

# TRILHAS DE LEITURA E O CAMINHAR SOBRE AS ÁGUAS DO PROJETO SALVADOR

Maria Emília Oliveira de Santana RODRIGUES<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo objetiva tecer considerações sobre uma pesquisa realizada com um grupo de professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador, inseridos no Programa de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, denominado Projeto Salvador, turma 1. Descrevem-se as relações entre as leituras realizadas durante este processo de formação e o desenvolvimento da sua 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; e contribuir para a ampliação dos conhecimentos na área de leitura de docentes, em processo de formação, no sentido de observar os atos de leitura realizados por eles, na perspectiva de pensar e sentir criticamente o que leu. A partir da exposição e análise das respostas dos sujeitos pesquisados encontradas em questionários, entrevistas e observações participantes, analisam-se as informações e constroem-se as trilhas de leituras vividas por estes professores. Os resultados encontrados mostram as significações de leitura construídas por docentes com base no senso comum e em alguns teóricos lidos e apontam trilhas de leitura que expõem quais livros e autores foram lidos por eles durante seu processo de formação. Estas trilhas mostram significações de leitura que podem proporcionar discussões e reflexões tanto de professores em formação, quanto de agências formadoras, no sentido de continuarem a discutir e aprofundar esta temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores; leitura; significações de leitura; prática pedagógica; Projeto Salvador.

## Introdução

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 [...]  
(LENINE; QUEIROGA, 1997)

A ponte que me possibilitou “[...] atravessar e caminhar sobre as águas desse

---

<sup>1</sup> UFBA, Faculdade de Educação. Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem – GELING. Rua Manoel Andrade, 429, Cond. Mansão Luiz Tourinho, aptº 201, Pituba Ville, Salvador, Bahia, CEP – 41.810-815. mariaemilia\_rodrigues@yahoo.com.br.

momento” [...] apontou para as discussões sobre leitura, que mais do que nunca, na contemporaneidade, fazem parte de um debate relevante em todo o contexto social, notadamente aquelas relacionadas aos professores e aos processos de sua formação.

A partir deste cenário, escolhi propor um trabalho de pesquisa, que envolvesse sujeitos participantes de uma experiência de formação, 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, uma inovação pedagógica no ensino superior, que construiu um currículo diferenciado, com vistas a uma formação pedagógica para a mudança.

Este Projeto respondeu a uma demanda 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. Também foi inserido no Programa de Formação de Professores da FACED/UFBA, instalado em agosto de 2002, que teve como proposta inicial o Projeto Irecê<sup>2</sup>, alavancando novas ações da Faculdade, em atendimento à finalidade principal desta de oferecer à comunidade os serviços educacionais de que ela necessita, assegurando aos profissionais da área condições de formação, atualização e aperfeiçoamento permanentes. Deste modo, o Projeto teve em vista expandir e instituir novos espaços de interlocução entre a FACED e a comunidade, no que se refere à busca de contornos contemporâneos de fazer educação.

---

<sup>2</sup> 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, constituiu-se em uma experiência de prática pedagógica que, exercida em uma dinâmica de horizontalidade, teve como máximas fundamentadoras: o respeito aos processos cotidianos e a valorização plena do sujeito. Este programa visou a integrar, em rede, tecnológica ou não, diferentes projetos que irão incrementar, em diversas vertentes, o processo de formação dos professores, disponibilizando-lhes uma estrutura pedagógica comunicacional e administrativa interativa e flexível. Pretendeu, ainda, se estabelecer 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 promovia a formação, em nível superior, dos professores em exercício da rede municipal de ensino do Município de Irecê/Bahia. (UFBA, 2002, p. 2)

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 os pontos de ancoragem, penso 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 desses pontos de ancoragem, como também com os fios diversos trazidos pelos professores formadores.

Para dar um panorama rápido, listo os pontos de ancoragem balizadores no Projeto Salvador:

- a) **Atitude Investigativa** – um dos pontos de ancoragem mais importantes no processo deste trabalho e que pode ser traduzido como “[...] 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** – aspectos de postura solidária e processos cooperativos que 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** – ponto de ancoragem que se aportou 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** – ponto de ancoragem que instalou os processos pedagógicos, “[...] tendo uma centralidade instável [...]” que permita aos “[...] implicados nestes 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** – ponto de ancoragem que qualificou o currículo como uma “não-entidade metafísica e a-histórica”, que manteve permanentes negociações nas diversas ‘comunidades de interesses’. Este 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). Neste 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 atendesse às especificidades da multiplicidade cultural, racial, religiosa dos docentes-cursistas, fazendo-os dialogar entre si.

**h) Leitura: uma prática inerente a todas as práticas** – importante ponto de ancoragem que produziu atos de leitura individual e compartilhada com os colegas 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. Desta forma, o movimento pedagógico, que compreendeu “[...] a leitura, a partir deste olhar, desenvolveu políticas culturais capazes de disponibilizar livros a manheira e de criar espaços e tempos para leituras que sejam feitas como experiência [...]” (UFBA, 2003, p. 9). Nesta 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.

Considero importante registrar que atravessei uma “ponte” entre este ponto de ancoragem e o meu estudo o que me possibilitou a construção das trilhas de leitura que se constituíram como propósito neste trabalho.

A intimidade que busquei estabelecer com os teóricos selecionados para dar aporte conceitual a esta pesquisa foi tecida, além disto, com fios das leituras, discussões e trocas feitas por mim, durante as experiências leitoras e as de vida profissional que fiz ao longo da minha história.

Utilizei uma técnica de investigação, que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto em comunicações dos sujeitos do estudo, possibilitasse respostas à pergunta que se instalava em minha inquietação, atendendo aos objetivos que pretendia alcançar. O que perguntava? As leituras

realizadas em processo de formação afetam o fazer-se crítico de professoras e professores do Projeto Salvador, FAGED/UFBA/Salvador/BA?

O que objetivava desenvolver? a) Perceber como docentes em processo de formação constroem suas leituras; b) Identificar as leituras realizadas por docentes participantes do Projeto Salvador, para o fortalecimento do ponto de ancoragem que coloca a leitura como uma prática inerente a todas as práticas. c) 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 leu.

Qual era o meu objeto de estudo? As significações de leitura crítica construídas por docentes cursistas do Projeto Salvador e a relação que fazem entre as leituras realizadas e o desenvolvimento da sua criticidade.

A partir destes elementos e com base na observação e participação enquanto pesquisadora construí as *trilhas de leitura* que serão mostradas enquanto resultados neste trabalho.

Esta investigação contou com a participação de trinta e um professores, (32,29% dos cursistas) que aderiram espontaneamente à pesquisa realizada durante o segundo semestre de 2006 e o primeiro semestre de 2007.

Além das trilhas aqui construídas, também formulei alertas sobre leitura, para levantar pontos de discussão que possam congregiar todos os envolvidos no processo de formação de docentes, mantendo o argumento de que a leitura é uma prática inerente a todas as práticas.

### **Trilhas de Leitura**

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)

Peço permissão a Freire para fazer minhas as suas palavras por também pensar que ler é uma operação inteligente e criativa, que proporciona a criação de uma compreensão do lido e de sua comunicação.

Após desenvolver um aporte teórico consultando vários estudiosos da temática<sup>3</sup> e aplicando os instrumentos definidos para a pesquisa – questionários, entrevistas e observações participantes – construí trilhas de leitura deixadas por professores e professoras em processo de formação.

Optei, nesta produção, em representar três delas, a partir das respostas escritas e orais dos pesquisados, incluindo transcrições e registros em diário de campo. Apesar de estar com idéias subsonoras pensadas *a priori*, (FRANCO, 2005) durante a pré-análise, já com o *corpus* do trabalho em mãos, também utilizei outras categorias e subcategorias (BARDIN, 1977) *a posteriori* (FRANCO, 2005), consideradas importantes por mim, e que foram levantadas através de um processo indutivo, uma vez que não houve em meu trabalho a preocupação em procurar evidências que comprovassem hipóteses definidas. Procurei entender o fenômeno que reside nas significações de leitura crítica construídas por docentes e se as mesmas promoveram o desenvolvimento de sua criticidade, com o intuito de descrever estas significações encontradas. Além disso, também busquei saber quais leituras foram construídas pelos professores em processo de formação, listando os livros e autores lidos.

Primeira trilha de leitura – Significações de leitura crítica construídas pelas professoras e professores do Projeto Salvador

---

<sup>3</sup> Utilizo neste trabalho as significações de leitura encontradas em: Lajolo (2005); Chartier (1999; 2001); Freire (2005); Geraldi (2003); Jouve (2002); Muniz et al (2007); Silva (2002); Orlandi (2003)

A primeira trilha constituída em meu trabalho foi observar as significações de leitura crítica<sup>4</sup> construídas pelos docentes do Projeto Salvador que fizeram parte desta pesquisa.

O perceber como estes sujeitos em processo de formação constroem suas significações de leitura crítica foi permitido, através da localização no *corpus* analisado, daquelas relacionadas a esta categoria, foco intencional de meu trabalho.

Para fazer a análise, utilizei três subcategorias: a) Significação de leitura crítica como um processo reflexivo embasada em Freire; b) Significação de leitura crítica com um sentido de intervenção do leitor e apoiada em Silva, (ambas definidas *a priori*); e c) Significação de leitura crítica apoiada no senso comum (definida *a posteriori*)

Localizei 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 mim, 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 (2002), encontrei o percentual considerável de 32% das respostas. Registre também um percentual relevante de ocorrências que se aproximam da significação de leitura crítica defendida por Freire – 29%.

Estas informações administradas por meio de operações estatísticas me remetem a uma consideração final que, apesar da incidência de respostas agregarem um maior número de ocorrências às significações de leitura crítica apoiada no senso comum, ao associar as ocorrências das respostas que se sustentam em teóricos da área (Freire, 2005 e Silva, 2002) para construir as suas significações de leitura crítica, encontrei 61% de

---

<sup>4</sup> Além de apoiar as significações de leitura em Freire (2005); e Silva (2002), também emprego as significações de crítica sustentadas em: Kant (1965); Bunge (2002); Rodhen (2005), para construir a significação de leitura crítica.

respostas dos sujeitos pesquisados.

Com isso, defendo 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. Assim, as idéias de Freire (2005) e Silva (2002), selecionadas por mim, para dar aporte teórico a esta pesquisa, também tiveram ressonância nas construções de sentido de leitura crítica delineadas pelos participantes deste estudo.

Ponto que as significações de leitura crítica amparadas no senso comum também são avaliadas como importantes neste trabalho, visto que, como disse Gramsci (2004), a compreensão do senso comum é um dos elementos básicos para a criação de uma consciência crítica. “Senso comum” explicado por esse autor 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. Deste modo, 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 através de leituras, aqui colocadas com amplitude, não se restringindo exclusivamente à leitura de texto escrito.

Com idéias sustentadas em Gramsci, ainda compreendo que o senso comum não é único, já que ele é “produto e um devir histórico” (GRAMSCI, 2004, p. 96). Não sendo um conceito unificado, coloca-se coletivizado e se estabelece como plural. Percebi nas respostas dos professores, que classifiquei como sendo do “senso comum”, justamente esta pluralidade de idéias, sem contudo, estarem as mesmas vinculadas aos conhecimentos teóricos de leitura que sustentou cientificamente este estudo.

A expansão da análise ainda conduz à seleção de respostas dos professores participantes e reflete a significação de leitura crítica por mim construída. Defendo a leitura crítica como 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, selecionei a significação de leitura crítica elaborada pela professora AC<sup>5</sup>:

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 duas facetas: a primeira perspectiva voltada ao ponto de ancoragem, definido na proposta pedagógica do Projeto, conforme já citado anteriormente: a leitura como uma prática inerente a todas as práticas; e a segunda, o fazer leitura desenvolvido durante o Curso. Associando estas duas perspectivas, constatei a relevância de utilização de várias linguagens, nas atividades de formação destes profissionais de Educação, quando eram provocadas e possibilitadas leituras através de linguagens, verbais (que com gêneros e tipos textuais<sup>6</sup>) e não verbais (que além de incluir gêneros e tipos textuais, também se relacionam com espaço, movimento, gesto, cores, imagens, descobrindo outras formas)

Ao me referir a esta trilha de construção de leituras, observei enfoques considerados essenciais por mim: a importância e a promoção de uma variedade de

---

<sup>5</sup> Os sujeitos pesquisados foram identificados neste trabalho através das iniciais de seus nomes, buscando manter o anonimato dos informantes.

<sup>6</sup> 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)

leituras proporcionadas pelos executores do Curso, fomentando uma diversidade de leituras interdisciplinares e transdisciplinares, inclusive literárias, que cultivassem uma postura crítica nos cursistas. Nesta 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 nesta formação.

Um argumento igualmente relevante na construção de leituras é o desenvolvimento da competência e do desempenho<sup>7</sup> leitores (aqui colocados na ótica de Chomsky, segundo Luft), demonstrados por docentes-cursistas, em suas respostas aos instrumentos utilizados e durante as atividades de observações participantes.

Ressalvo que estes professores fizeram um exercício de “auto-regulação”<sup>8</sup>, segundo Zilberman e Lajolo (1996), em atividades individualizadas e coletivas, sendo ativos e responsáveis pelos seus próprios processos de aprendizagem.

Mais uma faceta nesta trilha de leitura merece ainda ser considerada e refere-se às dimensões do processo de leitura, segundo Jouve (2002) que foram desenvolvidas nas atividades do Projeto Salvador. As dimensões de leitura levantadas por este autor: “[...] neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica [...]” (JOUVE, 2002, p.

---

<sup>7</sup> 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 lingüístico, as utilizações da língua. (LUFT, 1985, p. 37-38)

<sup>8</sup> Segundo Boruchovitch (2001), a “auto-regulação envolve metacognição” (a capacidade dos professores-cursistas refletirem sobre os seus processos cognitivos), 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)

16), foram trabalhadas durante o curso de Licenciatura e variaram em cada atividade curricular.

Jouve insere a dimensão neurofisiológica da leitura, com o seguinte argumento: “[...] nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual<sup>9</sup> 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 este 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. Nesta 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 de leitura citada por Jouve é a afetiva. Nesta, ele diz que “[...] o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita [...]” (JOUVE, 2002, p.19). Este autor levanta as questões das emoções que o ato de ler gera no leitor. Percebi em atividades do Projeto, (socialização de trabalhos em grupo, apresentação oral de memoriais, entre outras), a dimensão emotiva vivenciada no processo de leitura dos seus participantes. Frequentemente, os sentimentos tomavam conta do grupo que ao ler textos que promoviam reflexões importantes, deixavam instauradas emoções.

---

<sup>9</sup> Coloco um posicionamento diferenciado diante desta dimensão citada por Jouve, 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.

Além das referidas, Jouve ainda especifica mais duas outras dimensões: a argumentativa e a simbólica. Na dimensão argumentativa, há a produção de enunciados lidos de modo que a compreensão do interlocutor caminhe no sentido de determinadas conclusões. Jouve traz a questão do “leitor ser interpelado”, a depender do tipo de texto que lê. Percebo o quanto estes leitores foram interpelados pelos conceitos, argumentos e palavras que leram, pelas leituras e discussões que realizaram durante seu processo de formação. Na dimensão simbólica, ele aponta para o “sentido que se tira da leitura”, estabelecido prontamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Faço um ponto de diálogo com Jouve, pois também considero que a leitura agrega a variedade de sentidos que se abrem como espaço para o “surgimento de pontos de deriva que oferece lugar à interpretação” (ORLANDI, 1996, p. 77)

Enfim, noto que as atividades de leitura evidenciadas durante o desenrolar do Projeto Salvador assumiram as dimensões referenciadas por Jouve, de forma equilibrada, sem que notasse uma preponderância de alguma. Nesta 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. Constatei que muitos professores buscaram ler “[...] para criticar, e desta forma, desenvolver posicionamentos diante dos fatos e das idéias que circulam através dos textos [...]” (SILVA, 2002, p. 27)

Assim, a construção de leituras pelos professores-cursistas do Projeto Salvador foi constituída por uma variedade de elementos agregadores fundamentais que me propiciaram estabelecer esta trilha de leitura.

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. Saliento a instigação promovida em mim nas observações e nos contatos com os pesquisados, ao procurar saber quais leituras realizaram neste período de curso. Com isto, perguntei aos pesquisados sobre o que leram, pedindo para que citassem pelo menos três obras e seus autores, bem como sintetizassem as idéias dos livros referidos.

Pensava 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, percebi que estes foram os momentos de mais interrupções nas entrevistas. As expressões utilizadas por docentes: “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), denotam que os títulos e autores dos livros lidos não estavam preservados na memória dos pesquisados.

Considero que estas colocações podem informar que os docentes leram ou ouviram falar sobre autores e livros, mas não mostram evidências de que as leituras das obras foram realizadas com plenitude, ou seja, as idéias, as concepções e o próprio nome dos autores e dos livros não se configuraram como conhecimentos apreendidos por estes docentes.

Levanto também alternativas de análise deste aspecto. Talvez os sujeitos da pesquisa tenham demonstrado insegurança diante da situação – entrevista individualizada – ou mesmo diante do suporte técnico – o gravador. Este efeito do gravador deve ser pontuado, pois a fala naquela circunstância fica registrada, o que merece todo cuidado por parte dos entrevistados, 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, constatei a diversidade de leituras realizadas e lembradas pelos docentes. Vinte e nove títulos foram indicados pelos docentes pesquisados, com as devidas referências aos seus autores e a síntese de idéias.

Esta circularidade de informações pode ser refratada no desenvolvimento da criticidade do sujeito; no entanto, baseada também em Freire (2004), penso 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 conceitos encontrados em variados livros e outras possibilidades de leitura possam até dar suporte, facilitar, ampliar um posicionamento crítico do leitor, mas também esta variedade pode não definir, nem revelar uma leitura crítica. O que parece sustentar o desenvolvimento da criticidade do sujeito são as significações construídas pelo mesmo, significações singulares e próprias de cada ser, a partir de sua historicidade e de sua ideologia.

Na trilha de leitura de identificação do que os professores leram durante o processo de formação, também selecionei os três livros mais referenciados por eles, para exemplificar e analisar estas informações: *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire (dezesseis 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)

Desta 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 do primeiro mencionado, 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. Percebo com isto que as idéias difundidas nestes livros de Paulo Freire encontram tessituras de seus pensamentos como fios condutores para a autonomia e a libertação, aspectos que se coadunam com o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos-leitores.

Observo, 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 estes comentadas por docentes-formadores, também vislumbram uma 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 segurança e confiabilidade para uma abordagem de leitura.

Ainda retomando Freire (2004, p.27), transcrevo: “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 coloquei. “A leitura verdadeira me compromete de imediato 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 introduz 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 desta leitura.

A interligação entre as idéias de Freire (2004), de docentes-formadores e de professoras e professores-cursistas parece-me clara e produtiva, sendo instalada plenamente no espaço pedagógico do Projeto Salvador, mostrando que o discurso freiriano encontrou ambiente de discussão, reflexão e lembranças.

Refleti que tudo isto pode ter promovido o desenvolvimento da criticidade destes 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; e leitores enquanto cidadãos do mundo. Com isto, reitero a minha opção argumentativa que considera a leitura é uma prática inerente a todas as práticas que possibilita aos leitores a se constituírem enquanto sujeitos e como donos de sua vontade criarem as significações próprias ao que leram.

### **O percorrer das trilhas e a passagem sobre as águas do Projeto Salvador: surgimento de pontos de deriva**

O percorrer das trilhas e a passagem sobre as águas do Projeto Salvador deixa aberto espaço para o “surgimento de pontos de deriva que oferece lugar à interpretação” (ORLANDI, 1996, p. 77) dos resultados deste estudo.

Estes “pontos de deriva” promovem mais aportes para as investigações sobre a temática da leitura em processo de formação de professores, mostrando o quanto é importante colocá-la como uma prática inerente a todas as práticas.

Lembro que a pesquisa sobre a significação de leitura e a relação com o desenvolvimento da criticidade de professoras e professores de escolas públicas municipais de Salvador não veio para mostrar um saber, um resultado a que se chegar,

mas se constituiu em um anúncio de provisoriedade do saber sobre leitura, temática tão contemporânea, desvendando uma “verdade” ou quem sabe “meia” verdade, como disse Drummond (2006, p. 1240), particular e relativa – uma construção de novas trilhas de leitura.

Assim, faço o tempo desaparecer nas passagens destas águas e nas trilhas de terra que se construíram sem as “pedras no meio do caminho” (ANDRADE, 2006, p. 16). Entre estas passagens e trilhas, deixo reinar novas possibilidades de interpretação e silêncio, ouvindo Pessoa, para escutar as questões levantadas por este texto!

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)

## Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BUNGE, Mario. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- 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.
- 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
- 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.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (Leitura).
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- 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.
- HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 1 CD-ROM.
- JOUVE, Vicent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP. 2002.

- LENINE; QUEIROGA. **A ponte**. [s.l.:s.n.], 1997. 1 CD. Faixa 1: O dia em que faremos contato.
- 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. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua & liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. 13. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- 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.
- 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.
- ORLANDI, Eni P. **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.
- PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Volume único. Organização, Introdução e Notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2005.
- 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.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Críticidade e leitura: ensaios**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- 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.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.