste trabalho.

A transversalidade notada na consecução da proposta foi trançada igualmente com os fios dos pontos de ancoragem, como também com os fios diversos trazidos pelos professores formadores, convidados a se engajarem neste projeto.

Para dar um panorama rápido, mostramos os pontos de ancoragem tecidos no Projeto Salvador:

- a) **Atitude Investigativa** – um dos pontos de ancoragem mais importantes no processo deste trabalho e que pode ser traduzido por “[...] um modo de estar, permanentemente atento às manifestações da dinâmica sociocultural e também das dinâmicas apreendidas com os indivíduos com os quais está em constante interação [...]”. (UFBA, 2003, p. 6)
- b) **Diferença como Fundante** – ponto de ancoragem que manifestou uma postura do professor, tendente “[...] a conduzir sua ação no mundo para além dos parâmetros niveladores nos modos de pensar e interpretar os processos educativos, sociais e culturais [...]”. (UFBA, 2003, p. 7)
- c) **Compreensão Planetária** – ponto de ancoragem que expressa como “[...] uma atitude de abertura diante do mundo, mediante a qual o *local* é o ponto privilegiado onde o indivíduo encontrou as primeiras raízes para construir suas referências”. (UFBA, 2003, p. 7)
- d) **Postura Solidária e Processos Cooperativos** – esses aspectos de postura solidária e processos cooperativos foram consolidados “[...] pela necessidade da própria sobrevivência do indivíduo, num estágio da civilização que viu esgotadas as possibilidades da prática individualista, em todos os seus matizes [...]”. (UFBA, 2003, p. 8)
- e) **Autonomia com Base na Crítica Reflexiva** – esse ponto de ancoragem aportou-se no “[...] processo ação – reflexão – ação – reflexão [...]” (UFBA, 2003, p. 8), construindo o pensamento e o organizando, a partir de um modo de ver e interpretar os processos educativos, sociais e culturais, o que, sem dúvida, favorece o desenvolvimento do comportamento autônomo.
- f) **Processos Horizontais: Centros Instáveis** – esse ponto de ancoragem instalou os processos pedagógicos, “[...] tendo uma centralidade instável [...]” que permita aos “[...] implicados nesses processos atuarem de forma diferenciada ao longo de todo o

tempo” (UFBA, 2003, p. 8). O centro se desloca alternadamente, ora sendo ocupado pelo professor, ora pelo aluno, ora por diversos envolvidos ou mesmo por um elemento físico, construindo, assim, a instabilidade do foco.

- g) **Currículo Hipertextual** – esse distinto ponto de ancoragem teve uma influência no currículo desses cursistas. O currículo foi qualificado como uma “não-entidade metafísica e a-histórica”, que manteve permanentes negociações nas diversas ‘comunidades de interesses’. Esse currículo foi pensado “[...] como uma rede de significados, um processo de ligação entre a vida social e a vida dos sujeitos [...]”. (UFBA, 2003, p. 9). Nesse sentido, o currículo desenvolvido foi destinado a responder à mediação entre o indivíduo e a sociedade, sendo, pois, hipertextual, capaz de dar conta da multiplicidade cultural e étnica sem perder de vista a qualificação para o trabalho. Enfim, um currículo que atendessem às especificidades da multiplicidade cultural, racial, religiosa, das docentes-cursistas, fazendo-os dialogarem entre si.
- h) **Leitura: uma prática inerente a todas as práticas** – um importante ponto de ancoragem do Projeto Salvador foi a produção de atos de leitura individual e compartilhada com o outro, colega de curso e de trabalho. Esta produção também esteve fincada nos próprios textos e com seus autores, na perspectiva de pensar e sentir, criticamente, as questões fundamentais da humanidade. Dessa forma, o movimento pedagógico, que compreendeu “[...] a leitura, a partir desse olhar, desenvolve políticas culturais capazes de disponibilizar livros a mancha e de criar espaços e tempos para leituras que sejam feitas como experiência [...]” (UFBA, 2003, p. 9). Nessa perspectiva, as professoras e professores-cursistas moveram-se em direção aos livros e a diferentes suportes textuais, circulando-os em espaços, nos quais se encontravam, para empenharem-se e situarem-se neles com proficiência.

Consideramos importante registrar que atravessaremos uma “ponte” entre este ponto de ancoragem e a nossa pesquisa. Ao longo do Capítulo 2 (p. 31), desvelaremos a leitura como uma prática inerente a todas as práticas, principalmente em cursos de formação de docentes.

Ainda na perspectiva de um currículo multifacetado, o Projeto Salvador tem como crença que os sujeitos do conhecimento, seus docentes selecionados, construíram e constroem seus próprios percursos de aprendizagem, exercitando a interação “[...] com os outros implicados no processo, com as máquinas e com os mais diversos textos e contextos [...]”. (UFBA, 2003, p. 10)

No aspecto curricular, o Projeto foi organizado em Ciclos que aglutinaram Eixos

Articuladores e Atividades Curriculares.

De acordo com os elaboradores do Projeto⁶, a nomenclatura de Ciclos foi adotada para sugerir os arranjos de percurso que cada cursista elaborou nesse caminhar acadêmico, considerando os semestres letivos, a carga horária e as escolhas das disciplinas e ou atividades, a partir da oferta de propostas curriculares agendadas para o período.

Cada Ciclo foi composto de Atividades Curriculares⁷, com cargas horárias específicas, contemplando as diversas áreas do conhecimento. Os Eixos Articuladores combinam os substratos epistemológico, sociocultural e metodológico, que deram suporte teórico aos diversos campos e práticas do saber, sempre articulados às demandas dos sujeitos envolvidos e à necessidade de estimular o desenvolvimento de capacidades fundamentais ao fazer docente na contemporaneidade.

Seis eixos articuladores foram apresentados na proposta pedagógica do Projeto, conforme previstos no Programa, implementados durante a execução na turma 1. São eles:

- Educação e Conhecimento no curso da História.
- Educação e Práticas de Pesquisa.
- Educação e Práticas Extra-escolares.
- Educação e Linguagens.
- Educação e Práticas Docentes.
- Educação e Políticas Públicas.

Notadamente, a existência desses eixos articuladores facilitou a complexa tarefa de concretizar um curso que, mesmo alicerçado nas idéias de construção em processo, possuiu baliza de ação predefinida, em conformidade com sua proposta conceitual.

Mais um aspecto também que nos deixou mobilizadas foi a definição de trabalho de conclusão, bem como o acompanhamento do mesmo. Conforme já fora colocado, este curso promoveu o ingresso dos docentes-cursistas através da produção escrita de um memorial, que

⁶ A equipe responsável pelo Projeto congregou professores dos Departamentos I e II da Faculdade de Educação da UFBA: Jacy Célia da Franca Soares – professora convidada/Vice Coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia; Jamile Borges [jambo@faced.ufba.br] – doutoranda em educação; Liane Castro Araújo [licaraujo@uol.com.br] – mestranda em educação; Lícia Maria Freire Beltrão [liciafb@bol.com.br] – Departamento II; Maria Helena Silveira Bonilla [bonilla@ufba.br] – Departamento de II; Maria Inez Carvalho [misc@ufba.br] – Departamento II; Mary de Andrade Arapiraca [ciro@svn.com.br] – Departamento II/Vice Diretora; Nelson De Luca Pretto [pretto@ufba.br] – Departamento II/Diretor; Roseli Sá [roselisa@ufba.br] – Departamento I, sob a Coordenação Geral de Mary de Andrade Arapiraca [ciro@svn.com.br] – Departamento II/Vice Diretora.

⁷ Os ciclos oferecidos tiveram um rol de atividades curriculares diversificadas. A expressão – *atividades curriculares* – foi definida no projeto a partir do respaldo legal, no § 5º do Art. 8º da Resolução 02/2000 do CONSEPE-UFBA e abrange os componentes curriculares veiculadores dos conteúdos/formas, que foram definidos como necessários à formação dos professores-cursistas. (UFBA, 2002,2003)

é uma descrição crítico-reflexiva da trajetória pessoal de formação acadêmica e profissional da professora e do professor-cursista, a qual mostra sua situação atual e suas perspectivas futuras em relação ao Projeto de Formação. Durante o curso, regularmente as e os cursistas eram acompanhados diretamente por professores-orientadores, que auxiliavam e promoviam reflexões sobre as produções memorialísticas de cada um, bem como dividiam seus desejos e necessidades. Dessa forma, ao memorial de ingresso foram incorporadas as experiências vivenciadas pelos cursistas, a partir das construções processadas durante as atividades curriculares dos ciclos.

Ao final, as e os cursistas apresentaram seus memoriais escritos a uma banca de avaliação, composta por professores e alunos da Pós-Graduação, que elaboraram pareceres técnicos para serem apresentados ao Comitê de Avaliação e aos próprios cursistas.

Para concluir a avaliação, os graduandos desenvolveram, em grupo, propostas de apresentação desses memoriais. As apresentações grupais, realizadas em sessões especiais, foram unanimemente parabenizadas por todos os presentes, entre eles: diretores da Faculdade, professores-formadores, professores da FACED, alunos do Programa de Pós-Graduação e Extensão e demais convidados, pela apropriação dos pontos de ancoragem definidos e trabalhados neste Projeto.

Nesse aspecto, ressaltamos que houve uma gratificante significação em relação à escolha feita por nós para nosso cenário-ponte – o Projeto Salvador – onde estendemos nossos estudos sobre o desenvolvimento da leitura e criticidade de docentes em formação. Essa opção se mostrou amplamente adequada como alternativa, por haver uma interseção entre o que estudamos e o que o Projeto Salvador elegeu como ponto de ancoragem importante – a leitura como prática inerente a todas as práticas.

1.3 AINDA CONTINUANDO A CONVERSA... LEITURA É PONTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE?

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro é na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (FREIRE, 2004, p.14)

O diálogo com Freire permanece. Suas considerações sobre as questões de escolhas de pontos de vista abrem nossas reflexões sobre a temática da leitura e desenvolvimento da criticidade do leitor. As questões de erro, trazidas por Freire, nos fazem discutir e refletir sobre a criticidade. Freire considera que o erro de uma pessoa, ao escolher um ponto de vista, é colocá-lo como verdade absoluta, irrestrita, incondicional. Pensamos igualmente e faremos uma relação entre o que Freire traz sobre isso e as leituras e o desenvolvimento da criticidade de docentes.

A leitura é um processo, que na sua “plenitude”, promove o “encontro de textos⁸ densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar” (CHARTIER, 1999, p. 104). As maneiras de sentir e de pensar são escolhidas pelos pontos de vistas do leitor. Ao recorrermos a leitores-professores, encontramos novas possibilidades de (re) significação das significações de leitura, mesmo porque são estes profissionais que se incubem de promover as práticas leitoras na escola, espaço social responsável pela demanda de atos de ler.

Com tudo isso pensado, alargamos os nossos estudos sobre leitura de docentes, em processo de formação, elaborando as especificações metodológicas de nossa pesquisa, buscando os pontos de vistas dos sujeitos pesquisados.

Resolvemos promover um estudo de natureza qualitativa, definindo o método⁹ que, segundo Macedo (2004), adota uma dinâmica de interação entre o pesquisador e o pesquisado, e utiliza a etnopesquisa como metodologia para investigar o fenômeno. Essa escolha foi decidida após leituras, estudos e discussões, inclusive em uma das disciplinas obrigatórias do Programa de Pós-Graduação e Extensão, no qual estamos inseridas – Abordagens e Técnicas de Pesquisas – que promoveu uma abertura de conhecimentos sobre como fazer pesquisas acadêmicas.

⁸ Texto aqui considerado por nós em seu sentido amplo, “que designa um enunciado qualquer, oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno. Concretiza-se, pois, numa cadeia sintagmática de extensão muito variável, podendo circunver-se tanto a um enunciado único ou a uma lexia quanto a um segmento de grandes proporções. São textos, portanto, uma frase, um fragmento de um diálogo, um diálogo, um provérbio, um verso, uma estrofe, um poema, um romance, [...] quando não limitado às fronteiras da linguagem verbal, no plano semiótico, de sentido multidimensional, texto ou discurso é sinônimo de processo que engloba as relações sintagmáticas de qualquer sistema de signos. Pode-se então falar de texto cinematográfico, teatral, coreográfico, pictórico, etc.”. (GUIMARÃES, 2000, p.14-15). Outras conceituações de textos podem ser encontradas em: (FÁVERO; KOCH, 1983; ECO, 1984; KOCH; TRAVAGLIA, 2002, BELTRÃO, 2006)

⁹ Método aqui definido, segundo Galeffi, no prefácio do livro de Macedo (2004, p.18) “[...] o método deve brotar da investigação que por princípio interroga o próprio conhecimento a partir do conhecedor, do conhecido e do conhecível”.

Algumas perguntas já estavam postas e precisavam ser refletidas e pesquisadas, ao longo de nosso trabalho, embora, também considerássemos que muitas delas não se traduziriam em respostas finalizadas ou conclusivas.

Com esse trajeto construído, perguntávamos: que significações as/os docentes construíram sobre as leituras realizadas durante o desenvolvimento do processo de formação? As leituras realizadas durante este processo de formação promovem o desenvolvimento da criticidade?

Ainda retornamos a Freire (2004, p.13), associando o que ele traz como possibilidade de acréscimo ao nosso estudo – a leitura em processo de formação docente – com o fragmento: “[...] a temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido [...]”.

Esse escapar certamente que se traduz no posicionamento crítico que o leitor terá ao ler nosso trabalho. De modo também geral, pensamos que esse escapamento une as nossas reflexões, que passaram e passam pelos ecos dos sentidos construídos em nossas trilhas de leitura: sinuosas, alegres, entusiasmantes, individuais e coletivas.

Com esse percurso, participamos “[...] ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade [...]” (FREIRE, 2004, p. 18), mostrando a nossa tomada de consciência da realidade e nossa própria capacidade para conhecê-la, vivenciá-la e transformá-la, observando os pontos de vista variados, singulares e grupais.

Com esses pontos de vista, organizamos nosso texto que está dividido em seis partes, incluindo-se essa introdução e mais cinco capítulos, que retratam as trilhas de leitura percorridas; trilhas de devaneios, trilhas de encantos, trilhas de buscas, trilhas de tribulação, para observar a leitura enquanto ponte de construção do ser crítico de docentes em formação.

No Capítulo 2 – O QUE SE INDAGA? – mostramos o aporte metodológico escolhido, descrevendo a trajetória da pesquisa, a escolha metodológica apoiada em Bardin (1977), Franco (2005) e Macedo (2004). Trazemos também reflexões sobre o aporte teórico-conceitual, discutindo sobre Leitura e tendo como base as significações trazidas por: Lajolo (1982, 2005), Chartier (1999), Orlandi (2003a, 2003b), Jouve (2002) e Paulo Freire (2004; 2005), bem como a inserção da importância social da leitura, aproximando as referências de: Freire (2004, 2005) e Silva (1988, 1997, 2002a, 2002b), fazendo relações entre essa importância e o acesso de docentes a esse bem cultural. Além disso, pontuamos circunstancialmente, o conceito de crítica, que será ampliado no capítulo seguinte.

No Capítulo 3 – O QUE INSTALA? – fizemos um cruzamento conceitual, discutindo

sobre os sentidos de crítica, apoiados em teóricos, entre os quais: Kant (1965), Japiassú (2005) e definições dicionarizadas. Continuamos nossas discussões, apresentando o conceito de leitura crítica na perspectiva filosófica e ampliando as discussões desses conceitos, apoiadas em Deleuze (1997) e Galeffi (2003). Prosseguimos, incluindo a leitura como demanda importante desenvolvida em processo de formação de docentes da Educação Básica.

No Capítulo 4 – O QUE PROCEDE? – delineamos a coleta das informações, à luz da Análise de Conteúdo. Desenvolvemos nossa coleta, mostrando esse *corpus* organizado através dos processos de: redução e descrição. Também nessa parte, mostramos os gráficos e os quadros produzidos a partir dessa pré-análise, apresentando os resultados da pesquisa.

No Capítulo 5 – O QUE ADENTRA? – desenhamos a análise das informações, à luz da Análise de Conteúdo, no entanto, sem ficar à mercê de limitações metodológicas. Desenvolvemos nossa análise, interpretando as informações, apresentando, discursivamente, os resultados da pesquisa e colocando a nossa imersão no contexto e na perspectiva interpretativa de condução da pesquisa. Delineamos, ainda, os padrões e as possíveis explicações, as configurações e os fluxos de causa e efeito, retornando às anotações de campo e à literatura, registrando as interações entre os sujeitos da pesquisa, pesquisadora e demais envolvidos no processo.

No Capítulo 6 – E AGORA, PARA ONDE? CONSIDERAÇÕES FINAIS – apresentamos as considerações finais, no entanto, sem fechar conclusões, mesmo porque os argumentos apresentados podem não ser acabados ou completados pela sua própria natureza. Trazemos algumas contribuições, que consideramos significativas para um trabalho acadêmico. Trilhas de leitura. Alertas sobre leitura. E despertamos as palavras que dormiam... Muitas delas repousavam em nossa mente, em nossos conhecimentos ampliados.

2 O QUE SE INDAGA?

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do vôo das arribações [...] independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (LAJOLO, 2005, p.7)

A abertura deste capítulo traz uma epígrafe de Lajolo sobre o processo de aprendizagem da leitura. É interessante pontuar que essa autora coloca sobre a iniciação do processo de leitura que normalmente acontece “nos bancos da escola”, entretanto, não se restringe exclusivamente a esse espaço social, sendo, pois, ampliada nos “vôos de arribação” que acontecem em toda a vida dos sujeitos leitores.

Para estudar a temática da leitura, dando nossos “vôos de arribação” e considerando-a como uma parte necessária de um debate relevante, que é realizado em todo espaço social, principalmente, se esse é um espaço de formação de docentes, mostramos o que perguntamos neste trabalho: as significações de leitura crítica construídas pelas professoras e professores em processo de formação.

Ao ampliarmos a significação de leitura, enquanto leitura crítica, pensamos também que há uma configuração mais apropriada à contemporaneidade, vez que percebemos o aflorar de comportamentos leitores mais voltados para a compreensão do lido e a reconstrução de sentidos próprios de cada sujeito, os quais fazem seus “vôos de arribação”.

2.1 A TRAJETÓRIA: ADENTRANDO A PONTE

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão
Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.
(ANDRADE, 2006, p. 252-253)

Os caminhos enveredados por nós para analisar as significações de leitura crítica

construídas por participantes do Projeto Salvador, bem como a relação entre o desenvolvimento da sua criticidade e as leituras realizadas por eles durante o processo de formação foram marcados por observações e escolhas. Tudo isso, enquanto “coisas tangíveis”, tomando as palavras de Carlos Drummond de Andrade, sensíveis à escuta do que falam e escrevem as professoras e professores que colocam “as coisas findas muito mais que lindas” que “ficarão” em nosso trabalho, em nossa memória e em nosso fazer-pedagógico.

Elegemos, conforme já anunciado, que nosso estudo seria de natureza qualitativa, adotando um método dinâmico de interação entre pesquisadora e pesquisados. Após levantamento de possibilidades, decidimos utilizar a etnopesquisa como abordagem técnica, pautada na Análise de Conteúdo.

Diante dessa escolha, buscamos criar vínculos com os sujeitos pesquisados, mesmo porque já fazíamos parte, tanto como aluna quanto como professora substituta, do ambiente formador de docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, a fim de, neste momento, experimentarmos um trabalho de campo.

A abordagem desenhada por nós utilizou o recurso da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), e desenvolveu um *corpus* de conhecimento formado por textos escritos e falados pelos cursistas e organizados em grades de informações, de acordo com os pressupostos dessa abordagem de pesquisa.

Consideramos ainda que, durante os momentos de entrevistas, observações e conversas, a “ultrapassagem da incerteza” e o “enriquecimento da leitura” (BARDIN, 1977, p. 29), com os graduandos, foram espaços de aguçamento, de ampliação de novas possibilidades de leitura tanto para nós como também para eles. Fomos além das incertezas que carregávamos ao iniciar este trabalho, ampliamos nossas significações sobre a temática, enriquecendo assim nossa própria leitura.

Um fator que nos fez optar pela abordagem da Análise de Conteúdo foi um dos seus pressupostos fundamentais – a compreensão de significados imediatos de comunicações.

Esta compreensão de significações trazidas pelos sujeitos de pesquisa igualmente moveu os nossos aprofundamentos teóricos na temática em estudo, como também promoveu uma cumplicidade entre nós e os docentes-cursistas.

Mais um aspecto trazido por Bardin e que ainda motivou nossa escolha, diz respeito às funções que a análise de conteúdo tem na prática de “tentativa exploratória” e de “confirmação ou infirmação”. (BARDIN, 1977, p.30)

Na primeira, a análise “enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta”; enquanto que na segunda, as hipóteses, sob forma de perguntas ou de afirmações provisórias, servem de diretrizes para serem averiguadas.

Pensamos que as duas funções foram produzidas neste trabalho, uma vez que exploramos um conjunto de informações prestadas por docentes, em formação, sobre as suas significações de leitura e o desenvolvimento de sua criticidade. Além disso, construímos com as respostas dos sujeitos confirmações sobre o que pensam sobre leitura e desenvolvimento da criticidade em processo de formação.

Ao mesmo tempo, vale salientar que a leitura, colocada como um dos pontos de ancoragem do Projeto Salvador, como uma prática inerente a todas as práticas, realizada tanto individual e como compartilhadamente com o outro, o colega de curso e de trabalho, foi um alicerce para as informações colhidas. Refletimos o quanto foi importante conhecer e perceber as significações e as leituras construídas pelos professores, uma vez que ler não é apenas um processo de pronunciar o texto¹ (concebido como manifestação de linguagens), mas é uma atividade complexa que envolve raciocínio, ou seja, compreensão. Saber ler com competência significa possuir um repertório de procedimentos estratégicos, saber gerenciar de forma apropriada a sua utilização e fazer uma aplicação de modo maleável e próprio, em cada situação.

Outro elemento colocado na proposta pedagógica do curso, relacionado ao ponto de ancoragem na leitura, diz respeito à perspectiva de realização de uma leitura crítica e reflexiva em que o pensar e o sentir criticamente eram objetivados em relação a

[...] questões fundamentais da humanidade, da guerra à paz, da violência à esperança, da competição à solidariedade, da corrupção à probidade, do dissabor ao sabor, do medo à ousadia, do desamor ao amor, na perspectiva de conhecer questões relativas ao mundo sociocultural e às tantas iniciativas bem ou mal sucedidas a favor da humanidade da criança e do adulto e contra a barbárie e a injustiça. [...]. (UFBA, 2002, p. 9)

A circulação pedagógica, que abrangeu a leitura a partir dessa visão, possivelmente possibilitou que estas leituras fossem “feitas como experiência” (UFBA, 2002, p. 9)

Retornemos às questões metodológicas que permearam nosso trabalho. Ainda atendendo às orientações emanadas por estudos de Bardin (1977), vivenciamos as seguintes etapas:

- a) Leituras preliminares e estabelecimento de um rol de enunciados.
- b) Escolha e definição das unidades analíticas: tipos de unidades, definição e critérios de escolha.
- c) Processo de levantamento de noções subsunçoras.

¹ Textos também na concepção de Hjelmslev (apud BADIR, 2005, p.2) “não se constituem como os objetos específicos da lingüística, porque lhes falta, precisamente, a possibilidade de serem determinados, previamente à análise. É justamente a partir deles que são constituídos os objetos específicos da lingüística, mas essa especificidade não pode ser reconhecida senão *a posteriori*, uma vez a análise tenha sido realizada”.

- d) Análise interpretativa dos conteúdos emergentes.
- e) Interpretações finais.

Contextualizamos a situação, fazendo leituras preliminares e estabelecendo um inventário de enunciados sobre o tema, a fim de buscar as informações junto aos pesquisados. Optamos pelo uso de técnicas associadas à etnografia: questionários, entrevistas intensivas e observações participantes, as quais fizemos com que chegássemos o mais perto possível da perspectiva dos sujeitos e de seus referenciais culturais. (MACEDO, 2006, p.148)

Fomos a campo! Realizamos estas observações em momentos diferenciados no processo de formação dos professores, mantendo uma interação com os sujeitos da pesquisa, em aulas e outras propostas do Projeto Salvador, inclusive culturais.

Assim, durante um período de mais ou menos dez meses, estivemos presentes em atividades do Projeto Salvador, ora semanalmente, ora quinzenalmente, fazendo registros atribuídos de sentido, para serem somados às informações prestadas nos demais instrumentos da pesquisa.

Com todos estes elementos e instrumentos, tentamos capturar a "perspectiva dos participantes" (MACEDO, 2006, p.149), isto é, a maneira como os informantes encararam as questões focalizadas, sendo isso, pois, o centro desta investigação.

Alguns pontos importantes também foram norteadores deste trabalho, entre os quais:

- a) a honestidade de tratar as questões trabalhadas, com uma abertura de objetivos e proposições;
- b) o compromisso ético, em relação à descrição nas observações e nas descrições apresentadas;
- c) a construção de identidades a partir das entrevistas e observações;
- d) bem como, uma contrapartida efetiva para os sujeitos pesquisados – reflexão sobre seu processo de leitura.

Consideramos que esta contrapartida foi real, uma vez que o próprio título do trabalho, bem como os instrumentos nele utilizados, transformaram-se em elementos instigadores para os cursistas em novas buscas de fazer-se leitor e fazer-se leitor crítico. Buscar novas trilhas...

Em nossas conversas com os participantes, tratamos com retidão e compromisso ético, informando-os sobre os objetivos, as proposições e as questões de manutenção do sigilo das informações prestadas e da não exposição de pessoas e nomes em nosso trabalho.

Nesta trajetória, os sujeitos da pesquisa foram constituídos por docentes² que

2. Conforme informamos na Introdução, de cem professoras/es da Rede Municipal de Ensino, selecionados inicialmente para o Projeto Salvador, noventa e seis freqüentaram normalmente as atividades de Formação.

participavam do Projeto Salvador, definidos a partir de uma amostragem intencional e que estivessem inseridas/os nos critérios discriminados a seguir:

a) Critérios de inclusão

- Docentes que concordaram em participar da pesquisa, inscrevendo-se através da assinatura em lista específica.
- Docentes que freqüentaram regularmente o Projeto Salvador.
- Docentes que estivessem em efetiva regência.
- Docentes que tivessem disponibilidade de tempo, para as entrevistas.

b) Critérios de exclusão

- Docentes que não se inscreveram para o desenvolvimento do trabalho.
- Docentes que não estivessem em efetiva regência.
- Docentes que não tinham condições de responder aos instrumentos da pesquisa.
- Docentes que se recusaram a fornecer consentimento prévio.

c) Para a coleta de informações, utilizamos os seguintes instrumentos:

- questionário com quatro questões abertas (APÊNDICE B)
- roteiro de entrevista com seis questões abertas, respondidas de forma presencial, gravadas e transcritas (APÊNDICE C)
- transcrições das entrevistas realizadas individualmente com os sujeitos da pesquisa.
- diário de campo, com anotações da pesquisadora nas atividades de observação participante.

Na primeira apresentação da pesquisa, para explicitar os objetivos e a configuração, a coordenação do Projeto Salvador abriu-nos um horário para conversarmos com os docentes, no dia 21 de novembro de 2006, após a apresentação e discussão sobre a Festa de Formatura.

Tal assunto mobilizou o grupo, de forma que o tema – festa de formatura – tomou corpo e dominou a atenção e as conversas entre as/os participantes.

Observamos que durante a nossa fala a atenção estava difusa e poucos participantes entenderam o trabalho e a importância de uma participação efetiva em nossa pesquisa.

Esse resultado foi imediatamente observado, quando solicitamos que os presentes assinassem uma lista de adesão. Das pessoas presentes, mais ou menos umas quarenta foram saindo pelo adiantado da hora e somente vinte e duas assinaram a lista de adesão que circulou entre elas.

Um fator que consideramos que desmotivou a adesão de professores foi a falta de material audiovisual para apresentar o trabalho. Houve um problema no *data show*, durante a

apresentação da empresa que estava cuidando da festa de formatura, o que acarretou a não utilização do material preparado por nós para apoiar, tecnologicamente, a nossa fala.

Ao perceber que as pessoas estavam mais voltadas às questões da festa de formatura, como também após conversar com algumas delas que nos informaram sobre o desejo de participarem da pesquisa, mas que não haviam assinado a lista por estarem voltadas às discussões sobre a festa, solicitamos à coordenação um novo momento para conversar com as professoras sobre o ocorrido e reapresentar as informações sobre a pesquisa. Objetivávamos com essa postura, ampliar o número de docentes a aderirem à pesquisa, mantendo o princípio da autonomia na escolha de participação.

Na reapresentação, em 28 de novembro de 2006, também notamos que não foi o melhor momento. Foi-nos dado um horário no início dos trabalhos, quando a frequência ainda era baixa. Poucos professores estavam no auditório. Notamos em nossas andanças junto aos pesquisados que a pontualidade aos encontros não era observada com rigor, mesmo porque muitas dos professores, além de morarem em bairros e subúrbios distantes da FACED, também trabalhavam, no turno matutino, em escolas de áreas periféricas.

Mesmo assim, consideramos esse momento mais adequado que o anterior, pois conseguimos fazer uma apresentação apoiada em material audiovisual e os professores que estavam presentes já se mantinham com mais atenção, fazendo com que houvesse uma ampliação na listagem de adesão. Desta vez, mais vinte professoras assinaram a lista de adesão, perfazendo um total de concordância em participar desse trabalho, de quarenta e dois cursistas.

Satisfeitas com essa adesão, aproveitamos o momento para também marcar a aplicação coletiva do instrumento, ficando definido que no dia 05 de dezembro de 2006, às quatorze horas, estaríamos fazendo a coleta de informações.

Avaliamos o instrumento – questionário –, anteriormente à sua aplicação com cinco professoras que se colocaram à disposição para essa testagem. Observamos que as perguntas elaboradas estavam claras e que possibilitavam as respostas voltadas à pergunta de partida da pesquisa.

No dia e hora combinados, levamos o material e começamos a coleta, solicitando, inicialmente, o consentimento prévio dos participantes (APÊNDICE A). Lemos o Apêndice A do Projeto de Pesquisa, reolocamos os objetivos e informamos que as respostas comporiam os resultados deste trabalho acadêmico, falando, inclusive, sobre a ética e o sigilo na utilização dessas informações.

Tínhamos, no início, mais ou menos dez professoras. Aos poucos, outros participantes

foram chegando e solicitando o instrumento para responder. No entanto, observamos que nem todos os participantes que assinaram a lista de adesão responderam ao questionário e que outros que não haviam aderido anteriormente a participarem da pesquisa, responderam com atenção e cuidado às perguntas formuladas. Não fizemos nenhuma alusão a esse ponto, aceitando com tranquilidade o posicionamento dos que, apesar de assinarem a lista, não responderam ao instrumento. Vinte e nove docentes responderam ao questionário, correspondendo a 30,21% dos participantes do Projeto Salvador. Duas professoras, que estavam ausentes nesse dia, solicitaram o questionário e, posteriormente, o responderam. Assim, nosso *corpus* foi formado pela resposta de trinta e um sujeitos (32,29% dos cursistas)

Em março de 2007, reiniciamos nossos encontros com o grupo e marcamos as entrevistas. Definimos com elas, os dias e horários disponíveis e iniciamos o processo de gravação das falas. Foram momentos ora alegres, ora recheados de lágrimas; ora desafiadores, ora inibidores.

Muitas não queriam falar utilizando o gravador; outras demonstravam não querer responder no momento combinado, verbalizando que não sabiam sobre o que seria perguntado; outras solicitavam responder em outra ocasião. Num clima, ora descontraído, ora inquietante, realizamos as gravações.

A atmosfera das entrevistas foi muito animadora para nós. As falas livres, colocadas em palavras simples, momentos de contentamento, entre choros e risos foram vividos tanto por eles quanto por nós. As lembranças de épocas anteriores e importantes foram revividas e evocadas, fazendo com que uma maior aproximação entre nós fosse instalada.

As gravações aconteceram em sessões individuais, com três a quatro docentes por dia, nas próprias salas de aula da FACED que estivessem vazias naqueles momentos. Percebíamos o interesse e a satisfação dos participantes vividos naqueles instantes.

Um outro fator que observamos foi a motivação dos docentes para as entrevistas. Quatro das que não responderam ao questionário, solicitaram fazer a entrevista. Mesmo com a preocupação observada, a descontração e empatia foram a tônica desses momentos de gravação.

Assim, trinta e cinco docentes foram entrevistados, correspondendo a 36,46% dos participantes do Projeto Salvador. Problemas em nosso equipamento fizeram com que perdêssemos quatro entrevistas realizadas, estando computadas para o nosso trabalho trinta e uma delas, que correspondem a 32,29% do total de cursistas. Com este panorama, nossa amostra congregou trinta professoras e um professor que aderiram à nossa pesquisa e responderam tanto ao questionário quanto às entrevistas.

Para efeito de manter o anonimato dos participantes, resolvemos identificá-los pelas iniciais de seus nomes, mantendo e preservando as suas identidades.

As desgravações foram momentos trabalhosos, pois os ruídos naturais do corredor da Faculdade e de suas salas de aula, também estavam contidos nas gravações.

Vale também informar que as observações e seus registros ocorreram em junho e julho de 2006 e no primeiro semestre de 2007, também a partir de março. As atividades curriculares do Projeto Salvador aconteciam de forma diferenciada, ou em três turmas divididas, ou com todos os professores conjuntamente. Como os sujeitos de nossa pesquisa participavam de três turmas em algumas atividades curriculares, tivemos que fazer nossa observação em turmas diferentes, de forma que pudéssemos registrar, pelo menos, uma participação oral de cada participante, nas atividades: *Psicologia e Práticas Formativas*. Estivemos nessas atividades semanalmente, sempre de forma reservada, anotando as participações orais daqueles sujeitos de nossa pesquisa que se manifestavam sobre as questões de leitura.

Com esse cenário, passemos à explicitação do desejo de conhecer as pontes – crítica e leitura – apresentando um aporte teórico-conceitual.

2.2 DESEJO DE CONHECER AS PONTES: APORTE TEÓRICO-CONCEITUAL

[...] A ponte nem tem que sair do
lugar.
Aponte pra onde quiser
A ponte é o abraço do braço do mar
Com a mão da maré. [...]

(LENINE; QUEIROGA, 1997)

Ao abranger as falas e escritas dos pesquisados, colocamos um braço no “mar” de significações de leitura mostrados na ‘maré’ do Projeto Salvador. Nesta parte, expomos o aporte teórico-conceitual sobre leitura e crítica, mostrando as variadas possibilidades de se trilhar nesta problemática.

Além disso, ao enveredarmos para as questões da significação de crítica, revelamos ainda um panorama que se declara igualmente importante, nas questões construídas inicialmente nesta pesquisa.

2.2.1 A ponte da leitura

Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura. (KLEIMAN, 2004, p. 15)

Com essa paixão, trazida por Kleiman, e reiterada por nós, buscamos as significações de leitura, pontes variadas que se aportam em teorias da linguagem, concepções de língua e de ensino, mostrando facetas diversas que motivam o fazer pedagógico, tanto com docentes quanto com alunos.

Resolvemos, a partir de uma seleção dirigida às significações de leitura mais contemporâneas, voltadas basicamente para a leitura como uma atividade de produção de sentido, mostrar uma parte dessa amplitude de significações, trazendo as de Lajolo (1982, 2005), Orlandi (1996, 2001, 2003a, 2003b), Chartier (1999, 2001), Jouve (2002), Kleiman (2004) e Paulo Freire (2004, 2005), mantendo também um colóquio com as mesmas e expondo os nossos pontos de vista sobre o tema.

A definição do processo de leitura construída por Lajolo (1982) abre as nossas discussões, por apresentar elementos importantes que serão tratados ao longo do texto. Lajolo (1982, p.59) diz que

Ler não é decifrar como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia, e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Dessa significação trazida por Lajolo, podemos verificar que a leitura é um processo de trocas entre o/a leitor/a e o texto, sendo esse, pois, pelo primeiro transformado. A leitura concebida sob o ponto de vista de um processo de interação, através do qual autor/a e leitor/a se aproximam, e tem uma função social fundamental na vida das pessoas, a partir do momento que possibilita ao autor divulgar as suas idéias e ao leitor conhecer, refletir e atuar sobre uma dada realidade. Para tudo isso se realizar, o leitor necessita aprender a ler, a fim de conhecer, refletir e atuar sobre os eventos contemporâneos. Enfim, ler livros, ler símbolos, ler imagens, ler a vida, ler o mundo e agir nele.

No dizer de Lajolo (2005, p. 7), “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]”, sobre o qual concordamos inteiramente, uma vez que saber ler é uma aprendizagem construída na medida em que se vive. No entanto, a autora faz uma colocação importante ao pronunciar que, além de se aprender a ler geralmente, na escola, mais leituras são feitas em diversos espaços sociais, que ela denominou “escola da vida”.

Aderimos às idéias dessa autora, uma vez que também pensamos que a leitura, enquanto processo formal iniciado na alfabetização das pessoas, com a decodificação de símbolos, normalmente sistematizada em sala de aula, portanto, na escola, deve permear toda a vida dos aprendizes e deve ser mantida como um processo aglutinador de conhecimentos e experiências, ao longo da vida.

Em relação às outras leituras consideradas pela autora, parece-nos haver uma diferenciação entre aquelas sistematizadas na escola e as acontecidas durante as experiências vividas pelas pessoas que olham, ouvem, observam, anotam, sentem, respondem, enfim, vivem todas as possibilidades de significação que estão presentes na interação dos sujeitos no mundo e nas suas relações consigo mesmo e com os outros.

Igualmente à primeira significação de leitura apresentada por Lajolo e que se aprende geralmente nas cadeiras escolares, também se observa que ler, enquanto um processo, não é uma pura decifração, mediada por um “jogo de adivinhações”, para se conhecer, observar ou construir o sentido do texto³. É muito mais que isso.

Também na significação trazida por Lajolo, percebemos que o próprio texto, nessa configuração, como texto escrito, é que possibilita ao leitor a atribuição de significado, como também a inter-relação entre os outros textos já lidos durante a sua vida.

Lajolo (2005, p.7) ainda apresenta que “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor [...]”. Com essa afirmação, ao definir a leitura enquanto “prática circular e infinita”, percebemos que a sua importância social é um dos aspectos constitutivos de sua significação e de seu estudo, uma vez que esse processo possibilita ao leitor distinguir, pensar e agir sobre uma realidade durante toda a sua história.

A partir desse triângulo de ações, através das leituras realizadas, as pessoas para

³ Outra significação de texto trazida por Koch nos diz que o texto é entendido como “uma manifestação lingüística concreta que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor, ouvinte/leitor), em uma situação de interação comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão” (KOCH; TRAVAGLIA, 2002, p. 8)

conviverem socialmente, observam “[...] um espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto [...]”, conforme Lajolo (2005, p.16). A autora (pensamos que voltada basicamente ao texto teórico) aporta-se num significado de leitura de mundo através da leitura de textos literários, transformados em escolares. Ou seja, os textos literários levados à escola, às salas de aula possibilitam retratos de situações de vida, situações do mundo que devem ser exploradas e compreendidas nesse espaço de aprendizagens, para que sejam utilizadas em outros momentos da vida, como também serem revividas de sentidos outros, sentidos próprios, sentidos oportunos, sentidos de dentro de si.

Também assinalamos que a “leitura de mundo”, considerada por Lajolo, parece-nos ser fincada quase exclusivamente numa instauração “pelo e no texto literário”, sem parecer agregar as leituras feitas em outros aportes. Notamos que Lajolo, ao empregar essa expressão cunhada por Freire (2005, p. 8) “leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo”, mostra uma diferenciação nessa utilização. Freire (2005), ao designar a expressão, indica uma significação mais abrangente e social, acessível e dialogante, mostrando-nos que aprender a ler o mundo é compreender o seu contexto, compreender o seu papel neste mesmo mundo, sem, necessariamente, só manipular as palavras escritas.

Com isso, preferimos ficar com o sentido de “leitura de mundo”, trazido por Freire, pois, também consideramos que essa leitura de mundo pode, deve e é realizada por qualquer leitor, independente de ser letrado ou não, mas que observa as coisas do mundo, percebe-as, compreende-as e dialoga com os outros leitores que queiram fazer parte desse contexto social.

Do mesmo modo, ao trazer esta significação de “leitura de mundo”, pensamos em considerá-la baliza em nosso trabalho. Ao observar a leitura de mundo construída por professores do Projeto Salvador, a partir das suas experiências enquanto cursistas, refletimos que essa mesma leitura de mundo pode possibilitar a ampliação de uma leitura crítica.

Um aspecto também importante de se considerar quando se aborda sobre leitura é a escolha dos significados, que o leitor pode estabelecer a partir de seus atos de ler, de suas histórias de vida e de suas inter-relações.

Ao continuar a tratar sobre a “polissemia⁴ da noção de leitura”, também Orlandi (1996, p. 7) mostra diversas significações. Em uma delas, essa autora diz que amplamente a leitura pode ser entendida como “atribuição de sentidos”; pode significar também “concepção”, quando se expõe sobre “leitura de mundo”, trazendo novamente a expressão cunhada por Freire, no entanto, mostrando também uma maneira de “refletir a noção de

⁴ Polissemia é definida como “propriedade da significação lingüística (v.) de abarcar toda uma gama de significações, que se definem e precisam dentro de um contexto” (CÂMARA JÚNIOR, 1985, p.194)

ideologia”. Ainda, conforme Orlandi, no sentido acadêmico mais restrito, leitura pode significar a “construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto”; e mais restritivo ainda, quando se relaciona às questões de alfabetização.

Com essas reflexões, pensamos ser necessário ampliá-las com outras, a fim de fundamentar as questões sobre leitura.

Prosseguimos, refletindo sobre mais uma das referências trazidas por Orlandi, que realizou estudos na área de leitura, mostrando como “[...] certos aspectos da linguagem, observados pela análise do discurso, podem ser levados em conta na reflexão sobre o processo de leitura [...]” (ORLANDI, 2003b, p. 177). Segundo essa autora, “[...] certas noções – tais como as de sujeito, imagem, formação discursiva, texto, discurso [...] – são ainda bastante nebulosas [...]” (ORLANDI, 2003b, p. 178). Essa nebulosidade trazida por Orlandi não nos causa estranheza, uma vez que essas noções mantêm uma variação e pontos de encontro em diferentes perspectivas da linguagem e da língua.

Tecendo os fios da compreensão sobre o que Orlandi propõe, retomemos as noções citadas. Quem é o sujeito? Quais imagens são construídas? Como se efetiva a formação discursiva? O que é discurso? O que é interpretação?

Em seus estudos, a autora pontua o lugar do sujeito do/no discurso, enquanto instância de instauração de sentidos. O sujeito é aquele que arrisca atribuir sentido(s) ao que lê, ao que observa, ao que vive. O sujeito é o dono da linguagem que não apresenta sentido literal (relação unívoca entre linguagem e mundo). Da mesma forma, as imagens construídas são imagens únicas, singulares e plurais ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, numa formação discursiva há a efetivação dessa pluralidade de sentidos, não no sentido de variados, mas no sentido de próprios e apropriados a cada sujeito. A formação discursiva se define como aquilo que em uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sociohistórica vivenciada – determina o que pode e deve ser dito. Nesse aspecto, a formação discursiva seria responsável por demarcar os lugares que podem ser ocupados pelo sujeito, e esses lugares determinam o que pode e deve ser dito por um enunciador.

Ao continuar discutindo as noções trazidas por Orlandi, com base em Pêcheux, ela afirma que um discurso é determinado pelas suas condições de produção. Porém, é preciso entender-se que determinar não é prever, porque o discurso é movimento, é equívoco.

Na abordagem da leitura como atribuição de sentido, a autora defende uma posição ampla para o ato de ler. Concordamos com ela, uma vez que atribuir sentidos alarga horizontes, move novas e outras significações que são percebidas pelos leitores, a partir de sua própria história e de sua ideologia.

Conseqüentemente, Orlandi pondera que praticar a compreensão na leitura é não somente considerar uma ou outra interpretação, mas ter em vista os "conflitos" de interpretação. Os postulados trazidos por Orlandi adentrarão a análise das informações colhidas que será mostrada mais adiante.

Após essas considerações, pensamos ser oportuno trazer uma nova ponderação que diz respeito às questões da origem do ato de ler, trazida por Chartier (1999), uma vez que a individualidade e a reflexão eram pressupostos marcantes numa proposta de leitura no passado e que na contemporaneidade, notamos marcadas diferenciações, incluindo-se a significação da leitura enquanto uma ação socializada.

A transformação desse processo numa ação socializada, rápida, fugaz e, até mesmo, lucrativa, que gere mais e novos textos, numa rapidez incontestável, promove uma significação de leitura, enquanto elemento de consumo dinâmico, bem diferenciado do legado anterior, vivenciado na individualidade do ser leitor.

Continuando esse debate, Chartier (1999, p. 24) apresenta questões relativas “[...] à posição do autor durante a Antiguidade [...]”. Ao dispor que “A leitura antiga é leitura de uma forma de livro que não tem nada de semelhante como o livro tal como o conhecemos, tal como conhecia Gutenberg [...]”, retornamos aos séculos referenciados e um filme sobre leitura se encena. Filme esse que nos revela uma crescente e significativa mudança, mesmo que ainda sejam percebidos movimentos na atualidade de regressar a algumas dessas motivações.

Na Antiguidade, a leitura era isolada, individual e, às vezes, socializada num espaço de requinte que mostrava o auge daquele que sabia ler. Se dermos uma velocidade ao tempo e chegarmos aos nossos dias, poderemos observar que este caráter de individualidade da leitura vem sendo deteriorado, muito embora o ato de ler ainda se constitua numa atividade individualizada.

Mesmo nessa individualização, não se pode concebê-lo, na atualidade, como um ato não socializante, ou mesmo, a ser realizado como uma prática antiga em que o seu domínio era de poucos.

Segundo Goulemot (apud CHARTIER, 2001, p. 108), “[...] ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências [...]”. Observamos a sugestão de que o sentido é dado pelo agrupamento de experiências vivenciadas pelo leitor, que se conjugam e possibilitam um novo significado singular e pessoal. Também notamos que o sentido pode ser instaurado através do domínio do texto pretendido por quem o produziu e que o mesmo não acontece na verticalidade pretendida,

pois há uma diferenciação importante entre o sentido desejado pelo autor e o desejo percebido pelo leitor. Ainda dessa discussão, assinalamos que parece não haver um “acordo cultural” entre autor e leitor, como em teorias anteriores se pretendeu.

Nessa abordagem, ler é, portanto, constituir sentido e sentidos, e não os reconstituir. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto, que permite uma construção particular e variada de outras significações. Assim, como um domínio não socializado, muitas vozes de teóricos e estudiosos⁵ se apresentam, pois a importância da leitura, principalmente na atualidade, é relevante e considerável.

Pensamos que o caráter breve da leitura pode denotar a posição desse processo, ao se situar numa sociedade onde o tempo da reflexão, o tempo de meditação, o tempo do pensar, tudo isso está voltado, cada vez mais contrariamente para o tempo apressado, frenético e abreviado, promovido através e nas comunicações tecnológicas. Diferentemente da comunicação instanciada pela leitura difundida nos primórdios e que movia os “galos que tecem a manhã”, evocando “[...] os leitores que tecem o significado dos textos com que se deparam [...]” (LAJOLO, 2005, p.104). Mesmo realizada de forma individual e reflexiva, a leitura era somada a outras de e em outros momentos e de outros sujeitos.

A partir de tais pontos de vista, também verificamos que o leitor, enquanto “dono da própria vontade”, pode se entregar plenamente à leitura ou “rebelar-se” contra ela, arriscando-se a fazer novas e diferentes leituras não previstas, assumindo assim seu papel crítico diante do texto lido.

Este ato de rebelar-se do leitor ainda se coaduna com o caráter de “armadilha” que as palavras constroem, e que também estão presentes no texto.

Voltemos a dialogar com Chartier (1999, p.50), que já trazia o mote da “armadilha das palavras”, poeticamente utilizada por Ferreira Gullar (1980), em seu poema *No mundo há muitas armadilhas*. Ao parafrasear Ferreira Gullar quando diz: “No mundo há muitas armadilhas e que é armadilha pode ser refúgio e o que é refúgio pode ser armadilha [...]” (GULLAR, 1987, p.49), podemos depreender que no mundo, as palavras lidas também podem ser refúgio e armadilha. Refúgio, por possibilitar um espaço de encontro entre leitor e autor, entre idéias de um e significações do outro, e se traduzirem em soma e em novos sentidos. Armadilha, por também possibilitar que o autor coloque sentidos não buscados pelo leitor. E o leitor encontre também significações inovadoras, não pensadas pelo autor. Assim, leitura de palavras pode ser refúgio caloroso ou armadilha desmontada.

⁵ Autores que estudam e defendem, especialmente, a importância da leitura: Lajolo (2005); Ezequiel Teodoro da Silva (1988, 1997, 2002a, 2002b); Paulo Freire (1990, 2004, 2005)

Ao desmontar armadilhas, encontramos novos sentidos em atos de leitura. Leitura para um leitor competente e prudente pode ser ponto de encontro para que ele encontre motivações e ampliação de significações, para o leitor contraditório pode ser esconderijo, onde não se possibilite alargamento de significações.

Outro autor, também importante, que estuda sobre a Leitura é o lingüista francês Vicent Jouve (2002). Para esse estudioso, “[...] a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções [...]”. (JOUVE, 2002, p. 17). Complexa, por ter uma carga intrincada de aspectos inerentes a esse processo; e plural, pela multiplicidade de facetas que ela congrega. A complexibilidade e a pluralidade, atribuídas por Jouve ao processo de leitura, reportam que o mesmo pode ser analisado em cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica.

Na dimensão neurofisiológica ⁶, “[...] a leitura é, antes de mais nada, um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano [...] nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro.” (JOUVE, 2002, p.17). Nesta dimensão, a leitura é colocada como “uma operação de percepção, de identificação e memorização de signos”. A consideração neurofisiológica da leitura mostra a relação entre esse processo e as questões relativas ao sistema nervoso, das áreas específicas do cérebro e de estruturas nervosas do organismo, fora do cérebro. Desta forma, a leitura encontra similaridade com qualquer função, como pensar, mover, dormir, olhar ou sentir, que envolva a integração de um número desconhecido de neurônios, que se interconectam em complexas cadeias, mostrando, pois, as interseções entre cérebro e demais partes do corpo.

Este autor também considera a leitura numa dimensão cognitiva ao apresentar que “o leitor percebe e decifra os signos”, buscando entender o que leu. Nessa perspectiva, a “[...] conversão das palavras e grupos de palavras em elementos de significação supõe um importante esforço de abstração [...]” (JOUVE, 2002, p.18), como uma habilidade de o leitor se concentrar nos aspectos essenciais de um contexto qualquer, ignorando características menos importantes ou acidentais.

⁶ Cabe um posicionamento nosso nesta dimensão citada por Jouve, em relação a que “nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual [...]”, uma vez que os cegos, apesar de não terem um aparelho visual funcionando normal e adequadamente, conseguem fazer leituras através do Sistema Braille – processo de leitura e escrita por meio de pontos em relevo hoje empregado no mundo inteiro. O Sistema Braille é um modelo de lógica e de polivalência, que se tem adaptado a todas as línguas e a suas grafias. Com a sua invenção, Luís Braille(1809-1952) abriu aos cegos, as possibilidades de ler e escrever, tão importantes na comunicação entre pessoas, tirando-os da cegueira mental em que viviam e abrindo-lhes horizontes novos na ordem social, emocional e de conhecimento. O Sistema Braille conseguiu responder ao problema da educação de cegos, que só ficou satisfatoriamente resolvido com a sua invenção e adoção. Com isso, discordamos da dimensão abordada por Jouve e consideramos que muitas leituras são possíveis, mesmo que o aparelho visual da pessoa não esteja funcionando bem.

Outra dimensão citada por Jouve é a afetiva. Nessa, ele diz que “[...] o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita [...]” (JOUVE, 2002, p.19). Esse autor continua trazendo mais um aspecto voltado para o campo psicológico, uma vez que levanta as questões das emoções que o ato de ler gera no leitor. Assim, ao fazer suas leituras, o leitor vivencia um impulso neural que o move enquanto organismo para uma ação, sendo, pois, um estado psico-fisiológico.

Fazemos um ponto de diálogo com Jouve, pois também consideramos que a leitura agrega essas dimensões já abordadas, sem, no entanto, colocá-las em linearidade seqüencial, ou atribuindo-lhes valorização, uma vez que, até então, algumas dessas dimensões mencionadas fazem parte do processo de leitura que também concebemos.

Além das referidas, Jouve ainda especifica mais duas outras dimensões: a argumentativa e a simbólica. Na dimensão argumentativa, procuramos produzir nossos enunciados lidos de modo que a compreensão de nosso interlocutor caminhe no sentido de determinadas conclusões. Jouve traz o argumento do “leitor ser interpelado”, a depender do tipo de texto que lê.

Ainda na dimensão simbólica, este estudioso aponta para o “sentido que se tira da leitura”, estabelecido prontamente no contexto cultural em que cada leitor evolui. Com essa consideração, observamos que a leitura é afirmada como um dos aspectos de uma cultura.

Destas considerações, apreendemos que há uma relação entre algumas significações já expostas, referenciadas por Lajolo (1982, 2005), Orlandi (1996, 2001, 2003a, 2003b) e Chartier (1999, 2001) e a que Jouve (2002) nos coloca.

Percebemos, ainda, uma intersecção entre o pensamento de Jouve e Freire, em relação à leitura, ao ato de ler, à leitura numa dimensão cultural, que se firma como repercussão, transformando as mentalidades dos leitores.

Nesta configuração, Freire volta a se apresentar como referência distinta, pois várias e exclusivas foram as suas contribuições nessa área. Como sua obra é recorrente, e este estudioso não teve preocupação com as questões de repetição de significações, pelo contrário, fez alusões a elas em vários livros, reiterando posicionamentos, resolvemos utilizá-la também com frequência. Assim, escolhemos uma citação do livro de Freire (1998) *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, para dialogar com as significações já trazidas. Freire diz:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. [...] Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 1998, p. 28)

Reiteramos as suas palavras, ao considerar o ato de ler como uma operação inteligente e gratificante, mas, ao mesmo tempo, difícil e exigente. Ato inteligente, por ser exclusivamente humano e necessitar de perspicácia do sujeito para ser realizado. Ato gratificante, por conjugar possibilidades crescentes e infinitas significações. Ato difícil, por carregar uma carga complexa de símbolos emaranhados, que promovem, também, variadas significações. Ato exigente, por ainda solidificar as impressões e observações do mundo, que de tão grande e diverso, às vezes, não cabe nas palavras, nem nas folhas de papel.

Nosso empenho em conhecer mais significações de leitura trazidas por teóricos nos remeteu ainda a Kleiman (2004, p. 49), que comenta sobre a leitura como “um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento”.

Certamente que também para nós, a leitura é um ato divergente de leitor para leitor, de momento para momento, inclusive para um mesmo leitor. Ao lermos algum texto que se coadune com o nosso interesse imediato, possivelmente essa leitura será diferente de uma leitura desprentensiosa e desinteressada.

Se observarmos estas colocações de Kleiman, notaremos que há uma convergência com as de Lajolo, quando trata sobre o argumento de atribuição de significado, e de fazer relação a todos os outros textos significativos para cada leitor. Atribuir e construir significado são ações assemelhadas; e fazer relação com outros textos determina a singularidade da leitura que dependerá de idéias, valores, propósitos, entre outras perspectivas do próprio leitor.

Pensamos que Kleiman também pode dialogar com Freire ao tratar sobre o ato de ler enquanto um ato inteligente. Além de ato inteligente, Kleiman (2004, p.31) diz que a leitura é uma “atividade intelectual que começa pela apreensão do objeto através dos olhos com o objetivo de interpretá-lo”.

Voltamos a aspectos importantes, que necessitam ser ampliados, quando se aborda sobre leitura: a interpretação, a compreensão.

O conceito de interpretação foi buscado na Análise do Discurso, que diz ser esse um atravessamento do leitor nas entrelinhas do texto, marcado pela incompletude, pelo equívoco, pela ambigüidade e pela opacidade da linguagem, como também pela continuada possibilidade do sentido de deslizar e transformar-se em outro construído por esse mesmo leitor.

Encontramos também que esses equívocos e ambigüidades provocam “deslizamentos de sentido voltados ao funcionamento lingüístico-discursivo” (CAMPOS, 2005, p. 124). A sua mola mestra são os eixos metafórico e metonímico, que constituem os dois modos de funcionamento da linguagem descritos por Jakobson (1988) a partir da formulação de Saussure das relações sintagmáticas e associativas.

Ainda segundo a *Análise do Discurso*, através de uma de suas representantes, Orlandi (1996, p. 77) concebe texto, “enquanto objeto de duas faces”, que possibilita leituras as quais deixam “espaço para o surgimento de pontos de deriva que oferecem lugar para a interpretação”, como a atribuição de sentido, levando-se em conta o contexto lingüístico (coesão), o contexto imediato, ligado aos elementos mais visíveis; enquanto que o contexto compreensível é a atribuição de sentidos, considerando o processo de significação no contexto de situação mais amplo, que remete a elementos que transcendem a esfera visível, colocando-se em relação enunciado/enunciação.

A relação entre leitura, texto e interpretação ainda nos leva a novas reflexões. Ao considerar que “o texto é o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor” (ORLANDI, 2003b, p. 180)⁷ e só existe por meio de um leitor que o leia e encontre nele ou nesta leitura, significação, também notamos que essa significação está vinculada diretamente à interpretação. Nesta perspectiva, a leitura de um texto constituída de significação só acontece via interpretação. Assim, em nossa ótica, qualquer e todo texto demanda interpretação gerada por cada leitor. Ainda a partir do conceito de que o sentido não está produzido antecipadamente, mas, a partir de uma leitura, podemos também concluir que o texto só pode se tornar texto através de interpretação.

Convém salientar que esta interpretação se relaciona diretamente com os conhecimentos lingüísticos dos leitores, com sua historicidade e ideologia. Essas diferenciações e pluralidades podem suscitar os deslizamentos, as interpretações variadas, os equívocos. Assim, deslizar nos atos de leitura é construir interpretações próprias de cada leitor.

O ato de ler é também um ato de compreensão das coisas do mundo representadas através das palavras, das imagens, das situações, enfim, dos símbolos a serem compreendidos. Ao fazer leituras, o leitor busca produzir a compreensão sobre o que leu. O que foi ou está sendo lido é o engajamento do próprio leitor numa vivência inventiva em torno da compreensão do que um autor produziu. Este leitor necessita experimentar o fluxo de

⁷ Esta é uma “definição pragmática” de texto defendida por Orlandi (2003b, p. 180)

“passagem da experiência sensorial” a “generalização”. Dessa forma, é realizado um exercício crítico, em que o próprio leitor escolhe suas significações e caminhos de compreensão do lido.

A compreensão também é uma busca na leitura do cotidiano e na leitura das palavras. Compreende-se uma leitura daquilo que parte da experiência sensorial, como principiante, que necessita de outros caminhos para atingir graus mais elevados, no entanto, sem considerá-la inferior.

Outros aspectos, em nossa perspectiva, propiciam compreender a circularidade e a espiralidade que perpassam o ato de ler e se fundamentam em leituras de conceitos, promovendo, inclusive, suas abstrações.

Circularidade do ato de ler, enquanto um processo de aproximações sucessivas de descobertas fundamentadas em experiências vivenciadas pelos sujeitos leitores, baseados em sua história e em sua ideologia. Assim, se um leitor é exposto a livros, a textos escritos, e a outros suportes manuscritos, ele circula entre letras e palavras e se aproxima de uma compreensão mais aprofundada dessas escrituras. Se um leitor é ainda exposto à observação de quadros, telas, esculturas, esse leitor também se aproximará sucessivamente de uma compreensão daquelas imagens. Se um leitor também é exposto à musicalidade, às partituras, às letras de músicas, igualmente sua compreensão sobre aquelas experiências leitoras se aprofundará, uma vez que as significações sobre o que está sendo exposto são recursivas. Portanto, as leituras e os leitores se imbricam e a circularidade do ato de ler estabelece o entendimento do que foi lido, observado.

A espiralidade do ato de ler apóia uma imagem de “[...] curva plana gerada por um ponto móvel que gira em torno de um ponto fixo, ao mesmo tempo em que dele se afasta ou se aproxima segundo uma lei determinada [...]” (FERREIRA, 1986, p.706). O ponto móvel da leitura é o desejo de ler, é a possibilidade de se iniciar nas letras e palavras, é a possibilidade de compreender o que está sendo lido e ou observado, através de curvas (enquanto movimentos contínuos) irregulares e sentidos diferentes. Esta sinuosidade espiral da leitura retrata a movimentação e continuidade desse processo.

Dessa forma, um processo de leitura ou percepção da coisa lida pelo sujeito acontece manifestadamente tanto na circularidade quanto na espiralidade das idéias.

A própria ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, quer seja para agir ou para dialogar com seus pares, objetiva uma apreensão do próprio objeto e não acontece se não for via caminho da leitura, trilhas de leitura.

Neste caminho, existem ondulações, enviesamentos, possibilidades variadas, pois, para aprender e conhecer, o sujeito lê o mundo, lê as palavras, lê e lê... observa e compreende o que leu.

Outro argumento associado à leitura e que vale ser levantado é o acesso a esse bem cultural o qual deve ser garantido a todos os cidadãos, principalmente a professoras e professores. Este acesso normalmente condicionado a fatores econômicos, sociais, entre outros, deve ser possibilitado em universidades e espaços de formação de docentes, de forma que estes atores sociais possam construir suas bases leitoras e a partir de suas próprias motivações, possa estender este bem cultural aos alunos e às escolas, instituindo-se como força produzida seqüencial e diretamente a todas as camadas da população.

Com estes pontos colocados, buscamos observar que compreensão de leitura foi construída na experiência de formação das e dos docentes do Projeto Salvador? Será que as e os cursistas conseguiram realizar leituras em que a experiência sensorial, passar os olhos, deu margem a transpor a generalização e construir seus próprios sentidos?

Nos próximos capítulos, as respostas a estas questões vão ser construídas.

Ainda o desejo de conhecer mais pressupostos sobre leitura permanece e se adentra a outra possibilidade que se avizinha muito proximamente: o sujeito que lê. Quem é este sujeito que adentra a ponte da leitura?

2.2.2 O sujeito que adentra a ponte da leitura

Aí surgiram com a idéia: fazer um diário duma professora. [...] Só não quis fazer um diário por conta de datas, de se referir a acontecimentos dum determinado ano. Mudei para um caderno de anotações que poderia acontecer em qualquer ano do calendário. Mexer mais com as coisas de dentro, as das pessoas, do que as de fora de uma época. [...] E aí? Laura (batizei logo, logo) [...] Ao mesmo tempo fui formando a Laura: seu jeito, sua família, seus amores, sua vida, seus desacertos, suas chateações. [...] foi bom ter vivido a Laura. [...] ela está crescendo [...] Como mulher, como pessoa, como aprendiz, como ensinante. Tem tudo pra ser legal e levar uma vida legal. Confio nela. E enquanto ela se perguntar: “Que raio de professora sou eu?”, enquanto tiver dúvidas, ela tem tudo pra entrar numa sala e dar uma grande aula. (ABRAMOVICH, 2002, p. 6-7)

Resolvemos tomar emprestadas as palavras de Abramovich, para tentar “mexer mais com as coisas de dentro, as das pessoas”, por considerar importante apresentar e discutir sobre o sujeito que adentra a ponte da leitura. Um sujeito que, “como mulher” (no caso de nossos

sujeitos pesquisados, há predominância de mulheres), “como pessoa, como aprendiz, como ensinante”, se apresenta de forma simples, variada e singular ao mesmo tempo.

Quem são estas pessoas que participaram de nossa pesquisa? Que sujeitos são estes?

Propomos um olhar sobre professores para além do grupo profissional que fazem parte, buscando compreendê-los como sujeitos sociais que, como tais, constroem um determinado modo de ser no mundo.

Ao organizarmos nossos instrumentos, não optamos por colher informações de fatores exógenos (condições sociais, econômicas e culturais) de docentes que participaram da pesquisa. Mesmo porque, em nossos objetivos, não colocamos nenhum relativo a esses aspectos. No entanto, não poderíamos deixar de fazer um panorama, mesmo que aligeirado, de quem é esse sujeito que observamos em nosso trabalho, quem é esse outro sujeito que participa de um curso de Formação.

Os professores são pessoas que se inscreveram numa seleção para ingressar na Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, a fim de cursar uma trajetória universitária. Tiveram a oportunidade de fazer uma seleção específica, desassociada do vestibular tradicional, que normalmente abocanha milhares e milhares de pessoas, estudantes egressos do Ensino Médio e outras que já estão inseridas no mercado de trabalho, mas que ainda não tiveram a oportunidade de cursar o nível superior.

Aquelas e aqueles que foram selecionadas/os através dos memoriais escritos, já se constituíam, enquanto sujeitos sociais em suas comunidades, em seus locais de trabalho, em suas famílias. Mas além desse sujeito social, que sujeito aprendente é esse?

Conforme foi explicado anteriormente, Orlandi (2003b), tendo como base a psicanálise, refere-se ao lugar do sujeito do/no discurso, considerado por nós como sujeito aprendente, enquanto instância de instauração de sentidos. A autora diz que “Há uma contradição inerente à noção de sujeito que vem da relação entre identidade e alteridade e que se constituem mutuamente” (ORLANDI, 2003b, p. 187). Essa relação entre as marcas de identidade se distingue na alteridade que é feita na relação entre o sujeito e o outro (ou outros), bem como nos sentidos por ele(s) construídos.

No entanto, os sentidos são instaurados via palavra. “A palavra é mediação sem dúvida, mediação entre o sujeito e o outro, e ela implica na realização do outro na mediação mesma” (LACAN, 1986, p. 61). Se a palavra é mediação, intercessão entre o sujeito e o outro, e se os sentidos são instaurados via palavra, sem essa palavra, não há sentidos. Na leitura, a palavra escrita e lida é que promove tentativa e possibilidade de criação de sentidos e de interposição entre o sujeito que escreve que pode ser o “Eu” e o sujeito que lê que se torna o “Outro”,

entrando num vice-versa nessa instância. Com isso, concebemos igualmente a Orlandi (2003b), ao dizer que “ser sujeito, em termos de discurso, é ser fora-de-si, é dividir-se” (ORLANDI, 2003b, p.188)

O sujeito da leitura é aquele que arrisca atribuir sentido(s) ao que lê, ao que observa, ao que vive, saindo de si, afirmando-se a si mesmo, consciente de uma opção.(FREIRE, 1979). O sujeito da leitura também é o dono da sua linguagem, mas não alcança um domínio sobre ela totalmente, que, em parte, é linguagem inconsciente⁸. Surge nos sonhos, nas trocas de palavras, nos atos falhos, sem o sujeito querer e, às vezes, sem sequer se dar conta. Dessa forma, o sujeito enquanto dono de sua linguagem, não apresenta sentido literal (relação unívoca entre linguagem e mundo). Nesse aspecto, a formação discursiva seria responsável por demarcar os lugares que podem ser ocupados pelo sujeito, e esses lugares determinam o que pode e deve ser dito por um enunciador. Esse enunciador é formado também por um outro, outro que apresenta características individuais e sociais ao mesmo tempo, por ter sido construído em sociedade.

Com isso, pensamos que esse outro, que é o sujeito de nossa análise, é instaurado individualmente e socialmente. Individualmente, em pessoas, profissionais da educação (mais amadurecidos e com faixa etária mais avançada) já inseridos no mercado de trabalho, que já viveram uma história de vida em mais tempo e agregaram conhecimentos e experiências variadas e singulares, inclusive bem diferenciadas de outros alunos universitários. E socialmente, por congregarem uma classe de pessoas que se mostram na simplicidade e na realidade social da classe trabalhadora em Educação, assumindo as *nuances* e mazelas do ser docente.

Encontramos em Rickes (2007), que o uso coloquial e difundido do conceito sujeito pode nos induzir a concepções que merecem ser examinadas.

Primeira, a perspectiva de interioridade, de intimidade, de profundidade que pode adjetivar o substantivo sujeito - suposta sede daquilo que de mais "interno" o ser humano possui. Segundo, a noção de domínio, de ação, de volição que a palavra sujeito arrasta consigo. Terceiro, certa aura de imanência, de transcendência, que o termo sujeito pode evocar. (RICKES, 2007, p. 15)

Ao voltar à perspectiva de interioridade, que pode adjetivar o substantivo sujeito, percebemos que o conceito se alinha às questões de subjetividade, logo, difíceis de serem

⁸ Ainda segundo Lacan (1998), o sujeito é barrado pela linguagem, é barrado pelo inconsciente, inconsciente esse que é estruturado como uma linguagem. E só podemos situar o sujeito por uma relação com o saber.

descritas, principalmente sem um aporte teórico expressivo. Ainda tecendo comentários sobre a citação de Rickes, quando trata sobre a noção de domínio, de desejo, de aspiração, de vontade, que integra o conceito de sujeito, continuamos percebendo que outras significações se agregam ao termo, significações notadamente individualizadas, mas que podem também ser construídas na coletividade, porque nenhum sujeito se constrói sozinho.

Ao pesquisar ainda sobre isso, encontramos a palavra "sujeito" na psicologia genética com dois adjetivos: sujeito epistêmico (ou qualquer) e sujeito psicológico (ou individual). Nos estudos de Piaget (1985), notamos que ele enfatiza a necessidade de tal diferenciação, mesmo porque há uma confusão sobre a diferenciação entre sujeito epistêmico e sujeito individual. O sujeito epistêmico é o resultado de uma construção da atividade humana. Ele não é um dado *a priori* nem do sistema nervoso nem do pensamento, mas tem uma gênese. As funções de todo o organismo vivo, logo, "invariáveis funcionais" (PIAGET, 1985, p. 38), entre as quais: adaptação ao meio e organização interna – constituem o elo comum entre o biológico e o lógico. Estas "invariáveis funcionais" são a origem do sujeito epistêmico.

O sujeito epistêmico é um sujeito que se constrói (se estrutura) pela sua própria atividade, através de um processo de descentração que lhe possibilita uma melhor compreensão do mundo e de si mesmo. Assim, o sujeito epistêmico estabelecido pela atividade da leitura, por meio de atribuições variadas de significações do que leu, pode resultar na construção de uma autonomia em relação tanto às condições do ambiente quanto às próprias condições psicológicas.

Ao continuar a tratar sobre sujeito, não poderíamos deixar de voltar a abordar alguns elementos da psicanálise. Para essa, o sujeito na condição de reflexividade é o resultante da castração. Essa conceituação de sujeito como resultante faz com que Lacan fale em sujeito como essencialmente dividido, o sujeito pensante tem apenas a verdade parcial. Sobre este Sujeito de que fala a psicanálise e sua relação com o Outro, em suma, com a linguagem, Lacan (1998) o aborda no seu *Escritos*, no artigo *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano*. Existem pensamentos não evocáveis pela consciência, isto é, os sujeitos inconscientes, que funcionam como a força produtora do sonho: os desejos inconscientes.

No entanto, pela natureza de nosso trabalho, não abordaremos com mais detalhes tais conceitos, vez que o aprofundamento dos mesmos extrapola a nossa temática, utilizando-os apenas para mostrar as significações de sujeito que estamos considerando em nossa pesquisa. Sujeitos epistêmicos, sujeitos reflexivos, sujeitos sociais, sujeitos da própria vontade, "sujeitos do enunciado", "sujeitos da enunciação" (LACAN, 1998, p. 814). Esses são os

sujeitos que se instauram em nosso trabalho. Os sujeitos que buscam as leituras e, conscientemente, através delas se desenvolvem criticamente.

Ainda segundo Lacan (1998, p. 810):

[...] Se conduzirmos o sujeito a algum lugar, é a uma decifração que já pressupõe no inconsciente essa espécie de lógica em que se reconhece, por exemplo, uma voz interrogativa, e até o encaminhamento de uma argumentação. [...]

Esse encaminhamento de uma argumentação instaura a possibilidade do sujeito se fazer crítico, se tornar um sujeito crítico por uma relação com o saber e o argumentar.

Dessa forma, passemos a mostrar outra significação fundamental para as nossas discussões, adentrando a ponte da crítica, para, posteriormente, mostrar a junção de significações: leitura e crítica.

2.2.3 A ponte da crítica

[...] A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento [...]
(LENINE; QUEIROGA, 1997).

Adentrar a possibilidade de continuar considerando a compreensão da leitura como um caminho para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos mantém a chama acesa, para investigarmos quais construções de percurso de leitura foram estabelecidas pelos docentes do Projeto Salvador, enquanto leitores, fazendo dessas pontes-espacos ou instrumentos para atravessar e caminhar sobre as águas deste momento.

Desse modo, buscar as significações dos termos – crítica e criticidade – referidos a um mesmo campo paradigmático, possibilita-nos desenhar o lugar de onde estão cunhados. As significações podem ser buscadas à luz da Filosofia, por ser uma ciência que trata sobre a produção de conceitos numa atitude investigativa, e específica do ser humano, se alinha convergentemente com a leitura, na área da linguagem, com a leitura crítica, vez que também é realizada especificamente pelos homens.

Traremos a significação da palavra crítica, mostrando suas *nuances* na família etimológica (ser crítico – crítica – criticidade) e, posteriormente, enveredando para as significações de uma leitura crítica.

Kant (1965) definiu crítica, como conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento das pessoas em diversas sociedades, associado ora à moral e ora à ética. Notamos que Kant procura distinguir estas duas significações, usando o termo crítica, com a significação de moral para os códigos de valores diferentes e específicos que existem; e crítica, enquanto termo voltado à ética, para a busca de valores universais, que seriam válidos no âmbito da humanidade como um todo e não apenas em um grupo específico de pessoas.

Além disso, Kant defendeu uma posição metodológica própria e apropriada, caracterizada por qualificar a análise crítica, através do estudo da origem, do valor, das idéias e dos limites como constituintes da reflexão filosófica. Criou assim o Criticismo, uma doutrina filosófica “kantiana que estuda as condições de validade e os limites do uso que podemos fazer de nossa Razão Pura [...]” (JAPIASSÚ, 2005, p. 296) e que tinha como objeto o processo pelo qual se estrutura o conhecimento, a partir dos julgamentos feitos ao empirismo⁹ e ao racionalismo¹⁰. Nesse texto, não entraremos em minúcias dessas discussões, pois nosso objetivo é, apenas, fazer algumas reflexões sobre crítica, trazendo suas relações com a leitura e a formação de professoras e professores.

Encontramos também o conceito de crítica, amparado filosoficamente, como uma atitude, uma postura que os seres humanos vivenciam, a partir dos seus princípios e causas. Segundo Iglésias, “[...] princípio é o fundamento, aquilo que de todas as coisas derivadas, ele próprio não sendo derivado nem deduzido de nada [...]” (IGLÉSIAS, 2005, p. 25) e causas, também na ótica desse autor, “[...] são as fontes de especulação, de busca que determinam a marca do filósofo”.

Além disso, notamos, na visão de Japiassú (2005, p. 296), um acréscimo conceitual:

Crítico é um juízo apreciativo, seja do ponto de vista estético (obra de arte), seja do ponto de vista lógico (raciocínio), seja do ponto de vista intelectual (filosófico ou científico), seja do ponto de vista de uma concepção de uma teoria, de uma experiência ou de uma conduta. Atitude de espírito que não admite nenhuma afirmação sem reconhecer sua legitimidade racional.

Segundo Rohden (2005, p. 127), pessoa crítica “[...] é a que tem posições independentes e refletidas, é capaz de pensar por si própria e não aceita como verdadeiro o simplesmente

⁹ Empirismo – movimento definido explicitamente pela primeira vez pelo filósofo inglês Locke, no século XVII. Esse filósofo argumentou que a mente seria, originalmente, um “quadro em branco”, sobre o qual é gravado o conhecimento, cuja base é a sensação. Ou seja, todas as pessoas, ao nascer, o fazem sem saber de absolutamente nada, sem impressão nenhuma, sem conhecimento algum. Todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido pela experiência, pela tentativa e erro.

¹⁰ Racionalismo – movimento de reconhecimento da autoridade da razão. (BUNGE, 2002, p.328). Termo que designa a doutrina que deposita total e exclusiva confiança na razão humana como instrumento capaz de conhecer a verdade.

estabelecido por outros como tal, mas só após o seu exame livre e fundamentado [...]”. Assim, a construção de um indivíduo crítico perpassa por princípios construídos, por causas buscadas, enfim por todas as experiências¹¹ de vida, incluindo-se as experiências de leitura que são realizadas, examinadas e fundamentadas.

Retomando a origem do termo crítica, encontramos que ele provém do grego *kritiké* e continua sendo definido pelo Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986, p. 501) como “a arte ou faculdade de examinar ou julgar as obras do espírito, em particular as de caráter literário ou artístico”. Assim, crítica é um julgamento de valor: tal julgamento pode ser estético, caso se aprecie uma obra de arte; lógico, caso se considere um raciocínio; intelectual, caso se observe um conceito, uma teoria ou um experimento; moral, caso se analise uma conduta.

Com estas possibilidades, este julgamento é ao mesmo tempo produto de uma atividade da razão, esse poder de discernir entre o verdadeiro e o falso, que opera como uma espécie de tribunal; e pode tomar por objeto a própria razão, pelo exercício da crítica da razão, defendida por Kant, determinando o domínio dentro do qual a razão pode ser exercida daquele em que ela manifesta com excesso, cada vez que pretende conhecer o absoluto, aquilo que tem sua razão de ser em si mesmo e a que não corresponde nada de sensível.

Ainda Bunge (2002, p. 89) conceitua crítica como “análise e avaliação desencadeadas [...]” como “[...] parte normal da pesquisa em todos os campos [...]”.

A crítica, como análise e avaliação, requer então uma tomada de posição do indivíduo, que para tanto organiza seus critérios, a fim de que possa adequadamente analisar e avaliar o que lhe está sendo colocado para tal.

Nos caminhos trilhados por nós, no campo da educação, percebemos que a idéia de crítica ainda mostra uma das significações desta palavra movida pela negatividade, – e por isso mesmo contraproducente – uma vez que, às vezes, a crítica, aqui referida à realizada na e pela escola, torna-se restritiva, desconstrutiva e negativa. Restritiva, por se reduzir a uma só opinião, desconsiderando as dos outros sujeitos. Desconstrutiva, por não buscar a renovação e o aperfeiçoamento, ou seja, a melhoria de uma escolha. Negativa, por se atrelar substancialmente a negar o posicionamento do outro. Pretendemos, inclusive, observar se docentes do Projeto Salvador mantêm similaridade com esse ponto, evidenciando a significação negativa do termo.

¹¹ Experiência, na ótica de Kant, estudada por Rohden (2005, p. 131), “envolve dados empíricos e elementos *a priori*”.

Nesta perspectiva, ao serem referenciadas as idéias kantianas, notamos que posturas diferenciadas também podem ser agregadas, vez que os estudos fenomenológicos modificam e ampliam seus conceitos. Ainda Kant (1965, p. 5) coloca que “[...] os nossos conhecimentos começam com a experiência, porque, com efeito, como haveria de se exercitar-se a faculdade do conhecimento, se não fossem pelos objetos que, excitando os nossos sentidos de uma parte, produzem pó si mesmos representações [...]”. Ao fazer uma ponte entre essas idéias de Kant e a leitura, notamos que a mesma é um conhecimento aprendível, que começa com a experiência inicial do leitor que pode ser a “leitura de mundo” cunhada por Freire, que também apresenta outro conceito necessário nessa discussão: criticidade.

O termo criticidade, utilizado por Freire (2004, p. 31), é qualificado como a capacidade que as pessoas têm de serem críticas. Não há, para ele, uma “[...] diferença e distância entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação [...]”, isso relacionado ao ensinar, logicamente às professoras e professores, à escola. Ainda Freire (2004) considera que ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão, por vezes, até uma ruptura com o passado e o presente.

Ao mesmo tempo, encontramos em Silva (2002a) algumas considerações interessantes sobre criticidade, voltadas às questões políticas e sociais da sociedade. Em seu livro *Criticidade e leitura: ensaios*¹². (SILVA, 2002a, p. 11), prefaciado por Brito, encontramos que a conquista da democracia política é evidenciada com o restabelecimento da sociedade de direito, a qual promove e divulga pesquisas importantes na área de leitura. Com isso, mostra uma abertura de espaço para novas discussões sobre o tema leitura, por nós ampliado como leitura crítica, desenvolvidos em espaços educacionais, logicamente envolvendo professoras e professores e alunos e alunas que com essa abertura possam olhar para dentro das relações sociais e enxergar a sua autêntica expressão.

Neste contexto, docentes e discentes podem expandir leituras, discussões e estudos, em defesa das questões sociais emergentes: democracia, capitalismo, neoliberalismo, globalização, autoritarismo, cidadania, entre outras, fazendo deste espaço público que é ou deve ser a escola, mais uma vez, um centro privilegiado de debate, polêmica e deliberação. Brito, além disso, coloca: Como se constitui este novo leitor?

Aproveitamos e perguntamos também como se constitui este professor-leitor? Como agregar as significações conceituais da crítica em benefício de uma leitura mais proveitosa e

¹² O livro *Criticidade e leitura: ensaios* de Ezequiel Teodoro da Silva (2002a) aborda detalhadamente os aspectos que envolvem a leitura crítica, mostrando a importância desse tipo de leitura para a nossa sociedade.

proficiente? Uma leitura que possa construir e alargar conceitos, experiências, enfim, interações com os sujeitos aprendizes?

A constituição de um novo leitor, de um novo professor-leitor é desenvolvida através de uma concepção mais contemporaneamente aceita de linguagem que a vê como forma ou processo de interação. Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas, sim, realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sociohistórico e ideológico. A partir da escolha de uma concepção de linguagem, enquanto interação, um novo leitor se apresenta, um novo professor-leitor se constitui.

Vale ressaltar que outras importantes considerações sobre as questões de leitura crítica são trazidas por Silva (2002a, p. 27). Retiramos uma delas, para comentar: “[...] lê-se para criticar, e dessa forma, desenvolver posicionamentos diante dos fatos e das idéias que circulam através dos textos [...]”. O desenvolvimento de posicionamentos frente às idéias movidas nos textos lidos é uma das molas propulsoras da crítica, da leitura crítica. Ainda conforme Silva (2002a), ao classificar a leitura como uma “[...] prática social e condicionada historicamente pelos modos da organização e produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura [...]”, observamos que as relações entre essa leitura e as significações de leitura crítica se aproximam, vez que os sentidos históricos de crítica significam costumes e hábitos sociais.

Após adentrar a ponte da leitura e da crítica, construiremos significações da junção desses dois termos que configuram uma leitura crítica. No decorrer do próximo capítulo, apresentamos uma significação de leitura crítica, apoiada em Freire (2004, 2005) e Silva (1988, 1997, 2002a, 2002b), discutindo sobre a importância e a necessidade de leitura crítica para a construção de um ato de ler proficiente. Também ampliamos essa significação, mostrando uma perspectiva filosófica e a incluímos como demanda importante desenvolvida em processo de formação de docentes da Educação Básica.

3 O QUE INSTALA?

[...] O poema
é sem matéria palpável
tudo
o que há nele
é barulho
quando rumoreja
ao sopro da leitura. [...]
(GULLAR, 1987, p. 15)

Os sopros da leitura trazidos por Ferreira Gullar (1987), no poema *Barulhos*, iniciam as discussões que trazemos neste capítulo. Eles podem ser as muitas facetas em que o objeto leitura já foi configurado por correntes da Linguagem e da Lingüística, e, intertextualmente, se colocam também como alentos em nossa pesquisa.

Neste capítulo, fazemos um estudo dos diferentes aspectos da leitura crítica, ampliando nossa descrição do objeto, para tentar demarcá-lo filosoficamente. Além disso, apresentamos outras informações sobre leitor crítico, professora e professor críticos.

3.1 LEITURA E CRÍTICA: INTERSECÇÃO CONCEITUAL

A experiência nos mostra que uma coisa é desta ou daquela maneira, silenciando sobre a possibilidade de ser diferente. (KANT, 1965, p.4)

Iniciamos a reflexão, retomando as idéias de Kant (1965), que nos mostra a variedade de maneiras de fazermos as coisas no mundo. Para engendrar uma intersecção conceitual, entre leitura e crítica, esboçamos as idéias e o tipo de raciocínio que poderiam ser usados na construção de uma significação de leitura crítica e examinamos, a seguir, os seus sentidos etimológicos.

Leitura (s.f.) vem do latim *lectum* de *legere* e significa “[...] percorrer com a vista e interpretar o que está escrito [...]”. (CUNHA, 1994, p. 471). Crítica (s.f.) vem do latim *criticus*, que derivou do grego *kritikós* (CUNHA, 1994, p. 229), trazendo várias entradas, entre as quais: “[...] arte de julgar o mérito das obras literárias, artísticas ou científicas; exame, apreciação que se faz de uma obra; discussão de fatos históricos; estudo ou análise de textos, investigação; critério; maledicência; apreciação desfavorável; censura; e conjunto dos críticos [...]”.

Se leitura é, além da decifração das palavras, a manutenção de um jogo de adivinhações em busca do(s) sentido(s) do texto, que comporta ambigüidades em relação aos enunciados; e se crítica é a capacidade de julgar, de examinar, de apreciar, de avaliar obras literárias, artísticas, científicas, entre outras, uma intersecção conceitual entre as duas significações nos mostra uma outra que nos aponta possibilidades de leituras que podem também ser rebeldes ou dóceis, transformando-se em leituras críticas. Será que é isso mesmo? O que seria uma leitura crítica?

Ao pesquisar em bibliografia específica sobre leitura crítica, encontramos alguns entendimentos sobre a expressão. Desses, resolvemos considerar, em nossa ótica, os mais pertinentes ao espaço acadêmico e à formação de professoras e professores: Freire (2004, 2005) e Silva (2002a, 2002b)

As contribuições de Paulo Freire, mais uma vez, são tecidas em nosso texto, por considerá-las fundamentais em nossa proposição. Tratar sobre leitura crítica remete-nos às considerações levantadas por Freire (2004, 2005) em quase toda a sua obra, e, especialmente, naqueles livros que versam nomeadamente sobre os atos de ler.

Freire (2005, p.15), ao dizer que “A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular. [...]. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras [...]”, mostra-nos possivelmente os primeiros passos que foram dados por ele nos caminhos, nas trilhas de leitura. Os passos iniciais citados por Freire, em uma lembrança que nos evoca imagens saudosas e repletas de carinho, nem sempre são os trilhados por muitas pessoas, já que nem todas as famílias brasileiras tinham/têm a oportunidade e o direito de aprender a ler e escrever. Ser alfabetizado no chão do quintal da casa foi uma possibilidade normal para a época, pois era comum a família, no caso, a mãe, se ocupar da tarefa de ensinar os filhos a lerem e escreverem as primeiras palavras; no entanto, privilégio somente de algumas famílias que conseguiram ter a oportunidade de educar seus filhos, de ler e escrever.

Quando Freire trata sobre decifração, pensamos que se reporta a uma aprendizagem feita de modo simplório, mostrando um deslizamento de letras, palavras, frases e textos que se conjugam em significações para o leitor voltado inicialmente a uma “compreensão ingênua”, sem preocupação de rebelar-se contra o escrito lido. Também nesta perspectiva de leitura, percebemos que a decifração pode não ser apreciada ou demarcada como uma leitura crítica que necessita de mais intervenção do próprio leitor para constituí-la.

O próprio Freire coloca que “[...] o processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo [...]” (FREIRE, 2005, p. 11). Essas

antecipações¹ e esses alongamentos² podem ser considerados como instâncias de uma leitura crítica que resedemha a leitura realizada.

Encontramos ainda nas contribuições freirianas, colocações sobre suas “lições de leitura” integradas às experiências de conhecimento crítico dos textos lidos em classe e com a colaboração de seus professores. Freire diz: “[...] é neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, [...]” (FREIRE, 2005, p. 21) pode ser fator o qual permite o leitor construir uma “real leitura” mais consistente e crítica.

Com as referências citadas, notadamente observamos que há uma ligação entre a soma de experiências dos sujeitos, as intervenções que eles assimilam de outros sujeitos com o posicionamento sociopolítico experienciado. Freire traz, preponderadamente, a natureza política do processo educativo, colocando ainda a discussão do “mito da neutralidade”³ como significação essencial na Educação.

Ao se relacionar “neutralidade” à leitura, certamente que a “neutralidade” não deve fazer parte do caráter de uma leitura crítica, uma vez que a escolha por tal ou qual significação compete ao leitor, que, ao ler criticamente um texto, não pode ficar neutro e passivo. Caso isso aconteça, possivelmente sua leitura não pode ser considerada como uma leitura crítica.

Além do argumento de “neutralidade”, Freire também se reporta à “curiosidade”, à “ingenuidade” e à “criatividade”⁴, aspectos que, do mesmo modo, pensamos ser fundamentais no desenvolvimento de uma leitura crítica.

O leitor que se debruça para ler criticamente mantém uma curiosidade instalada, uma vez que busca os outros sentidos do texto, sentidos das entrelinhas, sentidos já associados, sentidos outros, que lhe permitem ler criticamente.

¹ O conceito de antecipação, aqui inserido, aproxima-se do de Heidegger (2000) que diz ser antecipação uma atitude caracterizada pela tentativa de compreender o futuro na temporalidade do ser.

² Alongamento é ato ou efeito de alongar (-se). 2. Prolongamento, continuação. (FERREIRA, 1986, p. 90). Ao utilizar “se alonga na inteligência do mundo”, consideramos que Freire se refere aos efeitos de continuação de sentido que as palavras escritas nos mostram.

³ Apesar de Freire trazer o caráter do mito da neutralidade da educação, consideramos perfeitamente associado esse mito às questões de leitura, uma vez que a aprendizagem do processo de leitura também faz parte do processo educativo formalizado. Se a educação não pode ser neutra, a leitura enquanto parte essencial desse processo educativo também não poderá ser neutra.

⁴ Não encontramos em Freire uma definição sobre criatividade, no entanto, o uso dessa palavra é freqüente em seus escritos. Percebemos uma significação da palavra criatividade em Alencar (2007), inclusive citando Torrance, que diz que ela é o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, desarmonia; identificar a dificuldade, buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; testar e retestar estas hipóteses; e, finalmente, comunicar os resultados. Ainda encontramos em estudos de Alencar (ALENCAR, 2007, p. 47) que a criatividade “[...] é uma característica que difere de indivíduo para indivíduo apenas em grau, que todo ser humano é naturalmente criativo e que a extensão em que a criatividade floresce depende largamente do ambiente [...]”.

Quanto à “ingenuidade”, pensamos que com a curiosidade estabelecida no leitor, o caráter ingênuo e inocente dá lugar a um outro leitor que afetado pelas leituras qualificadas⁵ realizadas se transforma, instalando em si uma sagacidade que lhe permita ampliar conhecimentos, fazer escolhas, definir caminhos de significação em seus atos de ler, perdendo a inocência dos sentidos iniciais, colocados pelo autor. Com o aspecto ingênuo transmutado, o leitor também pode fazer uma leitura crítica do que lê.

A criatividade, ao mesmo tempo, é elemento importante numa leitura crítica; criatividade enquanto capacidade criadora de buscar e gerar novos sentidos. O caráter criativo fecunda os sentidos que o leitor constrói, ao realizar atos de ler. Criatividade traz a marca da diferença, dos sentidos diversos que estão em textos, em memórias e em histórias do próprio leitor.

Assim, curiosidade, ingenuidade e criatividade se integram e possibilitam o leitor a fazer atos de leitura crítica. Mais adiante, voltaremos a essas considerações de Freire. Com essa compreensão, continuamos a interrogar sobre leitura crítica e mais um estudioso é trazido: Ezequiel Teodoro da Silva, que nos apresenta mais possibilidades de entendimento sobre esse objeto.

Silva (2002a) mostra reflexões de pontos voltados aos aspectos críticos das práticas de leitura e percebe “[...] a leitura crítica como sendo vital aos modos de se produzir ensino/aprendizagem nas escolas brasileiras e aos modos de participação democrática em sociedade [...]”. (SILVA, 2002a, p.16). Acreditamos também como o autor, quando se refere à leitura crítica, que a mesma é vital à sociedade, à educação, à escola, à professora e ao professor, bem como aos estudantes, uma vez que essa leitura se relaciona diretamente com o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos, capacidade importante que deve ser instaurada numa sociedade democrática.

Ainda Silva nos diz que “a criticidade não pode operar milagres e nem revoluções da noite para o dia, mas ela pode levar o sujeito a enxergar o avesso das coisas”. (SILVA, 2002a, p.16). Pensamos como Silva, ao considerar que a habilidade de ser crítico em uma sociedade não resolve as suas necessidades básicas (na sociedade brasileira: analfabetismo, desemprego, falta de moradia, de alimentação, saneamento, transporte, entre outras); no entanto, se os indivíduos se colocam política e socialmente atuantes em seus espaços sociais, enxergando o avesso das coisas, o que está por trás das falas, das promessas e das posturas dos políticos e gestores públicos, possivelmente essa participação contribuirá para uma estrutura social mais

⁵ Leitura qualificada é aquela que o leitor realiza buscando dar qualidade ao ato de ler. Procura dar os seus sentidos ao que leu, buscar observar os sentidos colocados pelo autor, ou até mesmo aqueles não colocados.

justa, e democraticamente constituída, enfim, crítica.

Além disso, Silva diz que “Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosamente e criteriosamente os seus fundamentos.” (SILVA, 2002a, p.33). Seguramente, a leitura de um texto de forma crítica move o leitor a ponderar sobre o que o texto traz de informação, de conhecimento, fazendo conjecturas criteriosas e cuidadosas sobre as idéias e impressões apresentadas pelo autor/enunciador.

Outra consideração importante para se discutir em relação à leitura crítica abordada por Silva (2002a) é a prática da seletividade. O autor diz que “A prática da seletividade, além de orientar e incrementar a leitura crítica, está intimamente relacionada ao desenvolvimento do gosto e, por extensão, à própria maturidade do leitor.” (SILVA, 2002a, p. 25). Percebemos que a compreensão de leitura crítica perpassa pelo argumento de seletividade, ao gerar a preferência do que se lê. O leitor, que se utiliza desse critério, se apropria de uma condição de triagem daquilo que quer ler e possivelmente, isso acontece a partir de ler o que gosta, que gênero ou tipo lhe agrada e atende ao seu desejo leitor. Dessa forma, há uma necessidade de escolha, de avaliação, de julgamento daquilo que se lê. Com essa postura, o leitor se torna um leitor crítico.

Silva (2002a) também diz que “[...] a leitura crítica movimenta-se sempre no horizonte do bom-senso, buscando e detectando o cerne das contradições da realidade.” (SILVA, 2002a, p. 26). Para encontrar este cerne das contradições, o sujeito leitor necessita ter clareza⁶ em suas leituras.

As convergências entre Freire e Silva parecem evidentes. Há algumas diferenças tênues, entre os dois autores quanto ao ato de ler, talvez acréscimos de um no outro e vice-versa, mas as questões acima merecem ser postas. Após essas discussões, voltamos a perguntar, o que seria uma leitura crítica?

Poderia ser a junção das significações das palavras leitura e crítica, já mostradas neste trabalho? Leitura crítica seria um ato criador e criativo?

Poderia ser uma leitura, de acordo com Lajolo (1982, p. 59), em que o leitor não só decodifica as letras, as palavras, as frases, os textos, mas lhes atribui significados, conseguindo relacioná-los a todos os outros textos anteriormente lidos e que se instalados em sua história e residentes em sua memória, possivelmente lhes foram significativos? Dessa

⁶ Clareza, conceito definido por Bunge (2002, p. 59) como “[...] o primeiro requisito do discurso racional e uma condição necessária para o diálogo civilizado e fecundo”.

forma, esse leitor como “dono da própria vontade entrega-se à leitura ou rebela-se contra ela, propondo outra não prevista”? Essa outra não prevista seria uma leitura crítica?

Poderia ser uma interpretação discutível, com mensagens de sentido variado cuja significação só pode brotar após um exame prudente ou de uma percepção carismática do leitor?

Seria uma leitura que se apóia num discurso aparente, normalmente simbólico e polissêmico construído pelo leitor ávido por novas informações e desejoso de conhecer e mostrar suas significações a serem desvendadas nos caminhos da vida e ao mesmo tempo, próprias e apropriadas de cada sujeito?

Seria uma leitura construída baseada em uma concepção ingênua enquanto produtora de tantos sentidos indefinidos quanto infinitos forem seus leitores e seus contextos?

Ou seria uma leitura que se baseia na tese bakhtiniana de dialogismo⁷, desvirtuando assim uma concepção ingênua?

Ou ainda ler criticamente seria dialogar com o texto lido, portanto, o leitor que ‘intertextualiza’, e traz para esse texto o seu contexto individualizado e individualizante?

Diante de tantas interrogações, resolvemos recriar significações a partir delas e reconstruir um sentido próprio de leitura crítica, amparado em conceitos da linguagem e da filosofia.

Leitura crítica é a leitura de um sujeito-leitor competente que é capaz de apreciar, julgar e avaliar o que lê, ponderando os significados colocados pelo sujeito-autor e buscando as soluções para as suas próprias significações, decidindo pelos sentidos construídos na sua história de vida e inseridos em sua memória.

Assim, a leitura de palavra⁸ e de frases isoladas não se constitui como leitura crítica, vez que para construir sentidos, palavras e frases, as pessoas devem estar compondo um enunciado/discurso; e as palavras e frases, associadas às imagens e sons, entre outros elementos de significação, são partes integrantes de signos, nos quais os autores dizem e os leitores lêem e tomam posições, se firmam e se afirmam no aqui e no agora situados de sua

⁷ Dialogismo, conceito de Bakhtin que agrega “três sentidos” [...] “três maneiras distintas, aqui apresentadas da mais geral para a mais particular: a) como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos; o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido, está fundado nas diferenças; b) como princípio da produção dos enunciados/discurso, que advém de ‘diálogos’ retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos; c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito.” (BRAIT, 2002, p. 105-106)

⁸ Palavras aqui consideradas na ótica bakhtiniana, como “o fenômeno ideológico por excelência. A realidade de toda palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. (BAKHTIN, 1992, p.36)

existência. O tomar posições, firmar-se e/ou afirmar-se num ato de ler ficam em convergência a uma leitura crítica.

A leitura crítica também pode ser observada sob a luz da Filosofia⁹. Ao examinar essa leitura, sob o foco filosófico, percebemos o quanto a Filosofia pode auxiliar o leitor em seu processo de ler, uma vez que a reflexão filosófica pode e deve contribuir para a compreensão e conduta das tarefas humanas; e a leitura, enquanto ato humano, não deixa de ser uma das formas de compreensão e de conduta especificamente do ser.

Entender a leitura através do viés da Filosofia possibilita a formação de seres livres e reflexivos – capazes de lutar contra as diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância. Pessoas que podem ver o avesso do que está sendo mostrado e contribuir para a solidariedade, preparadas a assumir suas responsabilidades em face das grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética e da política.

Ainda num contexto filosófico, supomos que o desenvolvimento da reflexão filosófica, base importante em leituras críticas, tanto na escola, quanto na vida, contribui de maneira essencial para a formação de cidadãos, principalmente cidadãos-leitores, na prática de sua capacidade e habilidade de julgamento, elemento fundamental de atos de ler com criticidade.

Ao retornar a Silva (2002a, p. 21), consideramos necessário agregar mais uma de suas referências sobre leitura, por nós considerada como leitura crítica: “[...] leitura é uma prática social e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura [...]”. Nessa associação, percebemos o imbricamento de conceitos filosóficos na definição de leitura de Silva. Por ser prática social, diz respeito exclusivamente a humanos, também como a filosofia. Por igualmente ser condicionada à história, continua ainda voltada ao ser humano. E por depender de valores¹⁰ preponderantes na cultura, também permanece anexada ao humano, aspecto que envolve exclusiva e sistematicamente a Filosofia.

Apoiada conceitualmente no que traz Galeffi (2003), podemos dizer que uma leitura crítica também é um “aprendizado autoconhecente”, uma vez que, através das leituras realizadas, há também um autoconhecimento, pois o leitor pode dialogar consigo mesmo, dialogar com o texto, dialogar com o autor, que construiu o texto e buscar reconstruir a sua

⁹ A palavra filosofia tem um uso amplo na língua portuguesa., segundo Iglésias (2005, p. 11), “ a filosofia tem a ver com uma forma de saber – e que não é um saber qualquer [...] ‘Filosofia’ tem, mesmo no seu sentido lato, uma ligação com um saber que se percebe como sendo mais relevante, relativo a coisas mais fundamentais, embora menos diretamente úteis, que um simples saber empírico, ou um saber ligado a produções de coisas indispensáveis para a sobrevivência [...]”. Trazemos ainda uma definição de Filosofia citada por Galeffi (2003, p.36), que defende a Filosofia como a “atitude de aprendizado autoconhecente”.

¹⁰ Valores, aqui definidos, no sentido filosófico, com o significado generalizado para indicar qualquer objeto de preferência ou de escolha, segundo Abbagnano (1998, p.989), em seu *Dicionário de filosofia*.

própria e apropriada compreensão. Percebemos uma interface que trata sobre atitudes, aprendizados e autoconhecimento. Atitude de ler criticamente enquanto postura desenvolvida por leitores que buscam descortinar os sentidos do que está lendo, selecionando e apreendendo aqueles que lhes são mais significativos. Aprendizado de ler com criticidade enquanto possibilidade de ampliação de posições leitoras mais competentes, as quais envolvem não somente a seleção, mas a apropriação dos sentidos julgados necessários e compatíveis com a sua história e ideologia. E referente ao autoconhecimento, por ser a leitura crítica um conhecimento construído, apropriado e próprio de cada ser leitor.

As rupturas, mudanças e descontinuidades mostradas em diversas configurações promovem a relação plena entre leitura e filosofia, promovendo a ampliação do autoconhecimento, de um aprendizado importante e a concretização de atitudes necessárias a um leitor competente, maduro, seletivo¹¹ e qualificado.

O argumento da seletividade se impõe, ao se tratar sobre leitura crítica, conceito também trazido por Silva, (2002a, p. 25). O referido autor comenta que a “prática da seletividade” norteia e incrementa a leitura crítica, estando intimamente relacionada ao desenvolvimento do gosto e à própria maturidade do leitor.

Diante dessas considerações, perguntamos sobre a significação de leitura crítica construída pelos professores-cursistas do Projeto Salvador. O que será que os profissionais de educação consideram ser uma leitura crítica?

As respostas a essa pergunta comporão uma das partes do próximo capítulo.

Outras ponderações que se avizinham são: a inclusão e a importância da leitura no processo de formação de docentes. Na parte seguinte, trataremos sobre as trilhas de leitura construídas em processos de formação docente no Projeto Salvador.

3.2 AS PONTES MOSTRAM AS TRILHAS: FOCO INTENCIONAL DA LEITURA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A existência, por que humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco, pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras plenas de sentido e, portanto, de força com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo

¹¹ Leitor seletivo, na concepção de Silva (2002a, p. 25), é aquele leitor que lê criticamente, que sabe selecionar na “explosão de informações neste final de século/milênio”, julgando a qualidade dos materiais que lê.

pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1984, p. 42)

Novamente, Freire se apresenta ao abrir esta parte, com um fragmento que trata da existência humana, que não pode ser “muda” e nem nutrida de “falsas palavras” que dão força ao homem de “pronunciar o mundo”. Fazer leituras é viver possibilidades de poder pronunciar o mundo. É não ficar “mudo”. Todo o ser humano na sua existencialidade precisa pronunciar o mundo. Nesse contexto, consideramos que docentes, em formação, também necessitam pronunciar o mundo, principalmente através de leituras, inclusive as promovidas nesse tempo-espaço. Ao reler os pontos de ancoragem do Projeto Salvador, deparamo-nos com a seguinte idéia: será que a leitura precisa ser o foco intencional em atividades de formação de docentes?

Com esta pergunta, iniciamos uma nova discussão, envolvendo a leitura e o processo de formação de professores.

Ao buscar respostas para a pergunta colocada, consideramos que a leitura deve ser o foco intencional em atividades formadoras de professoras e professores, sim. Não uma leitura obrigatória, para cumprir tarefas, para atender aos anseios dos docentes-formadores, mas uma leitura prazerosa; transdisciplinar; que ‘passeie’ em todos os espaços de formação; gostosa de ser feita; integrada ao mundo dos professores-cursistas que lhes seja mais que um “apetrecho” benéfico.

Parafraseando Heidegger (2000, p.26) quando diz que um “apetrecho” é “apetrecho”, enquanto é útil, dizemos que leitura crítica é leitura enquanto é benefício que traz proficuidade ao leitor. E o benefício favorável que observamos, ao intensificar o processo de leitura crítica em atividades de formação, é trazer um proveito que se resvala diretamente tanto na postura pessoal e individual quanto na postura social de professoras e professores-leitores, em sua atuação profissional em sala de aula. Pensamos que pode haver uma similaridade entre leitura crítica e “apetrecho”. Leitura crítica utilizada enquanto “apetrecho” só se torna apetrecho de leitura quando mostra a sua utilidade mínima. Heidegger ainda nos expõe que o pôr-se em presença do “apetrecho” pode testemunhar o raiar do “ser-apetrecho” do “apetrecho”, ou seja, a sua utilidade efetiva.

Além de aproveitar a paráfrase de leitura crítica enquanto “apetrecho”, vamos mais além, e colocamos que a leitura crítica deve não somente ser “apetrecho”, enquanto uma ferramenta, mas, intrinsecamente, adentrar o ser professora-professor de cada docente. A leitura crítica deve tornar-se: a energia que move os docentes; o ar enquanto essência da vida na escola; o sangue que corre nas veias da professora-leitora e do professor-leitor.

Dessa forma, tão internalizada, a leitura crítica possivelmente fará parte desse ser professora-professor, de cada docente que se arriscará a compartilhar-se com os seus alunos, mostrando-se plenamente enquanto leitora e leitor. E, em fazendo parte do ser professora-professor, a leitura crítica se apresentará como além de “apetrecho”, como experiência compartilhada.

No entanto, observamos o quanto é difícil dar vitalidade a esse posicionamento quanto à leitura crítica de professoras e professores.

Estudos¹² (ANDRADE, 2004; BENEVIDES, 2006) já mostraram as dificuldades observadas nos processos de leituras de professoras e professores em sala de aula e também refratadas em seu processo de formação.

Essas dificuldades afastam as possibilidades de se integrar a leitura como além de “apetrecho”, por nós considerada como adequada, principalmente no tempo em que professoras e professores vivenciam essas práticas enquanto alunos.

Andrade (2004), logo na apresentação de seus estudos, mostra uma articulação triangular entre “leitura, formação docente e práticas pedagógicas”, trazendo as evidências de cada ponto desse triângulo. Consideramos importante tecer algumas reflexões sobre essa articulação, que também pensamos ser importante para esse trabalho.

Em sua análise, Andrade (2004) evidencia as pesquisas sobre letramento¹³, enquanto perspectiva de superação da mera decodificação, apontando que, com esses resultados, há uma visibilidade da leitura, além da significação de um processo meramente interno e cognitivo, harmonizando-a numa perspectiva social.

Kleiman (2006) também apresenta um outro indício sobre leitura de professoras e professores, que pode ser agregado ao que Andrade colocou anteriormente, e que também se refere em seu trabalho: importância do Letramento, para as e os docentes. Vejamos o que essa autora registra sobre isso:

Esse é um conceito que surgiu com os ingleses, que são muito mais pragmáticos do que nós. Porque nós temos uma visão muito elitista – se o professor não leu o que eu, como acadêmica, li e acho que é bom ler, então

¹² As pesquisas relacionadas à leitura de professoras e professores são variadas. Selecionamos duas delas para exemplificar algumas *nuances* em nosso trabalho. Andrade (2004), *Professores-leitores e sua formação: um estudo com formação de professores-leitores na Universidade Estadual de Campinas, no Estado de São Paulo*. E Benevides (2006), *A Formação de professores do curso de letras: aspectos para uma prática reflexiva*, um outro estudo também voltado para a formação de professores leitores de língua portuguesa.

¹³ Letramento, conceito referenciado por vários autores, entre os quais: Soares (1999); Kleiman (2004). Letramento, na definição de Soares (1999), “é palavra que criamos traduzindo ‘ao pé da letra’ o inglês *literacy*: *letra-* do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação [...] Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 1999. p. 18)

ele não é leitor. Os ingleses mostram que a gente lê diferentes textos, de diferentes formas, com diferentes objetivos, em diferentes ocasiões, e tudo isso é leitura. (KLEIMAN, 2006, p.1)

Nessa visão de Kleiman, apresentada em sua entrevista no Portal CEALE, o letramento de professoras e professores é visto como um processo elitista¹⁴ e que na ótica dela precisa ser revisto. Pensamos do mesmo modo, pois professora-leitora e professor-leitor lêem variados textos, independente de serem clássicos ou não, independente de estarem relacionados ao fazer pedagógico ou não, e essas leituras fomentam o letramento desses profissionais. No entanto, para o letramento da professora e do professor, essas leituras devem ser “relevantes para uma prática de formação de leitores”, ainda segundo Kleiman.

Compreendemos ainda que se a professora e o professor lêem livros, revistas, jornais, filmes, peças de teatro, enfim lêem o mundo, podemos considerar que essas e esses docentes têm um estado¹⁵ de letramento que também pode ser sintonizado harmoniosamente com os alunos, principalmente se for mostrada a paixão pelo que leu.

Ainda sobre a questão da leitura de docentes, encontramos em Silva (2002a), uma abordagem que pensamos completar a discussão sobre a prática da seletividade e que parece ter uma relação direta com o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos. Para este autor, a professora e o professor precisam ser leitores seletivos. Com a quantidade de informações que circulam no mundo, essas e esses profissionais necessitam praticar a seletividade, para “[...] além de orientar e incrementar a leitura crítica, [...]” também desenvolver “[...] o gosto e por extensão, a própria maturidade do leitor.” (SILVA, 2002a, p. 25)

Dessa forma, ao selecionar suas leituras, os leitores-professoras e professores estão praticando uma leitura crítica, uma leitura seletiva. Ficamos a refletir sobre como esses sujeitos desenvolvem essa prática de seletividade: será que em cursos de formação? Essa concepção relaciona-se com o que trabalharemos a seguir, a formação de professores.

Na outra ponta do triângulo aparece a formação de professores, gerada a partir de

¹⁴ Pensamos que Kleiman aborda a significação de letramento como um processo elitista, por defender que o profissional da educação, o professor, deva ler, deva ser letrado em referências mais acadêmicas, portanto da elite, aqui considerada segundo significação de Ferreira, “[...] O que há de melhor em uma sociedade ou num grupo. [...] minoria prestigiada e dominante no grupo, constituída de indivíduos mais aptos e/ou mais poderosos.” (FERREIRA, 1986, p. 627). Ainda segundo Kleiman, “[...] Para o letramento no local de trabalho, não serve qualquer leitura. É qualquer leitura, desde que ela seja relevante para uma prática de formação de leitores. Então, para esse letramento situado, tanto faz ler Kant ou Paulo Coelho, se nada disso tem reflexo na sala de aula: o que interessa nessa perspectiva é o que o leitor ou escritor traz desses seus conhecimentos para uma atividade relevante, neste caso, da esfera profissional. Se uma dessas leituras tem esses reflexos, só então deve ser considerada uma prática de leitura relevante para o local de trabalho.” (KLEIMAN, 2006, p.1)

¹⁵ Estado, aqui considerado na perspectiva da Ontologia e Ciência, “como um estado de uma coisa concreta é, em um dado instante e relativamente a um dado sistema de referência, a totalidade de suas propriedades naquele tempo e relativas àquele referencial” (BUNGE, 2002, p. 127); estado de letramento é justamente a totalidade dos resultados dos atos de ler de um sujeito naquele momento.

transformações visíveis, inclusive legais¹⁶, principalmente na década de 90. A formação de professores vai além das aspirações de prepará-los para a profissionalização, ampliando para uma atualização histórica, social e tecnológica.

Nessa configuração, a formação de docentes, especialmente aqueles que vão lidar com as séries iniciais da Educação Básica, bem como os de Língua, deve ser ajustada a um paradigma inovador e contemporâneo, em que consideramos a leitura crítica, enquanto possibilidade de ampliação de conteúdos e transformação de posicionamentos, proposta como elemento precursor e motivador.

Nas propostas de formação, a idéia mais difundida nas agências de formação é que deve haver um tratamento metodológico que assegure a interdisciplinaridade e a contextualização, que podem ocorrer por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, por seleção de habilidades e competências e por outras formas de integração. Isso deve advir de acordo com o planejamento pedagógico e curricular do curso de formação.

Quanto ao último ponto do triângulo – as práticas pedagógicas – muito se tem na contemporaneidade discutido, realizado e pesquisado. Autores importantes discutem esse aspecto, inclusive voltados para a língua e alguns exclusivamente para a leitura. Iremos somente trazer breves elementos para essa discussão, vez que um aprofundamento mais sistematizado não se adequa ao que pesquisamos neste trabalho.

Vários estudiosos tratam sobre as práticas pedagógicas que estão voltadas, convergentemente, aos saberes docentes, no entanto, resolvemos escolher dois para confabularem conosco nesses aspectos: Tardif (2003) e Nóvoa (2001)

Na conceituação de saber docente de Tardif, encontramos que é “[...] uma noção em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. (TARDIF, 2003, p. 111)

Este englobamento de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes forma o conjunto dos saberes que docentes necessitam desenvolver e se apropriar, a fim de que suas práticas pedagógicas tenham ressonância e possam efetivamente se instituir junto aos alunos e

¹⁶Vide algumas leis que tratam sobre a questão de formação de professores, um dos aspectos deliberados em leis educacionais: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 5.692, de 11 de agosto de 1971*, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, revogada pela *Lei n.º. 9394/96*. Outra lei que trata sobre formação de professores é a *Lei N.º. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006* que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica.

alunas, de forma que eles também consigam adequadamente se tornar sujeitos de suas próprias histórias, bem como saberem ser e saberem fazer o que a vida lhes solicita.

Em relação às questões de desempenho de alunos, principalmente os da Educação Básica, temos consciência de que há uma exigência de ações de docentes em diferentes frentes. O professor, na contemporaneidade, vem assumindo papéis variados que, muitas vezes, não consegue dar conta. No entanto, não se pode negar o fato de que a sua má formação para o trabalho pedagógico contribui, em parte, para o não desenvolvimento de competências e habilidades básicas, por parte de alunos, nas diversas áreas do conhecimento.

Em se tratando da área de linguagem, língua e leitura, percebemos que a melhoria desse processo de ensino-aprendizagem depende, principalmente, da melhor capacitação de docentes. É crucial que eles estejam bem preparados, que sejam professoras e professores-leitores, bem como produtores de textos. E isso significa não só dominar o conteúdo daquilo que deve ser ensinado-aprendido e conhecer as melhores estratégias para o ensino-aprendizagem, mas também se adentrar com prazer nas entrelinhas dos textos e de outros suportes de linguagem, filmes, músicas, esculturas, quadros, entre outros.

Refletimos que uma das estratégias de promover uma formação de docentes mais efetiva e eficiente é utilizar os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador trazidos por Nóvoa.

Nóvoa (2001) oferece a contribuição que trata sobre a professora e o professor reflexivo:

O paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática, é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores. [...] Identificar essas práticas de reflexão – que sempre existiram na profissão docente, é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem. (NÓVOA, 2001)

Assim sendo, a construção do docente reflexivo, voltado para um caráter crítico, está fundamentada em leituras, discussões e aprendizagens estabelecidas, não só em processos de formação pedagógica, mas também durante toda a sua história construída em várias instâncias da sociedade, promovendo o que se caracteriza em uma formação continuada. Tudo isso se constituindo em atos/atividades¹⁷ com base nos conceitos bakhtinianos. Os atos/atividades desenvolvidos, principalmente em leitura, são revestidos de “extrema originalidade, fundando num diálogo crítico e participativo (não indiferente)” (BRAIT, 2005, p. 12)

¹⁷ Atos, na concepção de Bakhtin, são “atos humanos”, que envolvem “dois planos, a saber, o dos atos concretos, irrepetíveis, praticados por sujeitos concretamente definidos, e dos atos como atividade, ou seja, daquilo que há em comum, e que, portanto, é repetível [...]” (BRAIT, 2005, p. 11)

O professor reflexivo e pesquisador necessita construir essa extrema originalidade, fundada no diálogo e na participação. No entanto, pensamos ser adequado esclarecer que tais atos não estão voltados para a questão da quantidade, mas para a qualidade dos mesmos. Em se tratando de leituras, discussões e aprendizagens, notadamente não consideramos uma relação biunívoca entre a quantidade de realização desses atos/atividade e uma efetiva leitura ou postura crítica.

A reflexão e a pesquisa se constituem em atos/atividades que, em nosso ver, mantêm uma aproximação importante com as possibilidades de leituras críticas feitas por docentes. Assim, consideramos que esse procedimento de refletir, principalmente refletir leituras, está em convergência com o desenvolvimento da criticidade. Para refletir, é necessário que o sujeito se adentre no significado do que está lendo no mundo, procure construir as suas próprias significações, através das escolhas e seleções, internalize-as e abra-as à socialização com os seus pares.

Outro argumento importante apresentado por Nóvoa (2002, p.26) é a questão das trocas e o compartilhamento de idéias: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Essa dualidade no processo educativo pode ser evidenciada, ainda, através das trocas entre os saberes das professoras e professores e os saberes dos alunos e alunas, trazendo, pois, ampliações de aprendizagem para ambos, principalmente aprendizagens leitoras. Dessa forma, tudo isso se reflete nas práticas de leituras desenvolvidas em espaços escolares.

Do mesmo modo com tudo isso posto, pensamos que os espaços de formação de professores devem ser atualizados e promoverem leituras reflexivas e voltadas para a ampliação de conhecimentos teóricos e práticos, aplicadas à docência, à sala de aula, sendo, pois, revestidos de momentos de análise e teorização da prática.

A ampliação destes aspectos concorre para que a leitura desemboque num patamar de mais significado para docentes-leitores, fazendo com que seja construído um desejo, uma vontade, um gosto pelo ato e pelas práticas leitoras, bem como pelo ato de refletir sobre o que é-foi-será lido.

Também Nóvoa (2002, p. 23) diz que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Nessa perspectiva, em espaços de formação, as leituras reflexivas realizadas por professoras e professores devem integrar os campos de teorização e prática, e possivelmente também devem ecoar em espaços escolares aprendentes.

Acreditamos que a busca da formação de docentes-leitores reflexivos e críticos, que se transformam a partir do que leram, é um dos caminhos mais adequados e indispensáveis para uma remodelação das práticas formadoras de professores.

Tardif (2003, p. 121) ainda coloca que a prática dos e das docentes, “[...] o seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios [...]”. Essa transformação e mobilização de saberes constituem-se objetos do ser reflexivo, da professora e do professor reflexivo.

Nessa argumentação, continuamos concebendo e reiteramos que a leitura é um foco intencional na formação de docentes. Sua importância pode ser traduzida no desenvolvimento de um trabalho pedagógico em que sejam utilizadas estratégias de leitura¹⁸ e práticas apropriadas, de modo a alcançar as condições, para que os e as cursistas leiam textos adequados às suas intenções e aos contextos. Além disso, estas enunciações podem ser instrumentos de defesa e de possibilidades de exercerem sua cidadania, tendo, inclusive, acesso a conhecimentos de outras culturas.

Após tecer estas considerações sobre a leitura em processo de formação de docentes, ainda colocamos algumas questões, entre as quais: Como ocorreu o processo de formação das professoras e professores no Projeto Salvador? Será que a estrutura do projeto também contribuiu para a postura crítica dos professores-alunos? Como as professoras e professores realizaram as leituras nesse período? Que leituras foram mais recorrentes? Quais as significações construídas pelas professoras e professores da expressão leitura crítica?

Para responder às questões introduzidas no parágrafo anterior, sentimos necessidade de retomar o documento elaborado para delinear a proposta pedagógica do Projeto Salvador, onde encontramos que um dos pontos de ancoragem foi: *A Leitura: uma prática inerente a todas as práticas*.

Produzir atos de leitura individual e compartilhada com o outro, colega de curso e de trabalho, assim como com o próprio texto e com seu

¹⁸ Estratégia de leitura, conceito trazido por Solè (1998). Estratégias de: seleção, (permite que o leitor se atenha apenas aos índices); antecipação (torna possível ao leitor prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições); inferência (permite captar o que não está dito no texto de forma explícita) e verificação (torna possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar ou não as especulações realizadas)[...] (SOLÈ, 1998, p.72)

autor, na perspectiva de pensar e sentir criticamente as questões fundamentais da humanidade, da guerra à paz, da violência à esperança, da competição à solidariedade, da corrupção à probidade, do dissabor ao sabor, do medo à ousadia, do desamor ao amor, na perspectiva de conhecer questões relativas ao mundo sócio-cultural e às tantas iniciativas bem ou mal sucedidas a favor da humanidade da criança e do adulto e contra a barbárie e a injustiça. O movimento pedagógico que compreende a leitura, a partir desse olhar, desenvolve políticas culturais capazes de disponibilizar *livros a mancheia* e de criar espaços e tempos para *leituras que sejam feitas como experiência*. Nessa perspectiva, espera-se que o professor-cursista mova-se em direção aos livros e a outros suportes textuais, circule nos espaços nos quais se encontram, para lidarem e situarem-se neles com proficiência. (UFBA, 2003, p.9)

Com esta configuração, percebemos que a estrutura do próprio curso proporcionou espaço frutificante de leituras. As professoras e os professores foram instigados a ler em todas as atividades propostas durante o curso. Estas leituras eram variadas e se transdisciplinavam, desembocando em atividades críticas e instigantes.

No próximo capítulo, apresentamos as bases da coleta e da análise das informações, à luz da Análise de Conteúdo, bem como a interpretação dessas informações, através dos processos de: redução das informações – processo contínuo de seleção, simplificação, abstração e transformação das informações originais provenientes das observações de campo; apresentação das informações – descrição das informações organizadas, colocando a nossa imersão no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa.

4 O QUE PROCEDE?

[...] E aprendi que se depende,
sempre,
de tanta muita diferente gente.
Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias
de outras tantas pessoas [...]
(GONZAGUINHA, 1982)

Ao continuar o relato desta pesquisa, mostramos o aprendizado que fazemos sempre, com as diferenças de “gente” que encontramos nesse caminhar. Todas as pessoas pesquisadas e pessoas que conviveram conosco nessas trilhas foram “marcas de lições diárias”, com diz Gonzaguinha.

E com as “marcas”, marcas de gente, marcas de outros, mostramos, a seguir, a organização das informações que implicou na segunda etapa do processo, iniciada com a construção das categorias analíticas e a tabulação. Tais momentos desembocam na atividade analítica, promovida a partir da proposição das categorizações definidas *a priori* e *a posteriori*.

Inicialmente, trazemos o embasamento da coleta de informações, organizadas a partir dessas categorias e subcategorias definidas para esse trabalho, para, posteriormente, no Capítulo 5 (p. 104), apresentar a análise e a discussão das mesmas, à luz da Análise de Conteúdo. Informamos ainda que nesse capítulo, o *corpus* selecionado é apresentado através de dois processos já informados: redução das informações; e apresentação das mesmas de maneira organizada, inserindo a nossa imersão nesse contexto.

4.1 MARES, PORTOS E TRILHAS DO FAZER-SE CRÍTICO: TRAJETÓRIAS E ENCONTROS

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade [...]
(FREIRE, 2004, p. 136)

Abrir-se “ao mundo e aos outros”, como pronuncia Freire (2004), certamente que

estabelece uma relação de interação, uma “relação dialógica” que nos permite passear por mares dantes visitados, aportar em portos também ainda não conhecidos, e passar por trilhas inferidas em trabalhos acadêmicos, criando novas e apropriadas trilhas de estudo num projeto de formação de professores.

Tudo isso nos deu uma alegria imensa, e imersas nesse mergulho sobre o tema da leitura e do desenvolvimento da criticidade de docentes em processo de formação, encontramos variadas paisagens de formas e *nuances* diferenciadas.

Para mostrar as passagens trilhadas por nós, compusemos uma figura que sintetiza o desenvolvimento de nossa análise, ou seja, o nosso caminhar, e informa sobre o nosso fazer na continuidade desse percurso.

A partir dessas etapas e movimentos, traremos os mares-respostas encontrados, mostraremos os portos-conversas gravados e desgravados, como também descreveremos algumas trilhas-observações realizadas durante o percurso da pesquisa. Como já foi exposto, na Figura 1, apresentamos o desenvolvimento da análise deste trabalho, de acordo com Bardin (1977, p.102)

4.1.1 Mares-respostas, portos-conversas e trilhas-observações

Caminhos não há
 Mas os pés na grama
 os inventarão
 Aqui se inicia
 uma viagem clara
 para a encantação
 Fonte, flor em fogo,
 que é que nos espera
 por detrás da noite?
 (GULLAR, 1980, p.18)

Iniciamos esta parte mantendo um diálogo, com Ferreira Gullar, sobre “os caminhos que não há, mas os pés na grama os inventarão” por concordar com ele que há caminhos, mas eles são feitos no momento em que se caminha, mostrando a autonomia que o sujeito faz em traçar o seu próprio caminhar. Assim, embaladas nos versos do poeta, fizemos nossos caminhos, percorremos trilhas e colocamos os pés na grama, nos barcos, na água, no barro, nas escadarias, na ponte, e encontramos várias passagens, percorridas em nosso itinerário de pesquisa.

E aqui também se “inicia uma viagem clara para a encantação”. Para isso, baseamo-

nos no itinerário de Bardin, conforme apresentamos a seguir:

PRÉ-ANÁLISE

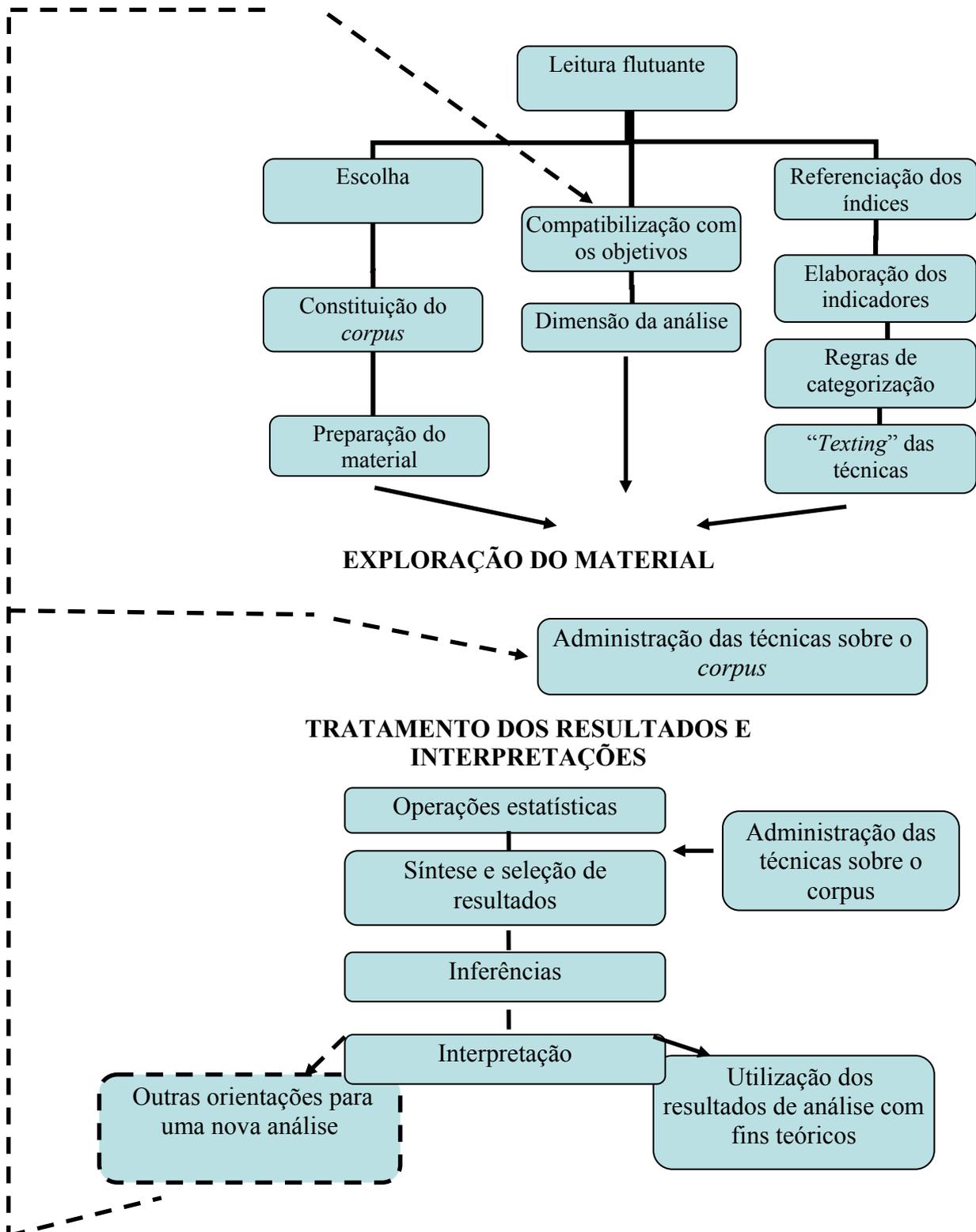


FIGURA 1 - Desenvolvimento da análise
Fonte: Bardin (1977, p. 102)

Nessa viagem, chegamos aos mares-respostas compostos pelo que encontramos em nossa observação, ao considerar as respostas escritas localizadas nos questionários aplicados. Cada resposta de cada professora ou professor a cada pergunta feita mostra a diversidade, a singularidade e a convergência dos estudos desenvolvidos por essas e esses docentes neste curso.

O universo pesquisado teve traços de homogeneidade profissional (todos são docentes da Rede Pública Municipal; a maioria formada em Magistério; com mais de cinco anos em exercício na profissão; trabalham na Educação Básica, em turmas da Educação Infantil e da 1ª a 4ª série); embora, ainda observássemos os traços da heterogeneidade pessoal (seres distintos, portanto dessemelhantes, com histórias de vida também diferentes e ideologias igualmente diversas), tudo isso oportunizando seres e fazeres diferenciados e singulares.

Ao manter o rigor metodológico deste trabalho, optamos por considerar a amostra trabalhada como significativa e representativa do grupo de docentes do Projeto Salvador.

Outro aspecto, que precisa ainda ser retomado, diz respeito à posição inicial de definição da amostra: adesão livre dos participantes, conforme já fora anunciado no Capítulo 2 (p. 30), quando mostramos o adentrar a ponte. Nesta linha de pensamento, optamos também por evitar generalizar os resultados para as questões de formação de docentes, considerando-os, pois, como resultados globais do grupo de docentes do Projeto Salvador, turma 1.

Após aplicar os instrumentos metodológicos, (questionários e entrevistas), organizamos as informações colhidas em “grelhas de análise” e partimos para a “pré-análise”, justamente atendendo aos pressupostos da abordagem da Análise de Conteúdo.

Com os “discursos” diversificados, evidenciamos os indicadores que permitiram inferir sobre outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p. 9). Os “discursos (conteúdos e continentes)” mostrados pelos pesquisados indicam os mares-respostas encontrados e descritos, a seguir.

A pergunta que se instalava com insistência era: As leituras realizadas em processo de formação afetam o fazer-se crítico de docentes do Projeto Salvador, FACED/UFBA/SALVADOR/BA?

Com base nessa investigação, inicialmente levantamos, *a priori* (FRANCO, 2005, p. 58), algumas noções subsunçoras que norteassem este trabalho. Entre elas, encontram-se: significação de leitura; significação de leitura crítica; significação de ser crítico; leituras realizadas durante o processo de formação e sua relação com o desenvolvimento da criticidade.

Como fizemos a opção por uma análise qualitativa, buscamos a inferência fundada na

presença do índice (tema) e, a partir desse, descobriremos os "núcleos de sentido" que compõem as comunicações recebidas desses pesquisados.

A partir desse delineamento, no decorrer da pré-análise, também agregamos outras noções subsunçoras, *a posteriori* (FRANCO, 2005, p. 58), que consideramos igualmente importantes de serem analisadas, entre as quais: livros e autores lidos, (intensidade e frequência); professora e professor crítico e significação de uma formação universitária para os pesquisados.

Esclarecemos que foram feitos agrupamentos de palavras, por sentido e afinidade, observando tanto categorizações iniciais quanto as posteriores, ambas analisadas como denominadores comuns (índices) buscados e encontrados nos enunciados dos sujeitos da pesquisa que nos propiciaram organizar reagrupamentos sucessivos dos mesmos enunciados, a partir de palavras e expressões similares (núcleos de sentido) encontradas nos registros. Assim, para cada categoria, selecionamos palavras e expressões que norteassem a classificação.

Salientamos que, em algumas categorias analisadas, não foram encontradas palavras nem expressões definidas em suporte teórico que permitissem uma classificação. Optamos, então, por utilizar o conceito de senso comum, – “que envolve tanto o conhecimento ordinário quanto a racionalidade [...]” como “[...] ponto de partida [...]” (BUNGE, 2002, p.350). O senso comum designa o conjunto de opiniões e valores que são correntes numa dada sociedade. Versa sobre um conhecimento que é subjetivo, superficial, pouco crítico e não sistemático. O senso comum está aliado ao processo de socialização.

Com essa definição, mostramos que a exploração do material coletado propiciou a redução das informações, por observar que há uma densidade nesse *corpus* que possivelmente não daríamos conta de dissecá-lo integralmente.

Organizamos, assim, categorias de análise que se (re)significaram em novas subcategorias:

Nº. de ordem	Categorias	Subcategorias
1	Significação de crítica	A – Significação de crítica trazida por Kant e ampliada por Japiassu. B – Significação de crítica encontrada em dicionário filosófico, especificamente no de Bunge. C – Significação de crítica baseada no senso comum.
2	Significações de leitura crítica	A – Significação de leitura crítica como um processo reflexivo, embasada em Freire. B – Significação de leitura crítica como uma intervenção do leitor. C – Significação de leitura crítica apoiada no senso comum.
3	Significações de leitura	A – Significação de leitura como decodificação. B – Significação de leitura como construção de significado, com aproximação da visão de Lajolo. C – Significação de leitura como “leitura de mundo”, segundo a visão de Freire. D – Significação de leitura, segundo Jouve, como “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções [...]”. E – Outras significações de leitura, apoiadas no senso comum.
4	Significações de professora e professor crítico	A – Professor/a crítico, na concepção de Freire. B – Professor/a crítico, na concepção de Silva. C – Professor/a com um desenvolvimento leitor, que “tem mais ousadia nas leituras realizadas e procura, ao máximo, fazer uma leitura profunda”.
5	Significações do processo de formação para as docentes cursistas	A – Projeto Salvador como oportunidade de “amadurecimento intelectual e pessoal” e de “crescimento e enriquecimento profissional”. B – Projeto Salvador como “um sonho” acalentado. C – Projeto Salvador como “importante para a formação do professor”. D – Projeto Salvador como significação de “uma realização” profissional e pessoal. E – Projeto Salvador como possibilidade de teorizar e melhorar a prática.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise

Além dessas categorias e subcategorias, também analisamos as leituras realizadas pelos sujeitos pesquisados durante esse processo de formação e lembradas por eles, durante as entrevistas.

A que mares chegamos?

Ao embarcarmos no barco-instrumento 1, (o questionário aplicado), perguntávamos o

que esses docentes pensam sobre: significações de crítica; significações de leitura; significações de leitura crítica; como consideram o processo de formação na FACED; quais os ganhos em relação ao desenvolvimento de uma leitura crítica; e que comentários esses sujeitos pesquisados podem fazer em relação ao desenvolvimento de leitura crítica, afetado pelas leituras realizadas durante esse processo de Formação.

Conforme descrito no Capítulo 2 (p. 36), vinte e nove docentes responderam ao questionário, correspondendo a 30,21% dos participantes do Projeto Salvador. Duas professoras, que estavam ausentes neste dia, solicitaram o questionário e o responderam em outro momento. Assim, nosso *corpus* foi formado pelas respostas de trinta e um sujeitos (32,29% dos cursistas).

Em quais portos desembarcamos?

Os portos-conversas são compostos pelo que registramos nas entrevistas orais e individuais, que foram gravadas, desgravadas e transcritas, para compor as “grelhas de análise”.

Assim, no barco-instrumento 2, (as entrevistas gravadas e desgravadas), queríamos ampliar algumas informações já solicitadas antes e buscar novos elementos. Com esse intuito, conversamos com os docentes sobre: o que é crítica na ótica delas e deles; se elas e eles se consideravam pessoas críticas; se teriam alguma definição sobre o que é leitura; se as leituras feitas por eles nesse processo de formação proporcionaram-lhes um avanço para o desenvolvimento do ser crítico; quais textos ou livros lidos durante este processo de formação universitária; e que idéias ficaram das leituras. Além disso, ao final da entrevista, também abrimos um espaço livre para algum registro que eles considerassem importante para a pesquisa, inclusive, solicitamos que fizessem um depoimento sobre o Projeto Salvador.

Também em conformidade com o que inserimos no Capítulo 2 (p. 36), trinta e cinco docentes foram entrevistados, correspondendo a 36,46% dos participantes do Projeto Salvador. Desses, quatro entrevistas foram perdidas, conforme já foi anunciado no Capítulo 2 (p. 36), estando computadas para o nosso trabalho trinta e uma delas, que correspondem a 32,29% do total de docentes cursistas.

Quais as trilhas que seguimos?

As trilhas-observações, nas quais construímos a nossa imersão no Projeto Salvador, são registros de situações em que estivemos nas salas de aula e no auditório, observando os participantes da pesquisa, anotando as suas colocações sobre as leituras realizadas, os autores comentados, as dificuldades em realizar atos de ler, enfim, momentos de mergulhar com os docentes em atividades variadas e encontrar caminhos, atalhos ou novas trilhas para basear as

descrições sobre o que representou a leitura em seu processo de formação.

Segundo ainda o que já anunciamos no Capítulo 2, (p. 37), nestas trilhas, agregamos informações advindas de distintos momentos vividos e registrados, ressaltando as posturas leitoras dos docentes.

Assim, no barco-instrumento 3, observações participantes feitas, durante o período deste trabalho, aparecem os registros de algumas anotações consideradas por nós como trilhas de observações. Trilhas-observações de aulas, trilhas-observações de atividades grupais que envolviam todo o coletivo de docentes do Projeto Salvador e trilhas-observações de produções textuais, memoriais finais de participantes deste estudo. Nessas observações, anotamos as falas dos professores pesquisados, que participavam das atividades grupais e que se relacionavam à leitura.

Nesse contexto, os mares-respostas, os portos-conversas e as trilhas-observações determinaram a seleção de termos e expressões (núcleos de sentido) encontradas em estudiosos que deram aporte teórico, bem como às palavras mais frequentes que emergiram das respostas desses atores sociais a respeito do tema deste trabalho, a partir de categorias e subcategorias construídas.

4.1.2 Os mares-respostas encontrados

Palavras no mar
 Escrita nas ondas
 A palavra Encanto
 Balança os naufragos,
 [...] lá dentro, os navios
 São algas e pedras
 Em total olvido.
 Há também tesouros
 Que se derramaram [...]
 (ANDRADE, 2006, p.95)

Nos mares-respostas encontrados, vemos as palavras e expressões, “Escritas nas ondas”, como diz Drummond. Só pensamos que essas palavras podem ser “tesouros que se derramaram [...]”; para nós, são tesouros carregados de significados que se configuram como palavras-fontes, fontes de amostra, fontes de saber, fontes de encanto, fontes de experiências dos docentes do Projeto Salvador.

Como o objetivo desta pesquisa se molda na descrição das significações de leitura crítica construídas pelos cursistas do Projeto Salvador e a relação que fazem entre as leituras realizadas com o desenvolvimento da criticidade, selecionamos “noções subsunçoras”, (QUADRO 1, p. 79), como unidades significativas, consideradas relevantes para responderem à pergunta de partida. Em cada pergunta, levantamos categorias e subcategorias, apoiadas em noções sobre leitura de teóricos já apresentadas em nosso trabalho.

O que encontramos no barco-instrumento 1?

Ao buscar os elementos escritos pelas pessoas, notamos que toda e qualquer atividade humana está relacionada ao uso da língua através de enunciados, orais ou escritos, emanados de todo ser humano, independente de sua classe social. (BAKHTIN, 2004)

Essas palavras escritas permitem uma organização pessoal das palavras do mundo, da experiência da vida. Assim, investigar sobre significações construídas pelos docentes na sua experiência vivida, sem alusão a teóricos, mostrou-nos algumas considerações bem aproximadas das significações encontradas em nossa pesquisa bibliográfica.

Vale ressaltar que não observamos os aspectos formais das significações, mas as próprias significações. Portanto, as questões gramaticais¹ encontradas nas respostas não são objeto de análise, nem de considerações. Com esse entendimento, todas as respostas são apresentadas de acordo com o encontrado nos questionários e nas desgravações das entrevistas, mantendo a fidedignidade dessas informações.

A primeira categoria que interrogamos foi em relação à crítica, considerada por nós como essencial em nosso trabalho, por demandar significações que se agregam à leitura, ampliando seu conceito e promovendo fundamentais posturas leitoras dos docentes em processo de formação.

Ao perguntar sobre a significação pessoal de crítica, localizamos as seguintes informações, que serão descritas analiticamente, baseadas em “regras homogêneas, exaustivas; exclusivas; objectivas; e pertinentes” (BARDIN, 1977, p. 34). Selecionamos três subcategorias: duas baseadas em teóricos (*a priori*) e uma, nas respostas encontradas (*a posteriori*). Distribuímos essas subcategorias a partir de palavras que compunham as significações trazidas pelos autores referidos e que também foram utilizadas pelos sujeitos pesquisados. Desse modo, para classificar as respostas na subcategoria A – significação de crítica trazida por Kant (1965, p. 21-23) e ampliada por Japiassú (2005, p.296) –, escolhemos

¹ Notadamente, em relação às respostas escritas, encontramos problemas formais de língua: questões de ortografia fora do padrão lingüístico socialmente aceito; questões de pontuação dos textos; questões de coesão e coerência. Esses aspectos serão marcados pela expressão (sic).

as palavras e expressões “atitude, juízo de valor, ponto de vista, princípios, crença e opinião”, retiradas das referências desses autores. Na subcategoria B – significação de crítica dicionarizada, baseada em Bunge –, optamos pelas palavras “análise e avaliação”, também retiradas das referências desse autor. Na subcategoria C – significação de crítica baseada no senso comum² –, preferimos classificar as respostas que não continham nenhuma das palavras e ou expressões, relacionadas às subcategorias A e B. Vejamos as respostas encontradas para essa categoria, através do Gráfico 1.

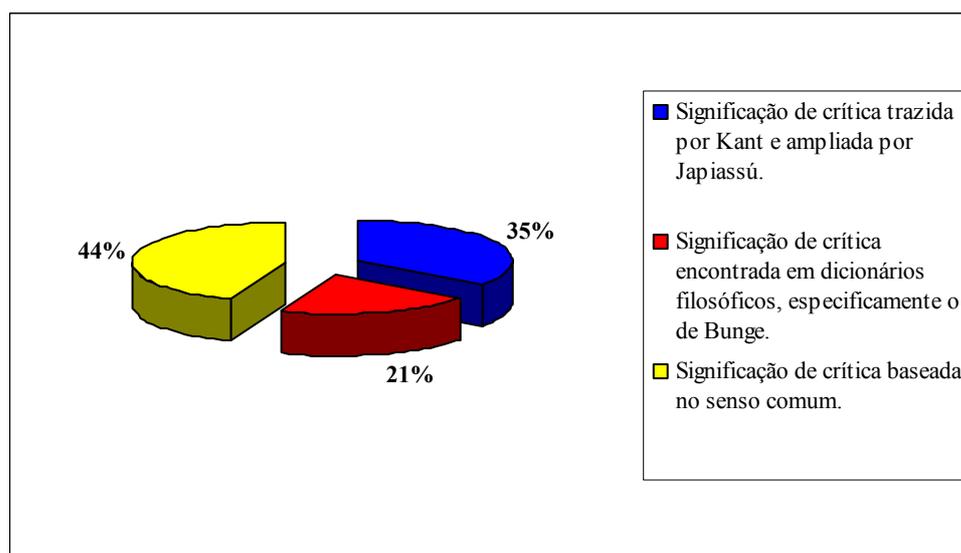


Gráfico 1 - Representações da categoria: significação de crítica
Fonte: Pesquisa da autora em questionários aplicados

Vale ressaltar que por essas subcategorias não serem bipolares ou antagônicas, em algumas respostas, principalmente as mais longas, observamos “núcleos de sentido” que nos permitiram classificá-las em duas dessas subcategorias, mantendo, inclusive, a observação das palavras e expressões que definiram essas classificações. Nesta perspectiva, o total de representações da categoria – significação de crítica – não corresponde ao total de sujeitos da pesquisa, sendo, pois, maior, quantitativamente.

As informações expostas, a seguir, dimensionam a variedade considerável de respostas que encontramos ao questionar no item 2 – O que seria uma leitura crítica para você? Notamos que as significações colocadas pelos sujeitos pesquisados, diferem e convergem para a que colocamos no Capítulo 2³.

³ Leitura crítica é a leitura de um leitor competente, que é capaz de apreciar, julgar e avaliar o que lê, ponderando os significados colocados pelo autor e buscando as soluções para as suas próprias significações, decidindo os seus sentidos construídos na sua história de vida e inseridos em sua memória.

Ao trabalhar com essa categoria, optamos por considerar, especificamente, a significação formulada por cada participante da pesquisa como uma ocorrência, o que iguala esse número de significações aos da amostra deste trabalho.

Utilizamos os mesmos critérios anteriores de classificação das respostas encontradas. Na subcategoria A – significação de leitura crítica como um processo reflexivo, embasada em Freire (2005, p. 11; 21), escolhemos as palavras e expressões “compreensão crítica, antecipação, alongamento do mundo, real leitura”, também retiradas da referência desse autor. Na subcategoria B – significação de leitura crítica com uma intervenção do leitor - continuamos a selecionar palavras e expressões “construção do leitor, compreensão das raízes históricas, maturidade do leitor” (SILVA, 2002a, p. 23-25), apoiadas em referências de Silva. Na subcategoria C – significação de leitura crítica baseada no conhecimento de mundo –, permanecemos classificando as respostas que não continham nenhuma das palavras e ou expressões, relacionadas às subcategorias A e B. Colocamos as informações sobre a categoria 2, no Gráfico 2.

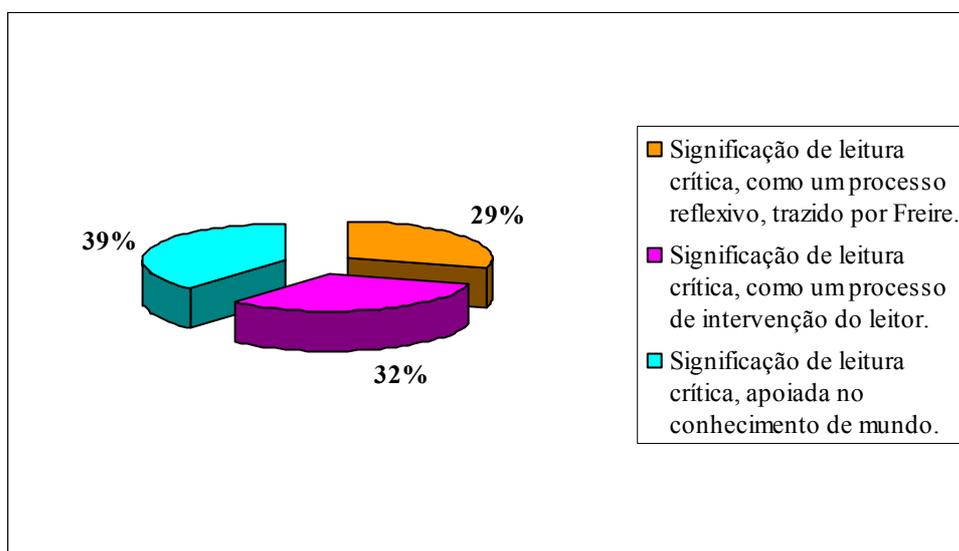


Gráfico 2 - Representações da categoria: significações leitura crítica
Fonte: Pesquisa da autora em questionários aplicados

Ainda no barco-instrumento 1, investigamos sobre o processo de formação na FACED e se esse processo trouxe ganhos em relação ao desenvolvimento de uma leitura crítica.

Nessas perguntas, encontramos unanimidade em respostas positivas. No entanto, algumas informações registradas merecem ser trazidas mais adiante, quando analisamos as respostas escritas e as orais (QUADRO 4, p. 92), em relação a essa noção subsunçora.

O que encontramos no barco-instrumento 2 – as entrevistas?

Na parte seguinte, ampliamos os desvendamentos das colocações dos docentes pesquisados, expondo as suas falas gravadas e transcritas, tensionando a discussão para produzir outros efeitos de sentido.

4.1.3 Os portos-conversas descobertos

O Rei do Mar

Muitas velas. Muitos remos.
 Âncora é outro falar...
 Tempo que navegaremos
 não se pode calcular.
 Vimos as Plêiades.
 Vemos agora a Estrela Polar.
 Muitas velas. Muitos remos.
 Curta vida. Longo mar.
 (MEIRELES, 2001, p.126)

Muitas velas, enquanto palavras; muitos remos, enquanto encontros, uma só âncora – a entrevista.

Em nossos portos-conversas, trinta e cinco docentes foram entrevistados, correspondendo a 36,46% dos participantes do Projeto Salvador. Conforme já fora colocado, problemas em nosso equipamento fizeram com que perdêssemos quatro entrevistas realizadas, assim, estão computadas para o nosso trabalho trinta e uma delas, que correspondem a 32,29% do total de professores cursistas.

No barco-instrumento 2, foram inseridas seis perguntas que se desenvolveram nas entrevistas com os participantes da pesquisa. Nesses momentos, perguntamos: a) Você sabe que estamos desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre o desenvolvimento da criticidade de docentes em processo de formação. O que você pensa ser crítica? b) Você se considera uma pessoa crítica? Por quê? c) O que você pensa ser leitura? d) Você considera que as leituras feitas por você em processo de formação, aqui na FACED, proporcionaram-lhe um avanço para o seu desenvolvimento enquanto uma pessoa crítica? Por quê? e) Que textos ou livros você leu durante o processo de formação universitária? (informe pelo menos três, dizendo os seus autores). Que idéias ficaram dessas leituras? f) Espaço livre para alguma

informação que considerar importante para a pesquisa, inclusive suas impressões sobre o Projeto Salvador, enquanto espaço de formação.

Essas entrevistas aconteceram em dias diferentes, a partir de um cronograma elaborado por nós e combinado com os docentes. Nos dias em que aquelas pessoas, definidas inicialmente, não estavam presentes, fizemos a substituição por outras que estavam listadas e espontaneamente quisessem gravar as entrevistas. Umas demoraram mais tempo que outras. As respostas foram diversas e as emoções tomaram conta de nós, tanto das pessoas pesquisadas, quanto pesquisadora.

Entre sorrisos e lágrimas, lembranças e suspiros, conseguimos as respostas, a seguir, dos entrevistados.

Ao perguntarmos nas entrevistas sobre as significações pessoais sobre crítica, encontramos semelhanças em relação às respostas escritas. Após colocarmos paralelamente essas respostas dos participantes, em uma nova “grelha de análise” que mostrasse as respostas escritas e orais, observamos também que alguns participantes ampliaram oralmente as suas respostas. Muitos deles acrescentaram mais palavras e idéias sobre as significações de crítica, enquanto que outros apresentaram uma similaridade entre o que escreveram e o que falaram sobre esse tema. Com essa colocação, notamos que, oralmente, em alguns há uma maior desenvoltura para responder às perguntas. No entanto, não nos voltamos para analisar tais diferenças, somente consideramos importante trazer algumas respostas de um mesmo sujeito, para constatar a nossa observação.

Selecionamos, aleatoriamente, oito docentes para mostrar as suas respostas orais e escritas nessa categoria. Vejamos o que responderam:

Professor/a ⁴	Por escrito, no questionário	Oralmente, durante a entrevista
ACS	Crítica para mim é apurar o olhar sobre as coisas, sobre o mundo. É analisar, averiguar, examinar, extrair e saber opinar sobre, escolher sem se deixar levar pela opinião do outro.	Eu acho que crítica é análise. É você analisar bem, compreender e, a partir daí, você ter a sua opinião a respeito de determinado assunto, determinada leitura, determinado fato.
Z	Crítica para mim, é a opinião que eu tenho a respeito de determinado assunto. A minha crítica pode ser a favor ou contra; construtiva ou negativa. Quando eu me manifesto diante de determinado trabalho, colocando o meu ponto de vista, estou fazendo uma crítica.	Crítica é tudo que perpassa pelo nosso entendimento e que faz com que você reflita sobre tudo que está acontecendo, que está ao seu redor. No momento que eu tenho uma idéia formada daquilo que eu estou vendo, ouvindo, ou lendo, eu estou, de certa forma, também fazendo a minha crítica porque eu vou ter que dar a minha opinião, a minha posição a respeito do que vejo e que ouço.
MN	Crítica é o pensamento referente a um conceito de valor que a pessoa emite sobre determinada situação de forma coerente e racional.	Crítica é você “tá” (sic) consciente de determinada situação, de determinado tema e saber se posicionar de forma reflexiva.
HRM	Análise de uma situação ou leitura, interpretando de forma insiciva os pontos negativos e/ou positivo. Se for possível sem deixar revelar a sua opinião pessoal (sic).	É olhar nossa realidade e “tá” (sic) avaliando, as partes positivas, negativas... Sempre estar avaliando o processo em que estamos inseridos, de uma forma justa e crítica, sem... Como é que eu explico isso... Sem estar pendendo “pra” um lado só, ter um olhar do todo, para ser justo mesmo.
MP	Quando construtiva algo que faz o indivíduo crescer e melhorar as relações humanas.	É você observar, se aprofundar nas coisas com outros olhares, “pra” essa crítica ser construtiva ou não; “pra” ela lhe enaltecer ou então ela lhe botar “pra” uma reflexão melhor dentro do que você faz, dentro da visão do mundo em geral.
MAS	É um parecer sobre determinada pessoa, assunto ou objeto, expondo a opinião pessoal (sic) aliado ao conhecimento científico que possua, podendo ser negativa ou positiva.	A crítica... Eu considero a crítica algo positivo no sentido de nos dar condição de nos auto-avaliar e perceber. É você ver além daquilo que está escrito, daquela leitura que você faz, daquela situação em que você está envolvido, da situação da sala de aula... Você perceber, de uma forma crítica seria você avaliar e buscar novos caminhos, buscar novas formas de fazer melhor, de você sempre estar fazendo melhor.
GS	Penso que a crítica é uma forma mais criteriosa de analisar algo. Esta ação possivelmente poderá desencadear questionamentos e envolver juízo de valor.	Para mim, a crítica é um subsídio que o professor, no processo de formação, pode contar, em prol da sua própria construção de identidade, da sua própria formação enquanto pesquisador, de rever atitudes, posturas e também analisar algumas questões relativas à profissionalidade, “pra” que de fato ele se torne um professor crítico, que não aceite tudo com facilidade.
WS	Crítica é um questionamento. É um olhar além daquilo que nos é apresentado. É fazer um julgamento construtivo ou não.	É quando a pessoa observa o trabalho de alguém e dá um parecer. Muitas vezes é um parecer, muitas vezes, um parecer favorável, outras vezes não, mas não deixa de ser uma crítica (sic).

Quadro 2 – Respostas escritas e orais dos docentes do Projeto Salvador sobre significações de crítica em questionários e desgravações

Ainda na fase de exploração do material das entrevistas, continuamos observando as respostas dos sujeitos pesquisados. Na pergunta 3, quando examinamos o que os docentes

⁴ As professoras e professor são identificados neste trabalho através das iniciais de seus nomes, conforme foi anunciado anteriormente no Capítulo 2 (p. 37), para manter o anonimato dos informantes.

pensam sobre leitura, encontramos respostas que podem ser agrupadas em cinco subcategorias. Permanecemos com a mesma estratégia de selecionar palavras e expressões que nos orientassem na classificação das noções encontradas.

Incluimos a subcategoria a – significação de leitura como decodificação – *a priori*, pensando que algum professor poderia apresentar aproximações com a significação de leitura como decodificação. Essa significação restringe a leitura a uma simples transposição do código oral para o código escrito, mostrando que a sua aprendizagem se encerra com o final da alfabetização. Ainda nessa subcategoria, dispomos das palavras: “código escrito”, “código oral”; “transposição” (LEFFA, 1994, p. 113)

Nas demais subcategorias, inventaríamos em teóricos – Lajolo (1982), Freire (2005) e Jouve (2002) – as seguintes palavras e expressões. Para a subcategoria b – significação de leitura como construção de significado, com aproximação da visão de Lajolo (1982, p. 59): “não decifrar”; “atribuir-lhe significado”, “relacionar a textos”; “entrega à leitura”; “outra não prevista”.

Na subcategoria c – significação de leitura como “leitura de mundo” segundo a visão de Freire (2005, p. 20), motivou-nos escolher: “leitura de mundo”; “criar a compreensão do lido”; “experiência criativa”; “compreensão e comunicação”.

Na subcategoria d – significação de leitura segundo Jouve (2002, p.17), – como “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções [...]” já nos apresenta algumas palavras, “atividade complexa”; “plural” acrescidas de outras: “ato concreto”; “emoções que ela suscita”.

Ao tentar classificar algumas das respostas dadas pelos sujeitos pesquisados em uma das subcategorias definidas por nós, encontramos seis que não se aproximavam de nenhuma das que colocamos. Resolvemos, então, acrescentar mais uma subcategoria com outras significações de leitura baseadas no senso comum, mantendo a mesma conceituação desse termo.

No Gráfico 3, encontram-se as respostas localizadas para as significações de leitura construídas pelos docentes do Projeto Salvador.

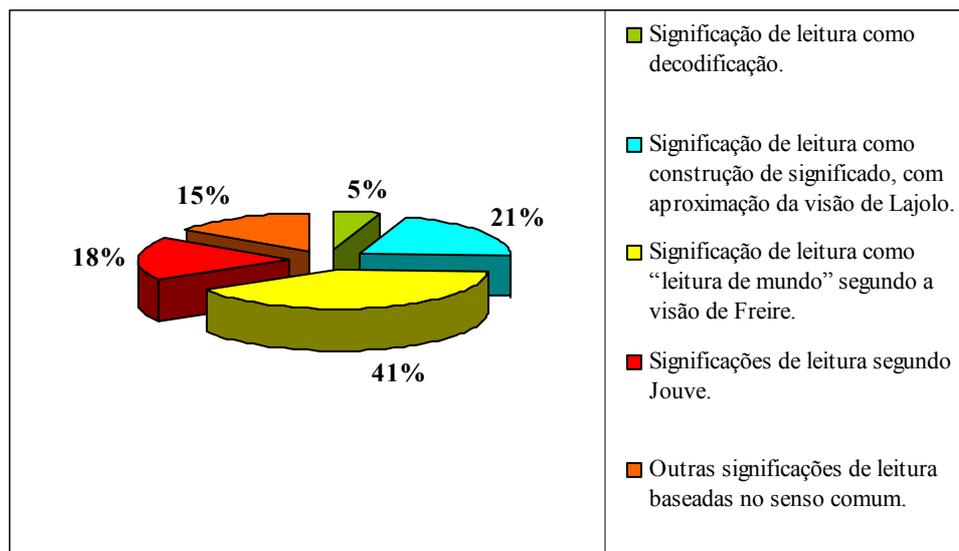


Gráfico 3 - Representações da categoria: significação de leitura
 Fonte: Pesquisa da autora em questionários aplicados

No Gráfico 4, apresentamos quatro subcategorias que podem apresentar as significações de um professor crítico construídas pelos pesquisados, determinadas *a posteriori*. A primeira, concebida a partir de Freire (2005, p. 11), observada através das palavras e expressões: “antecipações e alongamentos da inteligência do mundo”; “real leitura”; “curiosidade” e “criatividade”. A segunda, a partir de Silva (2002a, p.27), quando notamos a presença das seguintes palavras e expressões nas respostas: “desenvolvimento de posicionamentos”; “conhecimentos”; “participação democrática” e “enxergar o avesso”. Na subcategoria c, retiramos mais palavras e expressões emanadas das próprias colocações dos sujeitos da pesquisa: “ousadia nas leituras realizadas”; “uma leitura profunda” e “pessoa questionadora”. A análise dessas respostas também levou-nos a acrescentar outra subcategoria: Professores que responderam à pergunta somente com o monossílabo sim. Ao procurar saber se os docentes se consideravam pessoas críticas, encontramos as seguintes respostas:

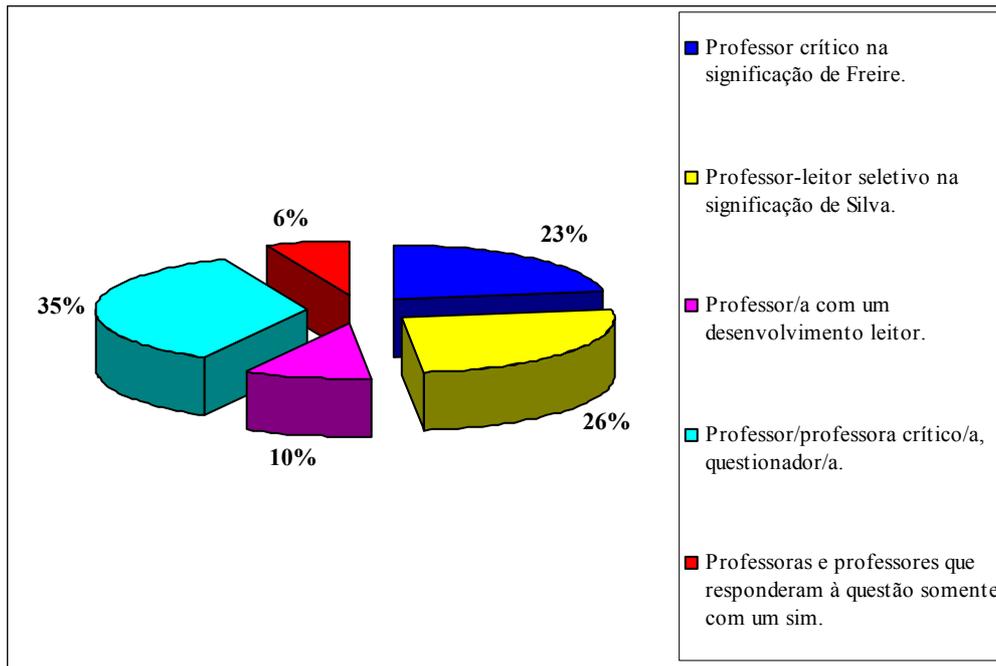


Gráfico 4 - Representações da categoria: professor crítico
 Fonte: Pesquisa da autora em questionários aplicados

Mais duas categorias sunbunçoras foram leitura e leitura crítica. Ainda na observação dessas respostas, adotamos a mesma postura em relação à crítica e montamos uma “grelha” que mostrasse as respostas orais e escritas dos sujeitos pesquisados, em relação à leitura e à leitura crítica. No instrumento 1, questionamos como o professor significava uma leitura crítica e no 2, o processo de leitura. Encontramos semelhanças e ampliações nas respostas, ao fazer essa grelha de análise.

Selecionamos, igualmente, oito sujeitos pesquisados que deram as seguintes respostas quanto às significações de leitura crítica e leitura:

Professor/a	Por escrito no questionário	Oralmente, durante a entrevista
SS	Para mim leitura crítica é quando o leitor consegue analisar e refletir sobre o que está lendo. Perceber a intensão (sic) do escritor.	Para mim leitura é quando o leitor consegue entender e compreender o que está lendo. Perceber a intenção do escritor.
EL	Como disse anteriormente é você opinar, discordar, concordar, ou seja, dialogar com o texto, com o escritor e a partir dessas atitudes fazer uma escolha que possa favorecer o crescimento tanto pessoal como profissional.	Leitura... leitura... mais do que decodificar, eu acho que leitura... (sic) É você... Puxa, (sic) eu tenho uma idéia e não sei formular...] 2º momento da resposta Eu acho que leitura, mais do que você decodificar palavras, é você “bater o olho” (sic) e perceber o que existe nas entrelinhas, ir além do que está ali... O que é que o autor estava pensando na hora que estava escrevendo aquilo? O quê que ele quer dizer com isso? Eu acho que o ato de ler deve favorecer na gente esse desejo de ir além do que está ali.
LS	Leitura crítica para mim diz respeito ao ponto de vista, ao meu olhar diante de acontecimento, textos, filmes, imagens, reportagens. Enfim, seria um olhar mais apurado para conseguir enxergar o que está dito, escrito nas entrelinhas. Quem fala, para quem fala, porque fala, o que fala, com que intencionalidade fala.	Leitura para mim é uma questão muito ampla porque vai além da leitura da palavra; parte da leitura de mundo, pela leitura de imagem, das diversas linguagens a que a gente está exposto (sic) no dia a dia.
CA	Leitura crítica é o exercício reflexivo e crítico da nossa capacidade inerente de ouvir e entender o que nos diz a realidade que nos cerca e da qual também somos parte integrante. É o exercício da captação, através dos mais variados símbolos, sinais e manifestações da informação e mensagem que outros nos transmitem sobre a realidade. É portanto (sic) o exercício da capacidade de formar a nossa própria visão e explicação sobre os problemas que enfrentamos e que para nós se constituem constante provocação no sentido de lhes oferecer respostas e soluções adequadas.	Leitura é mais complexo porque a leitura para mim não é só ser alfabetizado. A leitura é a leitura que a criança faz, que o ser humano faz, de mundo. Alfabetizado ou não ele pode fazer essa leitura.
MN	É o tipo de leitura que remete o sujeito refletir e analisar o pensamento de um autor e tecer comentário contra ou a favor do seu posicionamento.	Leitura é o essencial para a vida. Para o ser. Você tem que... É como se fosse o ar. Eu comparo com o ar. Você não vive sem ler. Embora a gente ainda viva assim questionando as leituras dos alunos, o tipo de leitura que você faz... Tem muita, como é que eu diria... Classificações de leituras. Por conta disso eu comparo ela (sic) com o ar.
LC	Penso que seja uma leitura em que você tenta abstrair do texto um significado.	A minha compreensão de leitura é ... (pausa). Leitura é o que você compreende, não só o que você consegue ver nas letras, mas o que realmente você compreende do que você está lendo, porque, normalmente, as pessoas lêem as coisas e só “codificam” as coisas, só conseguem ler as letras, mas quando você lê, no meu entendimento, é que você “tá” (sic) compreendendo o que o autor está querendo dizer, o que aquela mensagem “tá” trazendo para que haja uma compreensão realmente. Eu entendo leitura dessa forma.
ALB	Leitura crítica é ler nas entrelinhas, ler profundamente, procurando extrair todos os sentidos possíveis.	“Pra” (sic) mim ler é compreender.

Quadro 3 – Respostas escritas e orais sobre leitura e leitura crítica encontradas em questionários e desgravações

Quando planejamos esta pesquisa, também consideramos fundamental observar sobre as leituras feitas durante o curso. Que livros ou textos os docentes leram, com quais autores “dialogavam” em suas leituras e discussões, bem como, quais idéias, conceitos ou opiniões ficaram das mesmas.

Nesse caminho, quando perguntamos sobre as leituras feitas pelos docentes em processo de formação na FACED, se essas lhes proporcionaram avanço para o desenvolvimento de pessoas críticas, também colhemos informações que abonam a importância que os docentes dão à leitura em período de formação. Notamos, também, semelhanças e diferenciações nas respostas que podem ser observadas no quadro seguinte. Selecionamos novamente mais oito respostas, mostradas, a seguir:

Professor/a	Por escrito no questionário	Oralmente, durante a entrevista
J	Algumas situações do cotidiano escolar e acadêmico, me levaram (sic) a refletir e questionar e até a transformar. Digo que várias leituras, tanto textuais quanto atitudinais estão sendo inseridas no meu processo de formação, visto que na escola onde trabalho (sic) consigo colocar algumas experiências adquiridas na UFBA, de forma mais segura e tecendo as críticas que se fazem necessárias, podendo assim expor as minhas idéias, que às vezes são contrárias a questão estabelecida.	Claro que sim. Li muito durante esse curso. Tenho certeza de que essas leituras me deram muitas possibilidades tanto profissionais como pessoais para ser uma pessoa diferente. (sic)
RF	Dou como exemplo o Memorial. Temos que está (sic) lendo constantemente e é um processo de Formação.	Sim. Tive muitas oportunidades de fazer leituras, muitas leituras e escritas também.
Z	Claro que sim, aqui na Faculdade tenho tido (sic) oportunidade de ampliar o meu repertório de leituras e quanto mais eu leio (sic) mais oportunidades eu tenho de desenvolver uma leitura crítica, capaz de ampliar os meus conhecimentos levando-me à reflexão.	Com certeza. Eu acho que estar na faculdade fez com que eu me tornasse uma pessoa mais crítica, mais seletiva, mais exigente, no sentido de escolher pra mim melhores leituras, melhores textos no sentido de aprimorar e melhorar o meu conhecimento e minha formação. (sic)
SS	Claro que o desenvolvimento da minha leitura crítica se ampliou após esse processo de formação pois (sic) a diversidade das leituras e as análises feitas foi assim fundamental para que isso acontecesse.	Sim, a minha formação foi enriquecedora e o meu crescimento intelectual faz toda a diferença do antes e do agora. As leituras que fiz ampliaram muitos meus horizontes. Hoje sou outra professora e pessoa. Claro que o desenvolvimento da minha leitura se ampliou após esse processo de formação pois (sic) a diversidade das leituras e as análises feitas foi assim fundamental. (sic)
AC	Posso afirmar que durante esse período aqui na FACED tenho exercitado bastante o meu desenvolvimento (sic) como pessoa, estudante, professora.	Sim. Como eu já falei antes, as leituras abrem novos horizontes. É aquela constante “em busca” do conhecimento, de “tá” analisando, “tá” buscando novas fontes, novos autores, sempre vai nos tornando pessoas mais críticas (sic).
EQ	Sim, como já comentei a leitura crítica nos torna mais pensadores e nos ajudam (sic) a dialogar com o texto e isso tem contribuído muito para minha formação.	Considero. Até porque antes, mesmo sendo uma professora, eu não tinha o costume de fazer tantas leituras. Depois do Projeto Salvador, eu procuro, na maior parte do meu tempo, “tá” (sic) fazendo leituras, principalmente a leitura dos teóricos que ajuda mesmo a gente a ter uma visão crítica, tanto no sentido educacional como mesmo para a vida.
AS	Sim. A necessidade de mais leituras críticas fez	Considero que as leituras que fiz foram muito

	crescer e ampliar minha leitura de mundo, interferindo de forma positiva no meu cotidiano, fazendo me sentir mais segura e habilitada na minha profissão.	importantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Tenho observado que necessito cada vez mais de outras e novas leituras. Com elas também amplio a minha leitura de mundo. (sic)
ES	Sim! Sempre fiz várias leituras, porém depois de um (sic) curso na UFBA, passei a olhar e forma diferenciada para toda e qualquer forma de "leituras".	Sim, porque quanto mais você lê, você adquire informações, você conhece o mundo em que você vive. É uma pena que esses três anos são poucos, deveria ser mais anos pra nós desenvolvermos ainda mais o nosso senso crítico e as nossas leituras do mundo. (sic)

Quadro 4 – Respostas escritas e orais sobre o avanço da criticidade de docentes do Projeto Salvador, encontradas em questionários e desgravações

Na investigação de leituras realizadas durante o processo de formação desses docentes, procuramos saber quais textos e ou livros eles leram durante o processo de formação universitária, solicitando que informassem pelo menos três, dizendo os seus autores, encontramos semelhanças e diversidades de respostas. Colocamos a frequência acumulada (FA), a quantidade de ocorrências de citações dos sujeitos pesquisados e a frequência relativa (FR), encontrada a partir da divisão entre o número de ocorrências do livro citado e o número total de participantes desta pesquisa.

Além desses livros e autores lidos, notamos também que muitos docentes citaram os mesmos autores ou outros, mas não sabendo determinar quais livros leram.

Título do livro	Autor (es)	Nº. de docentes que citaram os livros	
		FA	FR (%)
<i>Pedagogia da autonomia</i>	Paulo Freire	16	51,61
<i>A excelência do brincar</i>	Janete R. Moyles	11	35,48
<i>Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito</i>	Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin	07	22,58
<i>Papalagui</i>	Tuiavii de Tiavéa	05	16,13
<i>Filhos brilhantes, alunos fascinantes.</i>	Augusto Curi	04	12,90
<i>A escola de A a Z</i>	Philippe Perrenoud e colab.	04	12,90
<i>Pedagogia do brincar</i>	João Luiz Martins	04	12,90
<i>A formação social da mente.</i>	Lev Vygotsky	03	9,68
<i>A importância do ato de ler</i>	Paulo Freire	03	9,68
<i>O texto na sala de aula</i>	João Wanderley Geraldi	03	9,68
<i>Adeus professor, adeus professora.</i>	Jose Carlos Libaneo	03	9,68
<i>Alfabetização e letramento</i>	Magda Soares	03	9,68
<i>Alucinando Foucault</i>	Patrícia Duncker	02	6,45
<i>A linguagem e o pensamento da criança</i>	Jean Piaget	02	6,45
<i>Pais brilhantes, professores fascinantes.</i>	Augusto Curi	02	6,45
<i>Do mundo da leitura para a leitura do mundo</i>	Marisa Lajolo	02	6,45

<i>Do mundo da leitura para a leitura do mundo</i>	Marisa Lajolo	02	6,45
<i>Educação e mudança</i>	Paulo Freire	01	3,22
<i>O caçador de pipas</i>	Khaled Hosseini	01	3,22
<i>Criticidade e leitura</i>	Ezequiel Teodoro da Silva	01	3,22
<i>Ideologia em conflitos</i>	Ester Buffa	01	3,22
<i>Não saber é formidável</i>	Nathalie de Salzman,	01	3,22
<i>O preconceito lingüístico</i>	Marcos Bagno	01	3,22
<i>Oralidade e escrita</i>	Leonor L. Fávero	01	3,22
<i>Os sete saberes necessários ao professor</i>	Edgard Morin	01	3,22
<i>Pedagogia do oprimido</i>	Paulo Freire	01	3,22
<i>Qual a escola que queremos para os nossos filhos?</i>	Celso Antunes	01	3,22
<i>Raízes do Brasil</i>	Sérgio Buarque.	01	3,22
<i>Referencial curricular nacional para a educação infantil</i>	Ministério da Educação e Cultura	01	3,22
<i>Revolucione sua qualidade de vida</i>	Augusto Curi	01	3,22

Quadro 5 – Representações da categoria: leituras realizadas: livros e autores lidos e lembrados pelas docentes

Fonte: Pesquisa da autora em entrevistas desgravadas

Nome dos autores	Quantidade	%
Paulo Freire	06	25,00
Magda Soares	03	12,50
Marisa Lajolo	03	12,50
Moacir Gadotti	03	12,50
Demerval Saviani	02	8,33
Ezequiel Theodoro da Silva	02	8,33
Jean Piaget	02	8,33
Lev Vygotsky	02	8,33
Henri Vallon	01	4,18
Total de citações de autores	24 ⁵	100

Quadro 6 – Autores citados pelas docentes, mas sem informação da bibliografia completa

Fonte: Pesquisa da autora em entrevistas desgravadas

Ao final da entrevista, deixamos um espaço livre para alguma colocação que as e os docentes considerassem importante para a pesquisa, inclusive solicitando depoimentos sobre o processo de Formação que elas e eles estavam participando. Foi o instante de mais intensidade para eles durante a entrevista. Também foram ocasiões em que nos associamos plenamente

⁵ Foram consideradas as citações feitas pelas docentes de autores mencionados, mas que os pesquisados não lembravam os nomes nem dos livros, nem dos textos. Assim, tivemos vinte e quatro autores citados *en passant*.

entre sorrisos, lágrimas e lembranças de momentos de formação vividos, que são únicos e fundamentais na vida de um professor. Lembraram o período inicial, suas histórias de vida, de profissão, as dificuldades encontradas e as alegrias com a aproximação da finalização do curso, embora também colocassem as saudades que estes momentos trarão.

Para compor as cinco subcategorias sobre o processo de formação docente, aproveitamos algumas palavras e expressões retiradas posteriormente das próprias respostas dos sujeitos pesquisados: “oportunidade de amadurecimento intelectual e pessoal” e de “crescimento e enriquecimento profissional”; “um sonho”; “importante para a formação do professor”; “uma realização” e como uma possibilidade de teorizar a prática.

No Gráfico 5, mostramos as representações que construímos dos depoimentos sobre o Projeto Salvador dos docentes que participaram deste trabalho.

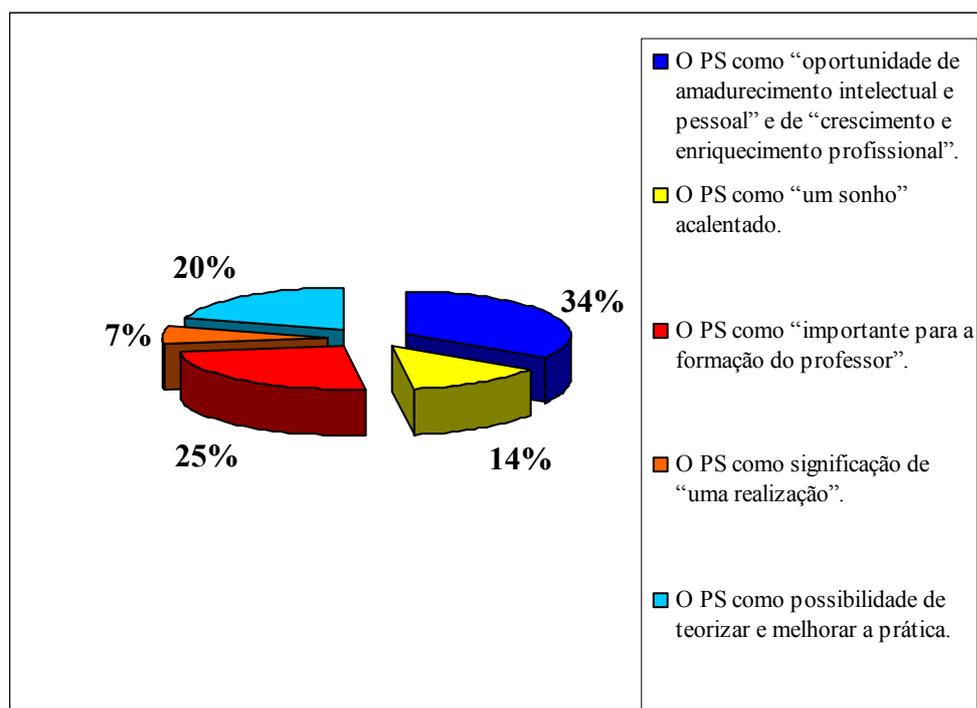


Gráfico 5 - Representações da categoria: depoimentos sobre o Projeto Salvador (PS)
Fonte: Pesquisa da autora em questionários aplicados

A continuidade da análise das informações coletadas, ainda nos permitiria outras observações, mas consideramos que o que está sendo apresentado nessa coleta, possibilita o desenvolvimento de discussões que, possivelmente, nos levarão a responder a pergunta de partida. Dessa forma, passamos a mostrar outras trilhas que compõem a nossa pesquisa.

4.1.4 As trilhas-observações seguidas

Pedro pedreiro penseiro esperando o trem
 Manhã, parece, carece de esperar também
 Para o bem de quem tem bem
 [...]
 Pedro pedreiro fica assim pensando
 Assim pensando o tempo passa
 E a gente vai ficando pra trás
 Esperando, esperando, esperando
 Esperando o sol
 Esperando o trem
 Esperando o aumento
 Desde o ano passado
 Para o mês que vem
 [...]
 Pedro não sabe, mas talvez no fundo espere alguma coisa mais linda que o mundo [...]
 [...]
 Maior do que o mar, mas pra que sonhar se dá o desespero de esperar demais
 [...]
 (CHICO BUARQUE, 1965)

Igualmente a *Pedro pedreiro*, de Chico Buarque, “penseiro [...] fica assim pensando” [...] e por ter em mãos um material denso, fruto de observações nossas em inúmeras atividades do Projeto, ficamos durante um tempo lendo e relendo os registros, para escolher aqueles que mais se afinassem com a produção escrita que se delineava. Com tantas possibilidades, consideramos que “Maior do que o mar” são as lembranças desses momentos vividos; todavia, precisávamos escolher algumas. Com este “maior que o mar” de observações vivenciadas e sem esperar o tempo passar, elegemos três trilhas-observações, que são relatadas adiante.

Primeira trilha-observação: registros de observações em uma das Oficinas do Projeto

A primeira trilha-observação escolhida por nós e vivida em atividades do Projeto Salvador, aconteceu antes mesmo dos docentes aderirem ao nosso trabalho de pesquisa. Sabiam que estávamos fazendo a Pós-Graduação, que o nosso objeto de estudo se voltava à leitura, mas ainda não haviam sido convidados a participar deste trabalho como pesquisadores.

Em março de 2006, fomos solicitadas a participar do grupo de docentes-formadores, com a responsabilidade de desenvolver uma Oficina no Projeto Salvador, denominada Língua.

Eram mais duas professoras convidadas – Prof^ª. Regina Gramacho e Prof^ª. Maíta Andrade – a ministrarem essas atividades que foram planejadas conjuntamente e de acordo com as necessidades emanadas dos cursistas.

A coordenação do Projeto passou algumas informações para esse trio sobre algumas dificuldades observadas tanto pelos próprios professores-formadores, como pelos professores cursistas, alguns nossos sujeitos de pesquisa. Foram notadas dificuldades importantes na área da escrita do memorial, bem como em outros registros das disciplinas da grade curricular proposta para o curso. Essas dificuldades voltavam-se, basicamente, aos aspectos estruturais das formulações discursivas.

Com essas informações, montamos uma programação que privilegiasse aspectos relacionados à estruturação textual, enfocando as narrativas e suas variabilidades e proposições.

A carga horária da atividade foi de dezesseis horas-aula, distribuídas em quatro dias com uma seqüenciação semanal e quinzenal no último encontro.

Ficamos como facilitadora de um grupo de vinte e quatro professores (sendo dois professores e vinte duas professoras). Estabelecemos um vínculo importante com esses professores nesta atividade e percebemos as facilidades e dificuldades do grupo nas questões do uso da língua. Especialmente em relação à leitura, notamos alguns aspectos verbalizados por esses professores que julgamos adequado apresentar.

No primeiro dia, foi apresentado o documentário, *Língua – Vidas em Português*⁶ de Victor Lopes, filmado em 2001, com a intenção de se discutir sobre essa leitura fílmica. Após o filme, foi oportunizado aos professores um tempo para comentários e levantamento de dúvidas e questionamentos. Nesse dia, estavam todos os professores presentes. Como já estava voltada à pesquisa sobre leitura, anotamos as falas de todos os professores que solicitavam a palavra, e que em suas colocações faziam menção à temática em estudo.

Percebemos que o grupo no qual fomos inseridas como facilitadora mantinha uma

⁶ *Língua – Vidas em Português* é um documentário de 105 minutos co-produzido por Brasil e Portugal e filmado em seis países (Brasil, Moçambique, Índia, Portugal, França e Japão). Dirigido por Victor Lopes, que estréia como diretor, o longa-metragem é um mergulho nas muitas histórias das línguas portuguesas e na sua permanência entre culturas variadas do planeta. Em Portugal e Moçambique, no Brasil e em Goa, desenham-se os quadrantes de uma herança portuguesa, sempre surpreendente e permanentemente renovada. Acompanhando as trajetórias de seus personagens, e ouvindo suas experiências e sensações, suas memórias e esperanças diante do futuro, o documentário reproduz o movimento de uma língua que ganhou o mundo e que refaz seus caminhos na expectativa de se reencontrar. Por isso, o filme é um documentário, permanentemente em trânsito. Recebeu várias premiações. Ao entrar e sair da vida dos personagens, o filme desvia-se das suas rotas cotidianas para encontrar cerimônias, casais, locais de trabalho, esquinas e paisagens, traçando retratos reveladores da cultura de cada um dos países visitados: Portugal, Moçambique, Índia, França, Japão e Brasil. São entrevistados: José Saramago, Mia Couto, João Ubaldo Ribeiro, Martinho da Vila e MadreDeus.

heterogeneidade significativa nas produções textuais tanto orais, quanto escritas, sendo que nas últimas, os problemas de coerência e coesão se mostravam mais intensificados.

A partir dessas observações, realizamos as atividades programadas para essa oficina que privilegiassem as atuações orais e escritas. A cada proposta, eram organizados textos escritos e orais. Nos segundos, notávamos uma participação intensa de algumas das docentes cursistas, vez que a solicitação do espaço para falar, opinar, comentar, colocar-se era freqüente e as construções orais pertinentes aos temas desenvolvidos.

Quinze alunas e um aluno dessa Oficina aderiram à nossa pesquisa e verbalizaram o quanto era importante para eles se colocarem em trabalhos dessa natureza.

Como já havíamos definido em nossa metodologia, que faríamos observações participantes, resolvemos aproveitar a situação de estar com os professores pesquisados e perguntar à turma que ficou sob nossa responsabilidade sobre suas significações de leitura, anotando as seguintes informações:

- baixa freqüência de leituras, principalmente daquelas que eram sugeridas pelos professores formadores (Falas dos professores AS, J, LC, MAS, MP, RF, RA, S, SS, VS, VB);

- alguns participantes verbalizaram que jamais tinham lido tanto e que as suas leituras eram exclusivamente as sugeridas pelos professores-formadores (Falas dos professores ES, HRM, LR, LC, MAS, MP, VB);

- outros disseram que havia uma maior interação delas com as leituras nas quais elas observavam uma relação direta com o trabalho pedagógico realizado (Falas dos professores AS, ES, J, VS, WS, Z);

- algumas verbalizações também se voltavam às questões do desejo de ter os livros *versus* custos dos mesmos, (Falas dos professores AS, LR, LC, MAS, MP, RF, RA, S, SS, VB, Z); condições de tempo para leitura *versus* carga horária de trabalho profissional exaustiva (Falas dos professores HRM, LR, LC, MAS, MP, RF, S, SS, VS, WS, Z); e condições de vida – além de trabalharem quarenta ou sessenta horas em unidades escolares, também eram donas de casa e mães, com atribuições domésticas bem diversas – (Falas dos professores AS, J, LC, RF, Z)

Da mesma forma, retiramos as falas sobre a temática da leitura dos professores que não aderiram à nossa pesquisa. Com tudo isso, notávamos algumas referências que nos alertavam sobre as possibilidades de leitura desses participantes do Projeto Salvador.

Na avaliação geral dessa Oficina, concluímos que professores e professoras gostavam de produzir textos, tanto orais, quanto escritos; sentiam a necessidade de ampliar suas leituras,

como forma de também melhorar seu desempenho como produtores de textos; e consideravam que as possibilidades de leituras sugeridas pelos docentes-formadores oportunizavam uma melhoria em suas próprias produções orais e escritas, bem como davam pistas e indícios de reflexão e de transformação do trabalho pedagógico que realizavam na escola; e percebiam a necessidade de fazerem leituras e mais variadas leituras, além de compreenderem que a escrita do memorial promovia possibilidades de refletir sobre o que leram.

Segunda trilha-observação: registro de observação em Práticas Formativas

Durante os meses de março a julho de 2007, escolhemos participar semanalmente, às vezes às terças-feiras, às vezes às quintas-feiras, de atividades curriculares do Projeto. Escolhemos observar as que aconteciam às terças e quintas-feiras, por questões de disponibilidade de horário. A partir dessa condição, selecionamos as atividades de *Psicologia*, com a Professora Jacilene e as de *Práticas Formativas*, com a Professora Lícia Beltrão.

Anotamos, nesses momentos, falas dos professores cursistas que participavam como sujeitos de nossa pesquisa e que pudessem ser relacionadas à temática da leitura, buscando indícios para a triangulação das informações.

Ao utilizar o princípio de redução das informações, já colocado em nossa metodologia, optamos para esse relato, descrever uma atividade em grupo da disciplina *Práticas Formativas*, acontecida em 24 de maio de 2007, que desenvolvia uma proposta pedagógica realizada em campo, denominada *À Escola, com prazer*, por notar a utilização de vários suportes de leitura: livros, textos, letras de músicas, imagens, objetos, entre outros.

A proposta em *Práticas Formativas* foi a visitação de escolas, observação das atividades do recreio e a própria Escola, bem como elaboração de um projeto pedagógico para as mesmas escolas visitadas. Após as visitações e socialização das visitas, foram feitas orientações aos cursistas para a continuidade da proposta. Para viabilizar o trabalho, os professores se agruparam em equipes de 12 a 15 participantes. Com essa fragmentação, escolhemos acompanhar as discussões de um grupo onde estavam presentes nove dos participantes de nossa pesquisa (Professoras ACS, AC, CM, EQ, GS, KMM, LR, MN, TJ)

Seguimos as discussões de um conjunto formado por quatorze professoras. No primeiro encontro, para o debate oral sobre a proposta, permanecemos como mera observadora, registrando as falas e o andamento das discussões. Notamos um amadurecimento grupal e uma coordenação flutuante que se revezava entre três professoras presentes. Ora uma

professora coordenava as sugestões e discussões, ora outra assumia esse papel. As participantes se colocavam, passando as suas impressões sobre a visita realizada na escola, relatando o que observaram e sugerindo aquilo que consideravam necessário para a elaboração do Projeto Pedagógico.

Este grupo optou por construir uma proposta onde a participação de todas as componentes era fundamental e constitutiva. A divisão de tarefas foi feita com tranquilidade e sem imposição. Cada qual escolheu em que iria contribuir, ajustando até duplas, ou trios na consecução da proposta.

Na segunda etapa da discussão e elaboração do trabalho, feita em outra tarde, também optamos, inicialmente, por uma participação observadora. No entanto, no momento de discussão e escolha de alternativas, o grupo solicitou a nossa opinião sobre o assunto, que era a organização estrutural do projeto, com a definição de objetivos e metodologia. Sugerimos leituras de textos sobre o tema abordado, projetos pedagógicos⁷, inclusive lembrando possibilidades que já havíamos realizado enquanto professora em escola pública.

No terceiro momento, em outra tarde, observamos a relação entre esse fazer e as leituras realizadas. Algumas participantes levaram livros, textos sobre o tema e trouxeram os materiais por elas elaborados em outras oficinas⁸, mostrando a interdisciplinaridade e a intertextualidade que as leituras promovem na efetivação do Projeto Salvador.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a escolha de um poema de Paulo Freire que o grupo fez para abrir a apresentação do trabalho. Foi utilizado o texto, *A escola*, que trazemos pela significação do que é uma escola na ótica freiriana.

A ESCOLA

Escola é..
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos..
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor

⁷ Foi sugerida a leitura de textos do livro: HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

⁸ Foram levados materiais (jogos, brinquedos), confeccionados com sucatas, na Oficina Brincante, realizada durante a formação.

na medida em que cada um
 se comporte como colega, amigo, irmão.
 Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.
 Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
 que não tem amizade a ninguém
 nada de ser como o tijolo que forma a parede,
 indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 é também criar laços de amizade,
 é criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se 'amarrar nela'!
 Ora, é lógico...
 numa escola assim vai ser fácil
 estudar, trabalhar, crescer,
 fazer amigos, educar-se,
 ser feliz.
 (FREIRE, 2003, p. 36)

Com este poema de Paulo Freire, lido expressivamente por uma das professoras que compunha o grupo, as participantes aproveitaram para comentar e exemplificar o que consideravam ser uma Escola e a necessidade de realização de atividades lúdicas, especificamente o recreio. Notamos, com isso, uma relação importante entre as leituras realizadas e a verbalização de argumentos sobre o que é escola. Ainda percebemos a ressonância das leituras da obra de Paulo Freire nas falas do grupo. Na triangulação das informações, voltaremos a esse aspecto.

Assim, passemos para a próxima trilha-observação, a leitura de memoriais.

Terceira trilha-observação: análise de memoriais

A atividade escolhida por nós, para ser relatada aqui, reporta-se à análise de memoriais de formação, produzidos em linguagem acadêmica, como avaliação da etapa final do Curso – Licenciatura em Pedagogia/ Ensino Fundamental – Séries Iniciais.

A coordenação do Projeto Salvador utilizou a opção de criar um comitê constituído por docentes-formadores atuantes nas atividades curriculares e estudantes da Pós-Graduação da FACED (mestrandos e doutorandos) e entre esses distribuir os noventa e seis memoriais dos cursistas concluintes.

Fomos solicitada a analisar e emitir parecer a três destes memoriais. Recebemos os textos de duas participantes da nossa pesquisa (Professoras ALB e S)

Consideramos o quanto foi oportuno ler, analisar e comentar sobre os memoriais produzidos por essas cursistas. Elaboramos pareceres atendendo às prescrições de uma escrita acadêmica: a coesão e coerência do texto produzido; a adequação do texto ao tipo de gênero proposto – memorial; e a revelação de capacidade argumentativa e crítico-reflexiva, conforme orientações emanadas da Coordenação do Projeto.

Notamos, também, que houve uma similaridade entre o que essas duas cursistas colocaram em suas entrevistas e o que escreveram em seus memoriais.

Colocamos, em seguida, fragmentos de um dos nossos pareceres, referentes a uma das cursistas participantes da pesquisa, professora S, para mostrar a linha de observação que fizemos na leitura de seu memorial e na escrita de seu parecer.

[...] O trabalho monográfico da aluna concluinte do Projeto Salvador: Licenciatura em Pedagogia - Educação Infantil e Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais, para Professores em Exercício do Município de Salvador, aluna 06, sob a orientação da Prof^a. Zuleica Maria Lopes Rios, Intitulado: *Memorial de Estudos e Reflexões de uma professora em formação* versa sobre o trabalho da aluna-professora que produziu uma autobiografia, descrevendo e analisando acontecimentos sobre a sua trajetória acadêmico-profissional e intelectual.

O texto redigido na primeira pessoa do singular permitiu a aluna-professora S destacar o mérito de suas realizações. [...]

No resumo e na escolha das palavras-chaves, demonstra o percurso da sua produção, enfatizando alguns elementos do seu exercício profissional, entre os quais, a ludicidade, elemento primordial em práticas pedagógicas. [...]

Na Introdução, mostra-se plenamente enquanto sujeito aprendiz, trazendo a sua trajetória de vida, colocando ainda a necessidade que teve em estudar, ler e rememorar suas memórias. Para mim, os aspectos de estudo e leitura abordados pela aluna-professora S são fundamentais na construção de qualquer texto acadêmico.[...]

Esta afirmação de dificuldades de estudo/leitura/escrita trazidas pela aluna-professora S, não é exclusivamente pessoal, mas se apresenta como uma questão pesquisada, [...]

Ainda no capítulo 4, noto a ampliação da experiência leitora da aluna-professora, o que me deixa muito entusiasmada com a proposta de trabalho do Projeto Salvador. Esse entusiasmo ecoa em minha pesquisa de Mestrado, onde os objetos de estudo são a leitura e a construção da criticidade das docentes em formação.

Com tudo isso, percebo a sua ampliação de conhecimento, um dos elementos importantes em uma trajetória acadêmica. [...]

(Parte do Parecer elaborado por Maria Emília Rodrigues, para o Comitê de Avaliação do Projeto Salvador, julho de 2007)

Com esses fragmentos selecionados, percebemos através desse parecer a postura leitora da Professora S, que motivará também uma triangulação das informações trazidas nas respostas aos questionários e entrevistas.

Ainda para a triangulação das informações, resolvemos selecionar somente um fragmento da professora ALB e tomar como base o memorial da professora SS, trazendo nessa análise doze fragmentos dessa última professora participante de nossa pesquisa.

Ao andar nas trilhas-observações, muito mais relatos poderiam ser apresentados, entretanto, preferimos reduzir essas informações, utilizando o princípio metodológico de nossa abordagem, pois objetivamos com elas dar um aprofundamento naquilo que vivemos e que pode se constituir como elemento para a nossa triangulação e nossas considerações finais sobre esta pesquisa.

Com essas trilhas-observações relatadas, recorreremos ao nosso objeto de estudo, perguntando: Que pontos dessas observações e relatos mostram aspectos relativos ao nosso objeto de estudo – a leitura crítica em processo de formação?

Na próxima parte deste trabalho, as respostas a essa pergunta emergem em nossa análise. Continuemos, pois, a trilhar nos caminhos de leitura.

5 O QUE ADENTRA?

[...] a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Portanto, pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos [...].
(GADOTTI, 1998, p.254)

Embrenhar-se em trilhas de leitura é uma ação que nos permite reflexão. Quando pensamos em “trilhas”, lembramos rapidamente de locais bonitos, gostosos de passar, que nos remetem a sensações de satisfação, prazer e alegria. É dessa forma que nos sentimos ao entrar nessas trilhas de leituras, construídas com os professores do Projeto Salvador.

A postura mais adequada de refletir, segundo Gadotti (1998), é “pensar a prática” e voltar-se a ela para compreendê-la. Pautadas nessa assertiva e com todas as informações organizadas, adentramos na análise de todo esse percurso. Refletimos, pensamos a prática de uma coleta de informações, transformando-a em elementos de observação significativos e recorremos à base teórica apresentada no Capítulo 2 (p. 30). Também retornamos aos suportes estatísticos escolhidos para sintetizar o *corpus* do trabalho (Capítulo 3, p. 58), administrando as técnicas apropriadas à abordagem teórica escolhida. Com todos esses elementos construímos este Capítulo 4 (p. 74)

Ainda, continuamos o processo de análise e triangulamos essas informações, após uma imersão densa, como normalmente são as ‘trilhas em matas’, nas escritas e falas dos sujeitos pesquisados.

5.1 PARA ALÉM DOS MARES, PORTOS E TRILHAS DO FAZER-SE CRÍTICO: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLHIDAS

Não sei se é sonho, se realidade,
Se uma mistura de sonho e vida,
Aquela terra de suavidade
Que na ilha extrema do sul se olvida.
É a que ansiamos. Ali, ali.
(PESSOA, 2005, p. 167)

Em nossas trilhas de leituras, fizemos uma travessia alegre e instigante, vivendo uma aspiração que se tornava realidade a cada observação, a cada leitura das respostas dos sujeitos pesquisados, tudo como uma mistura de sonho e vida. Com essa vida que ansiamos, adentramos a ponte do Projeto Salvador e construímos uma aproximação, um conhecimento especial, mergulhando no espaço de aprendizagem de uma experiência em formação de professores da Educação Básica. Uma experiência rica e gratificante que nos mostrou a “fome” (ALVES, 1995, p. 18) de aprender desses professores, aguçando ainda mais a nossa “fome” também de compreender as suas trilhas de leituras.

Isso nos permitiu uma análise que observa a percepção que os sujeitos da pesquisa têm em relação às significações de leitura crítica, bem como ao desenvolvimento da criticidade, a partir das leituras realizadas nesse processo de formação.

Retomemos a pergunta inicial, colocada na apresentação deste trabalho: As leituras realizadas em processo de formação afetam o fazer-se crítico de professores do Projeto Salvador, FACED/UFBA/SALVADOR/BA?

Essa pergunta instaurou nossa curiosidade. Saber dos professores se as leituras desenvolvidas em processo de formação proporcionaram o desenvolvimento da criticidade nos levou a indagar sobre as significações estabelecidas por esses sujeitos, dos conceitos de leitura e crítica, tanto como processos separados quanto como processo de junção das duas significações.

Apresentamos, a seguir, as significações de crítica, de leitura e de leitura crítica encontradas nas respostas dessas e desses professores.

Ao observar o Gráfico 1, (p. 83), que traz as significações de crítica construídas pelos participantes do Projeto Salvador, encontramos que as mesmas se voltam mais significativamente para o senso comum que aparece com um percentual de informações mais alto (44%). No entanto, localizamos um percentual também expressivo de 35% em relação à significação de crítica trazida por Kant e ampliada por Japiassú. Segundo esses autores, crítica é uma postura investigativa. Kant (1965), inclusive, define crítica como um conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento das pessoas nas diversas sociedades, associado ora à moral ora à ética. Esse conceito é considerado por nós ampliado por Japiassú (2005, p.296), quando diz que crítica é

[...] um juízo apreciativo, seja do ponto de vista estético (obra de arte), seja do ponto de vista lógico (raciocínio), seja do ponto de vista intelectual (filosófico ou científico), seja do ponto de uma concepção, de uma teoria, de

uma experiência ou de uma conduta.¹

Notamos que as aproximações em relação ao conceito de crítica colocadas pelos sujeitos pesquisados com base nesses teóricos, mostram a crítica como um princípio que norteia a vida das pessoas e os seus fazeres; uma norma a ser seguida, uma ponderação apreciativa.

Na observação das respostas orais e escritas (Quadro 2, p. 87) sobre esta pergunta, também encontramos indícios de significações de crítica que nos parecem necessários de serem examinados. Vejamos uma das respostas (da professora ACS) pinçadas por nós, para constatar tal posicionamento:

Crítica para mim é apurar o olhar sobre as coisas, sobre o mundo. É analisar, averiguar, examinar, extrair e saber opinar sobre, escolher sem se deixar levar pela opinião do outro. (PROFESSORA ACS, 2007).

Esse “apurar o olhar sobre as coisas”, mostra-nos uma “atitude investigativa”, pontuada na perspectiva kantiana em seu conceito de crítica. Também nessa mesma citação, podemos observar a ampliação de significação trazida por Japiassú, quando a Professora ACS diz que crítica para ela é “averiguar [...] saber opinar, escolher sem se deixar levar pela opinião do outro”. O filósofo Japiassú ainda acrescenta que crítica é uma “atitude de espírito que não admite nenhuma afirmação sem reconhecer sua legitimidade racional” (JAPIASSÚ, 2005, p. 296). Apesar do uso de palavras² diferenciadas, percebemos similaridades de significações entre estas colocações.

Ainda localizamos no Gráfico 1 (p. 83), algumas informações dos pesquisados que nos remetem a uma significação de crítica apoiada nos dicionários (21%) que se aproxima das significações anteriores, no entanto, colocadas como: “arte e habilidade de julgar a obra de um autor”, como também, “por extensão de sentido: atividade de examinar e avaliar minuciosamente tanto uma produção artística ou científica quanto um costume, um comportamento; análise, apreciação, exame, julgamento, juízo” (HOUAISS, 2004)³

Com estas constatações, entendemos que as professoras e os professores deste Projeto mantêm elementos de significação do senso comum em relação à significação de crítica, enquanto um procedimento de escolha entre o que pode ser considerado como “construtivo ou destrutivo”. Possivelmente, essa significação da palavra crítica foi adquirida de uma forma natural e espontânea, através do contacto com os outros, com as situações e com os objetos,

¹ Conceito já apresentado e discutido no Capítulo 2 (p. 30)

² Palavra concebida tal qual o conceito baktiniano, como “fenômeno ideológico por excelência”, e também como o “modo mais puro e sensível de relação social”. (BAKHTIN, 2004, p. 36)

³ Citação também já explorada no Capítulo 2 (p. 30)

inclusive livros, logo, através de leituras, bem como em discussões. Parece-nos ser um saber simples, possivelmente aparente, que não exige grandes esforços de pesquisa bibliográfica, de estudos, enfim, de leituras. No entanto, também consideramos importante que os professores tenham construído esse saber e que possam fazer extrapolações de sentido, quando se trata de pensar a crítica agregada a outras atividades. Para nós, o interessante é que os professores se dêem conta de que a crítica é um conceito fundamental para tomarmos atitudes, até mesmo atitudes leitoras.

Numa imersão mais adensada, continuamos a examinar as significações de crítica, colocadas nas entrevistas, quando resolvemos fazer um quadro que mostrasse, paralelamente, as respostas escritas e as orais, (Quadro 2, p. 87). Conforme já fora indicado, selecionamos as significações de oito professoras e professores e encontramos similaridades entre as respostas orais e escritas de um mesmo sujeito.

No entanto, também notamos que as Professoras: – Z, HR, MP, AS e GS – apresentam textos orais mais expressivos e amplos, embora mantenham analogias ao senso comum. Além disso, resolvemos ainda escolher a resposta de uma dessas professoras, a Professora GS, para fazer um adensamento desta análise. Vejamos o que ela diz sobre o que é crítica:

Resposta 1⁴: Penso que a crítica é uma forma mais criteriosa de analisar algo. Esta ação possivelmente poderá desencadear questionamentos e envolver juízo de valor.

Resposta 2⁵: Para mim a crítica é um subsídio que o professor, no processo de formação, pode contar, em prol da sua própria construção de identidade, da sua própria formação enquanto pesquisador, de rever atitudes, posturas e também analisar algumas questões relativas à profissionalidade, “pra” (sic) que de fato ele se torne um professor crítico, que não aceite tudo com facilidade. (PROFESSORA GS, 2007)

Nessas informações, encontramos algumas palavras e expressões inerentes a uma compreensão sobre crítica que continua perpassando por conceitos kantianos: “criteriosa”, “questionamento” e “juízo de valor”. Ainda ao nos reportarmos à fala transcrita dessa mesma professora, vemos maior fluência e uma relação com as questões do processo de formação de professores, inclusive com indícios mais contemporâneos: “[...] sua própria construção de identidade, da sua própria formação enquanto pesquisador, de rever atitudes, posturas e também analisar algumas questões relativas à profissionalidade.” (PROFESSORA GS, 2007). Construir identidades, rever atitudes e posturas e analisar questões, são possibilidades de posicionamentos críticos. Quanto ao tópico de formação de professores citado por essa docente, pretendemos abordá-lo mais adiante.

⁴ Resposta ao questionário escrito.

⁵ Resposta à entrevista oral, gravada e degravada pela pesquisadora.

No que tange rever informações relativas às significações de leitura, examinemos o Gráfico 3 (p. 89), que traz as representações da categoria: significações de leitura. Conforme já anunciamos, nessa categoria, quando solicitamos uma significação de leitura, encontramos respostas que podem ser agrupadas em cinco subcategorias e conservamos a mesma estratégia de selecionar palavras e expressões que nos norteassem a classificação das significações encontradas.

Somente com o intuito de recordar, conforme tratamos no Capítulo 3 (p. 58), relacionamos à subcategoria A – Significação de leitura como decodificação – definida *a priori*, ao cogitar que alguma professora poderia aproximar significações do conceito de leitura como decodificação, o qual limita a leitura a uma simples transposição do código oral para o código escrito, mostrando que a sua aprendizagem se encerra com o final da alfabetização. Levantamos outras subcategorias que assumiriam significações de leitura mais atualizadas e contemporâneas, segundo Freire (2004, 2005), Lajolo (1982, 2005) e Jouve (2002). Com isso posto, iniciamos a análise desta categoria, que na sua realização exigiu a criação de uma última subcategoria, pois, ao tentar classificar algumas das respostas dadas pelos sujeitos pesquisados em uma das subcategorias definidas *a priori* por nós, encontramos seis respostas que não se aproximavam de nenhuma das subcategorias que colocamos. De acordo com o que já fora expressado em capítulo anterior, resolvemos então acrescentar mais uma subcategoria com outras significações de leitura baseadas no senso comum, mantendo a mesma conceituação desse termo.

Para nossa surpresa (e até mesmo alegria!), só encontramos duas respostas que se aproximavam da subcategoria A – Significação de leitura como decodificação. Consideramos que as leituras e discussões sobre processos de leiturização, realizadas durante o curso, encontraram ressonância em teóricos referenciados pelos sujeitos da pesquisa, fazendo com que houvesse uma ampliação da significação de leitura, diferente daquela leitura somente como decodificação.

Notamos ainda que alguns professores, apesar de fazerem referência à decodificação, mostram que essa pode ser a etapa inicial do processo da leitura. Localizamos em Freire, que “[...] o processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, [...]” (FREIRE, 2005, p. 11), que nos indica que a decodificação pode ser uma fase, quem sabe inicial de leitura. Também partilhamos dessa significação freiriana, vez que a leitura de um texto, em qualquer linguagem, passa em um primeiro momento pela observação e conhecimento dos símbolos, (letras, imagens, notas musicais, entre outros) para, posteriormente, alcançar uma

compreensão do que está sendo lido. Também podemos observar que a leitura em muitas ocasiões pode não alcançar outro patamar que o da decodificação. Nesse curso da reflexão, uma suspeita se instala: será que poderemos considerar essa decodificação como uma leitura realmente?

Segundo Lajolo (1982, p. 59), a leitura é um processo que necessita da intervenção integral do leitor que lhe “atribui significados” Para haver realmente uma leitura, por nós considerada plena e “possível” (GERALDI, 2003), é preciso que o leitor leia os textos e o mundo conforme seus conhecimentos, interesses, valores, modos de vida, desejos, gostos, na perspectiva de se constituir como um “leitor maduro” (LAJOLO, 1982, p.59), reconstruindo assim, o(s) texto(s) lido(s). “Leitor maduro” é aquela pessoa que consegue deslocar o lugar do autor que produziu o texto e construir novas significações oportunas para sua própria leitura. Também essa maturidade leitora é “construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos” (GERALDI, 2003, p. 91-92), no “ir além” daquilo que os textos oferecem aos leitores, segundo palavras de uma das pesquisadas, a professora EL, que disse: “Eu acho que o ato de ler deve favorecer na gente esse desejo de ir além do que está ali”. (PROFESSORA EL, 2007)

Com essas considerações, podemos responder à pergunta que promoveu essa discussão, mostrando-nos que uma simples decodificação, “habilidade de memorizar determinados sinais gráficos, as letras” (MUNIZ; RIOS, 2007, p. 183), pode não ser considerada como uma leitura eficiente, embora possa ser uma das leituras “possíveis”.

Dando continuidade à observação das respostas encontradas, notamos que várias significações de leitura foram contempladas: leitura como construção de significado, com aproximação da visão de Lajolo (1982); leitura como “leitura de mundo” segundo a visão de Freire (2004); leitura segundo Jouve (2002), como “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções [...]”; e ainda outras significações de leitura baseadas no senso comum, classificadas nessa subcategoria por não termos encontrado nenhuma aproximação com as anteriores.

Ficamos satisfeitas com o resultado que aponta o maior número de respostas para a subcategoria de leitura como “leitura de mundo”, segundo a visão de Freire (41%). Como tivemos acesso aos títulos dos livros e autores lidos durante o processo de formação do Projeto Salvador, este resultado se coaduna com as informações que serão inclusive analisadas posteriormente, uma vez que Paulo Freire foi um dos autores mais citados, e os seus livros, os mais lidos pelos professores pesquisados, inclusive, *O ato de ler*, que traz, como o próprio título anuncia, discussões importantes sobre esse tema.

Assinalamos também que a leitura como construção de significado, com aproximação da visão de Lajolo, aparece com percentual significativo de 21%. Consideramos, da mesma forma, que as leituras dos livros dessa autora feitas por esses professores devem ter contribuído para esse resultado. Ainda a participação de Marisa Lajolo em atividades curriculares do curso, quando fez palestra e mostra de um vídeo intitulado, – *História de leitura do romance brasileiro: conversa com Marisa Lajolo* – construído⁶ no seio do Projeto Salvador, pode ter influenciado esse resultado, proporcionando uma aproximação das idéias da autora com as dos sujeitos pesquisados.

Voltamos a considerar as significações de leitura baseadas no senso comum. Como não encontramos nas respostas dos professores nem palavras nem expressões que nos permitissem localizá-las em outras subcategorias, definidas com base nos teóricos, qualificamos essas informações como sendo do senso comum. No entanto, pensamos que esse conhecimento do senso comum é um saber fundamental, sem o qual os profissionais de educação não conseguiriam se orientar na prática pedagógica.

Também podemos dizer que o senso comum é uma forma elementar de conhecimento do mundo, uma forma “a-científica” de compreender e dar sentido aos fenômenos reais. O senso comum é voltado para as percepções coletivas e apresenta-se como apreensão que se realiza ao mesmo tempo, contemporaneamente, com o universo embrionário de significados e ações daí decorrentes, sem outra base além do conhecimento adquirido fora das instâncias legítimas de saber. Gramsci (2004, p. 112) postula a compreensão do senso comum como um dos elementos básicos para a criação de uma consciência crítica. Dessa forma, para a construção de conceitos, a pessoa passa por significações do senso comum e, através de seu processo de aprendizado e de experiências, amplia esses conceitos.

Desde cedo, ouve-se falar em leitura e se aprende o que é uma leitura. A ampliação desta significação perpassa por leituras de autores que se voltam aos estudos e pesquisas sobre esse tema. Acreditamos que os professores que responderam baseados no senso comum poderão avançar para outras novas conceituações, inclusive, apoiados em teóricos.

Vale ainda ressaltar a significação de leitura que se agrega às questões de ensino. Encontramos em Geraldi (2003) a significação de que a leitura pode ser compreendida como objeto de ensino, como prática social e cultural. Como objeto de ensino, a leitura é colocada como possibilidade de ser desenvolvida na escola e em espaços outros de aprendizagem; no

⁶ As professoras Jamile Borges e Mary Arapiraca, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), entrevistaram a Professora Marisa Lajolo, da Universidade de Campinas (UNICAMP), uma das maiores pesquisadoras de literatura brasileira e autora de vários livros dessa área. A Direção foi do Professor Menandro Ramos. (2007)

entanto, com um diálogo entre alunos-leitores e os textos, sendo o docente uma “mera testemunha desse diálogo”. Todavia, ao observar a leitura enquanto objeto de ensino na escola, também consideramos da mesma forma que Muniz e Rios (2007, p. 179), quando classificam como “lamentável perceber que a escola não dá espaço para os sentidos e significados” produzidos pelos alunos. Realmente o que se observa com frequência, em salas de aula, é uma postura de leitura repetitiva do que o autor coloca, muitas vezes não oportunizando ao aluno construir os seus próprios sentidos e significações sobre o que leu.

Ainda continuando na mesma linha de pensamento dessa problemática, percebemos um imbricamento entre leitura voltada para o ensino e leitura como prática social e cultural, uma vez que o desenvolvimento de uma prática leitora em sala de aula deve dar conta de fazer com que os alunos possam produzir leituras em seus contextos sociohistóricos, construindo seus próprios itinerários leitores, e que esses possam desembocar na sociedade e na construção da cidadania. Contudo, para que a professora e o professor mantenham essa compreensão, há a necessidade de ela e ele observarem e escolherem qual a concepção de linguagem que deve basear o seu trabalho de leitura e de língua. Essa opção determina o seu trajeto de compreensão do que é leitura e do seu fazer leituras.

Concordamos com Geraldi quando ele escolhe a concepção de linguagem, como lugar da interação humana (GERALDI, 2003), vez que lastrear o trabalho pedagógico de leitura nessa concepção proporciona a articulação com uma opção também política.

Geraldi (2003, p. 92) ainda apresenta algumas posturas pedagógicas de professoras e professores, em relação à leitura na escola e ao trabalho com os textos: “– a leitura – busca de informações; – a leitura – estudo do texto; – a leitura do texto – pretexto; – a leitura – fruição do texto.”.

A leitura quando utilizada como “busca de informações” faz com que o leitor procure “extrair do texto uma informação”. Esse tipo de leitura, comumente utilizada em sala de aula, pode ser considerado como “uma simulação de leitura”, principalmente se observarmos esse uso com os textos apresentados em livros didáticos.

Outro tipo de leitura, também considerado por Geraldi, é a leitura para o estudo de texto que, segundo esse autor, é “[...] mais praticada em aulas de outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa [...]” (GERALDI, 2003, p. 94). É importante considerar a leitura para o estudo de texto, principalmente em cursos de formação, vez que notamos o quanto esse tipo de leitura é utilizado. Frequentemente, docentes-formadores indicam leituras de textos e ou de livros e apresentam roteiros especificando aspectos que devem ser observados pelos alunos-leitores, para que compreendam e ou interpretem os textos, textos aqui, considerados por nós,

numa significação ampla já colocada no Capítulo 2 (p. 32), “que designa um enunciado qualquer, oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno” (GUIMARÃES, 2000, p.14-15)

Na continuidade dessa discussão, encontramos na fala da professora SS, que “Existe a leitura não apenas de textos, mas leitura também de imagens. Então, leitura para mim é interpretação, capacidade de interpretar” (PROFESSORA SS, 2007). Com essa informação, percebemos uma concordância entre o que a professora SS traz e o que Geraldi coloca enquanto leitura para estudo e interpretação de texto.

A leitura enquanto pretexto é a possibilidade de se ler um texto que sirva de base para a produção de um outro texto; com isso, notamos que há uma determinação do tipo de interlocução que é feita entre leitor, texto e autor. Esse também é um tipo de leitura muito utilizado em sala de aula. Ao fazermos as observações-participantes, notamos que muitas leituras realizadas pelas professoras e professores foram pretextos para outras produções, inclusive os seus próprios memoriais.

A última postura de leitor frente a um texto é considerada por Geraldi como leitura – fruição do texto, ou seja, “o ler por ler” (GERALDI, 2003, p. 98). Na realidade, em situação escolar, é difícil encontrar esse tipo de postura leitora, uma vez que normalmente as leituras sugeridas em salas de aulas são realizadas com o intuito de avaliar o que foi lido, inclusive averiguando o tipo de compreensão que o leitor construiu de sua própria leitura. A professora TJ colocou que “Leitura... É tão amplo, não é? Leitura é o saber, decifrar também, é a gente conhecer... É muita coisa (sic).” (PROFESSORA TJ, 2007) Esse “é muita coisa” falado por essa professora pode representar a fruição de uma leitura sem cobranças, onde o leitor se informa por informar-se; conhece por conhecer; lê por ler; lê por gostar de se envolver com leituras, tudo isso pelo natural prazer que esse tipo de atividade dá a quem o faz.

Além disso, ao observarmos outras informações sobre leitura trazidas por mais professores pesquisados, ainda podemos também relacioná-las a essas idéias de Geraldi. Na resposta da professora EQ sobre o que é leitura, encontramos uma relação entre o que ela está fazendo e aprendendo no Projeto Salvador e sua prática de ensino da leitura na escola.

Leitura, para mim, é uma coleta de conhecimentos. A leitura não precisa ser só no livro, como a gente tem aprendido aqui muito, fazer outros tipos de leitura com os alunos. E eu tenho levado isso muito “pra” minha sala de aula, a leitura de outro tipo de informações como, no caso, meios de comunicação, a gente tem utilizado muito em sala de aula, trabalhando muito com rótulos também, por que eu trabalho com alunos de 3ª série que, na verdade, nem todos são alfabetizados, então a gente tem trabalhado bastante com essa questão da leitura. Trabalha letras, objetos, meios de comunicação, filmes, tudo isso eu tenho levado para a sala de aula para trabalhar a leitura com eles. (PROFESSORA EQ, 2007)

Também ao analisar a leitura como uma prática social e cultural, notamos aproximações entre esse posicionamento teórico e as respostas dos pesquisados. Observemos a resposta da professora ES: ‘Quem lê desenvolve sua mente e seu espírito para uma vida futura. Pra mim isso que é leitura’; e ainda a da professora GS, que coloca os argumentos de percepção do mundo e os valores agregados com as leituras realizadas.

O tempo inteiro, ler é decodificar, ler é você perceber o mundo. Para mim leitura é tudo aquilo que eu posso vir a observar e, a partir daquilo ali, tirar conclusões, repensar determinados valores que possam estar ligados àquilo que eu li. (sic) (PROFESSORA GS, 2007)

Nessa resposta, observamos que a professora GS compreende a leitura como um processo iniciado com a habilidade de utilizar os sinais gráficos, mas ampliado para uma percepção de mundo que leva o leitor a tirar conclusões e repensar sua leitura e repensar-se enquanto ser, sendo no mundo. A leitura lhe dá base para um acréscimo de significados e construção e (re)construção de conceitos.

Outra colocação sobre o ato de ler, que nos mostra semelhanças com o colocado no parágrafo anterior, é trazida pela professora MA, quando diz que: “Ler é buscar compreender. Ler é buscar entender. Não é apenas decodificar, mas é compreender, é entender, é muito mais do que o simples decodificar” (PROFESSORA MA, 2007). Esse “simples decodificar” nos mostra que a leitura é muito mais que isso; é uma compreensão do que é lido que agrega os conhecimentos do leitor, cômico de sua liberdade de escolha dos sentidos do que leu, construídos a partir de sua própria história e ideologia. Com essa resposta, encerramos, não de forma hermética, as discussões iniciais sobre leitura trazidas pelos professores pesquisados, considerando suas evoluções em relação às concepções construídas e referenciadas.

Para prosseguir a análise das informações colhidas, e após trazer as significações de crítica e leitura, enquanto processos individualizados, passemos a observar o que os sujeitos pesquisados pensam sobre a junção desses termos.

Para dar essa continuidade, retornemos ao Gráfico 2 (p. 84), que traz a categoria 2 – leitura crítica –, e encontramos da mesma forma que as significações dos pesquisados se apóiam no conhecimento do mundo que podemos considerar como senso comum. Esse conhecimento de mundo, armazenado em blocos em nossa memória, é de determinante importância para o estabelecimento da coerência, um dos elementos essenciais para a efetivação de uma leitura crítica. Um pouco mais de um terço desses sujeitos (39%) aproxima as significações do conceito de leitura crítica ao conhecimento de mundo, como nas respostas anteriores.

Ao levantarmos palavras e expressões que alcançam teoricamente as significações de leitura crítica associada à intervenção do leitor, encontramos o percentual importante de (32%) nessa subcategoria.

Registramos também um percentual considerável de respostas que se aproximam da significação de leitura crítica defendida por Freire (29%). Ele próprio diz que “[...] o processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo [...]” (FREIRE, 2005, p. 11). Dessa forma, essa compreensão crítica da leitura é a aglutinação da própria decodificação associada aos conhecimentos que alargam o repertório de informações em torno dos sistemas de conhecimento acessados na produção leitora – “[...] o conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo [...]” (KLEIMAN, 2004, p. 13)

Para expandir a análise, recorreremos às respostas dadas pelos docentes pesquisados. Analisamos essas respostas e selecionamos algumas que, a nosso ver, refletem a significação de leitura crítica que construímos: leitura crítica⁷ é a leitura de um leitor competente que é capaz de apreciar, julgar e avaliar o que lê, ponderando os significados colocados pelo autor e buscando as soluções para as suas próprias significações, decidindo os seus sentidos construídos na sua história de vida e inseridos em sua memória, não tendo, pois uma “recepção passiva” (KLEIMAN, 2004, p. 26)

A professora LR diz: “Entendo que seria uma leitura reflexiva” (PROFESSORA LR, 2007). Já a professora ACS coloca: “A leitura crítica é uma leitura apurada, quando se percebe o que está explícito e implícito no texto, toma-se partido da informação ou conteúdo e formula-se opinião.” (PROFESSORA ACS, 2007). Enquanto que a professora Z insere: “Para mim toda leitura é crítica (sic). No momento que você lê, já faz uma intervenção sobre a leitura concordando ou não com o que está escrito. Uma leitura mais apurada dependerá, entretanto, dos conhecimentos que você tem sobre o assunto e da sua visão de mundo.” (PROFESSORA Z, 2007)

Ao buscar as palavras e significações trazidas por esses professores, entre as quais: “reflexiva”, “apurada” e “intervenção sobre a leitura concordando ou não com o que está escrito” (sic), encontramos algumas similaridades com o conceito que formulamos sobre leitura crítica. Para nós, um leitor competente é um leitor reflexivo que consegue ler apreciando o que leu, julgando se o que está sendo posto pelo autor ou autora é o sentido que

⁷ Conceito de leitura crítica já apresentado no Capítulo 2, porém, adensado com as contribuições de Kleiman.

ele apóia ou não, avaliando se os sentidos colocados nos textos lidos são adequados à sua compreensão e significação, fazendo, pois, uma leitura engajada em seus próprios conhecimentos e experiências.

Quando as professoras ACS e Z usam a expressão “apurada⁸”, pensamos que entram em concordância com o que tratamos sobre leitura crítica, ou seja, leitura apurada é também uma leitura reflexiva, esmerada, feita por um leitor que não a realiza como pura recepção de sentidos, mas a transforma em sua própria construção de significações. O concordar ou não com o que está escrito também trazido pela professora Z fica bem próximo da concepção de Lajolo (1982) que citamos no Capítulo 2 (p. 38), quando a autora diz que a leitura não é uma “decifração” de sentido do texto, mas uma atribuição de significados relacionados a outros conhecimentos do leitor que “dono da própria vontade” pode acreditar e aceitar os sentidos trazidos pelo autor ou insurgir-se contra ela, criando “outra não prevista” pelo próprio autor. (LAJOLO, 1982, p. 59)

No entanto, também discordamos da professora Z quando diz que “toda leitura é crítica”. Para nós nem sempre toda leitura é crítica, uma vez que, lembrando, inclusive, sobre o que Geraldi (2003) nos traz em relação às posturas leitoras, inúmeras delas feitas por leitores não correspondem a uma leitura crítica. Muitas vezes, o leitor não se dá conta de uma postura independente e autônoma frente ao que lê e volta-se apenas a buscar o sentido que o próprio autor colocou em sua produção textual, não interpelando o que foi posto por quem construiu o texto.

Vejamos ainda as colocações das professoras WS e ACB sobre leitura crítica: “É uma leitura onde se lê, não só por mera informação, mas também para questionar, opinar e analisar o que está sendo apresentado (sic).” (PROFESSORA WS, 2007); “Leitura crítica é ler nas entrelinhas, ler profundamente, procurando extrair todos os sentidos possíveis.” (PROFESSORA ACB, 2007). Pensamos que as significações trazidas por essas professoras são consideráveis para esse diálogo, por agregarem sentidos necessários ao desenvolvimento de uma leitura crítica: questionamento, opinião e análise, bem como “leitura nas entrelinhas”, extraindo todos os sentidos possíveis.

Consideramos que, se fizermos uma leitura seguindo esses caminhos, estaremos percorrendo as trilhas de uma leitura crítica. Para nós, uma leitura crítica implica, portanto, na construção de um ou vários, e não do sentido que se colocam nas áreas subjacentes, conforme Koch que diz: “[...] todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa

⁸ Apurado/apurada “(particípio do verbo apurar) Adj.1. Em que há apuro, esmero, elegância. 2. Feito com apuro; esmerado [...]. 3. escolhido por melhor.” (FERREIRA, 1986, p. 150)

área subjacente” (KOCH, 2000, p. 25). Pensamos que há uma relação importante entre o que Koch referencia e uma leitura crítica. Poderíamos dizer, então, que uma leitura crítica implica a construção de sentidos que estão expostos em um texto de forma subentendida.

Ao finalizar esta parte da reflexão, lembramos de Silva que escreve:

Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais. (SILVA, 2002a, p. 33)

Com essas “lentes diferentes das habituais”, como disse Silva, e para continuar indo além dos mares, portos e trilhas do fazer-se crítico, produzindo a análise das informações colhidas, levantamos as representações da categoria: professora/professor crítico, se eles se consideram pessoas críticas. No Gráfico 4 (p. 90), encontramos essas respostas.

Como no aporte teórico nos embasamos em considerações de Freire (2004) e de Silva (2002a), aproveitamos para verificar se os sujeitos pesquisados fazem aproximações com esses teóricos. Encontramos 23% das respostas voltadas a Freire e 26%, relacionadas a Silva. Tais reflexões mostram que quase metade desses professores se considera pessoas críticas com base em estudiosos que definem o que é um professor ou uma professora crítica, ou seja, profissionais críticos.

Um dos elementos apontados por Freire (2004, p.31-32), para fundamentar o aspecto crítico de um professor é a “curiosidade ingênua”, que pode se “criticizar” e passar a ser “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua é o saber da pura experiência, enquanto a curiosidade epistemológica, “como inquietação indagadora”, é o resultado de procedimentos metodicamente rigorosos que se acumulam à experiência, mudando a qualidade desses mesmos conhecimentos, tornando-os conhecimentos carregados de criticidade, que se traduzem em indagações, busca de esclarecimentos, sinais de atenção e de alerta.

Dessa forma, Freire, ao considerar o professor enquanto professor crítico, sustenta uma aproximação de que é imprescindível desenvolver essa curiosidade epistemológica: "A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo [...] como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital." (FREIRE, 2004, p. 32). Pensamos igualmente a Freire que essa curiosidade epistemológica leva professora e professor a buscarem o desenvolvimento da criticidade, ao desvelamento dos sentidos que estão postos nos textos, quer escritos, quer orais, quer pictóricos ou imagéticos.

Ao ressaltar sobre professora e professor críticos, ainda Silva (2002a) traz as novas agregações de pré-requisitos fundamentais para ser um docente crítico: a busca de uma “cidadania esclarecida” (SILVA, 2002a, p.38). Essa cidadania esclarecida nos remete a uma postura docente politicamente ideologizada e, por certo, voltada a uma competência rigorosa.

Além disso, fizemos uma aproximação com o que Silva traz sobre leitor crítico, transpondo essas significações para professor crítico. Em suas colocações sobre a importância de “professores maduros e assíduos” para uma formação de alunos-leitores “dentro da organização escolar”, pensamos que essa maturidade e essa assiduidade em leituras se traduzem em possibilidades de desenvolvimento da criticidade da professora e do professor o que os possibilita a dar aos alunos “testemunhos vivos de leitura [...]”. A maturidade leitora deve acontecer via assiduidade em leituras que se adensa com uma “convivência sadia com os livros e outros tipos de materiais escritos”. (SILVA, 2002a, p.69)

Concordamos também com essas idéias de Freire e Silva, em relação à constituição de professores e leitores críticos, acrescentando que não só uma “convivência sadia com livros e materiais escritos”, mas uma convivência intensa com materiais que mostram a cultura, a realidade, a idealização dessa mesma realidade. Ser professor crítico perpassa por curiosidade instalada que busca o diferente, a complementação, o novo, o instigante ao levantar outros sentidos em leituras de textos (escritos, imagéticos, sonoros, entre outros). No entanto, não só o(s) sentido(s) posto(s) pelos autores, mas aqueles se encontram nas entrelinhas, nos espaços em branco, nas suspensões, nos silenciamentos observados e em outras significações possíveis de serem encontradas/buscadas que se constituem a partir de suas experiências, sua memória, sua historicidade e sua ideologia⁹.

Do mesmo modo, ser professor crítico também se configura a partir do amadurecimento leitor e da constância em realização de leituras. Um professor só pode ser considerado crítico se ele se mantém voltado ao desenvolvimento de leituras, nas quais ele possa se caracterizar enquanto sujeito, bem como buscar sentidos próprios sobre o que leu. Dessa forma, há uma relação pertinente entre professor crítico e leitor crítico, devendo o professor ser especialmente um leitor crítico.

Acompanhemos algumas respostas das professoras que selecionamos para basear as considerações teóricas apresentadas. Vejamos a da professora Z:

Com certeza. Eu acho que no mundo de hoje, ser uma pessoa crítica é muito bom e fundamental. Uma pessoa que não tem crítica, que não sabe se posicionar diante dos fatos, é

⁹ Conceitos discutidos por Orlandi (2003 a/b), com base na Análise do Discurso.

uma pessoa que está fora da realidade. Precisamos ser críticos (sic). (PROFESSORA Z, 2007)

As referências mostradas e relacionadas aos posicionamentos pessoais diante de fatos, manutenção de informações e inserção na realidade, tudo isso considerado com fundamental, demonstra que a professora Z notadamente se aproxima de aspectos teóricos mostrados por Freire e Silva.

Observemos ainda o que responde as professoras LS e MAS, quando perguntamos: Você se considera uma pessoa crítica? Por quê?

Ao longo do tempo eu venho tentando desenvolver essa habilidade porque eu faço parte de uma geração em que a educação era centrada naquela concepção bancária, tão bem situada por Paulo Freire, em que para nós, alunos, não era dada a oportunidade da gente se impor muito, da gente falar sobre as nossas opiniões, até da gente ousar e poder criar os nossos próprios conceitos a respeito das coisas, ter as nossas próprias idéias. Era mais direcionado assim: o professor, era só ele que sabia; a gente não podia questionar ou, pelo menos, não deveria questionar – se a gente fosse o tipo de aluno que questionasse, incomodava, então a gente não era preparado para ser crítico, para refletir sobre as coisas, ao contrário, era uma perspectiva completamente diferente. Então, ao longo do tempo, e principalmente depois que eu entrei aqui na FACED, eu tenho ampliado um pouco minha visão em relação a isso. Tem me ajudado bastante (sic). (PROFESSORA LS, 2007)

Sim, porque a pessoa crítica, ela não é conformada, ela não é acomodada. Eu vejo a pessoa crítica como aquela pessoa inquieta, aquela pessoa que ao ver, detectar, determinada situação ela se envolve. Ela se envolve de uma forma positiva ou negativa, eu, particularmente, procuro me envolver de forma acreditando estar ajudando, acreditando estar melhorando de uma forma positiva (sic). (PROFESSORA MAS, 2007)

Se confrontarmos as respostas antecedentes, notamos também alguns indícios de sentido em relação aos teóricos apresentados e que são colocados por essas professoras. Quando a primeira, LS, diz: “[...] não era dada a oportunidade da gente se impor muito, da gente falar sobre as nossas opiniões, até da gente ousar e poder criar os nossos próprios conceitos a respeito das coisas, ter as nossas próprias idéias.[...]” (sic), percebemos a instauração do desejo de ser, de ser criativa, de ser “ousada”. Notamos que esse ser “ousada” parece estar carregado de atitudes instigantes, questionadoras que não se satisfazem com posicionamentos simplórios ou cheios de subterfúgios. Entendemos também que nas considerações trazidas por LS perpassam uma concepção de educação, de ensino e de aprendizagem, por certo escolhidas por essa docente.

Igualmente compactuamos com essas idéias, ampliando-as. Para se estabelecer concepções de Educação¹⁰, de ensino e de aprendizagem mais contemporâneas que se

¹⁰ Várias são as concepções filosóficas e Teorias de Educação. Entre as Teorias, encontramos categorizações

integrem às necessidades sociais emergentes de nossa sociedade, nós educadoras e educadores precisamos não só conhecer, ler sobre, apreciar e discutir esses conceitos, mas, acreditando neles, buscar vivenciá-los plenamente.

Retornemos à fala da professora MAS quando ela traz outro elemento que, do mesmo modo, consideramos necessário a uma professora ou professor crítico: “a pessoa crítica como aquela pessoa *inquieta*, aquela pessoa que, ao ver, detecta determinada situação, *ela se envolve*” (MAS, 2007, grifo nosso). Essa inquietação integra as características de um ser crítico. Inquietação se coloca em confronto direto com passividade. Uma professora ou um professor crítico não pode ser passivo diante do mundo, diante do que lê no mundo. Essa inquietação também não pode ser desproposital, necessita de um rumo que oriente o sentido que se quer atingir. Esse rumo é dado justamente pelos conceitos instituídos através das experiências, inclusive experiências leitoras, dos conhecimentos, das escolhas de cada pessoa. Enfim, professora e professor crítico precisam estar plenamente, por inteiro, inquietos e atentos ao que acontece no mundo.

Ainda retornando ao Gráfico 4 (p. 90), continuamos a análise dessa categoria através da tomada de palavras e expressões recorrentes sobre as questões do ser crítico, encontradas nas próprias respostas desses sujeitos. Encontramos um significativo percentual de mais de 35% que recaiu para a subcategoria que repete a pergunta, professora e professor crítico, associada à idéia de que ser crítico é ser questionador. Especialmente o uso do termo “questionador” remete a uma construção de sentido voltada ao senso comum, tendo também uma aproximação com a idéia de Freire, sobre “indagação”. No entanto, não encontramos o vocábulo “questionador” em estudiosos que embasaram o nosso aporte teórico.

Continuemos relendo algumas respostas dos professores pesquisados que nos informam sobre as questões do ser crítico. Selecionamos respostas de mais três professoras que pontuam

diferenciadas. Teorias Não-Críticas: Pedagogia Tradicional; Pedagogia Nova; Pedagogia Tecnista/ Qualidade Total. e Teorias Críticas: Teorias crítico-reprodutivistas; Teoria histórico-crítica (crítico-social dos conteúdos); Teoria Libertária; e Teoria Libertadora. Em relação às concepções, encontramos: Concepção humanista tradicional; Concepção humanista moderna; Concepção Analítica; Concepção Dialética. (SAVIANI, 1992). Entre elas, consideramos a de Paulo Freire – A concepção problematizadora da Educação, uma das vertentes da Concepção Dialética – a qual julgamos coadunar com as idéias que estamos apresentando sobre leitura e desenvolvimento da criticidade. Nesta concepção, o conhecimento não pode advir de um ato de "doação" que o educador faz ao educando, mas sim, um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, o qual não é estático, mas dinâmico e em transformação contínua. Ela é baseada em outra concepção de homem e de mundo, supera-se a relação vertical, estabelecendo-se a relação dialógica. O diálogo supõe troca, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. "[...] Não há docência sem discência, as duas se implicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os contam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. [...]" (FREIRE, 2004, p. 23). Desse processo, advém um conhecimento que é crítico, porque foi obtido de uma forma autenticamente reflexiva, e implica em ato constante de desvelar a realidade, posicionando-se nela. O saber construído dessa forma percebe a necessidade de transformar o mundo, porque assim os homens se descobrem como seres históricos. Outros estudiosos apresentam concepções de Educação, ensino e aprendizagem: (VEIGA, 2002); (SAVIANI, 1992); (PIMENTA, 1998); (LIBÂNEO, 1986); (GADOTTI, 1998); (CANDAU, 2001)

também aspectos diferentes.

Me considero (sic). Porque eu procuro sempre fazer as coisas da melhor maneira possível, então eu sempre me cobro muito nas coisas que eu faço. Muitas vezes eu digo: “isso foi certo”, “eu deveria ter feito melhor”, “hoje eu não fui muito bem, vou retomar”, “puxa, por que eu não consegui fazer isso?”, mas se meus alunos não aprenderam, isso deve ser culpa minha, então eu vou retomar o assunto, vou procurar fazer o melhor para que eles entendam (sic). (PROFESSORA WS, 2007)

O aspecto relacionado ao certo e errado, trazido por WS, nos deixa a refletir sobre o quanto o mesmo se apresenta quando se analisa ou avalia sobre o ser crítico. Em nossa feição de ver tais considerações, as questões de certo e errado, inclusive com culpabilização, necessitam de uma revisão de conceitos, também na perspectiva filosófica. Pensamos que a professora ou o professor ao realizar uma atividade pedagógica com os seus alunos, se está consciente da sua ação docente própria e apropriada ao ambiente escolar e, conseqüentemente, social, essa e esse docente não devem carregar culpa por não terem alcançado aquilo o qual objetivavam atingir, mesmo porque consideramos que a atividade docente é imbricada com outras questões, as quais nem o professor, nem a escola dão conta de solucionar.

Leiamos o que trouxe a professora VS:

Acredito que sim. Porque eu acho que nós não podemos ser neutros. Na realidade, quando nós ouvimos, quando nós lemos, quando nós assistimos alguma coisa, nós tomamos um posicionamento e esse posicionamento deve demonstrar aquilo que nós pensamos e aquilo que nós acreditamos. (sic). (PROFESSORA VS, 2007)

Um outro ponto, que precisa ser colocado, reporta-se ao argumento de neutralidade trazida pela professora VS. “Porque eu acho que nós não podemos ser neutros”. (VS, 2007). Certamente que professoras e professores críticos não podem ser neutros, precisam tomar decisões, fazer escolhas. Em nossa ótica, essas atitudes perpassam pelas possibilidades propiciadas por leituras críticas. No capítulo 2 (p. 40), mostramos Freire, que traz, preponderadamente, a natureza política do processo educativo, colocando o “mito da neutralidade” como significação essencial na Educação. Relacionamos esse “mito de neutralidade” com leitura, apontando que a “neutralidade” não deve fazer parte do caráter de uma leitura crítica, uma vez que a escolha por tal ou qual significação compete ao leitor, que ao ler criticamente um texto não pode ficar neutro e passivo. Caso isso aconteça, possivelmente sua leitura pode não ser considerada como uma leitura crítica. Percebemos, assim, que a colocação da Professora VS se coaduna com as idéias de Freire, bem como com

as nossas sobre a neutralidade em leituras e em Educação.

Aproveitamos esse momento da discussão para ainda trazer as palavras de Freire, que tratam sobre neutralidade e posicionamento crítico:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo, para objetivando-o, transformá-lo, e transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto de comprometer-se. (FREIRE, 1990, p. 17)

A idéia de “ser capaz de sair de seu contexto”, trazida por Freire, certamente que é uma capacidade de uma pessoa crítica. A professora ou o professor que consegue sair do seu próprio contexto, comprometendo-se plenamente com o contexto no qual está inserido, quer seja a escola, a comunidade e a sociedade, é um ser profissional que se transforma e possibilita transformações; é um ser crítico, é um profissional crítico, é um professor crítico.

Ainda gostaríamos de tecer considerações sobre a significação do “admirar-se” que concebe Freire. O verbo admirar vem do latim *admirari*. Pode ser usado transitivamente ou de forma reflexiva; no primeiro uso, significa: ver com espanto, contemplar, apreciar; causar espanto, surpreender, assombrar; já no segundo, traz o sentido de sentir admiração ou ficar surpreendido. Freire também separa a palavra admirar em ad-mirar. O prefixo *ad-* significa aproximação, tendência ou direção; o radical *-mirar* é uma ação de “cravar a vista em [...] voltar-se para fixar [...]; observar [...] estar voltado [...]” (FERREIRA, 1986, p. 1139). Ao construir um sentido para a ação de admirar-se, ou seja, estar voltado para uma aproximação, para uma direção, percebemos uma significação importante que a professora e o professor precisam construir com o uso das palavras – admirar, admirar-se. Admirar o contexto lido é a capacidade que os professores constroem ao estarem voltados ao seu próprio contexto, no entanto, mantendo também a capacidade de “distanciar-se” dele para transformá-lo. Estar nele sendo um ser que lê, conhece, aproxima-se e transforma-o. Acreditamos que essa transformação acontece via os caminhos da leitura, da leitura de mundo, das leituras históricas e ideologizadas desse mesmo mundo em que os sujeitos-leitores vivem.

Observemos ainda o que diz a professora ACS:

Eu acredito que sim. Porque eu tinha uma dificuldade muito grande na escola. A escola, ela sempre traz novidades, a educação permeia muitos modismos, muitas novidades, e a gente faz coisas em sala de aula que dá certo, mas a gente às vezes deixa de fazer porque de repente não pode mais, é proibido, se proíbe fazer. A partir do momento que eu tive na faculdade, eu pude ler sobre... Hoje eu vejo que o professor precisa conhecer, emitir opinião sobre e, o que for positivo, o que for bom, ele deve fazer sim. Se surtir efeito na sua sala de aula, ele deve fazer

sim. Eu acho que o professor precisa se munir de argumentos pra poder defender aquilo que ele acredita. Eu posso citar, por exemplo, a questão do letramento; houve um período na escola que só se falava em letramento, “você tem que letrar, letrar, letrar”... E você tem que trabalhar com texto. Sim, mas trabalhar com texto como? Eu vou simplesmente levar um texto para o aluno e vou entregar pra ele? Um aluno que ainda está numa fase que não conhece, que não decodifica? Como é que eu vou trabalhar esse texto com o menino? Mas não se diz como é que se trabalha, simplesmente “você tem que letrar”. E a partir do momento que eu cheguei na faculdade, eu tomei conhecimento de que você tem que alfabetizar letrando, você pode sim aproveitar um texto que você letra e você pode, a partir daí, trabalhar codificação e decodificação porque o aluno precisa, até pra ampliar sua leitura, “pra” que aumente o seu grau de letramento ele precisa aprender a decodificar os textos. (sic) (PROFESSORA ACS, 2007)

A professora ACS reflete situações fundamentais para a formação de um professor crítico. Em sua fala, testemunhamos momentos de ampliação de saberes e conhecimentos sobre o desenvolvimento da criticidade. Quando ela diz: “A escola, ela sempre traz novidades, a educação permeia muitos modismos [...], e a gente faz coisas em sala de aula que dá certo, mas a gente às vezes deixa de fazer porque de repente não pode mais, é proibido, se proíbe fazer. A partir do momento que eu tive na faculdade, eu pude ler sobre...” (sic) (ACS, 2007). Essa suspensão na sua fala nos remete a significações de que essa professora teve oportunidade de ampliar seus conhecimentos e buscar se posicionar diante deles, fazendo escolhas mais conscientes. Sua longa resposta também se associa a um aspecto considerado por nós indicador de que a aprendizagem aconteceu durante este Curso. O vocabulário utilizado trouxe elementos que estavam presentes nas leituras de teóricos que foram sugeridos, lidos e discutidos naquele espaço pedagógico.

Além disso, na continuidade da análise, se as professoras e os professores se consideram pessoas críticas, Gráfico 4 (p. 90), encontramos ao mesmo tempo respostas que utilizaram somente o advérbio sim (6%). Dois caminhos podem ser seguidos por nós nessa parte da análise: o primeiro, ou a/o respondente não quis completar a sua resposta, por considerá-la adequada e já estar desejando parar de objetar; e um segundo, que tem como possibilidade de a/o respondente não querer se aprofundar por não ter elementos conceituais para responder com uma construção mais elaborada e completa.

Com todas essas considerações, apreendemos a riqueza de informações que trazem os sujeitos pesquisados e damos prosseguimento à análise das informações, fazendo uma relação com as respostas da pergunta 1 (o que é crítica) e da pergunta 2 (o que é leitura), quando encontramos um percentual importante voltado às significações construídas e colocadas referentes ao senso comum.

Parece-nos que há uma coerência de significação desses sujeitos, entre o que

encontramos nos Gráficos 1 (p. 83); 2 (p. 84); 3 (p. 89); e 4 (p. 90). Se há uma construção de significação de leitura e crítica, assim como leitura crítica baseada no senso comum, notadamente ao se designar como pessoa crítica, as professoras e professores também recorrem às significações de ser crítico apoiadas nesse conhecimento de mundo. Conforme já colocamos (p. 78), o senso comum “[...] envolve tanto o conhecimento ordinário quanto a racionalidade, é um ponto de partida: ciência, tecnologia e filosofia começam quando o senso comum resulta insuficiente” (BUNGE, 2002, p. 350). Compartilhamos dessa significação, por igualmente considerar que para várias professoras e professores os conhecimentos balizados no senso comum, já não dão conta do que sabem e querem saber através de aprofundamento em conhecimentos científicos, tecnológicos e filosóficos.

Esta análise das informações colhidas ainda nos dá outras possibilidades. Na proposição de obter depoimentos orais sobre a significação dessa Licenciatura para eles, uma das categorias também pensada *a posteriori*, notamos como esses professores dão importância e valor a um curso superior.

Ao retornarmos para as palavras e expressões que conduziram o processo de categorização destas respostas, preferimos fazer uma imersão plena nas mesmas e selecionar esses elementos de construção de sentido, conforme foi mostrado no Capítulo 3 (p. 79). A visão de um curso superior se adentrou em questões de formação profissional, desembocando em temas filosóficos.

Encontramos em nossa trajetória acadêmica uma variedade de estudos e pesquisas sobre a discussão da formação do professor. Dentre eles, uma que nos chamou a atenção foi a de Andrade (2003)¹¹.

Ela inicia seu trabalho tratando sobre o interesse que os estudos sobre e com o professor têm surgido nas universidades e instituições de fomento a pesquisas.

¹¹ Esse trabalho foi desenvolvido durante um semestre letivo de um Curso de Extensão em Alfabetização, em uma universidade pública (semestre 2000-2), em convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Esse curso foi uma continuidade de uma ação iniciada em 1999, que desenvolveu atividade pedagógica sobre as práticas de alfabetização concebidas pelas próprias professoras-alunas do curso, tendo retracado um mapeamento dos *saberes docentes* sobre alfabetização e investigado as práticas de leitura e produção de texto adotadas, as dificuldades que percebem no processo de letramento dos alunos e o processo de escolha de alternativas de ação. Um dos suportes elaborados foi a produção intitulada *Espelho, espelho meu: professoras falam de sua prática*, que descrevia propostas metodológicas, dificuldades e acertos vivenciados por três ex-alunas do mesmo curso, que funcionariam como "figuras-símbolo" ou "espelhos" para provocar a discussão. Andrade considerou que essa "estratégia funcionou a contento e as professoras expressaram-se com mais naturalidade sobre a própria experiência" (ANDRADE, 2003, p. 1234)

Nos últimos dez anos, a pesquisa em educação no Brasil tem mostrado um interesse específico pelo *professor*. Este passou a ser tomado como objeto por várias subáreas internas aos estudos educacionais, como a história da educação, a sociologia da educação, os estudos curriculares e também os estudos sobre leitura e alfabetização. Passamos a trabalhar com categorias de análise tais como identidade docente, profissionalização, saber docente, para mencionarmos as mais gerais. (ANDRADE, 2003, p.1229)

Como “objeto” /sujeito de pesquisa em estudos educacionais, o professor é observado e muitas vezes já lhe é dada a oportunidade de “falar”, “colocar-se plenamente”. Em nosso trabalho, ao dar voz e vez à professora e ao professor para discorrerem sobre o seu processo de formação, encontramos depoimentos sobre o curso de formação pedagógica desenvolvido no Projeto Salvador. O Gráfico 5 (p. 95) nos mostra as informações encontradas.

Para iniciar a análise dessas informações, resolvemos observar primeiramente as ocorrências nas subcategorias – A - (34%), - C - (25%) e – E - (20%), todas relacionadas às questões de melhoria na formação do professor e somá-las. Encontramos um total de 79% de professores que consideram o processo de formação docente, como “oportunidade de amadurecimento intelectual e pessoal”; “crescimento e enriquecimento profissional”; “importante para a formação do professor”, como uma possibilidade de teorizar a prática. Pensamos que essas respostas retratam a significação que um processo de formação tem para estes professores, fazendo com que este curso seja a grande alternativa de vida para estes profissionais.

Na continuidade da observação do Gráfico 5 (p. 95), há também um grupo significativo (21%) que se volta aos aspectos de “sonho” acalentado e “uma realização”. Percebemos que o desejo de cursar uma universidade é como uma aspiração que traz fantasias concebidas nos momentos de enxergar possibilidade de tornar esse sonho realidade. Quanto à “realização”, intuímos também que os professores referem-se a um estado de prazer, entusiasmo, paixão e vibração ao estar participando desse curso. Esse estado de ser é estritamente pessoal, logo, subjetivo. Possivelmente, durante a vida de adolescente e de jovem, essas pessoas cultivaram muitas idéias e planos em relação a ingressar em uma universidade e muitos sonhos foram projetados. As próprias condições de vida dessas pessoas podem ter levado a um distanciamento destas realizações, que com a perspectiva promovida pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador, órgão a que as e os professores estão vinculados profissionalmente, vislumbram a possibilidade de alcançar os seus projetos de vida, tão potencializados.

As múltiplas dimensões mostradas nessas respostas aproximam o vínculo entre as partes

e o todo, ou seja, os sujeitos pesquisados em suas colocações retomam a visão de contexto social, e de onde elas e eles vieram e onde vivem, suas possibilidades e condições em fazer, naquele momento, uma formação universitária.

Pensamos também que o que encontramos nas falas, emoções e posicionamentos dessas pessoas demonstra a compreensão experienciada durante esse processo de formação. Compreender o processo de formação do professor como “amadurecimento intelectual e pessoal” e “crescimento e enriquecimento profissional” adquire relevância na busca de uma atividade de efetuação de educação “própria e apropriada” (GALEFFI, 2003, p. 23) para a comunidade aprendiz e aprendente, ao observarmos que as relações de ampliação de conhecimentos e “as relações fraternas” (BEHRENS, 2006, p. 17) que fizeram parte desta formação proporcionada pela FACED.

A instigação promovida em nós nas observações e contatos com professores pesquisados propiciou saber quais as leituras que realizaram neste período do curso. Pensávamos que este levantamento fosse simples e que os livros, seus títulos e autores, bem como as idéias estivessem guardados na memória dos entrevistados.

Foi o momento de mais suspensões nas entrevistas. Expressões como “não lembro o nome do autor [...]”, “não recordo qual livro [...]”; “a senhora me pegou agora (sic) [...]”, entre outras encontradas nas gravações e desgravações atestam que os professores leram ou ouviram falar sobre autores e livros, mas não garantem que as leituras dos títulos e autores foram realizadas com plenitude, ou seja, as idéias, as concepções dos autores não se configuraram como conhecimentos internalizados por estes professores.

O Quadro 5 (p. 93) mostra a diversidade de leituras realizadas e lembradas pelos professores. Vinte e nove títulos foram lembrados pelos professores pesquisados, com as devidas referências aos seus autores. Escolhemos os três livros mais referenciados para exemplificar e analisar estas informações: *Pedagogia da autonomia* (dezesseis professoras e professores disseram ter lido); *A excelência do brincar* (onze professores citaram esse livro) e *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (sete professores também lembraram desse livro). Se observarmos os autores dos respectivos livros, Paulo Freire, Janete R. Moyles e Selma Pimenta Garrido, podemos fazer algumas relações interessantes.

A base das leituras realizadas encontra ressonância em Paulo Freire, citado nas entrevistas com vários títulos: *Pedagogia da autonomia*, *A importância do ato de ler*, *Educação e mudança*, *Pedagogia do oprimido*. Desses, o mais mencionado foi *Pedagogia da autonomia*, com 52% das ocorrências.

Dessa forma, Paulo Freire, além de ser o autor que teve a referência de um dos seus

livros, *Pedagogia da autonomia*, como a mais citada pelos professores pesquisados, também foi o autor que apareceu com mais títulos lembrados pelos sujeitos desta pesquisa.

Isso nos mostra o fluxo de leituras desenvolvido no Projeto Salvador e reflete os conceitos em Educação mais contemporâneos socializados nas atividades curriculares que foram realizadas nesta formação.

Pensamos ser de extrema importância que as bases teóricas deste curso sejam fundamentadas nas idéias de Freire, com o qual também dialogamos intensamente em nosso trabalho. As leituras desse autor nos levam a pensar sobre a “[...] ação educativo-crítica por ele defendida [...]” (FREIRE, 2004, p. 9) que é também plenamente por nós apoiada. Questões como o cotidiano do professor na sala de aula e fora dela, espaços de reafirmação, mudança, negação, transformação, criação e resolução de saberes, enfim, espaços plenamente críticos foram abertos para que esses tópicos fossem debatidos e analisados durante o curso do Projeto Salvador.

Notamos que a ressonância entre Freire, docentes-formadores e professoras e professores-cursistas foi instalada e que o discurso freiriano encontrou terra adubada para se fazer cultivado nas escolas municipais, espaços educativos nos quais estão inseridos as e os cursistas.

Ao retornar às referências das e dos pesquisados, no Quadro 5 (p. 93), encontramos como segunda opção o livro *A excelência do brincar*, de Janete R. Moyles, com a citação de 35% dos observados. Percebemos com essa citação que há uma analogia pujante com a escrita do memorial e com o trabalho desenvolvido na atividade curricular, *Práticas Formativas*¹². A coordenação pedagógica do Projeto Salvador elegeu como tema importante tanto para o memorial, como para o trabalho desenvolvido em *Práticas Formativas*, a temática sobre ludicidade, incluindo-se o recreio, enquanto espaço-tempo pedagógico fundamental no currículo escolar. Para escrever o memorial e elaborar o trabalho prático da atividade curricular supracitada, os professores deveriam buscar subsídios teóricos em autores que tratassem sobre as questões da importância do brincar. Também essa referência foi uma das sugeridas pelas e pelos docentes-formadores, daí justificar a leitura lembrada por uma parte dos professores, membros ativos do Projeto Salvador, e, portanto, de nossa pesquisa.

Isso pode nos evocar que, durante o processo de formação, as leituras sugeridas por docentes-formadores influenciam e determinam a escolha das leituras feitas pelos cursistas. Essa interlocução teórica permeia os cursos de formação de professores e promove a

¹² Atividade sucintamente descrita na segunda trilha-observação, apresentada no Capítulo 4 (p. 99)

instauração de uma base teórica similar, que lastreia a teorização da prática, pressuposto essencial nesses espaços de aprendizagem.

Encontramos em Andrade (2004) referências importantes sobre essa temática. Em sua pesquisa de Doutorado, a autora focalizou que

[...] pretende defender uma formação docente que se constituía numa interlocução [...] que tem um efeito sobre o professor de cunho muito profundo, deixando-lhe um lastro, possibilitando-lhe autonomia e coerência na relação que estabelecerá com os saberes do ambiente profissional. (ANDRADE, 2004, p. 22)

Vale ainda referir que a interlocução colocada por Andrade foi observada plenamente nas atividades curriculares do Projeto Salvador. Fazer diálogos com os autores e ampliar as significações das professoras e professores, “deixando-lhes um lastro”, foram estratégias experienciadas em todas as propostas deste Projeto.

Notadamente a coordenação do projeto¹³ e seus docentes-formadores integraram uma equipe coesa nos fundamentos teóricos contemporâneos, logo conceituais, bem como nos procedimentos mais atuais, voltados ao ensino e à aprendizagem efetivos. As leituras sugeridas por elas e eles se entrelaçavam em várias atividades, dando coerência conceitual de que a prática deveria ser teorizada sempre. Por considerar a variedade de leitores, professoras e professores-cursistas, também foi constituída pelo grupo formador, uma multiplicidade de sugestões de obras, tipologias diferenciadas e formas de ler. Tudo isso constituiu a imagem de professora e professor-leitor que faz parte de nosso trabalho.

Ainda recorrendo ao estudo de Andrade (2004, p. 23), percebemos diferentes imagens de leitor projetadas no discurso nele veiculado. A autora assegura que o professor-leitor está distante de ser um leitor constante e persistente, e que, na contemporaneidade, há a necessidade desse leitor ser constituído, a fim de que haja encadeamento e proficiência em seu saber profissional.

Com as observações já analisadas, também concebemos que há uma relação entre o professor-leitor descrito por Andrade e os nossos pesquisados. Notamos que muitos dos nossos sujeitos pesquisados ainda estão “distantes” de serem leitores “constantes e persistentes”. Trataremos mais adiante dessas questões de persistência e de constância de leituras das professoras e professores.

No entanto, ainda pensamos que os nossos pesquisados estabeleceram uma relação

¹³ A coordenação geral do projeto esteve sob a responsabilidade da Professora Doutora Mary de Andrade Arapiraca.

significativa entre o que liam e o que estavam necessitando para embasar seus trabalhos acadêmicos. Consideramos essa postura fundamental, apesar disso, outro aspecto necessita ser pontuado: será que os professores também mantêm uma constância de fomentar as leituras junto aos seus alunos?

Essa pergunta fica no ar, quem sabe para próximos estudos, contudo, ao retornar às respostas, encontramos rápida alusão às questões de utilização de textos, enfim, atividades de leitura relacionadas com o promover-fazer leitura com os alunos. Vejamos o que disse a professora ACS:

Eu acredito que sim. Porque eu tinha uma dificuldade muito grande na escola. A escola, ela sempre traz novidades, a educação permeia muitos modismos, muitas novidades, e a gente faz coisas em sala de aula que dá certo, mas a gente às vezes deixa de fazer porque de repente não pode mais, é proibido, se proíbe fazer. (sic). A partir do momento que eu tive na faculdade, eu pude ler sobre... Hoje eu vejo que o professor precisa conhecer, emitir opinião sobre e, o que for positivo, o que for bom, ele deve fazer sim. Se surtir efeito na sua sala de aula, ele deve fazer sim. Eu acho que o professor precisa se munir de argumentos pra (sic) poder defender aquilo que ele acredita. Eu posso citar, por exemplo, a questão do letramento; houve um período na escola que só se falava em letramento, “você tem que letrar, letrar, letrar”... E você tem que trabalhar com texto. Sim, mas trabalhar com texto como? Eu vou simplesmente levar um texto para o aluno e vou entregar pra ele? Um aluno que ainda está numa fase que não conhece, (sic) que não decodifica? Como é que eu vou trabalhar esse texto com o menino? Mas não se diz como é que se trabalha, simplesmente “você tem que letrar”. E a partir do momento que eu cheguei na faculdade, eu tomei conhecimento de que você tem que alfabetizar letrando, você pode sim aproveitar um texto que você letra e você pode, a partir daí, trabalhar codificação e decodificação porque o aluno precisa, até pra ampliar sua leitura, “pra” que aumente o seu grau de letramento ele precisa aprender a decodificar os textos. (sic). (PROFESSORA ACS, 2007)

Em relação ao que traz a professora ACS sobre atividades com textos: “Eu vou simplesmente levar um texto para o aluno e vou entregar pra ele”? [...] Como é que eu vou trabalhar esse texto com o menino? Mas não se diz como é que se trabalha, simplesmente “você tem que letrar” (ACS, 2007), encontramos claramente o que muitas e muitos professores solicitam em cursos de formação: o como fazer, aspecto que está diretamente pautado no contexto metodológico.

Ao relacionar o que ela diz e o que vem lendo e discutindo nas atividades curriculares do Projeto Salvador, ficamos a refletir sobre essa necessidade pontuada pela professora ACS. Ficamos a pensar sobre quais relações os sujeitos pesquisados fazem de suas próprias atividades profissionais e dos conceitos e conhecimentos trazidos por teóricos. Será que a leitura das obras dos teóricos, que é feita por esses professores é uma leitura crítica? É uma leitura que acontece com base no diálogo com os teóricos? Uma leitura que pode se rebelar ou acatar exclusivamente o dito pelos estudiosos? Também estas questões pairam no ar e não

encontram respostas balizadas nas falas e escritas dos sujeitos pesquisados.

Pensamos que a metodologia aplicada nas atividades curriculares do Projeto Salvador pode ter oportunizado o diálogo entre a teoria e a prática, logo entre o que as professoras e professores leram, discutiram e o que faziam em sala de aula. No entanto, também percebemos em algumas observações que alguns conceitos mais tradicionais estavam cristalizados e necessitavam de mais aprofundamento e querer mudar dos professores. Retornaremos aos conceitos tradicionais cristalizados quando fizermos a triangulação das informações.

Outro fator que merece discussão neste trabalho é a lembrança citada do nome do autor, sem que a professora ou professor recorde o nome do título do livro. Refletimos sobre o assunto e pensamos o quanto é importante lembrar de autores e de suas obras. Sem a lembrança completa, a referência transforma-se em dúvida, dando-nos a entender que não houve uma real leitura dos mesmos, mas apenas a audição de suas referências feitas por outras pessoas, até mesmo docentes-formadores ou, quem sabe, uma leitura simplória, sem legitimidade. Ou ainda um passar de olhos nos livros, sem uma leitura consistente e proficiente.

No Quadro 6 (p. 94), encontramos os nomes de autores lembrados pelos professores do Projeto Salvador, sem que fossem citadas as suas obras. Vamos trazer somente as ocorrências dos mais citados: Paulo Freire (25%); Moacir Gadotti (12,50%), Marisa Lajolo (12,50%) e Magda Soares (12,50%).

Há uma pontual correlação entre os mais citados, mesmo sem definição da obra lida e aqueles em que foram lembrados também os títulos dos livros. Com isso, os professores, nos dois momentos, mencionaram com mais frequência Paulo Freire.

Notamos também que a diversidade encontrada neste aspecto mostra uma leitura técnico-pedagógica especializada em Educação, estendida às especificidades relativas à área de linguagem e à infância, como também assinalamos alguns títulos literários.

Caso relacionemos essas leituras aos resultados apresentados nos Gráficos 2 (p. 84), 3 (p. 89) e 4 (p. 90) que mostram as significações teóricas de alguns autores, bem como nos Quadros 5 (p. 93) e 6 (p. 96), os quais contêm a nomenclatura de teóricos e de suas obras, percebemos ressonância entre o que os cursistas leram e o que apreenderam e compreenderam das leituras feitas e que lhes permitiram formar suas próprias significações.

Como a referência mais intensa recaiu nas obras de Freire, possivelmente a oportunidade de diálogo com as leituras e discussões com base freiriana proporcionou a utilização de vocabulário cunhado por esse autor, promovendo aproximações importantes.

Com essa análise, podemos retornar às questões de constância e de persistência em leituras. Uma outra pergunta fica no ar: Será que uma postura leitora constante e persistente foi desenvolvida pelas professoras e professores do Projeto Salvador?

No entanto, sua resposta ainda não pode ser compreendida plenamente, mesmo porque essa resposta não foi concebida como ponto de partida para essa pesquisa. Contudo, gostaríamos de tecer alguns comentários sobre a mesma.

Apesar de não encontramos fundamentos suficientes para responder a essa pergunta, pensamos que pelas informações colhidas sobre o que leram, notamos que constância e persistência em leituras realizadas ainda não foram plenamente desenvolvidas por estes sujeitos, vez que ora lembravam dos nomes dos autores, ora lembravam de algumas idéias, sem, no entanto, conseguirem fazer uma referenciação completa e adequada ao título lido. Nesse sentido, é preciso reanimar a necessidade de se fazer leituras e mais leituras em processos de formação de professores, continuando a promover espaços de discussão e debates sobre as mesmas, dando, inclusive, valor a uma referenciação adequada.

Provavelmente, mais análises podem ser levantadas ao observar o material coletado e organizado por nós; entretanto, pensamos que as análises efetuadas mostram um panorama rico que nos comunica as formas do pensar de professores sobre a construção do seu processo crítico, configurado a partir de leituras especialmente realizadas em programas de formação.

Na próxima parte, desenvolveremos uma triangulação entre os resultados encontrados nas análises anteriores e nas observações realizadas e registradas.

5.2 MARES, PORTOS E TRILHAS DO FAZER-SE CRÍTICO: ENTENDIMENTO DO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DAS BASES DESSA TRIANGULAÇÃO

Até o ato de copiar – como transcrição pensada e concentrada – pode ser criativo e pessoal. Depende, como tudo mais, de como se trabalha, se envolve e se elabora a compreensão do que se está fazendo, permitindo, descobrindo. E quando se agrega, soma, redesenha para cada um em seu processo de procura, eleição e encontro. (ABRAMOVICH, 1998, p. 23)

Elaborar uma compreensão pessoal sobre as respostas e observações que fizemos durante nossa pesquisa que permita novos sentidos e descubra novas significações, nos faz pensar como Abramovich que trata sobre o ato de copiar, como uma transcrição pensada e concentrada, mas criativa e pessoal.

Ao redesenhar nosso esforço investigativo, buscando um processo de procura por significações sobre a temática em estudo; sobre a eleição de elementos por nós considerados importantes para a análise; e sobre o encontro de relações subjacentes entre o que estudamos em teóricos e o que encontramos nas respostas dos professores pesquisados, produzimos uma triangulação entre as respostas orais e escritas dos professores, os registros das observações participantes em atividades do Projeto Salvador e os elementos tomados como base na análise de do memorial de uma professora cursista, também inseridos em nossa pesquisa, que mostram trilhas de leitura peculiares de serem examinadas.

Essa triangulação coloca como base as respostas já apresentadas, e no vértice superior, o que foi registrado durante o momento de nossa imersão como pesquisadora nas atividades curriculares do curso.

Algumas evidências dos mares, portos e trilhas do fazer-se crítico já puderam ser observadas na parte anterior, quando iniciamos a discussão sobre as respostas orais e escritas apresentadas em quadros específicos.

Nossa observação e, conseqüentemente, nossa produção discursiva, oportunizam um afastamento de algumas bases da metodologia da Análise de Conteúdo, entre as quais, “objetividade e neutralidade” (BARDIN, 1977, p.26). Assim, ao fazer a triangulação das informações colhidas e organizadas, estaremos mostrando a nossa subjetividade¹⁴ de pesquisadora.

Nessa direção é que voltamos aos registros das observações participantes (Capítulo 4, p.98) e buscamos “uma ultrapassagem da incerteza” e o “enriquecimento da leitura”, para “compreender” e “ir além dos significados”. (BARDIN, 1977, p. 28)

Segundo proposta do Projeto Salvador (UFBA, 2003, p.6), os pontos de ancoragem delineiam a formação dos professores. Entre eles, comentados, inclusive, na Introdução de nosso trabalho, elegemos dois que em nossa concepção traduzem e se coadunam com a triangulação de informações coletadas que estamos construindo: Autonomia com Base na Crítica Reflexiva e Leitura: uma prática inerente a todas as práticas.

Com embasamento nesta autonomia crítica reflexiva, que se traduz como “uma construção e organização do pensamento, fundada no processo ação – reflexão – ação – reflexão...” (UFBA, 2003, p.6), ao retornar à primeira trilha-observação, realizada em março de 2006, durante a nossa participação no grupo de docentes-formadores, com a

¹⁴ A noção de *subjetividade* aqui deve ser compreendida a partir do referencial preconizado pelos estudos em Análise de Conteúdo: explicitação de qualquer forma de implicação do pesquisador com seu objeto de investigação.

responsabilidade de desenvolver uma Oficina no Projeto Salvador, denominada Língua, encontramos registros das falas dos pesquisados que nos remetem justamente a esse desenvolvimento do comportamento autônomo das professoras e professores-cursistas.

Neste trabalho, o grupo de professores-formadores optou por iniciar as atividades diárias sempre com uma proposta que detonasse idéias e sugestões das e dos participantes. Como já foi informado no capítulo anterior, (p. 97), o texto apresentado foi o documentário, *Língua – Vidas em Português*, de Victor Lopes, filmado em 2001, com a intenção de se discutir sobre essa leitura filmica. Após o filme, foi oportunizado aos professores um tempo para comentários e levantamento de dúvidas e questionamentos. Sobre o filme, vejamos o que disse a professora Z:

Este filme é bem interessante, pois mostra a variedade da nossa língua. Tem países e costumes que apareceram aí no filme que eu não conhecia. Ampliou meus conhecimentos. Gostei também da entrevista dos brasileiros, João Ubaldo e, especialmente, de Martinho da Vila. Gosto muito dos sambas dele. *Devagar Devagarinho, Feitiço da Vila,...* Que legal ver a língua portuguesa deste jeito. A diferença dos falares é bem clara no filme, mas também vejo as semelhanças. A música de Martinho da Vila atinge a um público bem popular, quem gosta de samba. (sic). (PROFESSORA Z, 01/06/2006)

Com essa fala da professora Z, percebemos que a base reflexiva e crítica colocada nos pontos de ancoragem do Projeto Salvador desenvolveu-se com intensidade, mostrando, inclusive, uma intertextualidade interessante, quando ela lembra dos sambas cantados por Martinho da Vila. Assim, consideramos que a dialogia sobre o filme, *Língua – Vidas em Português* – oportunizou momentos de prazer, de conhecimento e de prática de uma leitura crítica, quando as e os participantes (nesse dia estavam todos juntos) comentaram e deram significações próprias às imagens, sons musicais e textos falados.

Ao trazer esta fala da professora Z, retomo também a sua resposta dada na entrevista em relação à construção e ao desenvolvimento de sua criticidade, enquanto, professora:

Posso dizer sem sombra de dúvidas que cresci muito depois que entrei aqui na FAGED. O curso de Pedagogia muito contribuiu para o meu processo de formação. Sempre gostei de ler e isso facilitou a minha caminhada, fazendo com que eu tivesse um entendimento maior sobre os teóricos estudados e os temas debatidos aqui. Hoje sou mais crítica, compreendo com mais clareza coisa que até então passavam para mim despercebidas. Por exemplo, saber dos estágios pelos quais passa a criança sem ter lido Piaget. (sic). (PROFESSORA Z, 2007)

Em nossos questionamentos durante a produção escrita desta pesquisa, perguntávamos: Como se constitui esse professor-leitor? Como agregar as significações conceituais da crítica em benefício de uma leitura mais proveitosa e proficiente? Uma leitura que possa dilatar conceitos, experiências, enfim, interações com os sujeitos aprendizes?

As respostas a essas questões podem ser encontradas ao longo das discussões que estamos trazendo, inclusive na resposta da professora Z. Todavia, ponderamos que as mesmas ainda necessitam de mais fundamentos. Para isso, buscamos fazer inter-relações com as ocorrências já anunciadas e novas significações trazidas das falas observadas e registradas dos sujeitos de nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, continuamos a observar as respostas da professora Z, nas quais notamos uma correlação entre o que ela comentou sobre o filme lido e o que ela respondeu durante a entrevista sobre o desenvolvimento de sua leitura crítica. A ampliação de conhecimentos trazida pela professora Z parece que auxiliou na formulação de conceitos e na possibilidade dela fazer leituras críticas e tomar posicionamentos mais “claros”.

Esse aspecto de clareza também é fundamental nessa observação citada por essa professora. Pensamos que essa clareza se apóia no que Silva e Bunge pontuam e que foram inseridos no Capítulo 3 (p. 62). Lembremos o que Silva nos diz: “a criticidade não pode operar milagres e nem revoluções da noite para o dia, mas ela pode levar o sujeito a enxergar o avesso das coisas”. (SILVA, 2002a, p.16). Esse “enxergar o avesso das coisas”, pensamos que reitera o caráter da clareza trazido pela professora Z. Mais uma colocação de Silva, remete à discussão da clareza trazida em nossa exemplificação: Silva expõe que “Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosamente e criteriosamente os seus fundamentos.” (SILVA, 2002a, p.33). Cuidado e critério, para nós, também são elementos de clareza.

Ainda em relação à clareza, resolvemos ampliar esse conceito por considerá-lo importante no desenvolvimento de uma leitura crítica. A clareza leva ao discernimento que promove a possibilidade de escolhas e de tomadas de decisões mais lúcidas e perspicazes. Assim, buscar a clareza nas leituras realizadas permite que seja desenvolvida a compreensibilidade do que está sendo lido.

Acreditamos que a discussão sobre a clareza possa ser ampliada, no entanto, consideramos também que o que já foi colocado não conclui, mas expressa a importância da busca da clareza no desenvolvimento de leituras críticas.

Passemos à outra citação que triangula as informações colhidas. Retomemos a segunda trilha-observação, colocada no Capítulo 4 (p. 99), que trata sobre um breve relato de uma atividade em grupo da disciplina *Práticas Formativas*, que desenvolvia uma atividade de campo denominada *À Escola, com prazer*. Também, conforme já anunciamos, (Capítulo 4, p. 99), escolhemos um grupo onde estavam presentes nove das participantes de nossa pesquisa, Professoras: J, LL, LC, MP, ACS, CA, AC, TJ e AS.

Escolhemos algumas falas das professoras LL e LC sobre o trabalho realizado, confrontando-as também com as respostas dadas nas entrevistas.

Escola é lugar de brincar... Escola é, sobretudo, gente, como diz Paulo Freire. Nós levamos essa idéia para a Escola Anita Barbuda. Fomos muito bem recebidas pela colega R e as professoras gostaram muito do que levamos. Foram receptivas. Esse trabalho nos deu oportunidade de fazer outras leituras, reler e utilizar o que trabalhamos na Oficina Brincante. Foi muito prazeroso [...] (sic) (PROFESSORA LL, 31/05/2007)

O nosso grupo fez um trabalho muito interessante. Aproveitamos o que fizemos e lemos em Brincante e organizamos um projeto que colocou como condutor o poema de Paulo Freire, A Escola. O projeto teve a participação de todas, ficou bem legal e as professoras gostaram muito. Aprendi muito com esse trabalho e com as leituras que ele me possibilitou [...] (sic) (PROFESSORA LC, 31/05/2007)

Aproveitamos as falas das professoras LL e LC para dialogar com Lajolo (2005, p. 7) que diz: “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida”¹⁵. A vivência propiciada pela atividade curricular Práticas Formativas, através da instigação, da observação do trabalho docente do outro, da reflexão sobre essa mesma observação e, conseqüentemente, da sua própria práxis pedagógica em sala de aula, possivelmente, deu possibilidades de ampliar as leituras realizadas em outras Oficinas, inclusive citadas pelas participantes.

Essa ampliação de leituras parece-nos que permite também o desenvolvimento de uma leitura mais crítica, já que, mais uma vez trazendo Lajolo, “[...] os leitores que tecem o significado dos textos com que se deparam [...]” (LAJOLO, 2005, p.104) constroem significados singulares e especiais; e ao se deparar com uma multiplicidade de textos, também possivelmente serão tecidos variados e exclusivos significados que auxiliam numa postura mais crítica do leitor.

Relembremos o que ainda diz a professora LC sobre ela se considerar uma pessoa crítica:

Com certeza. Porque eu tento fazer essa leitura de mundo no meu cotidiano e, principalmente, na pergunta das leituras dos livros também. A partir do momento em que eu faço essa leitura de mundo, eu preciso de ter um suporte, que são os textos, as variedades de textos que nós temos em todos os espaços, pois a gente vive numa sociedade letrada, a todo instante você está vendo isso, então, a partir dessas leituras que eu faço, eu observo, faço as minhas análises e, por conta disso, eu compreendo, entendo, que eu sou uma pessoa crítica. (sic). (PROFESSORA LC, 2007)

¹⁵ Citação já apresentada no Capítulo 2 (p. 38), retomada para manter o diálogo com a autora.

A relação trazida pela professora LC entre o desenvolvimento de sua criticidade e “as variedades de textos que nós temos em todos os espaços” mostra-nos que esta pluralidade oportuniza a análise, a compreensão e o entendimento, elementos importantes para uma leitura crítica.

Notamos, pois, o imbricamento existente entre o que fala a professora LC no momento da apresentação do trabalho em grupo e durante a entrevista. Há uma referência clara da temática da leitura e de sua variedade na constituição do leitor crítico, do professor-crítico.

Lembramos também de Bunge (2002, p. 89)¹⁶, que conceitua crítica como “análise e avaliação desencadeadas por defeitos de alguma espécie [...] e antes que um item submetido à análise crítica, é preciso que tenha sido trazido à existência [...]”. Esse “trazer à existência”, colocado por Bunge, nos remete à possibilidade de leituras realizadas pelas professoras e professores do Projeto Salvador, que realmente existiram, pois foram discutidas, entrelaçadas nas diversas atividades curriculares e mostradas com pujança nos memoriais escritos.

Percebemos novamente outro Ponto de Ancoragem defendido na proposta do Projeto Salvador – *Os Processos Horizontais: Centros Instáveis* –, Nesses, “os processos pedagógicos, tendo uma centralidade instável, permitem que os implicados nesses processos atuem de forma diferenciada ao longo de todo o tempo [...]” (UFBA, 2003, p. 9). Na proposta pedagógica, estes processos e estes centros se referem aos movimentos de ensino e de aprendizagem entre professores e alunos e alunas. No entanto, pensamos que, para o nosso foco de pesquisa, esses processos horizontais estão relacionados às leituras sugeridas, realizadas, discutidas e perceptíveis nas falas e escritas das professoras e professores pesquisados.

A leitura, considerada como um Ponto de Ancoragem, assumindo assim uma importância vital no curso, proporciona o estabelecimento de “[...] conexões múltiplas, laterais e não apenas seqüenciais, ou seja, trata-se da presença de relações de sentidos simultâneos, do espaço sincronizado e do tempo espacializado.” (UFBA, 2003, p. 9). Assim, “Produzir atos de leitura individual e compartilhada com o outro, colega de curso e de trabalho, assim como com o próprio texto e com seu autor, na perspectiva de pensar e sentir criticamente as questões fundamentais da humanidade [...]” (UFBA, 2003, p. 9) foram concretizações observadas no *corpus* que construímos.

Ao retomar o que disse a professora LL durante a apresentação do trabalho, encontramos também o argumento de variedade de leituras abordada nos parágrafos

¹⁶ Citação também já mostrada no Capítulo 1, no entanto, ampliada neste capítulo.

anteriores. Inclusive a resposta dessa professora à pergunta – se ela considera que as leituras feitas no seu processo de formação, aqui na FAGED, lhe proporcionaram um avanço para que o desenvolvimento de uma pessoa crítica? – mostra o aspecto da compreensão, igualmente importante no desenvolvimento de leituras críticas. Leiamos esta resposta:

Com certeza. Não tenho dúvida. No próprio memorial, eu vejo isso. Essa mudança que tive. Está ligada ao conhecer. Para fazer uma análise de leitura com base na bibliografia sugerida pelos professores, tudo isso me abriu um leque de compreensão. (Sic). (PROFESSORA LL, 2007)

Mais uma vez deparamos com a compreensão como uma possibilidade de crescimento, de desenvolvimento crítico. Esse “leque de compreensão” parece ser similar ao leque de leituras sugeridas e também consideradas por esta professora.

Além disso, outro aspecto vem à tona nessa resposta. “A mudança que tive.” Notamos nas respostas de vários professores a alusão às mudanças que vivenciaram e perceberam em suas posturas tanto pessoais, quanto pedagógicas. Relacionamos essa “mudança” ao Quadro 4, apresentado no Capítulo 4 (p. 92). Neste quadro, mostramos um confronto entre as respostas escritas e orais sobre o avanço da criticidade das professoras e professores do Projeto Salvador. Se observarmos o que diz a professora J, localizamos uma similaridade com o que falou a professora LL, sobre a argumento de “mudança”.

Claro que sim. Li muito durante esse curso. Tenho certeza de que essas leituras me deram muitas possibilidades tanto profissionais como pessoais para ser uma pessoa diferente. (PROFESSORA J, 2007)

Retratemos, ainda, o que diz a Professora SS sobre esse mesmo aspecto:

Sim, a minha formação foi enriquecedora e o meu crescimento intelectual faz toda a diferença do antes e do agora. As leituras que fiz ampliaram muitos meus horizontes. Hoje sou outra professora e pessoa. Claro que o desenvolvimento da minha leitura se ampliou após esse processo de formação, pois a diversidade das leituras e as análises feitas foi assim fundamental. (sic).

Pensamos que no momento em que ela diz: “Hoje eu sou outra professora e pessoa.”, fica evidente a mudança que ocorreu em seu modo de pensar, de ser. A mudança considerada pelas professoras e professores pesquisados encontra similitude mais uma vez com as idéias freirianas, quando Freire (1990a, p. 27-41) traz no Capítulo 2 do seu livro *Educação e mudança*, conceitos entre os quais: saber-ignorância; esperança-desesperança; ímpeto criador

do homem; sociedade em transição; consciência e seus estados: ingênuo e crítico. Esse pareamento entre saber e ignorância tem uma ressonância forte nas questões de leituras críticas. Os saberes¹⁷ construídos pelas pessoas, ao longo de suas vidas, diametralmente se opõem ao estado de ignorância das mesmas.

Acreditamos que um adensamento, logo uma continuidade desta triangulação de idéias e observações, ainda pode ser acrescentado ao que encontramos na terceira trilha-observação: análise dos memoriais.

Os memoriais foram produzidos por professores-cursistas com base em três eixos norteadores: eu - estudante, eu - professor e eu - professor-estudante. Essa produção textual foi acompanhada por docentes-formadores que orientaram os cursistas durante todo o curso. Conforme situamos no Capítulo 2 (p. 50), a coordenação do Projeto Salvador decidiu criar um comitê de avaliação formado por docentes-formadores que atuaram nas atividades de formação, bem como estudantes da Pós-Graduação da FAGED (mestrandos e doutorandos) e entre esses, distribuir os noventa e seis memoriais dos cursistas concluintes.

Dessa forma, como mestranda e professora-formadora, recebemos em 14 de junho de 2007, a tarefa de dar parecer a três memoriais. Para nossa surpresa, recebemos dois memoriais das professoras, ALB e SS, que participavam desta pesquisa.

Aproveitamos essa oportunidade e imergimos na leitura dessas produções escritas, levantando pontos que se entrelaçam com o nosso foco de estudo – a leitura e o desenvolvimento da criticidade de professoras e professores em formação – de forma a referendar as nossas discussões. Resolvemos selecionar somente um fragmento da professora ALB e adensar esta análise tomando como base, também o memorial da professora SS.

Logo no Resumo do memorial da professora ALB, encontramos um trecho que fala sobre a discussão de mudança pontuada nos parágrafos antecedentes.

[...] A trajetória de estudante retrata os momentos vividos numa educação tradicional e, a partir daí, novas reflexões são vistas no sentido de perceber uma nova forma de ensinar e aprender. Na

¹⁷ Os saberes de professor são mecanismos e estruturas configurados a partir de um conjunto de elementos simbólicos, que tem relação direta com a representação, a cultura, a comunicação e a prática social veiculada pelo ensino.

Os saberes de professor têm, portanto, organização, funcionalidade e natureza regulatória (interna e externa às ações do sujeito, que o agencia e relaciona suas expressões, sua técnica, sua ideologia e “concepção”). Esses saberes são em realidade postos em estado de visibilidade, graças ao pressuposto básico da ação e da negociação que o professor estabelece com o passar do tempo, consigo mesmo e com as dificuldades e conquistas adquiridas e superadas no terreno da sala de aula. Por fim, entendo que os saberes de professor são organizados e funcionam como recursos estratégicos que auxiliam o professor na constituição identitária de sua profissão e pessoa, na definição de repertórios de ações bastante flexíveis que vão se ampliando ao curso de toda trajetória profissional. Não se pode esquecer da dimensão da criticidade presente nos saberes de professor.

visão do eu – professor, os relatos são feitos de acordo com a prática de sala de aula, *a mudança* de postura e as constatações realizadas. (sic) [...] (PROFESSORA ALB, 2007, grifo nosso)

Esse ponto de mudança de postura também é recorrente, no memorial da professora SS:

Por esse motivo, compartilho neste trabalho, minha trajetória de vida, sendo professora/estudante, do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde pude perceber a real necessidade de *mudança*, experimentar na prática as teorias apresentadas e colocar-me como agente multiplicador de mudanças. (sic). (PROFESSORA SS, 2007, grifo nosso)

Inclusive, a professora SS colocou a palavra *mudança* como palavra-chave de seu trabalho. Com isso, vemos o aspecto de mudança permeando as falas e as escritas destas e destes pesquisados.

Ao retomar as significações de mudança encontradas em dicionários, no Aurélio, encontramos várias entradas, das quais retiramos somente uma: s.f.1. Ato ou efeito de mudar (-se); (FERREIRA, 1986, p. 1167). No dicionário de Filosofia, encontramos: “qualquer alteração ou variação em uma ou mais propriedades de uma coisa” (BUNGE, 2002, p. 253).

Pensamos que as modificações percebidas pelas professoras e professores do Projeto Salvador durante a trajetória do curso são evidenciadas por transformações conceituais e de postura docente. Estas alterações verbalizadas por estes sujeitos acomodam saberes que foram desenvolvidos ao longo deste período.

Voltamos a dialogar com Freire, trazendo alguns elementos que se constituem como características de uma consciência crítica¹⁸, de uma consciência que permite mudanças:

1. Anseio de profundidade na análise dos problemas. Não se satisfaz com as aparências. [...]
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade.
4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.
[...]
8. É indagadora, investiga, força, choca.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.
10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.(FREIRE, 1990a, p. 40-41)

Quanto ao “anseio de profundidade na análise dos problemas”, percebemos na produção

¹⁸ Além de Freire, Silva (2002) também coloca que a consciência crítica é uma das características importantes de um “bom professor”. “[...] Nada melhor do que a sua consciência crítica para desmascarar [...] os mecanismos de alienação. [...]” (SILVA, 2002b, p. 33)

de SS:

Tendo me apropriado de conhecimentos como: a importância do brincar, da ludicidade para crianças posso argumentar e convencer as pessoas que pensam que o brincar é algo sem importância no ato pedagógico que por meio do brincar as crianças além de estarem aprendendo a aprender, elas estão aprendendo sobre si mesmas. (sic). (PROFESSORA SS, 2007, p.8)

Aprendemos na escrita de SS um anseio de profundidade na análise da temática do lúdico, inclusive com uma postura, não só investigativa, mas de argumentação e convencimento. Pensamos que, com esta postura há uma apropriação de uma leitura crítica, tanto dos livros, de textos e de outras possibilidades.

O reconhecimento de que a realidade é mutável, lembra-nos que cada professora e professor-cursista faz parte dessa mesma realidade. Assim, notamos no dizer da professora SS que ela mesma faz parte dessa própria realidade:

Foram muitos conhecimentos adquiridos nesta fase de crescimento intelectual, afetivo e social. Não posso dizer aqui que só cresci como professora que esses conhecimentos só serviram para *mudar* a minha prática docente, não, não posso, pois eles serviram para *mudar* a minha vida como educadora, que sou em todos os momentos da minha vida. (sic). (PROFESSORA SS, 2007, p.9, grifo nosso)

Mais adiante, a professora SS coloca uma revelação pessoal que pode traduzir a disposição de estar sempre promovendo revisões e questionamentos, sendo indagadora, mostrando assim uma consciência crítica em desenvolvimento:

Eu nunca aceitei ser “cordeirinha” na minha família e, infelizmente, o que eu via muito no magistério eram as pessoas aceitando tudo sem questionar nada. (sic). (PROFESSORA SS, 2007, p.10)

Os sujeitos-leitores críticos também não aceitam “ser cordeirinhos” conforme disse a professora SS, convergindo para uma postura leitora já comentada por nós e trazida por Lajolo (1982, p. 59) no Capítulo 2 (p. 38)

Na continuidade de nossa “trilha” no memorial da professora SS, encontramos, em várias partes, alusões às leituras e à formação crítica dela como educadora. Seleccionamos algumas que as abonam:

Ocorrência 1: Particpei de um fórum para educadores em um hotel, em frente a orla em Salvador, que foi “show de bola”. (sic). O tema que mais me interessou foi: a formação do professor para atuar como agente transformador da sociedade.

Entendi que era isso que queria ser e não ficar repassando o que estava nos livros didáticos,

fazendo cadernos enfeitados, cartazes bonitos sem nenhuma mensagem (sic). (PROFESSORA SS, 2007, p.10)

Ocorrência 2 [...] sentia uma desconstrução do meu conhecimento e nas minhas reflexões sempre me perguntava de que lado deveria ficar. [...] Então surgiu uma afirmação, “estou em busca de coisas novas” (sic).

Percebia que a minha mudança era total, [...] era como a transformação que a lagarta passa quando sai do casulo para se transformar em borboleta. Sentia-me livre, realizada, vislumbrava novos horizontes, concordo que “o conhecimento liberta e a ignorância aprisiona” (sic). (PROFESSORA SS, 2007, p.12)

Ocorrência 3 [...] lia muitas coisas, como revista Nova Escola, livros e textos. [...] acreditava que faltava um embasamento teórico, pois ficava muito no achismo (sic). (PROFESSORA SS, 2007, p.14)

Ocorrência 4 [...] foi também enriquecedora a participação da professora Lícia Beltrão. Ela trouxe vários conceitos e experiências sobre leitura; discutimos sobre a importância do ato de ler e como contribuir para o processo de desenvolvimento da leitura. “Toda leitura envolve colaboração e cumplicidade”. Nunca tive dificuldades com a leitura, mas sempre tive preferências e isso me prejudicou porque é necessário lermos de tudo um pouco (sic). (PROFESSORA SS, 2007, p.16)

Ocorrência 5 [...] a escola onde trabalho tem uma biblioteca que ainda não está muito bem estruturada [...] sempre incentivo os alunos a irem até lá [...] Acredito que com as novas orientações, esse horizonte se amplie e eu possa descobrir formas de despertar nas crianças o gosto pela leitura (sic). (PROFESSORA SS, 2007, p.17)

Ocorrência 6 [...] fazendo um paralelo com a postura do professor atual é que vemos como estamos “livres” podendo exercer um papel de transformador na sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e atuantes. [...] Temos trabalhado com textos de forma prazerosa. Percebo que isso é possível (sic). (PROFESSORA SS, 2007, p.18)

Ocorrência 7 [...] Transformar não é algo fácil, nem rápido, embora seja urgente (sic). (PROFESSORA SS, 2007, p.19)

Ocorrência 8 [...] Aproveitei estas experiências e levei para minha sala de aula livros infantis, buscando com isso resgatar nos meus alunos o prazer da leitura e incentivar em outros o ato de aprender a ler (sic). (PROFESSORA SS, 2007, p.23)

Ocorrência 9 [...] Reconheço que a educação vem passando por mudanças relevantes e o que contribuiu para que eu percebesse essas mudanças foram as metodologias e os teóricos apresentados e utilizados durante esse curso pelos professores e orientadores (sic). (PROFESSORA SS, 2007, p.33)

O “passeio” que fizemos nesta “trilha de leitura” do memorial da professora SS oportuniza reiterar alguns conceitos já pontuados por nós nesta análise. Em todas as ocorrências citadas, notamos aproximações de leituras de teóricos citados pelas professoras e professores desta pesquisa.

Ainda na ocorrência 1, quando ela trata sobre o docente como “professor para atuar como agente transformador da sociedade”, percebemos um desvelamento das idéias de Freire.

Nas ocorrências – 2, 3, 6 e 9 – nas palavras e expressões utilizadas por SS: “desconstrução”; “busca de coisas novas”; perceber “mudanças”; “transformação”; “papel transformador”; “mudanças relevantes”; encontramos similaridades com as referências que Freire e Silva trazem e que já foram pontos de discussão neste trabalho.

Para fechar o diálogo que mantemos com o memorial da professora SS, retomamos o que ela traz na ocorrência 4: “Toda leitura envolve colaboração e cumplicidade”. Apesar de ela não ter dito de onde retirou essa referência, deu-nos a entender que deve ter sido colocada pela professora Lícia Beltrão. Comungamos com ela, por acreditar que colaboração envolve participação de mais de um lado, no caso da leitura, muitos lados: do leitor, do texto, do autor, entre outras dimensões; e cumplicidade, por também crer na convivência que a leitura permite ao leitor, principalmente se essa leitura acontecer criticamente.

Consideramos importante salientar, nessa triangulação, o ponto de ancoragem – a leitura como uma prática inerente a todas as práticas – como fundamental no trabalho pedagógico desenvolvido no Projeto Salvador.

Quando triangulamos as informações colhidas em nossa pesquisa, quer nas respostas escritas, colocadas nos questionários aplicados, quer nas orais, trazidas das entrevistas realizadas, quer nos registros das observações de atividades do Projeto, em que nos inserimos como observadoras e construímos nosso diário de campo, quer nos memoriais das cursistas lidos por nós, notamos que a leitura – concebida como um processo fundamental no fortalecimento do fazer pedagógico – foi vivenciada de forma envolvente e mostrada como aprendizado, prazer e rigor.

No próximo Capítulo 6 – E agora, para onde? Considerações finais – sinalizaremos as perspectivas de algumas trilhas e alertas, enquanto pistas de leitura, apresentando as considerações finais, no entanto, sem fechar conclusões, mesmo porque consideramos que os argumentos apresentados, não podem ser acabados, aprontados, completados pela sua própria natureza.

Concebemos, como Freire, que há uma inconclusibilidade em relação ao homem que se refrata em estudos das ações do próprio homem, entre os quais, estudos de linguagem, estudos de leitura, principalmente ao se pesquisar sobre esses em propostas de formação de professores.

6 E AGORA, PARA ONDE? CONSIDERAÇÕES FINAIS

José

E agora, José?
 A festa acabou,
 a luz acabou,
 o povo sumiu,
 a noite esfriou,
 e agora José?
 [...]
 E agora, José?
 sua doce palavra,
 seu instante de febre,
 sua gula e jejum,
 sua biblioteca,
 sua lavra de ouro,
 seu terno de vidro,
 sua incoerência,
 [...]
 Com a chave na mão,
 quer abrir a porta,
 não existe porta;
 [...]
 José, e agora?
 [...]
 você marcha, José!
 José, para onde?
 (ANDRADE, 2006, p. 106)

A experiência vivida, rica em momentos de aprendizagem, se acumulou em registros das significações tanto nossas, quanto dos sujeitos pesquisados e com tudo isso em mãos, perguntávamos e agora? Como tecer as considerações finais deste trabalho sem perder a riqueza de informações colhidas e sem ficar repetitiva com o que já havíamos colocado anteriormente. Lembramos de Carlos Drummond de Andrade no poema – *José* – e trouxemos uma seleção de fragmentos que consideramos apropriados ao momento.

“A festa acabou”. A festa da turma 1 do Projeto Salvador acabou e começou um outro momento tão significativo quanto o anterior. Neste percurso, também nos incluímos, a nossa “festa”, festa-pesquisa também acabou e “o povo sumiu”, pois os contatos com os professores foram finalizados. Mas, no entanto, “a luz” não acabou e com a “chave na mão”, encontramos não uma porta, mas uma ponte, por onde caminhamos para encontrar as trilhas que escolhemos trilhar.

O sentimento de agora parece ser análogo ao passado por Drummond com o seu poema *José*, uma vez que o autor passa um sentimento de não saber o que fazer, ao observar que José

já fez tudo que tinha para fazer, alcançou os seus objetivos, trilhou seu caminho. Consideramos que também fizemos tudo o que tínhamos de fazer, perseguimos os objetivos definidos e encontramos trilhas de significações do que é leitura como prática inerente a todas as práticas, leitura como aporte fundamental no desenvolvimento da criticidade dos sujeitos, principalmente se estes sujeitos são profissionais da educação em formação.

Realmente, José parece retratar todos nós, ou quem sabe, um pouco de cada um, que ao final de um dia, ou de um período de vida, ou mesmo de um trabalho, como o nosso, diante do que encontramos, acabamos diante desta pergunta. E agora?

Agora é o momento de finalizar esta tarefa. Trazer algumas contribuições que consideramos significativas para um trabalho acadêmico. E despertar as palavras que dormem... Muitas delas repousam em nossa mente, em nossos conhecimentos ampliados.

6.1 O DESPERTAR DAS PALAVRAS QUE DORMEM E O CAMINHAR SOBRE AS ÁGUAS DESSE MOMENTO

[...] os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção. E mais: precisam conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia. Essa intimidade e esse conhecimento exigem que os professores se situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência não existe como alimentar a leitura junto aos alunos. [...] (SILVA, 1988, p. 65)

Ao tomar emprestadas as palavras e expressões de Ezequiel Teodoro da Silva: “intimidade”, “justificativas”, “conhecimento”, “testemunhos vivos”, “convivência”, “docência” e “alimentar a leitura”, iniciamos algumas considerações finais sobre o estudo desenvolvido, despertando as palavras que dormem e caminhando sobre as águas desse momento de finalização de nosso trabalho.

Muitas palavras se aninharam em nosso pensamento, e despertá-las foi um exercício de rigor e de investigação que buscamos imprimir, ao longo do caminhar, nas trilhas do tempo-espaço deste estudo. Entre as palavras mais buliçosas e inquietas, selecionamos algumas delas, entre as quais: leitura; leitura crítica; criticidade; professora/professor; formação de docentes e Projeto Salvador, como palavras-chave que serviram de base para as nossas leituras, pesquisas e produções escritas.

A “intimidade”, que buscamos construir com os teóricos selecionados para dar aporte conceitual, foi tecida com fios das leituras, discussões e trocas feitas por nós nesses dois anos,

nas disciplinas cursadas na Pós-Graduação, que se associaram às experiências leitoras e de vida profissional que fizemos ao longo da nossa história, bem como às significações adensadas e trazidas pelos professores do Projeto Salvador.

Tudo isso como “justificativas” para ampliar o conhecimento e “alimentar a leitura”, enquanto temática importante, nas discussões acadêmicas, bem como mostrar a “convivência” com professoras e professores do Ensino Infantil e das Séries Iniciais da Educação Fundamental, colocando-os como testemunhas vivas de uma docência que se ampara em princípios fundados nos anseios da própria Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, que se mantém “[...] atenta ao requisito fundamental de escola pública de qualidade, que é garantir ao professor condições efetivas para uma qualificação permanente, tanto em termos profissionais quanto pessoais [...]” (UFBA, 2003, 03)

Conforme colocamos na Introdução, as discussões sobre leitura, na contemporaneidade, fazem parte de um debate bastante relevante em todo o contexto social, notadamente naqueles relacionados às professoras e aos professores, bem como aos processos de sua formação.

As buscas de respostas em relação às questões de leitura, tanto de alunos quanto de professores, são também as mais diversas e instigantes, dando oportunidade de novos estudos e pesquisas sobre este tema.

Se esta temática já era tão excitante para nós, após este tempo vivido com mais livros, mais leituras e mais pessoas conversando sobre a mesma, o entusiasmo aumentou, assim como, a dificuldade em dar um ponto final. Pensamos que esse sentimento entusiasmante é uma coisa boa, uma vez que mobiliza, instiga novas buscas, novas leituras e observações sobre a temática; mas, por outro lado, também percebemos que esse entusiasmo coloca a dificuldade em dar o corte, a finalização.

Com a energia latente, utilizando uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações, retornamos à proposição inicial e ao quadro que orienta a nossa produção, restabelecendo a pergunta de partida de nosso trabalho, os objetivos que gostaríamos de alcançar e o objeto deste estudo.

O que perguntávamos?

As leituras realizadas em processo de formação afetam o fazer-se crítico de professoras e professores do Projeto Salvador, FACED/UFBA/SALVADOR/BA?

O que objetivamos desenvolver?

- Perceber como as e os docentes, em processo de formação, constroem suas leituras.

- Identificar as leituras realizadas pelas/os docentes participantes do Projeto Salvador, para o fortalecimento do ponto de ancoragem que coloca a leitura como uma prática inerente a todas as práticas.

- Contribuir para a ampliação dos conhecimentos na área de leitura de docentes em formação, no sentido de observar os atos de leitura realizados por eles, na perspectiva de pensar e sentir criticamente o que leram.

Qual era o nosso objeto de estudo?

As significações de leitura crítica construídas pelas/os professoras/es cursistas do Projeto Salvador e a relação que fazem entre as leituras realizadas e o desenvolvimento da criticidade.

A partir da pergunta de partida e dos objetivos delineados, descrevemos o objeto deste estudo, fazendo um tratamento das informações, após produzirmos as operações estatísticas, administrando a técnica de observação das idéias subsunçoras. Sintetizamos e mostramos os resultados, assumindo uma postura crítica, fazendo as interpretações cabíveis e trazendo inferências para que esses resultados de análise, por nós denominados – *trilhas de leitura e alertas sobre leitura* – possam servir como reflexões em trabalhos na área de formação docente, bem como para fins teóricos e indicativos para novas pesquisas na área.

O que ficou em nosso perceber?

Vamos descrever o nosso perceber através de *trilhas de leitura e alertas sobre leitura* que ficaram na observação e participação enquanto pesquisadora nessa ação da Faculdade de Educação – Projeto Salvador: Licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil e Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais, para Professores em Exercício do Município de Salvador.

6.2 TRILHAS DE LEITURA

Que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa. É isto o que este texto espera de você, que acabou de ler estas “Primeiras palavras”. (FREIRE, 2004, 20)

Pedimos permissão a Freire para fazer nossas as suas palavras do texto inicial de seu livro *Pedagogia da autonomia* (2004), por também pensar que os leitores e as leitoras deste trabalho devam se entregar, de forma crítica e crescentemente curiosa, ao desvelar os sentidos desta produção textual.

Várias trilhas de construção de leitura deixadas por professoras e professores em processo de formação foram percorridas por nós durante toda a pesquisa realizada. Optamos por representar três delas, que se bifurcam em outras possibilidades, sendo encorpadas pelas significações observadas.

O material obtido foi fruto das respostas escritas e orais dos sujeitos pesquisados, cursistas do Projeto Salvador, incluindo transcrições e registros em diário de campo. Conforme já situamos (Capítulo 4, p. 79), apesar de estarmos com idéias subsunçoras pensadas *a priori*, durante a pré-análise, já com o *corpus* do trabalho em mãos, também utilizamos outras categorias e subcategorias *a posteriori*, através de um processo indutivo, uma vez que não houve em nosso trabalho a preocupação em procurar evidências que comprovassem hipóteses definidas. Buscamos tão-somente entender o fenômeno que reside nas significações de leitura crítica construídas por docentes e se essas promoveram o desenvolvimento de sua criticidade, com o intuito de descrevermos essas significações encontradas. Vamos percorrer de volta as trilhas encontradas.

- ***Primeira trilha de leitura – Significações de leitura crítica construídas pelas professoras e professores do Projeto Salvador***

Uma das trilhas percorridas em nosso trabalho foi observar as significações de leitura crítica construídas pelos docentes do Projeto Salvador, que fizeram parte desta pesquisa. O perceber como esses sujeitos em processo de formação constroem essas significações foi permitido, através da localização no *corpus* analisado, daquelas relacionadas à leitura crítica, foco intencional de nosso trabalho. Nessa categoria, utilizamos três subcategorias: A – Significação de leitura crítica como um processo reflexivo, embasada em Freire. B – Significação de leitura crítica com uma significação de intervenção do leitor e apoiada em Silva. C – Significação de leitura crítica apoiada no senso comum.

Conforme colocamos no Capítulo 4 (p. 84), encontramos um pouco mais de um terço dos sujeitos pesquisados (39%) trazendo uma aproximação de significação do conceito de leitura crítica aos conhecimentos circulantes no mundo, considerados por nós, como conhecimentos do senso comum. No levantamento de palavras e expressões que alcançavam teoricamente a significação de leitura crítica associada à intervenção do leitor, apoiada em Silva, encontramos o percentual considerável de 32% das respostas. Ainda registramos um percentual relevante de ocorrências que se aproximam da significação de leitura crítica

defendida por Freire – 29%.

Essas informações, administradas por meio de operações estatísticas, nos remetem a uma consideração final de que apesar da incidência de respostas se agregar com maior número de ocorrências às significações de leitura crítica, apoiada no senso comum, ao somarmos as ocorrências das respostas que se apóiam em teóricos da área (Freire e Silva) para construir as suas significações de leitura crítica, encontramos 61% das respostas dos sujeitos pesquisados.

Com isso, endossamos que as leituras e as discussões sobre os teóricos na área de leitura foram significativas para os sujeitos da pesquisa em relação à leitura crítica. Freire e Silva, selecionados por nós, para nos dar aporte teórico, também tiveram ressonância nas construções dos sentidos de leitura crítica delineados pelos participantes de nosso estudo.

Voltamos a pontuar que as significações de leitura crítica apoiadas no senso comum também são avaliadas como importantes em nosso trabalho, vez que, como disse Gramsci (2004), a compreensão do senso comum é um dos elementos básicos para a criação de uma consciência crítica. “Senso comum” este, que como explicaria esse autor em seus escritos, existiria, não naturalmente, como uma percepção empírica e passiva da realidade material, mas como uma construção mental realizada por cada indivíduo, grupo e classe, a partir das idéias recebidas e de suas concepções. Assim, a formação de idéias que passa pelo senso comum, pode ser ampliada com os conhecimentos científicos, acadêmicos, com as experiências de vida e com os saberes construídos principalmente através de leituras, aqui colocadas com amplitude, não se restringindo à leitura de texto escrito.

Com idéias sustentadas em Gramsci, ainda compreendemos que o senso comum não é único, vez que ele é “produto e um devir histórico” (GRAMSCI, 2004, p. 96). Não sendo um conceito unificado, coloca-se coletivizado, estabelece-se como plural. Percebemos nas respostas dos professores, que classificamos como sendo do “senso comum”, justamente essa pluralidade de idéias, sem, contudo, estarem as mesmas vinculadas aos conhecimentos teóricos de leitura que amparou cientificamente este estudo.

A expansão da análise ainda conduz que a seleção de respostas dos professores participantes reflete a significação de leitura crítica por nós construída. Somente no intuito de recordar, trazemos, nesta parte, a significação de leitura crítica por nós estabelecida e já discutida em capítulos anteriores. Continuamos a defender que leitura crítica é a leitura de um sujeito-leitor competente que é capaz de apreciar, julgar e avaliar o que lê, ponderando os significados colocados pelo sujeito-autor e buscando as soluções para as suas próprias

significações, decidindo os seus sentidos construídos em sua história de vida e inseridos em sua memória.

Para abonar e finalizar a descrição desta trilha de leitura atravessada por nós, selecionamos a significação de leitura crítica elaborada pela professora AC:

Leitura crítica é o exercício reflexivo e crítico da nossa capacidade inerente de ouvir e entender o que nos diz a realidade que nos cerca e da qual também somos parte integrante. É o exercício da captação, através dos mais variados símbolos, sinais e manifestações da informação e mensagem que outros nos transmitem sobre a realidade. É portanto (sic) o exercício da capacidade de formar a nossa própria visão e explicação sobre os problemas que enfrentamos e que para nós se constituem constante provocação no sentido de lhes oferecer respostas e soluções adequadas.(sic)
(PROFESSORA AC, 2007)

• ***Segunda trilha de leitura – Construção de leituras por docentes em processo de formação***

Esta trilha de construção de leitura mostra dois aspectos: o primeiro voltado ao ponto de ancoragem, definido na proposta pedagógica do Projeto: a leitura como uma prática inerente a todas as práticas; e o segundo, o fazer leitura desenvolvido durante o curso. Associando esses dois aspectos, constatamos a relevância de utilização de várias linguagens, nas atividades de formação desses profissionais de Educação, quando eram provocadas e possibilitadas leituras através de linguagens, tanto verbais (que com gêneros e tipos textuais¹), quanto não-verbais (que além de se relacionar com gêneros e tipos textuais, também se relacionam com espaço, movimento, gesto, cores, imagens, descobrindo outras formas)

Ao nos referirmos à trilha de construção de leituras, observamos uma perspectiva considerada essencial por nós: a importância e a promoção de uma variedade de leituras proporcionadas pelos executores do curso, fomentando uma diversidade de leituras interdisciplinares² e transdisciplinares³ que cultivassem uma postura crítica nos cursistas. A leitura como uma prática inerente a todas as práticas, conforme ponto de ancoragem descrito na proposta pedagógica do Projeto Salvador.

¹ Segundo Marcuschi (2003), gêneros textuais são “realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas [...]” e tipos textuais são “constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas [...]” (MARCUSCHI, 2003, p. 23)

² Leituras interdisciplinares considerando a interação de duas ou mais atividades disciplinares. Essas interações podem implicar transferências de leis de uma atividade à outra, originando, em alguns casos, novos corpos de atividades curriculares.

³ As leituras transdisciplinares aqui consideradas como uma realidade acontecida no trabalho pedagógico do Projeto Salvador, onde foi observada e realizada uma integração global dentro de um sistema totalizador de interpretação e de idéias. Esse sistema facilitou uma unidade interpretativa, com o objetivo de construir um conhecimento que possa ser experimentado sem fragmentações.

Nessa expectativa, as práticas de leitura como aprendizados intrínsecos a todo saber e às transformações do mundo contemporâneo foram observadas e vivenciadas em uma práxis educativa dialógica, efetiva e propositiva no Projeto Salvador, que permitiu analisar as mudanças político-culturais ocorridas na área da educação e a transformação do próprio fazer pedagógico dos docentes inseridos nessa formação.

Um enfoque igualmente relevante na construção de leituras é o desenvolvimento da competência e do desempenho⁴ de leitores (aqui inseridos na ótica de Chomsky, segundo Luft), demonstrados por docentes-cursistas, tanto em suas respostas aos instrumentos utilizados na pesquisa quanto durante as atividades assistidas, especificamente na atividade de Apresentação Final dos Memoriais.

As leituras foram desvendadas e transformadas em atos efetivos de fala e de escrita, de criatividade e de criticidade nas “utilizações circunstanciadas pelas virtualidades da língua”. (LUFT, 1985, p. 37-38). Com isso, percebemos o desenvolvimento de variadas estratégias de leitura por professores-cursistas que promoveram novas formas de aprendizagens. Ressalvamos que esses professores fizeram um exercício de “auto-regulação”⁵, segundo Zilberman e Lajolo (1996), em atividades individualizadas e coletivas, sendo ativos e responsáveis pelos seus próprios processos de aprendizagem.

Consideramos que o trabalho docente, compreendido na contemporaneidade, demanda um profissional que “alie características do fazer pedagógico com outras referentes ao pensar permanente de sua própria prática”, que podem ser também incorporadas às demandas e às exigências do perfil para o “cidadão-trabalhador” na sociedade atual. Docentes capazes de acrescentar aos seus conhecimentos básicos para o desenvolvimento da função específica de ensinar, novos conhecimentos e outras possibilidades de “gestão do seu próprio trabalho.” (UFBA, 2003, 4)

Mais uma faceta nesta trilha de leitura merece ainda ser considerada e refere-se às dimensões do processo de leitura (JOUVE, 2002) que foram desenvolvidas nas atividades do Projeto Salvador. As dimensões de leitura⁶ trabalhadas variaram em cada atividade curricular.

⁴ Luft, no Capítulo 2 – *A teoria da linguagem* –, fala sobre a dicotomia fundamental entre competência / desempenho, de Chomsky. Competência de linguagem é a capacidade das pessoas de se comunicarem por meio de sistemas de sinais vocais; e desempenho é o comportamento linguístico, as utilizações da língua. (LUFT, 1985, p. 37-38)

⁵ Segundo Boruchovitch (2001), a “auto-regulação envolve metacognição” (a capacidade dos professores-cursistas refletirem sobre os seus processos cognitivos), “motivação e, sobretudo, iniciativa e comportamento autônomo por parte do aluno. Para que essa “auto-regulação” aconteça é necessário que os alunos, em nosso caso, os professores cursistas tomem conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem, a fim de que facilitem o “a aprender a aprender” e possam também “exercer mais controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem”. (BORUCHOVITCH, 2001, p.22)

⁶ Relembramos, aqui, as dimensões citadas por Jouve (2002) do processo de leitura e já explicitadas no Capítulo

Podemos rever algumas delas, já apresentadas no Capítulo 2 (p. 44): neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica.

Jouve insere a dimensão neurofisiológica: “[...] nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual⁷ e de diferentes funções do cérebro.” (JOUVE, 2002, p.17). Nesta dimensão, a leitura é colocada como “uma operação de percepção, de identificação e memorização de signos”. A consideração neurofisiológica da leitura mostra a relação entre esse processo e as questões relativas ao sistema nervoso, das áreas específicas do cérebro e de estruturas nervosas do organismo, fora do cérebro.

Este autor também considera a leitura numa dimensão cognitiva, ao apresentar que “o leitor percebe e decifra os signos”, buscando entender o que leu. Nessa perspectiva, a “[...] conversão das palavras e grupos de palavras em elementos de significação supõe um importante esforço de abstração [...]” (JOUVE, 2002, p.18), como uma habilidade de o leitor se concentrar nos aspectos essenciais de um contexto qualquer, ignorando características menos importantes ou acidentais.

Outra dimensão citada por Jouve é a afetiva. Nessa, ele diz que “[...] o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita [...]” (JOUVE, 2002, p.19). Esse autor levanta as questões das emoções que o ato de ler gera no leitor. Percebemos em atividades (socialização de trabalhos em grupo, apresentação oral de memoriais, entre outras), esta dimensão emotiva vivenciada no processo de leitura. Frequentemente, os sentimentos tomavam conta do grupo que ao ler textos que promoviam reflexões importantes, deixavam instauradas emoções. Pela própria natureza do ato de ler, concebemos também que o papel das emoções neste ato é de fácil entendimento, pois o mesmo se prende às palavras, às ações de personagens, aos fatos narrados ou descritos, tudo cercado da propriedade exclusivamente humana.

Além das referidas, este estudioso ainda especifica mais duas outras dimensões: a argumentativa e a simbólica. Na dimensão argumentativa, procuramos produzir nossos enunciados lidos, de modo que a compreensão de nosso interlocutor caminhe no sentido de determinadas conclusões. Jouve traz a questão do “leitor ser interpelado”, a depender do tipo de texto que lê. Percebemos o quanto essas e esses leitores foram interpelados pelos conceitos,

2 (p. 44)

⁷ Lembramos o posicionamento nosso diante dessa dimensão citada por Jouve, já colocada no Capítulo 2 (p. 44), em relação a que “nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual [...]”, já que os cegos, apesar de não terem um aparelho visual funcionando com normalidade e adequação, são capazes de fazer leituras através do Sistema Braille – processo de leitura e escrita por meio de pontos em relevo, ultimamente empregado no mundo inteiro.

argumentos e palavras que leram, pelas leituras e discussões que realizaram durante seu processo de formação.

Na dimensão simbólica, Jouve aponta para o “sentido que se tira da leitura”, estabelecido prontamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Fazemos um ponto de diálogo com Jouve, pois também consideramos que a leitura agrega a variedade de sentidos que se abre como espaço para o “surgimento de pontos de deriva que oferece lugar à interpretação” (ORLANDI, 1996, p. 77)

Além disso, consideramos como uma bifurcação essencial de construção de leitura das professoras e professores do Projeto Salvador, a proposição do ponto de ancoragem – *a leitura é uma prática inerente a todas as práticas* –, por avaliá-lo como fundamental e fortalecido em nosso estudo. Este ponto de ancoragem definido na programação do Projeto Salvador, pensamos, exprime o valor e a significação mais adensada da leitura num processo de formação de profissionais da Educação e, nos aventuramos a expandir, para qualquer profissional, em qualquer área. Também com este ponto de ancoragem, arriscamos dizer que leitura é uma prática inerente ao desenvolvimento da criticidade do sujeito, embora possamos também afiançar que nem toda leitura⁸ pode propiciar a ampliação do ser crítico.

Enfim, notamos que as atividades de leitura evidenciadas durante o desenrolar do Projeto Salvador, assumiram as dimensões referenciadas por Jouve, de forma equilibrada, sem que notássemos uma preponderância de alguma. Nessa perspectiva, os professores-cursistas moveram-se em direção aos livros e aos diferentes suportes textuais, circulando em espaços nos quais se encontravam, para empenharem-se e situarem-se neles com proficiência. Constatamos que muitos professores buscaram ler “[...] para criticar, e dessa forma, desenvolver posicionamentos diante dos fatos e das idéias que circulam através dos textos [...]” (SILVA, 2002a, p. 27)

- ***Terceira trilha de leitura – Identificação das leituras realizadas pelas/os cursistas do Projeto Salvador***

A trilha de identificação das leituras realizadas pelas/os docentes participantes do Projeto Salvador também foi percorrida durante todas as fases da pesquisa realizada. Salientamos a instigação promovida em nós nas observações e nos contatos com os pesquisados ao saber quais leituras realizaram neste período de curso. Com isso, perguntamos

⁸ Leitura aqui considerada como um processo em que o sujeito leitor tenha a pretensão de atribuir sentidos ao que leu.

aos pesquisados sobre o que leram, pedindo para que citassem pelo menos três obras e autores, colocando as idéias do livro citado.

Segundo já descrevemos, pensávamos que este levantamento fosse simples e que os livros, seus títulos e autores, bem como as idéias estivessem guardados na memória dos entrevistados e fluíssem tranqüilamente em suas respostas. No entanto, percebemos que esses foram os momentos de mais interrupções nas entrevistas. As expressões utilizadas por docentes foram: “não lembro o nome do autor [...]”; “não recordo qual livro [...]”; “a senhora me pegou agora (sic) [...]”; “[...] Deixe ver: (pausa) O último texto em *Práticas Formativas*, como é o nome, meu Deus! [...]” (PROFESSORAS EL, CA, EQ, HRM, WS, AS, 2007) respectivamente.

Pensamos que essas colocações podem informar que os docentes leram ou ouviram falar sobre autores e livros, mas não mostravam evidências de que as leituras das obras foram realizadas com plenitude, ou seja, as idéias, as concepções e o próprio nome dos autores e das obras não se configuraram como conhecimentos aprendidos por esses docentes.

Podemos também levantar alternativas de análise desse aspecto. Talvez os sujeitos da pesquisa tenham demonstrado insegurança diante da situação – entrevista individualizada – ou mesmo diante do suporte técnico – o gravador. Muitas pessoas ficam nervosas diante de tais circunstâncias e isso pode afetar a memória, as lembranças. Pode ser que professores “*pegos de surpresa*” e em uma situação diferenciada da que estava sendo vivida normalmente na Faculdade, tenham esquecido os nomes dos autores trabalhados, os livros lidos e as idéias discutidas. O efeito do gravador também deve ser pontuado, pois a fala naquela circunstância fica registrada, sendo assim, todo cuidado é necessário para que não sejam gravadas colocações inadequadas. Parece que os sujeitos pesquisados preferiram se omitir, dizer que esqueceram do que colocar referências inadequadas. Não deixa de ser um posicionamento crítico das professoras e professores, pois fizeram uma escolha.

Ainda trilhando na identificação de leituras dos docentes, retornemos ao Quadro 5, mostrado no Capítulo 5 (p. 93), que apresenta a diversidade de leituras realizadas e lembradas pelos docentes. Vinte e nove títulos foram lembrados pelos docentes pesquisados, com as devidas referências aos seus autores. Fazendo uma relação biunívoca entre a quantidade de livros citados (29) e a quantidade de participantes desta pesquisa (31), podemos verificar que não há correspondência de uma quantidade à outra. Essa observação merece nosso destaque, por constatar que houve uma repetição de nome de obras e de autores o que pode confirmar que as leituras de livros, textos entre outros, devem ter sido feitas a partir de sugestões dos próprios docentes-formadores ou até mesmo de colegas.

Essa circularidade de informações pode ser refratada no desenvolvimento da criticidade do sujeito; no entanto, voltamos a pontuar que pode não ser a quantidade de livros, textos, filmes, entre outras leituras, que promovam o desenvolvimento da criticidade do sujeito. Talvez uma variedade de argumentos e idéias encontrados em variados livros e outras possibilidades de leitura podem até dar suporte, facilitar, ampliar um posicionamento crítico do leitor, mas também essa variedade pode não definir, nem favorecer uma leitura crítica. O que parece sustentar o desenvolvimento da criticidade do sujeito são as significações construídas por ele, significações singulares e próprias de cada ser, a partir de sua historicidade e de sua ideologia.

Nesse percurso da trilha, as falas evidenciavam conhecimentos construídos através ou amparados nas referências feitas, ratificando que as leituras daquelas obras foram realizadas com atribuição de sentidos ao que os textos apresentavam.

Em nossa trilha de leitura de identificação do que os professores leram durante o processo de formação, também selecionamos os três livros mais referenciados para exemplificar e analisar estas informações, conforme já foi apresentado no Capítulo 4 (p. 93): *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (dezesesseis professores disseram ter lido); *A excelência do brincar*, de Janete R. Moyles (onze docentes citaram esse livro) e *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, de Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (sete docentes também lembraram desse livro)

Dessa forma, *Pedagogia da autonomia* foi a obra mais citada pelos docentes pesquisados, 52% das ocorrências, e Paulo Freire foi o autor que apareceu com mais títulos lembrados pelos sujeitos desta pesquisa, já que, além da primeira já mencionada, os livros: *A importância do ato de ler* (9,68%); *Educação e mudança* (3,22%); e *Pedagogia do oprimido* (3,22%) também apareceram como referências dos pesquisados. Se notarmos as idéias difundidas nesses livros de Paulo Freire, encontramos tessituras de suas idéias como fios condutores para a autonomia e a libertação, aspectos que se coadunam com o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos-leitores.

Isso pode nos mostrar novamente o fluxo de leituras desenvolvido no Projeto Salvador e refletir os conceitos em Educação, mais contemporâneos, socializados nas atividades curriculares que foram realizadas nesta formação.

Percebemos, além disso, que durante este processo de formação, as leituras sugeridas por docentes-formadores devem ter influenciado e podem ter determinado a escolha das leituras feitas pelos cursistas. As leituras teóricas indicadas às e aos participantes e com esses comentadas por docentes-formadores também parece que trouxeram sua colaboração,

complementando conhecimentos, desmistificando crenças, esclarecendo idéias, ensejando a aquisição de conceitos indispensáveis aos que trabalham na escola básica, com textos de tipos e gêneros diversificados, dando-lhes maior confiabilidade para uma abordagem de leitura.

Essa interlocução teórica permeou as atividades curriculares do Projeto Salvador e, possivelmente, promoveu a instauração de uma base teórica similar que lastreia a teorização da prática, pressuposto essencial em cursos de formação.

Essa base teórica fundamentada em Freire nos leva a pinçar alguns saberes postulados em seu livro *Pedagogia da autonomia*. Citamos aqueles por nós considerados como fundamentais “[...] numa prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora” (FREIRE, 2004, p. 21) e que foram notados em atividades observadas:

- respeito aos saberes dos educandos;
- criticidade;
- reflexão crítica sobre a prática;
- reconhecimento e assunção da identidade cultural;
- consciência do inacabamento;
- respeito à autonomia do ser do educando;
- bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores;
- alegria e esperança;
- curiosidade;
- convicção de que a mudança é possível;
- comprometimento;
- liberdade e autoridade;
- tomada consciente de decisões;
- disponibilidade para o diálogo;
- e querer bem aos educandos.

Observamos que esses saberes foram não só difundidos através das leituras e discussões sobre a obra de Paulo Freire, realizadas no Projeto Salvador, mas experienciados em muitas atividades curriculares, atividades leitoras.

Ainda retomando Freire (2004, p.27), transcrevemos: “Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros.[...]”. Ler criticamente não mantém uma correspondência com a quantidade de leitura que se faz, conforme inclusive já colocamos. “A leitura verdadeira me compromete de

imediatamente com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornado também sujeito.” (FREIRE, 2004, p.27). Freire pontua que não é a quantidade de leituras que possibilita o ler criticamente, mas o compromisso de uma leitura verdadeira, em que o sujeito leitor se torna realmente sujeito dessa leitura.

Pensamos ser de extrema importância que as bases teóricas deste curso sejam fundamentadas nas idéias de Freire, com o qual também mantemos diálogo intenso em nosso trabalho, pois nos sensibilizamos com a sua forma de problematizar, tocar e apontar dimensões para educadoras e educadores, inclusive dimensões de leituras.

A interligação entre as idéias de Freire, de docentes-formadores e de professoras e professores-cursistas parece-nos clara e produtiva, sendo instalada plenamente no espaço pedagógico do Projeto Salvador, fazendo com que o discurso freiriano encontre espaço de discussão, reflexão e lembranças.

Refletimos que tudo isso pode ter promovido o desenvolvimento da criticidade desses sujeitos, professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador, que necessitam regar esta terra adubada com leituras competentes e instigantes, colocando-se como sujeitos “fora-de-si” e assumindo papéis diferentes em situações igualmente diferenciadas, sendo leitores enquanto professores, leitores enquanto pessoas, leitores enquanto cidadãos do mundo.

Com isso, reiteramos que em nossa opção argumentativa, a leitura é uma prática inerente a toda a prática.

Após colocarmos as trilhas de leitura percorridas em nosso trabalho, passamos a recomendar alguns *alertas sobre leitura* que também foram construídos a partir da observação e reflexão que fizemos durante o trilhar na ponte da leitura, com professoras e professores do Projeto Salvador.

6.3 ALERTAS SOBRE LEITURA

Não pertencer nem a mim!
Ir em frente, ir a seguir
A ausência de ter um fim,
E da ânsia de o conseguir!
(PESSOA, 2005, p. 173)

Os alertas sobre leitura são aspectos que, como diz Pessoa, não pertencem nem a mim

mesmo, nem a nós mesmos e por essa razão foram refletidos por nós a partir de nossa pesquisa e se constituem como contribuições ou sugestões que poderão servir como recortes para novas discussões e pesquisas nesta área.

- ***Primeiro alerta sobre leitura – Alerta às agências formadoras e aos coordenadores de trabalhos/ações na área de formação docente***

O primeiro alerta sobre leitura percebido em nossas trilhas traz contribuições para a ampliação dos conhecimentos na área de leitura de docentes em formação, no sentido de observar os atos de leitura realizados por eles, na perspectiva de pensar e sentir criticamente o que leu.

Pensamos o quanto é importante considerar a leitura enquanto prática inerente a todas as práticas. Alertamos as agências formadoras e os coordenadores de trabalhos/ações na área de formação docente sobre a valorização das práticas leitoras em cursos de graduação. Também pontuamos uma necessidade observada por nós de que os professores-cursistas necessitam de um acompanhamento posterior à formação inicial, que pode ser desenvolvida em moldes de formação continuada.

Nos programas de formação continuada, consideramos que seja indispensável o acesso dos professores-cursistas a textos sobre os objetos de ensino, incluindo-se a leitura, e sobre o próprio ato de ensinar, também relacionando as práticas de leitura. No entanto, é imprescindível proporcionar momentos em que tais textos sejam (re)significados, tendo-se como objeto de análise o cotidiano da sala de aula, as leituras que são realizadas pelos cursistas, as práticas de leitura desenvolvidas por eles com seus alunos, construindo, assim, uma multiplicidade de leituras.

Ao considerar que as leituras são múltiplas, há uma relação de interação que regula as suas possibilidades. É necessário que as agências de formação e as coordenações de trabalhos de formação de docentes analisem e busquem alternativas para a melhoria das condições que são dadas às professoras e aos professores em formação.

Pela própria situação social desse segmento, notamos a dificuldade de fazê-lo chegar às leituras, por vários argumentos, inclusive colocados pelos professores-cursistas em nossa pesquisa, entre os quais:

- a) argumento financeiro – muitos professores dizem não poder adquirir livros, filmes, ou outros suportes que possibilitem a leitura, pela precariedade de salários;
- b) argumento relacionado ao desejo de ler – professores afirmam que não foram movidos ao interesse de ler, principalmente em atividades escolares. Com isso, pensamos ser fundamental que se pesquise mais sobre esse objeto de estudo – desejo de ler de professores, para que busque alternativas para motivar esse desejo;
- c) argumento de falta de tempo – professores normalmente asseguram que, pela carga horária intensa que precisam assumir para melhorar um pouco os seus salários e para terem condições de uma sobrevivência digna, o tempo de leitura fica restrito, não sendo suficiente nem mesmo para dar conta das leituras relativas ao seu fazer pedagógico. Registramos falas dos docentes do Projeto Salvador que apontavam esse argumento como uma dificuldade no acompanhamento das atividades curriculares da graduação. Também foi pontuado que os papéis sociais (mãe, mulher, dona de casa, trabalhadora, entre outros) assumidos pela maioria dos profissionais de Educação que pertencem ao gênero feminino são fatores que restringem o tempo de leitura.

Todos esses argumentos precisam ser considerados, avaliados, discutidos e (re)significados em propostas de formação continuada, senão os mesmos permanecerão como pontos de estrangulamento no desenvolvimento de leituras, de leitores competentes.

Ainda para a formação de leitores competentes, críticos e reflexivos, consideramos essencial fazer com que esses sujeitos queiram ser realmente leitores. Tenham o desejo de ler na perspectiva de pensar e sentir criticamente o que leu.

Certamente que a leitura crítica será desenvolvida à medida que os atos de ler forem se adensando nos sujeitos leitores e que esses busquem ser donos de suas próprias significações, lendo por prazer, lendo com aquela “fome” trazida por Rubem Alves, aqui considerada como fome de ler.

Para tanto, sugerimos que seja proposto um programa de acompanhamento continuado dos egressos de cursos de formação de docentes, a fim de alimentar as leituras desencadeadas nos momentos da Graduação.

Seminários, Encontros de ex-graduandos, Oficinas de leitura, entre outras possibilidades são propostas que podem ser viabilizadas pelas agências de formação, com o

objetivo de acompanhar, de promover leituras, de desenvolver estratégias variadas, como alternativas facilitadoras para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos, que é fortalecido com possibilidades de mais conhecimentos.

- ***Segundo alerta sobre leitura – Alerta aos coordenadores e aos professores formadores***

O segundo alerta sobre leitura reporta-se, especificamente, ao desenvolvimento do leitor competente. Há uma complementaridade entre o primeiro alerta e esse.

Pensamos que se houver uma possibilidade de formação continuada em relação ao desenvolvimento de leitura crítica de docentes, a tendência é que esses se tornem leitores competentes. Contudo, para tanto, também se torna necessário o desenvolvimento de uma ação de leitura em que variadas estratégias sejam trabalhadas e usadas para apoiar cada momento relativo ao processo de ler: o antes, o durante e o após.

Tudo isso se reporta aos coordenadores de programas e cursos de graduação de profissionais da Educação, como também aos professores-formadores, pois essas duas instâncias são responsáveis diretas pela programação pedagógica e curricular da formação de docentes.

Esse alerta se construiu a partir das observações que fizemos em nosso trabalho. Reiteramos que os sujeitos pesquisados não conseguiram lembrar os livros de vinte e quatro autores lidos, bem como suas idéias. Ficamos questionando as razões para tal ocorrência. Também já levantamos algumas hipóteses sobre essa dificuldade, entre as quais: possivelmente isso pode ter acontecido por questão de insegurança dos docentes, que, diante da situação de exposição individual e sem suporte escrito, bem como em frente a um gravador, podem ter se abalado emocionalmente e com isso, demonstrar suspensões na memória, não lembrando o que leram durante as atividades curriculares do Projeto Salvador. Pode também ter sido um comportamento crítico, na medida em que não tinham a certeza sobre o que falavam.

Pensamos o quanto é importante que professoras e professores se apoderem plenamente das idéias dos autores lidos e sejam capazes de reconstruí-las, (re) significá-las, referenciá-las, a partir de suas experiências, histórias de vida e ideologias. Só lembramos das coisas e idéias que nos afetam, que nos fazem pensar sobre.

Nesta parte da análise, voltemos ao Quadro 6 (p. 94), para retomar a “radiografia” de professores que mencionaram nomes de autores de livros lidos, no entanto, sem lembrar os nomes nem os títulos dos livros, nem mesmo de textos. Assim, tivemos vinte e quatro autores citados *en passant*. Comparando a quantidade de autores que foram citados com adequação (27) com a quantidade de autores que foram citados de forma incompleta (24), notamos quase a mesma quantidade de citações, o que pode mostrar uma proximidade entre essas categorizações.

Vale frisar que quanto mais as professoras e os professores realizem leituras significativas, produções de significados, construção de "história de leitores", sujeitos "autores" de suas próprias leituras, serão mais atuantes tanto como leitores individualizados, quanto em suas atividades leitoras com os alunos e, possivelmente, ficaram com essas idéias preservadas na memória e em seu fazer pedagógico.

- ***Terceiro alerta sobre leitura – Alerta às agências de formação e seus coordenadores, que se amplia aos alunos-professores cursistas***

O terceiro alerta sobre leitura abre espaço para que sejam instaladas, em agências de formação, leituras e discussões teóricas sobre os saberes, proporcionando, assim, a teorização da prática educativa e do desafio de romper com a crença de que teoria e prática são coisas estanques e distintas.

Consideramos que uma formação de professores com conceitos de leitura contemporâneos promova o “quebrar” conceitos tradicionais e inadequadamente cristalizados com o tempo de formação ineficaz e de docência dos profissionais de educação.

Em nossas observações, assinalamos que a formação leitora do professor é espelhada em suas vivências escolares como aluno, e que, experiências ineficazes podem trazer sérias implicações à sua prática pedagógica, no que se refere à formação de alunos-leitores no Ensino Fundamental.

Baliza também para a ação de autopercepção como leitor que utiliza referenciais teóricos incorporados pela reflexão crítica e não pelo simples fato de ler despreziosamente, sem buscar o debate e a avaliação sobre o que leu.

A ação-reflexão na prática educativa não pode negligenciar a utilização desses referenciais teóricos, normalmente indicados em atividades acadêmicas. Torna-se necessário

que haja uma modificação de uma consciência intencionalmente conservadora, pois esse tipo de prática educacional não conta mais com nenhum tipo de argumentação convincente que a sustente.

Alertar as agências formadoras, para um trabalho pedagógico na Graduação que sustente uma teorização da prática, incluindo a prática de leitura, configura-se como marco indispensável em formação de profissionais da Educação.

Também alertar aos coordenadores e professores-formadores dessas agências de formação, para o desenvolvimento e acompanhamento desse pressuposto de ação-reflexão-ação, mobiliza saberes e fazeres docentes, no sentido de uma conexão entre a prática educativa com a leitura crítica da mesma, para poder teorizá-la.

Ainda por em alerta os alunos-professores cursistas, no sentido de não buscarem respaldo em crenças assimiladas como verdades absolutas que consideram, entre outras: falar é fácil, difícil é fazer em sala de aula; ou a teoria na prática é outra coisa. Esses são jargões muito conhecidos em nossas salas de aula de formação de professores. Esse alerta vem justamente se contrapor a essas colocações que só fazem deixar os professores fechados como ‘ostrás’ ao conhecimento, à descoberta, ao novo pensar, ao movimento de criticizar-se.

Assim, esses alertas sobre leitura podem se constituir em recomendações para a comunidade da FAGED, bem como outras agências formadoras que desenvolvam programas de formação de professoras e professores, aos seus coordenadores e aos seus cursistas.

Chegamos aonde?

Retornamos a Pessoa que diz: “Não pertencer nem a mim! Ir em frente, ir a seguir. A ausência de ter um fim, E da ânsia de o conseguir!”

Este trabalho não pertence mais a nós mesmas. Fomos em frente, seguimos e conseguimos aplacar a nossa ânsia, correndo os riscos naturais em um trabalho de pesquisa, adentramos a ponte da leitura, como base para o desenvolvimento do ser crítico. Os riscos foram muitos, mas as trilhas percorridas foram infinitamente mais agradáveis de serem trilhadas.

Como o objetivo é explicitar informações colhidas, resultados deste processo há que se considerar que muitas delas ainda estão se tornando mais explícitas neste agora, ao final de sua apresentação, pois a organização do conhecimento acaba mostrando a gama de caminhos, de trilhas para seu alcance e a difícil ou, quem sabe, impossível missão de ter concluído ou chegado ao final da busca.

No entanto, essa é a razão do conhecimento, sua dinâmica e constante mutação, por isso a busca é incessante e contínua.

Enfim, nossa pesquisa sobre a relação das leituras e o desenvolvimento da criticidade de professoras e professores de escolas públicas municipais não veio para mostrar um saber, um resultado a que se chegar, mas se constitui em um anúncio de provisoriedade do saber sobre leitura, temática tão contemporânea, uma “verdade” ou, quem sabe, “meia verdade” como disse Drummond, particular e relativa – uma construção de trilhas de leitura, erguidas com ética, estudo e responsabilidade.

TRILHAS DE LEITURA – PONTE PARA O SER CRÍTICO: PROJETO SALVADOR é um abrir-se “ao mundo e aos outros”, como nos falou Freire (2004) no Capítulo 4 (p. 74). O estabelecimento de uma relação de interação, uma “relação dialógica” que nos permitiu passear por mares dantes visitados, aportar em portos também ainda não conhecidos, e passar por trilhas inferidas em trabalhos acadêmicos, criando novas e apropriadas trilhas de estudo num projeto de formação de professores. Este é o texto desta Dissertação, que deixa aberto espaço para o “surgimento de pontos de deriva que oferece lugar à interpretação”, conforme Orlandi. (1996, p. 77)

Ao encerrar esta produção, (re) afirmamos que, cada vez mais, estamos convencidas da implementação de uma prática leitora na instituição *escola* que advém de uma postura reflexiva e crítica, considerando que alunos e professores são partes de um mesmo processo, enquanto sujeitos “fora-de-si”, sujeitos de um mesmo dizer, sujeito de dizeres diferentes, sem o qual ambos juntos, deixam de ter sentido.

E através dos olhos “cuja flama atravessa o crepúsculo; esses sutis olhares [...] eles atraem, eles subjagam, eles devoram o olhar do imprudente que os contempla [...]” (BAUDELAIRE, 2006, p. 33), olhares que fizemos ao passear na ponte desta pesquisa para chegarmos às **TRILHAS DE LEITURAS – PONTE PARA O SER CRÍTICO: PROJETO SALVADOR**, “[...], pois não há mais minutos, não há segundos! O tempo desapareceu; é a Eternidade que reina, uma eternidade de delícias”.

Que voz vem no som das ondas
Que não é a voz do mar?
E a voz de alguém que nos fala,
Mas que, se escutarmos, cala, [...]
(PESSOA, 2005, p. 85)

Assim, as palavras que dormiam foram despertadas... e caminhamos nas águas desse momento, fazendo o tempo desaparecer nas trilhas de terra que se construíram sem as pedras no meio do caminho, e no meio dessas trilhas, deixar reinar o sonho e a realidade ao mesmo tempo. Calamos para escutar os pontos de deriva!

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Coordenação, tradução e revisão de Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABRAMOVICH, Fanny. **O professor não duvida! Duvida?** 3. ed. São Paulo: Gente, 1998.

_____. **Que raio de professora sou eu?** 6. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. especial, p. 45-49, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 jan 2008.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1995.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

ANDRADE, Ludmila. T. de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p.1297-1315, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

_____. **Professores-leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

BADIR, Sémir. A noção de texto em Hjelmslev. Tradução brasileira de Carlos Piovezani Filho. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 3, n. 2, p. 4-5, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAUDELAIRE, Charles. Pequenos poemas em prosa. Tradução de Gilson Maurity. Rio de Janeiro: Record. 2006. Edição bilíngüe.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. A escrita do outro: Anúncios de uma alegria possível. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigma da complexibilidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BENEVIDES, Araceli S. A formação de professores do curso de Letras: aspectos para uma prática reflexiva. Revista Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura, Ano 03, n.05, p. 1- 19, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://letramagna.com/formacaoprof2.pdf>> Acesso em: 3 jul. 2007.

BERTOCHÉ, Gustavo. A obra de arte segundo Heidegger. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/artehidegger.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2007.

BORDAS, Miguel. Ángel Garcia. **Percursos e meandros do pensar e do pensamento crítico**: algumas considerações iniciais de uma preocupação antiga. Salvador: [s.n.], 2006.

BORUCHOVITCH, Evely. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia, escolar e educacional**. Campinas, São Paulo, v. 5, n. 1, p.19-25, jun. 2001. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php>>. Acesso em: 12 dez 2007.

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BUNGE, Mario. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CÂMARA JÚNIOR., José Mattoso. **Dicionário de lingüística e gramática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CAMPOS, Cláudia M. A concepção de texto na aquisição de linguagem. **Estudos Lingüísticos**, v. 34, p. 123-128, 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

CANDAU, Vera Maria (Org) et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun.** Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **Práticas da leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p.75-106

CHICO, Buarque. **Chico Buarque de Holanda.** 1996. Disponível em: <http://chicobuarque.uol.com.br/discos>. Acesso em: 12 dez de 2007.

COLOMER, Teresa. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo da. G. DA. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa.** 32. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ECO, Umberto. **Conceito de texto.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

FÁVERO, Leonor; KOCK, Ingedore. **Linguística textual: introdução.** São Paulo: Cortez, 1983.

FERREIRA, Aurélio. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Conscientização.** Tradução de Kátia de Mello e Silva. Rio de Janeiro: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (Leitura).

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. Rio de Janeiro: Olho D'Água, 1998.

_____. **Educação e mudança.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

_____. **Leitura do mundo, leitura da palavra.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

_____. Escola. **Nova Escola**, São Paulo, n.163, jun./jul. 2003. Poesia do educador Paulo Freire. Disponível também no site do Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org)

_____. **Pedagogia da autonomia.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GALEFFI, Dante A. **Filosofar & educar.** Salvador: Quarteto, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A leitura na sala de aula:** as muitas faces de um leitor. (Idéias n.5). São Paulo: FDE, 1988. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2007.

_____. **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GONZAGUINHA. **Caminhos do coração.** [s.l.]: EMI, 1982. 1 disco.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p.107-116.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 1**: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 8. ed. São Paulo: Ática. 2000.

GULLAR, Ferreira. **Barulhos: (1980-1987): poemas**. 2. ed. São Paulo: José Olympio, 1987.

_____. **Dentro da noite veloz**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1975.

_____. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Lisboa: Edições 70, 2000.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 1 CD-ROM.

IGLESIAS, Maura. O que é filosofia e para que serve. In: RESENDE, Antonio (Org.). **Curso de filosofia**: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 11-50.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. **Linguística e comunicação**. 13. ed. São Paulo: Cultrix. 1988. p. 34-62.

JAPIASSU, Hilton. Vocabulário. In: RESENDE, Antônio. **Curso de Filosofia**: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 293-305.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP. 2002.

KANT, Emmanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de J. Rodrigues de Mereje. 4. ed. São Paulo: Publ. Brasil, 1965. (Biblioteca de autores celebres; 18)

KLEIMAN, Ângela. **Lingüística aplicada e formação de professores**. Belo Horizonte: 2006. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br>>. Acesso em: 03 jul. 2007. Entrevista concedida a Naiara Magalães e Conrado Mendescum no Portal Educativo CEALE.

_____. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LACAN, Jacques. **O seminário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. **Os escritos: subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Globo, 1982.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LEFFA, Vilson J.; LOPES, Rita de Cássia Campos. Evolução do conceito de leitura em alunos da 2ª à 8ª série. ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 9, Caxambu, MG, 1994. **Anais...** [Caxambu: s.n., 1994]. p. 113-115.

LENINE; QUEIROGA. **A ponte**. [s.l.:s.n.], 1997. 1 CD. Faixa 1: O dia em que faremos contato.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LOMBARDI, F. **La pédagogie marxiste d' Antonio Gramsci**. Toulouse, França: Privat. 1971.

LUFT, Celso Pedro. **Língua & liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. 13. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2003. p. 19-36.

MEIRELES, Cecília. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MESCHONNIC, H. **Linguagem ritmo e vida**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br>>. Acesso em: 08 jun. 2006. Extratos traduzidos por Cristiano Florentino, Revisão de Sônia Queiroz.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNIZ, Dinéia; RIOS, Jane Adriana V. P. Histórias de leitura de alunos e alunas da roça. In: _____; M. S; SOUZA, Emília Helena P. M de; BELTRÃO, Lícia M. F. (Org.). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 179-195.

NÓVOA, Antonio. Fala mestre! Antônio Nóvoa: professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo: n. 154, ago. 2002.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br.htm>>. Acesso em> 17 out. 2005.

ORLANDI, Eni P. **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes. 2003a.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, São

Paulo: Pontes, 2003b.

_____. **Discurso & texto.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis: Vozes, 1996.

PAIVA, Aparecida et. al. **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESSOA, Fernando. **Obra poética.** Volume único. Organização, Introdução e Notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2005.

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) et al. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1998.

POSENTI, Sírio. **Pragas de leitura.** São Paulo: FDE, 1994. (Idéias n.13)

RAMOS, Menandro. **História de leitura do romance brasileiro: conversa com Marisa Lajolo.** Entrevistadores: Mary Arapiraca de Andrade e Jamile Borges. [Salvador: Faculdade de Educação da UFBA], 2007. Vídeo - Parte 1. 7 min - Mar 5.

RICKES, Simone Moschen. Entre a sujeição e o domínio, vibra a posição sujeito: reverberações éticas de uma concepção do sujeito como lugar enunciativo. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 25 nov 2007.

ROHDEN, Valério. O criticismo Kantiano. In: RESENDE, Antonio (Org.). **Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação.** 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 127-143.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico crítica.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **A leitura no contexto escolar.** São Paulo: FDE, 1988. (Idéias n.5)

_____. **Leitura e realidade brasileira.** 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002a.

_____. **O professor e o combate à alienação imposta**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura. In: ZILBERMANN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da (Org.). **Leitura; perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Linguagem e escola, uma perspectiva social**. Rio de Janeiro: Ática, 1987.

SOLÈ, Isabel. **Estratégias de leituras**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua português: uma abordagem pragmática**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

TARDIF, Marcelo. Professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes de Magistério. In: SILVA, Aida Maria Monteiro da et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.112-128.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê**. Salvador, 2002. <http://twiki.dcc.ufba.br>. Acesso em: 17 out. 2006.

_____. **Programa de Formação Continuada de Professores: Projeto Salvador, BA**. Salvador, 2003. <http://twiki.dcc.ufba.br>. Acesso em: 08 out. 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS PEDAGÓGICA**

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para utilização dos instrumentos de Pesquisa

Título do Projeto: TRILHAS DE LEITURAS – PONTE PARA O SER CRÍTICO:
Projeto Salvador

Pesquisador Responsável: MARIA EMÍLIA OLIVEIRA DE SANTANA RODRIGUES

Telefone para contato: (071) 3354-2046

Caro professora ou professor participante do Projeto Salvador

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntário, de uma pesquisa. Após ser esclarecida/o sobre as informações desta pesquisa, no caso de aceitar fazer parte deste estudo, assinie ao final deste documento e devolva-o à pesquisadora.

Agradecemos à colaboração recebida.

MARIA EMÍLIA OLIVEIRA DE SANTANA RODRIGUES

Pesquisadora Responsável

NOME DA/PROFESSORA/PROFESOR PARTICIPANTE _____

ASSINATURA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

APÊNDICE B – Questionário

**TRILHAS DE LEITURAS – PONTE PARA O SER CRÍTICO: PROJETO
SALVADOR.**

QUESTIONÁRIO N.º. _____

NOME DO PARTICIPANTE _____

1. Você sabe que estamos conversando sobre o trabalho de pesquisa que estamos realizando. Gostaríamos de saber o que você pensa sobre o que é crítica?
2. O que seria uma leitura crítica para você?
3. Você pode falar sobre seu processo de formação aqui na FAGED? Esse processo lhe trouxe ganhos em relação ao seu desenvolvimento de uma leitura crítica?
4. Será que você pode comentar se o desenvolvimento de sua leitura crítica foi ou está sendo afetado pelas leituras que você está realizando em seu processo de Formação?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS PEDAGÓGICA**

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

TRILHAS DE LEITURAS – PONTE PARA O SER CRÍTICO: Projeto Salvador.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Você sabe que estamos desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre o desenvolvimento da criticidade de professoras/es em processo de formação. Para você o que é crítica?
2. Você se considera uma pessoa crítica? Por quê?
3. Qual a sua significação sobre o que é leitura?
4. Você considera que as leituras feitas por você em processo de formação aqui na FAGED proporcionaram-lhe um avanço para você se desenvolver enquanto uma pessoa crítica? Por quê?
5. Que textos ou livros você leu durante o processo de formação universitária? (informe pelo menos três, dizendo os seus autores). Que idéias ficaram dessas leituras?
6. Espaço livre para alguma colocação que considerar importante para a pesquisa.