

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Cleber Ferreira Guimarães

**Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de
extensão universitária**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo

2023

Cleber Ferreira Guimarães

**Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de
extensão universitária**

Tese apresentada à banca examinadora de defesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mara Sophia Zanotto.

São Paulo

2023

Cleber Ferreira Guimarães

**Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de
extensão universitária**

Tese apresentada à banca examinadora de defesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mara Sophia Zanotto.

Aprovada em _____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Mara Sophia Zanotto (Orientadora PUC-SP)

Dr.^a Dalve Oliveira Batista Santos (Membro Externo UFT)

Dr.^a Dieli Vesaro Palma (Membro Interno PUC-SP)

Dr.^a Sandra Maria Silva Cavalcante (Membro Externo PUC-MG)

Dr.^a Maximina Maria Freire (Membro Interno PUC-SP)

Dr.^a Maria Cecília Souza e Silva (Suplente Interno PUC-SP)

Dr.^a Edsônia de Souza Oliveira Melo (Suplente Externo IFMT)

Especial agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro durante o período de realização desta pesquisa.

*Bolsista CNPq de Doutorado
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
LAEL - São Paulo/Brasil
Processo nº 140187/2019-7*

À minha família, pelo apoio e incentivo constantes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças para seguir – sempre por caminhos iluminados – em busca dos meus objetivos.

À Prof.^a Dr.^a Mara Sophia Zanotto, querida e competente orientadora. Obrigado pela oportunidade, confiança, pelas aulas brilhantes e por me ouvir *empaticamente*. Suas orientações nunca me deixaram apreensivo, ao contrário, suas palavras sempre transmitiam segurança. Durante a pandemia da Covid-19, a senhora me deu esperança e o suporte necessário para chegar até aqui. Serei eternamente grato pela sua generosidade/humanidade com que me acolheu e com que acolhe a todos/as.

Às professoras Dr.^a Dalve Oliveira Batista Santos e Dr.^a Maximina Maria Freire, por terem aceitado participar das bancas de qualificação e defesa, bem como pela leitura atenciosa e pelas observações realizadas.

Às professoras também membros da banca de defesa: Dr.^a Dieli Vesaro Palma e Dr.^a Sandra Maria Silva Cavalcante. Obrigado pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições. Estendo os agradecimentos às professoras Doutoradas Edsônia de Souza Oliveira Mello e Maria Cecília Pérez de Souza e Silva, por terem aceitado participar como membras suplentes.

À minha mãe Lourdes e ao meu pai Sebastião, trabalhadores braçais/rurais, que não tiveram condições de estudar, mas sempre nos ensinaram, cada um a seu modo, o valor dos estudos. Obrigado pela educação e pelos valores ensinados.

Aos meus irmãos, Cleiton e Alessandra (Sandra), pelo apoio.

Aos/às participantes da pesquisa: Camila, Davi, Guilherme, Hélio, Marcela, Renata e Simon (Grupo 1); Ana Maria, Cosme, Hilda, Júnior, Maria Carolina e Nisa (Grupo 2). Sem a colaboração de vocês esta pesquisa não teria sido realizada. Suas vozes/pensamentos ecoarão por muito tempo em minhas reflexões/ações e produções acadêmicas. Muito obrigado por terem *respondido ativamente* ao convite da pesquisa, em plena pandemia.

Um agradecimento especial a Marta do Prado Marangoni, com quem ministrei o curso de extensão da Cogea-PUCSP, em 2021. Sou grato pela sua generosidade, respeito e empatia. Aprendi muito com você durante o planejamento e execução de nossas aulas. Obrigado pela colaboração e incentivo, fundamentais para o desenvolvimento das vivências de leitura com os dois grupos de participantes.

Aos colegas com quem convivi durante as disciplinas da pós e nos Seminários de Orientação, em especial: Marta, Flávia, Luís César, Lucimara, Vivian, Amanda, Simeão, Sônia, Juliana e Thúllio.

À Maria Lúcia, secretária do LAEL, pelo suporte com as questões burocráticas.
Agradeço a todos/as que, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui.

*“Sei que os que confiam no Senhor
Revigoram suas forças, suas forças se renovam
Posso até cair ou vacilar, mas consigo levantar
Pois recebo d’Ele asas
E como águia, me preparo pra voar*

*Eu posso ir muito além de onde estou
Vou nas asas do Senhor
O Teu amor é o que me conduz
Posso voar e subir sem me cansar
Ir pra frente sem me fatigar
Vou com asas, como águia
Pois confio no Senhor! [...]”.*

(Pe. Fábio de Melo)

RESUMO

GUIMARÃES, Cleber Ferreira. *Prática dialógica de leitura na formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária*. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2023.

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUCSP, teve como objetivo geral investigar a relação entre a prática dialógica do Pensar Alto em Grupo - PAG (ZANOTTO, 1995; 2014; 2020) e a formação de alunos como leitores responsivos e a do professor como agente de letramento. Os objetivos específicos foram: i) verificar as possíveis contribuições da prática do Pensar Alto em Grupo para a formação de leitores responsivos; ii) averiguar a contribuição do PAG para a minha formação como agente de letramento; e iii) identificar as percepções dos alunos sobre a prática do PAG e sobre o curso de extensão universitária. Articuladas a esses objetivos, as perguntas que busquei responder foram: 1) Quais as contribuições da prática do Pensar Alto em Grupo na formação de alunos de um curso de extensão universitária como leitores responsivos? 2) De que forma a reflexão sobre a prática e as ações envolvidas no PAG podem contribuir para a formação e desenvolvimento do professor como agente de letramento? 3) Qual a repercussão de um curso voltado à prática do PAG, na perspectiva dos alunos? Teoricamente, a tese está apoiada na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018), nos estudos relacionados à leitura e ao letramento (CORACINI, 2010; STREET, 2014; SOARES, 2019, ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016) e na teoria da metáfora conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 2002). A pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994), cuja estratégia metodológica foi a pesquisa-ação (GREENWOOD; LEVIN, 2006; THOLLENT, 1986). O método principal utilizado para a geração de dados foi o construto teórico-metodológico-dialógico Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 2014), complementado pela produção de um relato reflexivo pelos participantes. Os encontros ocorreram remotamente, via plataforma *Teams*, com a participação de dois Grupos de estudantes de um curso de extensão oferecido no ano de 2021. Ao todo, realizei oito vivências de leitura, quatro com cada grupo. Os dados evidenciaram que a prática do PAG propicia a construção colaborativa e reflexiva de sentidos, pois confere aos leitores um papel responsivo ativo no ato de ler. Ao mesmo tempo, essa prática dialógica de letramento exigiu uma mudança de postura da minha parte, ou seja, ao invés de agir como árbitro dos sentidos textuais, atuei como agente de letramento, acolhendo a voz e as leituras dos sujeitos, ao possibilitar a construção de múltiplas leituras. Além disso, os participantes avaliaram positivamente a prática do PAG e o curso de extensão, ressaltando a importância de ter voz na aula de leitura para que os sentidos sejam construídos democraticamente. Por fim, observei que o processo de ação-reflexão-ação ao longo da pesquisa contribuiu significativamente para a minha formação, visto que fui, paulatinamente, constituindo-me como agente de letramento.

Palavras-chave: Leitura; Pensar Alto em Grupo; Formação de leitores; Formação Docente; Dialogismo.

ABSTRACT

GUIMARÃES, Cleber Ferreira. *Dialogic reading practice in the formation of responsive readers in a university extension course*. 207 p. PhD thesis for the Post-Graduate Program in Applied Linguistics and Language Studies. Pontifical Catholic University of São Paulo, Brazil, 2023.

This work, linked to the research line Language and Education of the Postgraduate Studies Program in Applied Linguistics and Language Studies at PUCSP, had the general objective of investigating the relationship between the dialogical practice of Group Think-Aloud- GTA (ZANOTTO, 1995, 2014, 2020) and the formation of students as responsive readers and of the teacher as a literacy agent. The specific objectives were: i) to verify the possible contributions of the practice of Group Think-Aloud for the formation of responsive readers; ii) verify the contribution of the GTA to my training as a literacy agent; and iii) identify students' perceptions about the practice of GTA and about the university extension course. Linked to these objectives, the questions I sought to answer were: 1) What are the contributions of the practice of Group Think-Aloud in the training of students from a university extension course as responsive readers? 2) How can reflection on the practice and actions involved in the GTA contribute to teacher education and development as a literacy agent? 3) What is the repercussion of a course focused on the practice of GTA, from the students' perspective? Theoretically, the thesis is based on the dialogic conception of language of the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018), on studies related to reading and literacy (CORACINI, 2010; STREET, 2014; SOARES, 2019, ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016) and conceptual metaphor theory (LAKOFF; JOHNSON, 2002). The research is qualitative-interpretative in nature (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994), whose methodological strategy was action research (GREENWOOD; LEVIN, 2006; THIOLENT, 1986). The main method used to generate data was the theoretical-methodological-dialogical construct Group Think-Aloud (ZANOTTO, 2014), complemented by the production of a reflective report by the participants. The meetings took place remotely via the Teams platform, with the participation of two groups of students from an extension course offered in 2021. In all, I conducted eight reading experiences, four with each group. The data showed that the practice of the GTA facilitates the collaborative and reflective construction of meanings, as it gives readers an active responsive role in the act of reading. At the same time, this dialogical practice of literacy required a change of attitude on my part, that is, instead of acting as an arbiter of textual meanings, I acted as a literacy agent, welcoming the voice and readings of the subjects, enabling the construction of multiple readings. In addition, the participants positively evaluated the practice of the GTA and the extension course, emphasizing the importance of having a voice in the reading class so that meanings are constructed democratically. Finally, I observed that the process of action-reflection-action throughout the research contributed significantly to my education, as I gradually became a literacy agent.

Keywords: Reading; Group Think-Aloud; Training of readers; Teacher Training; Dialogism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das vivências de leitura realizadas com o Grupo 1.....	96
Quadro 2 - Resumo das vivências de leitura realizadas com o Grupo 2.....	96
Quadro 3 - Normas para transcrição de textos orais.....	99

LISTA DE SIGLAS

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

GEIM - Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora.

IEL - Introdução aos Estudos Literários.

LA - Linguística Aplicada.

LAEL - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

LP - Língua Portuguesa

·
PAG - Pensar Alto em Grupo.

REME - Rede Municipal de Ensino.

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LEITURA E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	27
1.1 A leitura escolar dominante: implicações pedagógicas	27
1.2 Abordagens cognitivistas da leitura	30
1.2.1 Modelo ascendente	32
1.2.2 Modelo descendente	34
1.2.3 Modelo interativo	36
1.3 Os Novos Estudos do Letramento e a pedagogização do letramento.....	39
1.4 Eventos e prática de letramento	44
2 A LEITURA POR MEIO DO PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PRÁTICA CONTRÁRIA AO MONOLOGISMO	48
2.1 O Pensar Alto em Grupo: uma prática em permanente construção	48
2.2 A leitura mediada pelo PAG: uma proposta para a formação do leitor	54
2.3 Metáfora, leitura literária e empatia	63
2.4 O professor como agente de letramento	75
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	87
3.1 Pesquisa qualitativo-interpretativista.....	87
3.2 Pesquisa-ação	92
3.3 Contexto e participantes da pesquisa.....	94
3.4 Procedimentos para geração de dados.....	96
3.4.1 Pensar Alto em Grupo	96
3.4.2 Relato reflexivo	98
3.5 Categorias para análise e interpretação dos dados	99
3.6 Normas para transcrição dos dados.....	99
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	102
4.1 Análise da primeira vivência com o Grupo 1: poema “Pássaro”, de Cecília Meireles	102
4.2 Análise da terceira vivência com o Grupo 2: poema “Rosa”, de Cecília Meireles.....	129
4.3 O PAG e o curso de extensão universitária na visão dos alunos	155
4.3.1 Com a palavra, os alunos do Grupo 1	155

4.3.2 Com a palavra, os alunos do Grupo 2.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	178
ANEXOS.....	190
ANEXO A – RELATO REFLEXIVO GRUPO 1.....	191
ANEXO B – RELATO REFLEXIVO GRUPO 2.....	192
ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DAS VIVÊNCIAS DO PAG - GRUPO 1	193
ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DAS VIVÊNCIAS DO PAG - GRUPO 2	201

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa¹ surgiu a partir das minhas inquietações em relação à prática de leitura e compreensão de textos realizada por alunos nas aulas de Língua Portuguesa (doravante, LP), tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio da escola pública. Tais inquietações me fizeram buscar conhecimentos teóricos sobre o problema; assim, em 2013, iniciei uma pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância, em uma instituição privada, sobre Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Durante a referida especialização, já pensava em dar continuidade aos estudos, ou seja, tentar ingressar no mestrado. Contudo, ainda não tinha um problema de pesquisa definido, mas sabia que o tema seria leitura; inclusive, no trabalho de conclusão de curso, realizei uma pesquisa bibliográfica sobre a formação do leitor.

Em 2013, trabalhei como professor contratado na Rede Estadual de São Paulo, na disciplina LP para alunos do Ensino Médio. O material didático utilizado fazia parte do Programa São Paulo Faz Escola², e era constituído pelos Cadernos do Professor (contendo orientações metodológicas) e do Aluno (que apresentava as situações de aprendizagem – sequências didáticas). Em um dos Cadernos de LP da 1ª série do Ensino Médio, mais especificamente, o volume 1 (2014), uma situação de aprendizagem me chamou atenção, pois, para mim, havia algo de errado nas atividades de leitura do poema “A palavra mágica”, de Carlos Drummond de Andrade. Na minha visão, a proposta limitava a interpretação dos alunos, sendo necessário, portanto, que o professor reformulasse as atividades a fim de promover uma discussão aprofundada e mais crítica sobre a poesia drummondiana.

Ao longo das aulas sobre as teorias da leitura, no curso de especialização, comecei a relacionar as concepções de leitura à sequência didática do poema de Drummond, proposta pelo Caderno do Aluno (2014, p. 06). Durante o planejamento das aulas para o Ensino Médio, passei a realizar uma leitura mais atenta das propostas de ensino de leitura contidas na coleção didática. Nesse momento de planejamento de ensino e reflexão sobre o material do São Paulo Faz Escola, surgiu o problema de pesquisa do mestrado: O material utilizado pelo professor contribui (ou

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCSP, sob o parecer consubstanciado nº 4.850.397.

² O Programa São Paulo Faz Escola teve como foco “unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é [foi] responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos”. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em: 03 mar. 2021.

não) para o processo de mediação no ensino e na aprendizagem da leitura crítico-reflexiva, no Ensino Médio? (GUIMARÃES, 2016).

Em 2014, ingressei no mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), na cidade de Presidente Prudente, interior de SP. O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar o papel do professor implícito nas propostas metodológicas de ensino e nas atividades de aprendizagem da leitura, sugeridas no Caderno do Professor e no Caderno do Aluno do Ensino Médio. Realizei uma análise documental dos materiais do Programa São Paulo Faz Escola, bem como do Currículo Oficial de Língua Portuguesa da Rede Estadual de São Paulo (2010), pois esse documento norteou a produção dos Cadernos do Programa Paulista.

Na análise do Currículo Paulista (2010), verifiquei que as concepções teóricas de linguagem, leitura e texto estavam sintonizadas com as atuais discussões dos estudos da linguagem, influenciadas, sobretudo, pela corrente linguístico-filosófica bakhtiniana. Contudo, nas coleções didáticas de LP, v. 1, da 1ª série do Ensino Médio (2014) selecionadas para análise, as propostas de ensinagem³ da leitura não concretizavam as concepções teóricas, de base enunciativo-discursiva, assumidas pelo Currículo Paulista, pois se pautavam no texto como pretexto, isto é, os gêneros serviam para atividades metalinguísticas.

No Caderno do Aluno (2014), havia uma diversidade de gêneros discursivos (como recomendava o Currículo Paulista), no entanto, o trabalho de leitura se resumia à natureza temático-conteudística dos modelos discursivos, sem que houvesse uma discussão aprofundada dos aspectos sociais e ideológicos que atravessam a leitura e a produção de textos. Os gêneros, inclusive os literários, eram usados para ensinar conteúdos gramaticais, por exemplo, o uso de advérbios.

Assim, é interessante ressaltar que em relação ao gênero poema, o Caderno do Professor de LP, v. 1, da 1ª série do Ensino Médio (2014), alertava para o fato de que a maioria dos estudantes apresenta dificuldade para interpretar poemas, no entanto, o material não propunha um trabalho de mediação produtivo, capaz de fazer com que o professor pudesse sanar tal dificuldade com a linguagem figurada, explicando as especificidades do discurso poético (como as incongruências, por exemplo), a fim de contribuir para a formação leitora dos alunos.

³ Conforme Léa Anastasiou (2015, p. 20), o termo ensinagem é usado “para indicar uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela”. Desse modo, em comum acordo com esta autora, utilizo, nesta tese, o termo ensinagem para designar um processo complexo, social, dialógico e alteritário envolvendo sujeitos, isto é, a prática de letramento Pensar Alto em Grupo, foco deste estudo.

Em síntese, na dissertação de mestrado intitulada *A mediação docente e a formação do leitor no Programa São Paulo Faz Escola* (GUIMARÃES, 2016), verifiquei que os modelos de propostas metodológicas, sugeridas para a ensinagem de leitura, previstos no Programa Paulista, não oportunizavam condições de efetivação, na prática, da função mediadora do professor, necessária à construção do perfil crítico do jovem leitor, sobretudo pelo fato de o Caderno do Professor (2014) direcionar a ação docente apenas à exploração das características formais (gramaticais) dos textos, ao invés de propor uma leitura crítica dos gêneros, tal como sugeria o Currículo Oficial de Língua Portuguesa da Rede Estadual de São Paulo (2010). Porém, mesmo tendo chegado a essa conclusão, senti falta de propor ações práticas que ensejassem mudanças nos processos de ensinagem da leitura, pois, naquele momento, sabia que a coleção didática de LP utilizada na Rede Estadual apresentava problemas teóricos e metodológicos, mas o que fazer na prática, na sala de aula, com os alunos? Tal questionamento e insatisfação permaneceram.

No ano de 2016, após a defesa do mestrado, fui aprovado no concurso público para professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande, MS. Ao ingressar nessa rede, constatei que na grade curricular do 9º ano havia a disciplina de Iniciação aos Estudos Literários (IEL), na qual o professor, segundo a Ementa (2014)⁴, deveria desenvolver práticas de leitura voltadas ao letramento literário dos estudantes e, para isso, semanalmente, era ofertada uma hora-aula de IEL aos alunos do 9º ano.

Naquele mesmo ano, tive uma formação continuada com a equipe técnica de LP, que buscou apresentar as especificidades da disciplina de IEL aos recém ingressos na Reme. No encontro, além dos professores novatos, havia docentes com mais tempo de serviço na Rede, que também lecionavam a disciplina de IEL. Em determinado momento do encontro formativo, solicitei a alguns professores que já trabalhavam com o referido componente curricular que expusessem aos colegas suas experiências e práticas de leitura literária desenvolvidas com os alunos. Alguns relatos deixaram-me pensativo, pois pela Ementa da disciplina de IEL, o objetivo era promover o letramento literário, e não desenvolver atividades como ler poemas para treinar o ritmo e a entonação; ou ler trechos e resumos das obras clássicas para os alunos conhecerem os autores mais famosos da literatura brasileira, por exemplo.

⁴ Proposta de Ementa da disciplina de IEL disponível no blog de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BxzGtyrhcxwS2VCYUFkNGVwMTQ/edit>. Acesso em: 03 mar. 2021.

Durante o intervalo do encontro formativo, cheguei a perguntar para uma das técnicas se eles haviam mapeado boas práticas de letramento literário; se eles acompanhavam os professores da referida disciplina. A técnica me respondeu que sim, contudo, fiquei pensativo, já que os relatos expostos pelos docentes apontavam para um trabalho diferente do proposto na Ementa da disciplina (2014), bem como pelas discussões apresentadas naquele dia, pelos técnicos da área de LP. Destarte, após a orientação técnica, também comecei a refletir sobre o meu trabalho pedagógico e a pensar em um possível projeto de pesquisa para o doutorado, com o intuito de investigar a formação e a prática dos professores que lecionavam a disciplina de IEL na REME de Campo Grande, MS.

Nesse momento autorreflexivo, percebi que, mesmo procurando realizar leituras compartilhadas com meus alunos, fazendo perguntas e pausas estratégicas, eu ainda tentava direcionar suas interpretações o mais próximo possível daquilo que eu esperava, pautando-me, quase sempre, nas respostas fornecidas pelo livro didático. À época, acreditava que minha prática era dialógica, entretanto, constatei que minha prática de ensino estava baseada na leitura escolar dominante (SUGAYAMA, 2016), orientada pela leitura única.

A partir de então, comecei a elaborar meu projeto de pesquisa e, no segundo semestre de 2018, resolvi participar da seleção para ingresso no doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL, na PUCSP. Durante a entrevista do processo seletivo, a professora Mara Sophia Zanotto explicou um pouco sobre a prática de letramento Pensar Alto em Grupo (PAG) que ela e os integrantes do GEIM/CNPq (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora) investigavam. Notei que tal prática ia ao encontro do que eu procurava: contribuir para a formação de leitores responsivos.

Desse modo, reformulei o projeto, ou seja, ao invés de investigar as práticas de outros professores, propus analisar e refletir sobre as minhas ações na prática de leitura do PAG, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Campo Grande, MS, na qual atuava como professor de português do 6º ao 9º ano. No entanto, em 2019, por questões pessoais, retornei para Presidente Prudente, permanecendo com dedicação exclusiva ao doutorado.

Em fevereiro de 2020, entrei em contato com a direção de uma escola pública estadual do interior paulista a fim de apresentar meu projeto de tese e conseguir desenvolver a pesquisa. A direção e a coordenação pedagógica da escola gostaram da proposta e me autorizaram a realizar as vivências de leitura do PAG com um grupo de alunos da 3ª série do Ensino Médio. Fiquei bastante contente com a recepção das gestoras, pois meu objetivo, além de refletir sobre minha prática, era também propiciar aos jovens uma experiência com a leitura literária que

fosse transformadora e diferente do que comumente ocorre na sala de aula. A escola, pertencente à Rede Estadual, ficava situada em um bairro carente de Presidente Prudente e oferecia apenas Ensino Médio, no período matutino. À tarde, o mesmo prédio era usado pela Rede Municipal para a oferta do Ensino Fundamental II.

No final de 2019, o mundo tomou conhecimento de um vírus que viria alterar a dinâmica social em diferentes aspectos (social, epidemiológico, educacional, psicológico), visto que o SARS-COV 2, conhecido como novo Coronavírus, causador da Covid-19⁵, impôs novas formas de interação social e, conseqüentemente, alterou as práticas de linguagem. O vírus surgiu na cidade de Wuhan, China, e espalhou rapidamente ao longo do globo terrestre. Desse modo, a Organização Mundial da Saúde (OMS), na figura de Tedros Adhanom⁶, decretou, em 11 de março de 2020, a situação de Pandemia.

Em fevereiro de 2020, quando contatei a diretora da escola estadual, ainda não estávamos em situação de pandemia, por isso acreditei que conseguiria desenvolver a pesquisa com os estudantes do último ano do Ensino Médio. Contudo, não foi o que aconteceu. O vírus da Covid-19 se alastrou⁷ pelo mundo, levando a medidas extremas, como o distanciamento social, que causou o fechamento de todas as instituições de ensino, conforme a portaria⁸ nº 343, de 17 de março de 2020, publicada em 18 de março de 2020 pelo Ministério da Educação, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”.

Nesse contexto pandêmico, de distanciamento social, as instituições de ensino, públicas e privadas, mantiveram suas atividades de forma remota, com uso das tecnologias e recursos

⁵ De acordo com o Guia de Vigilância Epidemiológica do Ministério da Saúde, o SARS-COV-2 pode causar uma “infecção respiratória aguda [...] potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2021, p. 07). Segundo este documento, o novo coronavírus teve origem na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019, cujas causas ainda são desconhecidas.

⁶ OMS declara pandemia do novo Coronavírus. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus#:~:text=Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Sa%C3%BAde%20declara%20pandemia%20do%20novo%20Coronav%C3%ADrus,-Mudan%C3%A7%C3%A3o%20de%20classifica%C3%A7%C3%A3o&text=Tedros%20Adhanom%2C%20diretor%20geral%20da,Sars%2DCov%2D2>). Acesso em: 25 mar. 2022.

⁷ As vivências de leitura com os alunos do último ano do Ensino Médio estavam previstas para ocorrer ao longo do mês de maio de 2020. Conforme a linha do tempo da Covid-19, em 03 de maio de 2020, o país registrava mais de 100 mil casos confirmados do novo coronavírus e pouco mais de 7 mil o número de óbitos. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 07 jul. 2021.

⁸ Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada no Diário Oficial da União em 18/03/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 15 mar. 2022.

digitais, como o *Google Meet*⁹, o *Teams*¹⁰, entre outros. As práticas de ensinagem tiveram de ocorrer dentro dos limites de cada contexto sociocultural, a distância, por meio das telas dos computadores e *smartphones*. Foi, portanto, um período de (re)aprendizagens e desafios constantes¹¹ para professores e alunos, assim como para os pesquisadores das diferentes áreas do saber¹². Era um contexto de incerteza, medo e angústia, pois o novo vírus estava se espalhando rapidamente, além disso, até o primeiro semestre de 2020, não tínhamos ainda nenhuma vacina contra a Covid-19. Assim, foi necessário interromper o que ainda nem havia sido iniciado. O ano de 2020, de fato, foi angustiante para mim e para milhares de famílias ao redor do globo terrestre.

Foi no início de 2021 que a professora Mara Zanotto fez o convite para que eu pudesse ministrar as aulas em um curso de extensão universitária por ela coordenado. As aulas seriam ministradas em parceria com a professora Marta do Prado Marangoni¹³, que havia defendido sua dissertação de mestrado no LAEL (2020), cujo objeto de investigação foi o Pensar Alto em Grupo (PAG). Inicialmente, fiquei com receio, pois não me sentia preparado teoricamente para tal atividade; além disso, ainda não havia coordenado nenhuma vivência com o PAG, e o curso abordaria essa prática de letramento como estratégia pedagógica para formação leitora.

No entanto, apesar do receio, aceitei o convite-desafio e, em uma das conversas sobre o curso, a professora Marta, vendo a minha angústia por não estar realizando a geração de dados, sugeriu que eu a fizesse durante o curso de extensão, já que o propósito era abordar o PAG na teoria e na prática, isto é, as vivências fariam parte do cronograma, logo, eu teria apenas de convidar os alunos para participarem da pesquisa. Foi então que a ideia de pesquisar minha ação durante as vivências do PAG no curso de extensão se concretizou, pois a professora Mara Zanotto também acolheu a proposta, já que era uma alternativa interessante para o contexto

⁹ É um recurso oferecido pelo *Google* nas versões gratuita e paga, usado para realizar videochamadas. O *Meet*, como ficou conhecido, permite com que pessoas se reúnam de forma síncrona (em tempo real), possibilitando, assim, a interação através de vídeo e áudio, bem como o recurso do *chat*. Na sala virtual, os usuários podem compartilhar imagens, vídeos, textos etc. Disponível em: <https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/how-it-works/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

¹⁰ O *Teams* é um aplicativo desenvolvido e oferecido pela Microsoft e tem por objetivo facilitar a interação e colaboração entre os usuários. Trata-se de um aplicativo que permite reunir, em uma sala virtual, pessoas de forma síncrona. Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-teams/group-chat-software>. Acesso em: 28 mar. 2022.

¹¹ Professores e alunos enfrentam desafios diários para manter rotina de trabalho e estudos. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa/33270.html>. Acesso em: 22 mar. 2022.

¹² O desafio de ser pesquisador na pandemia. Disponível em: <https://www.adufrij.org.br/index.php/pt-br/noticias/arquivo/21-destaques/3635-o-desafio-de-ser-pesquisador-na-pandemia>. Acesso em: 28 mar. 2022.

¹³ A professora Marta concordou em ser identificada pelo seu nome verdadeiro ao longo da tese.

pandêmico, que impôs o distanciamento social e intensificou o uso de recursos digitais para mantermos as atividades educativas, profissionais e acadêmicas.

Nessa direção, o contexto de pesquisa teve de ser modificado. Ao invés de realizar vivências presencialmente com um grupo de jovens do Ensino Médio, investiguei as minhas ações na prática de pensar alto em grupo com estudantes de um curso de extensão universitária, denominado “Construindo uma prática dialógica de letramento: formando leitores na perspectiva da BNCC”. Esse curso, oferecido tradicionalmente de forma presencial, precisou também ser ressignificado¹⁴, ou seja, foi desenvolvido remotamente devido às circunstâncias e limites impostos pela pandemia. O curso – com carga horária de 30h – é vinculado à COGEAE (Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como coordenadora a Prof.^a Dr.^a Mara Sophia Zanotto.

É oportuno ressaltar a importância das ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão, visto que o curso de extensão sobre o Pensar Alto em Grupo é resultado de estudos e pesquisas do GEIM, apoiados pelo LAEL-PUCSP. A partir da participação no referido curso, professores da educação básica, gestores e outros profissionais ligados a projetos educacionais têm se interessado em ingressar na pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem a fim de transformar suas práticas didático-pedagógicas, pois veem a prática do PAG como possibilidade para formar leitores construtores de sentidos, como observamos nas pesquisas de Garofalo (2020), Marcondes (2016), Marangoni (2020), Melo (2021), entre outras.

Dessa forma, o curso supracitado tem revelado seu potencial para a formação de leitores e professores, como afirmou Guilherme, participante do Grupo 1, em seu relato reflexivo¹⁵: “*as práticas de letramento também foram muito proveitosas no que refere às minhas capacidades docentes, já que verifiquei qualidades, lacunas e potencialidades no trabalho que executo como formador de leitores na educação básica*”. A aluna Maria Carolina, Grupo 2, também apontou que o curso de extensão fez com que ela refletisse sobre “*a falta de protagonismo do aprendiz em relação ao ensino de Literatura no sistema educacional no qual ele está inserido e como isso era evidente na minha metodologia de trabalho*”. Observamos, assim, a relevância das ações de extensão na formação continuada de professores, sendo o curso “Construindo uma prática dialógica de letramento: formando leitores na perspectiva da BNCC” uma possibilidade

¹⁴ No 2º semestre de 2020, o curso teve sua primeira edição na modalidade remota, também por meio da plataforma *Teams*, em que participei como aluno para aprofundar os estudos sobre o Pensar Alto em Grupo.

¹⁵ Os relatos reflexivos elaborados pelos participantes da pesquisa serão apresentados e analisados na seção 4.3.1, do Capítulo 4 desta tese.

de levar os participantes a reverem e transformarem suas práticas de leitura com vistas à formação de alunos-leitores e à sua própria formação como mediador em sala de aula.

No ano de 2021, a professora Marta do Prado Marangoni e eu ministramos as aulas remotamente (em tempo real), às terças-feiras, das 19h30min às 22h30min, via da plataforma *Teams*. O cronograma do curso era composto por dez encontros, nos quais debatíamos textos teóricos sobre leitura e letramento, bem como realizávamos vivências de leitura mediadas pelo PAG a fim de que os alunos pudessem experienciar, na prática, a concepção dialógica e interacionista de leitura. Ressalto que, ao longo do curso, a professora Marta também mediou algumas vivências, porém, nesta tese, as vivências analisadas foram coordenadas somente por mim, sem a participação da referida docente.

Portanto, a presente investigação foi desenvolvida por meio de uma sala de aula virtual do *Teams*, cujo acesso era exclusivo para os cursistas e os professores. Nesse ambiente virtual, além das aulas em tempo real, postávamos os textos teóricos e literários utilizados no curso e algumas dicas de leituras. O curso era oferecido semestralmente, sendo que, em 2021, tivemos duas turmas que aceitaram participar desta pesquisa: Grupo 1, referente ao 1º semestre; e Grupo 2, referente ao 2º semestre. Saliento que os dois grupos não foram formados para realizar a minha pesquisa. Ao contrário, as vivências de leitura faziam parte do cronograma do curso, uma vez que o objetivo era apresentar, na teoria e na prática, o PAG como uma alternativa para ensinagem da leitura, ou seja, para a formação de leitores responsivos e, como eu não estava vinculado a nenhuma instituição de ensino, achei oportuno analisar as minhas ações na coordenação das vivências durante o curso de extensão.

A prática do PAG foi proposta inicialmente por Zanotto (1988; 1995; 2014), e, desde 1980, vem sendo desenvolvida e aperfeiçoada pelos integrantes do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC-SP. Nessa prática dialógica de letramento, a leitura é concebida como uma prática social que possibilita a negociação e a construção de sentidos (ZANOTTO; PALMA, 1998), assim, no PAG, os participantes “constroem as leituras, negociam e avaliam quanto à relevância pensando em conjunto, ou seja, raciocinando colaborativa e dialogicamente, desenvolvendo seu protagonismo” (ZANOTTO, 2016, p. 140).

Desde sua gênese, o PAG ocorre de forma presencial, isto é, os leitores se reúnem em um determinado espaço (escolar ou não) para ler, negociar e construir sentidos colaborativamente. Contudo, devido à situação epidemiológica decorrente da Covid-19, as práticas de pesquisa tiveram de ser repensadas, tendo em vista que, como explicado

anteriormente, durante o período de pandemia, tivemos de manter o distanciamento social a fim de impedir a transmissão e/ou contágio do novo coronavírus. Nesse contexto de incertezas, foi necessário pensar em alternativas metodológicas que possibilitassem a produção de conhecimentos mesmo que os participantes da pesquisa não estivessem reunidos presencialmente. Assim, como utilizar o PAG, visto que consiste em um *construto teórico-metodológico-dialógico* que exige a presença, face a face, dos sujeitos? Foi então que entraram os recursos tecnológicos, os quais auxiliaram o desenvolvimento das vivências de leitura do PAG e a produção de pesquisas inovadoras com esse instrumento híbrido, como discutiremos a seguir.

Em sua dissertação de mestrado intitulada *Prática de letramento dialógica na construção de sentidos em poemas e contos*, defendida no LAEL/PUCSP em 2021, Flávia Fernandes Camacho realizou uma investigação qualitativo-interpretativista que incluiu um estudo de caso instrumental (STAKE, 1998) envolvendo integrantes de um clube de leitura da cidade de São Paulo. Para geração de dados, a pesquisadora utilizou a entrevista semiestruturada e o PAG. Camacho (2021) informa que os encontros para as vivências do PAG e para a entrevista não padronizada ocorreram remotamente, por meio do *Skype*¹⁶, que também foi um recurso bastante utilizado no período de distanciamento social. O foco da investigação foi a leitura de gêneros literários – poema e conto – de autoria de Drummond. Foram realizadas sete vivências com quatro participantes, tendo a pesquisadora como mediadora-participante.

O estudo supracitado foi o primeiro a ser realizado remotamente por um integrante do GEIM, por isso, o ambiente virtual conferiu à pesquisa um traço inovador, e evidenciou que é possível realizar práticas dialógicas de leitura literária mediadas pelas tecnologias, visto que os sujeitos participaram ativamente e responsivamente das vivências coordenadas pela pesquisadora. Dessa forma, nas palavras de Camacho (2021):

[...] os dados da pesquisa constatarem que a prática de letramento Pensar Alto em Grupo proporcionou a interpretação da linguagem figurada presente no poema e conto analisados. Nesse sentido, promoveu a construção dos sentidos do texto, de forma coletiva, a partir da interação entre os participantes, numa prática social de leitura em que as experiências dos leitores são respeitadas, e suas vozes, acolhidas. (CAMACHO, 2021, p. 166).

¹⁶ O *Skype* é o *software* que permite conversar com o mundo todo. Milhões de pessoas e empresas o utilizam para fazer chamadas de vídeo e voz gratuitas entre dois usuários, bem como chamadas em grupo, enviar mensagens de chat e compartilhar arquivos com outras pessoas no *Skype*. Você pode usá-lo no dispositivo que preferir: no celular, no computador ou no tablet. Disponível em: <https://support.skype.com/pt-br/faq/fa6/o-que-e-o-skype>. Acesso em: 28 mar. 2022.

Outra pesquisa realizada com o PAG, em contexto virtual durante a pandemia da Covid-19, foi a dissertação de Juliana Pereira de Assis, intitulada *Prática de leitura dialógica em contexto remoto: o professor como agente de letramento na construção de sentido*, defendida em 2021, na Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Porto Nacional. Assis (2021) realizou uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativista, durante um curso de extensão universitária promovido remotamente via *Google Meet*, cujo objetivo era desenvolver o letramento acadêmico dos participantes: alunos do Ensino Médio, graduandos de diferentes períodos, mestrandos e professores atuantes no Ensino Médio. A pesquisadora realizou quatro vivências com o PAG, abordando os gêneros discursivos artigo e artigo de opinião.

Gostaria de chamar atenção para um ponto importante no estudo de Assis (2021), em relação às vivências de leitura realizadas remotamente: nem todos os alunos se sentiram à vontade para interagir com suas câmeras ligadas. Segundo a autora, “esse fato, às vezes, ocasiona [va] incertezas no que se refere à real participação/presença dos alunos” (ASSIS, 2021, p. 62). Assim como na referida pesquisa, neste estudo, sobretudo com os participantes do Grupo 1, ocorreram momentos em que os leitores não ficaram com suas *webcams* ligadas, causando-me certa dificuldade para orquestrar a participação dos leitores. Assis (2021) verificou que o uso de perguntas não diretivas pode impulsionar a participação dos leitores durante as vivências. Além disso, a pesquisadora depreendeu que, por intermédio do Pensar Alto em Grupo, foi possível tornar os alunos sujeitos do ato interpretativo, isto é, protagonistas na construção de sentidos, que ocorreu de forma reflexiva e colaborativa, tendo o diálogo como fio condutor.

Outra experiência do PAG em um ambiente virtual foi realizada por Dalve Oliveira Batista-Santos e Dimas Henrique Pereira de Oliveira Silva (2021). A pesquisadora e o pesquisador partiram do seguinte questionamento: “como os participantes de um curso de extensão, realizado remotamente, se constituem leitores responsivos na prática dialógica de leitura?” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2021, p. 223). Com base nesse questionamento, Batista-Santos e Silva (2021), inseridos no campo da Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar, transgressiva e crítica, propuseram um estudo piloto com o PAG durante um curso de extensão desenvolvido por meio do *Google Meet*, cujo objetivo era desenvolver as competências leitora e escritora dos estudantes, bem como problematizar questões relevantes socialmente, como o racismo estrutural. Para tanto, uma das vivências teve como texto-base um artigo que discutia o racismo no Brasil.

O artigo “Opinião: o racismo no Brasil, de autoria de Adriana Izel, publicado no *Correio Braziliense*”¹⁷ foi disponibilizado aos alunos alguns dias antes da aula acontecer, para que pudessem realizar uma leitura prévia. No dia da vivência, o referido texto foi também lido de forma colaborativa (cada aluno lia um parágrafo) e depois deram início à discussão coletiva. Batista-Santos e Silva (2021) afirmam que a experiência foi bastante significativa, pois os alunos-leitores se posicionaram responsiva e empaticamente frente ao texto, cuja temática instigou a visão crítica dos participantes, a construção e compartilhamento de sentidos.

A conclusão dos autores foi de que a prática dialógica do PAG, mesmo em contexto virtual, pode contribuir para a formação leitora e humanística dos participantes:

A partir das análises, constatamos que, na prática de leitura dialógica do *Pensar Alto em Grupo*, os participantes se constituem sujeitos-leitores-responsivos na medida que promovem deslocamentos para agirem responsivamente a partir do lugar do outro: refutando, concordado, ressignificando e coconstruindo sentidos. (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2021, p. 253-254).

Com base no que foi exposto, fica evidente que mobilizar o PAG em ambientes virtuais pode ser uma alternativa relevante para a formação de leitores responsivos e para a formação do professor como agente de letramento. Em outros termos, é possível realizar práticas colaborativas e dialógicas mediadas pelas tecnologias, apesar de, no início, parecer um desafio. Assim sendo, percebo as potencialidades dessa prática dialógica de letramento¹⁸, tanto em sala de aula presencial quanto em ambientes virtuais, como o *Skype*, o *Google Meet* e o *Teams*. Essa prática colaborativa tem implicações socioemocionais¹⁹ importantes, como o desenvolvimento da escuta empática, do compartilhamento de perspectivas e visões diferentes sobre o mesmo texto – o que estimula a percepção do outro em suas diferenças –, o empoderamento dos participantes como sujeitos construtores de sentidos e saberes, entre outras.

Para este estudo²⁰, realizei, por meio da plataforma *Teams*, quatro vivências de leitura com o Grupo 1 e quatro com o Grupo 2, totalizando oito vivências²¹, em que utilizei poemas de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Roseana Murray, além de um conto de

17

Disponível

em:

https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/opinia o/2020/06/09/internas_opinia o,862276/opinia o-racismo-no-brasil.shtml. Acesso em: 29 mar. 2022.

¹⁸ Para ter acesso a um levantamento mais detalhado de dissertações e teses sobre o *Pensar Alto em Grupo* produzidas no período de 1998 a 2018, ver Cichelero (2021).

¹⁹ As implicações socioemocionais do PAG estão sendo investigadas pelos membros do GEIM/CNPq, coordenado pela Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto (LAEL/PUCSP).

²⁰ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, sob o parecer substanciado nº 4.850.397.

²¹ Explico, no capítulo 3, quais vivências foram analisadas, assim como os motivos pelos quais foram selecionadas para compor o *corpus* do estudo.

Clarice Lispector. O primeiro grupo foi composto por sete cursistas; já o segundo, era formado por seis alunos. A maioria dos participantes, de ambos os grupos, era professor, de variadas áreas do saber, tanto da escola pública quanto da privada. Nas vivências realizadas com esses grupos, atuei como professor-pesquisador, uma vez que tinha como objetivo analisar e refletir sobre minha prática na aula de leitura. Em outras palavras, fui, ao mesmo tempo, pesquisador e pesquisado.

Nesse contexto, esta tese tem como objetivo geral investigar a relação entre a prática dialógica do Pensar Alto em Grupo - PAG (ZANOTTO, 1995; 2014; 2020) e a formação de alunos como leitores responsivos e a do professor como agente de letramento. E como objetivos específicos: verificar as possíveis contribuições da prática do Pensar Alto em Grupo para a formação de leitores responsivos; averiguar a contribuição do PAG para a minha formação como agente de letramento; e identificar as percepções dos alunos sobre a prática do PAG e sobre o curso de extensão universitária.

Os referidos objetivos estão articulados às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais as contribuições da prática do Pensar Alto em Grupo na formação de alunos de um curso de extensão universitária como leitores responsivos? 2) De que forma a reflexão sobre a prática e as ações envolvidas no PAG podem contribuir para a formação e desenvolvimento do professor como agente de letramento? 3) Qual a repercussão de um curso voltado à prática do PAG, na perspectiva dos alunos?

Ademais, este estudo insere-se na linha de pesquisa Linguagem e Educação do LAEL - PUCSP, e está afinado com a perspectiva de uma Linguística Aplicada *transgressiva* (PENNYCOOK, 2016, p. 67), pois visa problematizar práticas cerceadoras de leitura que, historicamente, têm silenciado alunos e professores (CORACINI, 2010; FERRAREZI JÚNIOR, 2014). Desse modo, acredito que ao dar voz aos leitores-sujeitos desta pesquisa e espaço para que sejam construtores de sentidos, estou, em alguma medida, *transgredindo* modos tradicionais de ensinagem da leitura; por isso, filio-me a essa concepção de LA.

A LA teve seus impulsos iniciais nos anos 1940, sendo, portanto, um campo de investigações científicas relativamente recente. Em seu processo de constituição e consolidação (de autonomia em relação a outras Ciências, em especial à Linguística dita teórica), a LA sofreu diversas reformulações, fazendo surgir novos questionamentos, no intuito de se consolidar como campo científico, que produz conhecimento socialmente relevante e, assim, ter seus estudos legitimados dentro do espaço acadêmico (AMORIM, 2010). Diferentemente da LA autônoma/moderna/disciplinar – em que era comum separar sujeito e objeto cognoscível para garantir objetividade e neutralidade científicas, situando tal objeto “em um vácuo social”

(MOITA LOPES, 2006a, p. 24) – na contemporaneidade, existe a tendência, nesse campo científico, de se considerar a linguagem como prática social, uma vez que os sentidos não existem *a priori*, devendo o pesquisador conceber a linguagem numa “imbricada amalgamação de fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006, p. 48), revelando, assim, a impossibilidade de separar sujeito (de sua subjetividade) e objeto (de sua exterioridade), pois ambos estão sempre posicionados, contextualizados, e se relacionam social, cultural e historicamente em contextos específicos.

Moita Lopes (2013, p. 16-17), ao comentar a tradição modernista de produzir conhecimento, nos alerta para o fato de que, se antes o sujeito era “apagado” em prol de um conhecimento “positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista”, na contemporaneidade, as pesquisas em LA, no Brasil, recolocam o sujeito no centro do processo investigativo, já que a subjetividade ou intersubjetividade é inseparável do conhecimento que o linguista aplicado produz. Assim, enquanto pesquisadores comprometidos com a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos concretos, devemos desenvolver estudos que tenham relevância social e que respeitem as subjetividades dos envolvidos. Respeitar a subjetividade dos participantes é um dos pressupostos do PAG, defendido nesta investigação, por isso, filio-me à perspectiva pós-moderna de produção de conhecimento.

Na esteira da compreensão de uma LA crítica, cuja produção de conhecimento é sempre política e interventiva, Pennycook (2006) denomina os estudos atuais na área como sendo “transgressivos”. Para o autor, a LA transgressiva “nos conduz para além de uma concepção de LA como uma disciplina fixa, além mesmo de uma visão de LA como domínio de trabalho interdisciplinar” (PENNYCOOK, 2006, p. 74). O termo “transgressivo”, sugerido pelo autor, está ligado à criação de “instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 74). É possível depreender que a LA, nessa visão, busca penetrar domínios outros, na medida em que procura pensar outras formas de produzir conhecimento. Com isso, entendo o Pensar Alto em Grupo como uma alternativa de produção de conhecimento relevante socialmente, inclusive em ambientes virtuais, pois o pesquisador busca ouvir e respeitar a voz e a subjetividade dos participantes em uma prática social situada.

Uma LA transgressiva procurar ir além dos limites normativos/disciplinares, teórico-metodológicos com intuito de criar formas de pensar, agir e produzir saberes (PENNYCOOK, 2006). Acredito que esta pesquisa pode ser considerada uma proposta de ação e de mudança em relação às práticas de leitura dominantes (monológicas). Em vista disso, argumento em

defesa do PAG como um instrumento dialógico para formação de leitores responsivos, alinhado às perspectivas bakhtiniana e freireana.

Nesse sentido, a presente tese está organizada da seguinte forma: no Capítulo 1, “Leitura e letramento: concepções teóricas e implicações pedagógicas”, apresento, inicialmente, as concepções teóricas de leitura sob uma perspectiva tradicional (monológica). Discuto, também, os modelos de processamento de cunho cognitivista: descendente, ascendente e interativo. Além disso, faço uma discussão sobre os Novos Estudos do Letramento, os quais concebem a leitura como prática social.

No Capítulo 2, “A leitura por meio do Pensar Alto em Grupo: uma prática contrária ao monologismo”, apresento o pensar alto em grupo como contraponto à visão tradicional de leitura. Nesse sentido, concebo a leitura como prática social, ancorada na perspectiva dialógica de linguagem, que possibilita a construção de múltiplos sentidos.

No Capítulo 3, “Percurso metodológico”, faço alguns apontamentos acerca do paradigma ao qual me filio, o qualitativo-interpretativista, e apresento os métodos utilizados para geração de dados: o Pensar Alto em Grupo e os relatos reflexivos.

No Capítulo 4, “Análise e discussão dos dados”, apresento e analiso, com base no aporte teórico aqui assumido, os dados gerados nas vivências de leitura mediadas pelo Pensar Alto em Grupo e as produções escritas pelos alunos.

Por fim, nas “Considerações Finais”, retomo e respondo as perguntas que orientaram este trabalho, cujo objetivo foi investigar a relação entre a prática dialógica do Pensar Alto em Grupo (PAG) e a formação de alunos como leitores responsivos e a do professor como agente de letramento.

1 LEITURA E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

“O leitor com uma consciência monológica aceitará incondicionalmente os discursos que constituem autoridade em sua consciência e rejeitará todos os que se opõem a ele, que o ameacem. Um leitor com uma consciência dialógica será mais aberto a aceitar a diferença, a alteridade”.

(FIORIN, 2009, p. 56).

Neste capítulo, apresento as concepções teóricas de leitura e letramento. Inicialmente, discuto os principais aspectos da leitura escolar dominante (tradicional) e suas implicações na formação do leitor. Na sequência, apresento as abordagens de leitura sob o viés cognitivista: os modelos ascendente, descendente e interativo, respectivamente. Por fim, teço algumas considerações sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento, bem como os conceitos de evento e prática de letramento.

1.1 A leitura escolar dominante: implicações pedagógicas

De acordo com Zanotto (2016), professores e alunos, de modo geral, foram/são submetidos a uma formação pautada numa perspectiva extremamente objetivista, perpassada pela prática tradicional de leitura. Segundo a autora, os pressupostos dessa concepção podem ser assim identificados: o texto é visto como objeto distante/separado do leitor, o sentido é único e está posto no texto, cabendo ao leitor, sujeito passivo, pegar e decodificar a mensagem depositada pelo autor.

Leffa (1996), ao comentar algumas definições restritas de leitura apresenta-nos a seguinte metáfora para explicar a concepção de leitura tradicional: “o texto é uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos, cheia de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor” (LEFFA, 1996, p. 12). Em outros termos, ler é extrair

significado do texto, que é considerado um objeto (a mina) que guarda os significados (as riquezas), cabendo ao leitor (garimpeiro) extraí-los.

Com base nas características da leitura dominante no contexto educacional apontadas por Zanotto (2016) e Leffa (1996), destaco que a leitura nessa abordagem não contribui para a formação de leitores responsivos, uma vez que não desenvolve habilidades e competências tais como “raciocínio reflexivo, inferencial e crítico” (SUGAYAMA, 2017, p. 55). Assim, a concepção de leitor responsivo, que orienta este estudo, tem como base a perspectiva dialógica da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018), e será discutida no Capítulo 2 da presente tese.

Sugayama (2016) afirma que a leitura escolar dominante é orientada pela epistemologia do monologismo, “levando os alunos a comportamentos de passividade e alienação de suas vozes, pois ler é apenas decodificar, memorizar, copiar e parafrasear o que ‘está’ no texto e é ‘passado’ pelo professor” (SUGAYAMA, 2016, p. 396, grifos da autora). Trata-se, pois, de uma prática nociva para a formação dos alunos, uma vez que não possibilita uma reflexão crítica sobre os textos, inviabilizando o pensar autêntico e a construção de sentidos e saberes pelos leitores, visto que suas vozes são silenciadas, isto é, aos estudantes é negada a liberdade interpretativa, cabendo a eles apenas extrair informações do texto. Enfim, ao aluno é negado o direito de agir como sujeito histórico-social, construtor de sentidos e saberes. Assim sendo, “há pouco espaço para a construção de novos sentidos e pontos de vista embasados no conhecimento de mundo dos alunos e descobertas sobre o que se leu” (SUGAYAMA, 2016, p. 387).

No contexto escolar, marcado pela prática da leitura única, não há lugar para a multiplicidade de leituras, conforme Coracini (2010b), pois o professor conduz os leitores para sua leitura que, na verdade, acredita ser a única possível, logo, a única correta. Nesse movimento monológico e monossêmico,

[...] se os alunos são silenciados pelos professores, estes são silenciados pelo livro didático e pela instituição, e ambos, pelo sistema escolar e social que os formou e que, de uma forma ou de outra, conferem lugares demarcados e formas regulares de ação pedagógica internalizadas e naturalizadas, impedindo a uns e a outros a livre elaboração do sentido de tudo que os (nos) rodeia. (CORACINI, 2010a, p. 74, grifos meus).

Podemos dizer que a leitura compreendida por esse prisma – objetivista, tradicional – tem como pressuposto epistemológico a linguagem como sendo monológica, pautada no sentido único, no texto como objeto guardador das informações formuladas pelo autor. A concepção monológica subjacente à leitura escolar dominante acaba homogeneizando as

interpretações dos leitores, já que o texto é a fonte onde se encontra o sentido, e o leitor “é visto como alguém com pouco poder nas atividades de leitura, ou seja, não pode ser responsivo” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 25). Tal epistemologia também está presente em nossas práticas comunicativas cotidianas, e nos leva a pensar que a comunicação ocorre objetiva e linearmente, como se as palavras fossem recipientes nos quais depositamos os sentidos para que o interlocutor possa retirá-los, caracterizando, assim, a metáfora do canal (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

Retomando a discussão sobre a metáfora do canal, Zanotto (1998), com base em Reddy (1979) e Lakoff e Johnson (1980; 2002), explica que, nessa metáfora:

[...] as expressões linguísticas (palavras, sentenças, parágrafos, livros etc.) são comparadas a vasos ou canais nos quais pensamentos, ideias, sonhos são despejados e dos quais eles podem ser tirados exatamente como foram enviados, realizando uma transferência de posse. (GREEN, 1989, p. 10 *apud* ZANOTTO, 1998, p. 15).

Nessa perspectiva, o trabalho do aluno nas atividades propostas na escola é o de ler atentamente cada palavra, cada linha, cada parágrafo a fim de decodificar os significados do texto. É, pois, um movimento de identificação de informações literais, explícitas e requeridas nas tarefas escolares, ou seja, o leitor acaba “realizando uma transferência de posse” (GREEN, 1989, p. 15), retira mensagens do texto e as transfere, objetiva e mecanicamente, para as perguntas feitas pelo professor e/ou pelo livro didático, pois são essas as respostas (únicas) esperadas e tidas como verdadeiras.

Lakoff e Johnson (2002) também explicam a metáfora do canal, apresentando exemplos retirados da fala cotidiana nos quais podemos verificar, implicitamente, conceitos metafóricos (representados dentro dos parênteses, em letras maiúsculas) que reforçam essa visão objetivista da linguagem:

É difícil passar aquela ideia para ele (COMUNICAR É TRANSFERIR).
 Eu lhe dei aquela ideia (IDEA SÃO OBJETOS).
 É difícil pôr minhas ideias em palavras (PALAVRAS SÃO RECIPIENTES).
 Não consigo pegar o que você quis dizer (COMPREENDER É PEGAR).
 (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 54).

Outro mito do objetivismo elencado pelos autores diz respeito ao significado das palavras. De acordo com esse mito, “as palavras têm significados fixos, isto é, nossa linguagem expressa os conceitos e as categorias em termos dos quais pensamos” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 296). No caso da prática de leitura escolar dominante – pautada na epistemologia do monologismo –, os leitores precisam ler os textos decodificando os significados das palavras como eles se apresentam na superfície textual, pois acredita-se que as palavras expressam,

objetivamente, significados, pensamentos e intenções, cabendo aos alunos extrair e decifrar tais mensagens.

Zanotto e Sugayama (2016) assinalam que outra característica da leitura escolar dominante, decorrente do monologismo/objetivismo, é a quase inexistência da interação dos alunos entre si, pois todos precisam extrair as mesmas informações dos textos. Com isso, “o modo de agir do professor é diretivo e, por vezes, autoritário; compondo um tipo de estrutura usual de conversação, na sala de aula, que compartimenta as vozes e inibe uma conversa dialogizada entre os participantes” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 25).

A partir desse cenário, indago: Qual o lugar da subjetividade do leitor nesse tipo de atividade? Ou seja, é possível o aluno apresentar seus pontos de vistas, dúvidas, réplicas, contrapalavras? É possível, ainda, fazer uma leitura intertextual? Há espaço para múltiplas leituras? Relações dialógicas? Para a voz e o pensamento dos leitores? Tais questionamentos levam a uma resposta negativa, já que a epistemologia monológica inviabiliza as múltiplas vozes e os múltiplos sentidos, logo, no ato de ler, a subjetividade do leitor, os aspectos do contexto histórico-cultural de produção, circulação e interpretação dos textos não são considerados, pois o texto é visto como o lugar/objeto no qual o leitor encontra o significado.

Como sabemos, um dos objetivos da educação escolar é propiciar a formação crítica, cidadã e protagonista dos alunos para que eles possam agir de forma ética e responsável na sociedade. No entanto, ao refletirmos sobre o processo de ensinagem de leitura nas escolas brasileiras, vemos que a formação de leitores críticos e construtores de sentido ainda é precária, pois as práticas leitoras, de modo geral, tendem à identificação, à memorização de discursos prontos que se encontram na superfície textual, ou seja, pautam-se numa concepção de leitura tradicional, monológica, como discutido anteriormente.

Na próxima seção, apresento os modelos de leitura cognitivistas, que, embora tenham surgido no paradigma que primava pela investigação da mente individual do sujeito, ajudam-nos a compreender os processos subjacentes ao ato interpretativo dos leitores.

1.2 Abordagens cognitivistas da leitura

De acordo com Koch e Cunha-Lima (2011, p. 252), a abordagem das ciências cognitivas surgiu, inicialmente, a partir da década de 1950, em reação à corrente behaviorista – dominante naquele contexto –, que buscava estudar o ser humano partindo, exclusivamente, de suas reações a determinados estímulos, isto é, o foco era o comportamento externamente observável e mensurável, “sem nenhum recurso a explicações que contivessem referências a “estados

mentais”, “intenções”, “vontades” ou qualquer outro elemento interno ou subjetivo”. Para os behavioristas, a mente humana era vista como uma caixa preta, “inacessível para o método científico” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 252).

Com o advento da inteligência artificial, na primeira metade do século XX, o cognitivismo eliminou a ideia (behaviorista) de mente humana como uma caixa preta e passou a enxergá-la como algo que poderia ser cientificamente estudado, logo “os processos mentais e a mente foram reabilitados como objetos de investigação, e seu estudo tornou-se o objetivo fundamental dessa nova ciência” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 252). Nesse contexto, o cérebro passou a ser visto como um computador, como um tipo de máquina que processa informações. A “metáfora do computador” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 266) foi impulsionada, sobretudo, por Alonso Church e Alan Turing, cujas propostas, cada uma a seu modo, apontavam para a ideia de que o conhecimento equivale a mera “‘computação’ (produção, manipulação e transformação) de representações mentais, ou seja, conhecer é, em última análise, solucionar problemas” (DUQUE; COSTA, 2012, p. 45).

Nessa direção, para conhecer os processos mentais foi preciso fazer uso de diferentes métodos introspectivos, como, por exemplo, os diários e a retrospectiva. No campo científico da Linguística Aplicada, as pesquisas em leitura, nas décadas de 1980 e 1990, elegeram o protocolo verbal ou pensar alto individual como principal método, uma vez que consiste na “gravação dos processos de pensamento verbalizados (ou elicitados) por uma pessoa pensando alto durante a realização de uma tarefa ou resolução de um problema” (ZANOTTO, 2014, p. 06), e possibilita verificar os processos cognitivos subjacentes durante a realização dessas tarefas.

As pesquisas em leitura receberam contribuições importantes das ciências da cognição e da inteligência artificial, as quais propuseram modelos de processamento da informação que auxiliaram na compreensão de como o leitor integra a informação nova ao seu conhecimento prévio e ao conteúdo expresso no texto (KATO, 1985). A formação de leitores de textos em língua estrangeira, por exemplo, foi impulsionada, no Brasil, pela abordagem instrumental, cujo interesse era investigar não apenas o produto da leitura (interpretação), mas os processos mentais mobilizados no ato de ler, concebendo o aluno como sujeito ativo.

Importa dizer que a abordagem instrumental surgiu no país por meio do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (CELANI; FREIRE; RAMOS, 2009), levando professores de língua portuguesa a também incorporarem princípios dessa abordagem em suas práticas pedagógicas, como Cintra (2009, p. 53), que passou a colocar o aluno no centro do processo de ensinagem, ou seja, a considerar “as ideias e experiências que

ele carregava consigo para a sala de aula”. Além disso, como o objetivo da abordagem instrumental era atingir determinados fins específicos, havia a necessidade de valorizar, além da bagagem do aprendiz, um conjunto de atividades “capazes de trabalhar habilidades cognitivas e metacognitivas, dado que se parte do que o aluno já sabe para ajudá-lo a construir novos conhecimentos, ou a buscar internalizar conhecimentos ainda periféricos” (CINTRA, 2009, p. 53).

Nessa perspectiva, os estudos referentes à leitura preocupavam-se em entender como se dava a compreensão de uma informação na mente do sujeito. Dessa forma, surgiram os modelos de processamento de informação ascendente, descendente e o interativo (KATO, 1985), que relacionam os fatores cognitivos da leitura à ação do sujeito leitor no ato de compreensão. Pode-se dizer que o leitor é colocado no centro do processamento textual, já que sua bagagem cultural (conhecimentos prévios) é considerada no ato de compreensão de extração de sentido. Portanto, o cognitivismo apresenta um avanço em relação ao behaviorismo, pois o sujeito-leitor ganha voz, não obstante, ainda é uma voz que não dialoga/interage com outras vozes em determinada prática social, visto que a preocupação dos pesquisadores cognitivistas é com aquilo que se passa na mente individual do sujeito.

Dada a complexidade do ato de ler, Kato (1986) assevera que o processo de leitura envolve uma multiplicidade de estratégias, sendo difícil definir a atividade de leitura por um único processo. O tipo de processo em jogo no ato interpretativo depende de algumas condições, quais sejam: “a) do grau de maturidade do sujeito como leitor; b) do nível de complexidade do texto; c) do objetivo da leitura; d) do grau de conhecimento prévio do assunto tratado; e) do estilo individual do leitor, entre outros” (KATO, 1986, p. 60). Assim, é relevante conhecer os processos sociocognitivos envolvidos no processo de leitura, pois, conforme Zanotto (2016, p. 115), “sem compreender o que se passa na mente do leitor, o professor realiza intervenções sem ter consciência das repercussões negativas que elas podem causar no aluno”. Por isso, na sequência, apresento os modelos de leitura na perspectiva cognitivista.

1.2.1 Modelo ascendente

No modelo de leitura ascendente, entende-se que o leitor processa os elementos que compõem o texto começando pelas letras, depois as palavras, as frases em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que em geral possibilita a compreensão do texto (SOLÉ, 1998). Esse tipo de processamento faz uso “linear e indutivo das informações visuais,

linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (KATO, 1985, p. 40).

Solé (1998) esclarece que nesse modelo de compreensão, o foco do processo de ensinagem da leitura recai sobre as habilidades de decodificação, pois subentende-se que, se o leitor é capaz de decodificar um texto, é capaz também de compreendê-lo. Nesse caso, o leitor faria uma leitura linear das pistas linguísticas com o intuito de apreender o significado da mensagem depositada no texto pelo autor. O leitor seria “um *receptáculo* de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para *construir* o sentido” (CORACINI, 2010b, p. 14). Na escola, as práticas de leitura são pautadas em trabalho com letras, palavras, e sentenças descoladas do contexto de produção e que devem ser decodificadas pelos alunos, tais como a leitura em voz alta, cujo objetivo seria desenvolver a fluência e a rapidez na decodificação dos elementos linguísticos, pois acredita-se que “compreender um texto, apreender seu significado, só é possível por meio de operações sobre a linguagem oral” (LODI, 2004, p. 43).

A leitura é, portanto, um processo vagaroso e pouco fluente, pois o leitor, na maioria das vezes, não consegue distinguir informações que são de fato importantes das que são meramente ilustrativas ou redundantes (KATO, 1985). Em suma, o ato de ler se dá de modo cumulativo, em que o leitor lê progressivamente as palavras e as frases até chegar a uma compreensão do texto. Esse modelo origina-se de uma concepção estrutural e mecanicista da língua/gem, uma vez que, segundo Vargas (2012, p. 128), “foca apenas o texto, ou seja, a informação visual, como ponto de partida e como fonte única de sentido para a compreensão por parte do leitor, privilegiando a percepção do texto impresso”. A leitura revela-se, portanto, como um “processo mecânico e serial” (VARGAS, 2012, p. 128), que parte da verificação das pistas linguísticas (microestrutura) para a construção de significado (macroestrutura textual).

Para exemplificar o referido modelo de processamento, trago um excerto retirado da primeira vivência realizada com o Grupo 1, em que o aluno Simon se atém aos versos (citados entre aspas e em itálico) do poema “Pássaro”, de Cecília Meireles, para interpretar o texto:

[...] “*aquilo que antes cantava/ já não canta/ morreu de uma flor na boca/ não do espinho na garganta*”... Morreu de uma flor... não do espinho na garganta... “*Ele amava a água sem sede, / e, em verdade, / tendo asas, fitava o tempo,/ livre de necessidade/ Não foi desejo ou imprudência: / não foi nada./ E o dia toca em silêncio/ a desventura causada./ Se acaso isso é desventura:/ ir-se a vida/ sobre uma rosa tão bela,/ por uma tênue ferida*”... Bom... aqui diz que ele não morreu com um espinho na garganta... morreu de uma flor na boca. (SIMON, turno 22, excerto 4).

Nesse excerto, é possível observar que o leitor se detém aos sentidos literais dos versos, ao invés de extrapolar tais significados, ou seja, ler metaforicamente, indo do domínio-fonte

(poema) para o domínio-alvo (relações humanas). A interpretação se restringe às informações explícitas (o pássaro não morreu com um espinho na garganta, mas de uma flor na boca), como vimos no turno anterior. Contudo, é preciso ressaltar que esse tipo de processamento faz parte do processo de construção de sentidos, por isso não deve ser descartado.

Batista-Santos (2018) explica que o modelo de leitura ascendente apresenta técnicas relevantes e significativas para descrever processos primários ligados ao desenvolvimento da competência leitora, tais como decodificar sílabas, letras, palavras etc. No entanto, ao ficarmos presos a esse modelo “corremos o risco de formar leitores passivos e manietados ao texto, pois sua compreensão e interpretação é dependente das informações contidas no mesmo, por isso a leitura é feita de maneira minuciosa e detalhada” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 36).

1.2.2 Modelo descendente

Diferentemente do modelo de processamento ascendente, o descendente não compreende o ato de ler como atividade linear pautada exclusivamente no material textual. Esse modelo se baseia em estudos realizados na área da Psicolinguística, como os de Goodman (1991) e Smith (1997), por exemplo, e se opõe radicalmente à noção de leitura como extração de sentido do texto, como no modelo anterior, pois o leitor, a partir de seus conhecimentos prévios, elabora hipóteses a fim de construir sentido. Ele “constrói sínteses rápidas, faz, na maioria das vezes, processos de adivinhações, sem a preocupação de confirmá-las nos dados do texto, levando o processo de leitura a sentidos diversos” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 37).

Kleiman (2016), ao discutir os aspectos cognitivos da leitura, salienta que o ato de ler não se dá linearmente, mas, sim, num movimento sacádico, ou seja, “o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente numa série de palavras até fazer nova fixação” (p. 39). Esse processamento sacádico durante a leitura é fundamental, pois na medida em que os olhos percebem o material escrito, esse precisa ser processado rapidamente, caso contrário, como explica Kleiman (2016, p. 39), pode haver “uma situação semelhante ao engarrafamento que se forma quando o tráfego de carros deixa de fluir normalmente numa hora de pique”. Desse modo, o aluno que realiza uma leitura mais vagarosa, devido à falta de fluência e rapidez, geralmente não consegue atribuir um significado para o material escrito, o que significa que ele está apenas passando o olho por cima, sem a devida compreensão do que está sendo lido.

O leitor adulto, diferentemente de uma criança em fase de alfabetização (que decodifica os sinais linguísticos), “percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura” (KLEIMAN, 2016, p. 40), visto que

o conhecimento prévio do leitor contribui para a elaboração de hipóteses. A informação flui da cabeça do leitor para o texto, que não é visto como um objeto determinado, mas indeterminado, e cabe ao leitor reconstruir e recriar o significado da mensagem que o autor pretendeu veicular no texto.

Com base em Smith (1997), Lodi (2004) explica que numa perspectiva psicolinguística, a compreensão da leitura “só é possível se a base para os significados for trazida pelo leitor para a linguagem, a partir da *teoria de mundo* construída pelo sujeito no decorrer de sua vida” (LODI, 2004, p. 45). A tarefa do leitor é mobilizar seus recursos cognitivos (conhecimentos prévios) para construir o sentido do texto; deve, pois, fazer previsões, isto é, eliminar, antecipadamente, aquelas alternativas que aparentam ser pouco prováveis, com base no levantamento de possíveis interpretações, pautadas em seu conhecimento prévio.

Kato (1985) esclarece o modelo descendente:

No processamento descendente, o estímulo visual apenas acionaria o que Rumelhart e outros chamam de *Esquemas*. Estes são pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso. Tais esquemas ligam-se a subesquemas e a outros esquemas formando uma rede de inter-relações que podem ser sucessivamente ativadas. (KATO, 1985, p. 41).

Sob esse prisma, o bom leitor seria aquele capaz de mobilizar o maior número de conhecimentos prévios para compreender o texto lido. Tais conhecimentos, de acordo com Kleiman (2011), são fundamentais no processo de compreensão. Segundo essa autora, aqueles conhecimentos (parciais, estruturados) que ficam em nossa memória sobre situações e eventos socioculturais partilhados em nossa sociedade são chamados de esquemas. Temos em nossa memória diversos esquemas ligados a assuntos e situações com os quais convivemos diariamente. O esquema “determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas” (KLEIMAN, 2011, p. 23). Por exemplo, ao pensarmos no evento aniversário infantil, rapidamente evocamos imagens a ele relacionadas: bolo, refrigerante, doces, festa, presentes, brincadeiras etc., isto é, possuímos um esquema, uma expectativa ligada a esse evento. Não esperamos encontrar um Papai Noel em um aniversário infantil, já que esse personagem faz parte de outro evento em nossa cultura, o Natal. Desse modo, “o *esquema* nos permite grande economia na comunicação, pois podemos deixar implícitos aquilo que é típico de uma situação” (KLEIMAN, 2011, p. 23).

É preciso pontuar que esse tipo de processamento ocorre espontaneamente no ato de ler:

As vivências do Pensar Alto em Grupo têm demonstrado que é frequente e natural a ocorrência de hipóteses de leituras construídas por processamento descendente (*top-down*), na tentativa de resolver as incongruências. Desse

modo, os leitores fazem adivinhações, por processamento descendente, gerando leituras não relevantes na maioria das vezes. (ZANOTTO, 2016, p. 133, grifos meus).

Nesse sentido, é fundamental que as hipóteses elaboradas pelos leitores sejam verificadas de forma ascendente no texto, para que a atividade de leitura não se torne um jogo de vale tudo, em que qualquer interpretação é válida. Cabe, então, ao professor, realizar mediações que não inibam os alunos, ou seja, deve evitar comentários do tipo “você não leu direito”; “não é isso que o autor quis dizer”; “leia o parágrafo x novamente”. Esse tipo de abordagem pode afastar o leitor da prática de leitura em sala de aula. Portanto, “as leituras construídas por processamento descendente não devem ser tratadas como erro pelo professor, mas devem ser reconceptualizadas como hipóteses que ocorrem naturalmente mesmo para um leitor maduro” (ZANOTTO, 2016, p. 135).

Mesmo que tal modelo considere o papel ativo do leitor, ainda assim ele não nos permite compreender o processo complexo que envolve a construção de sentidos. De acordo com Leffa (1996), devido à complexidade do ato de ler, não é recomendável nos determos apenas no texto (processo ascendente) nem no leitor (processo descendente). É necessário considerar o processo interativo entre o leitor e o texto no processo de compreensão.

1.2.3 Modelo interativo

Vimos, anteriormente, que, no processamento ascendente, o centro do processo é o texto, cabendo ao leitor decodificar minuciosamente as unidades menores (sílabas, palavras, frases) para chegar à unidade total. Já no processamento descendente, o foco da atividade de leitura é o leitor, enquanto sujeito ativo, que aciona seus conhecimentos prévios, elaborando hipóteses, para construir sentido. No entanto, diferentemente dos modelos supracitados, no processamento *interativo* não há uma polaridade entre texto e leitor, mas, sim, um inter-relacionamento entre esses processos. Interação essa que não diz respeito àquela que se dá entre leitor/autor via texto, mas refere-se estritamente “ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo) utilizados pelo leitor na leitura” (KLEIMAN, 2011, p. 31).

Desse modo, quando o leitor busca interpretar um texto, os elementos que compõem o escrito “geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte” (SOLÉ, 1998, p. 24). Assim, com auxílio do processo ascendente, a informação se dissemina

para níveis mais elevados, isto é, para um plano mais profundo da memória do leitor, no qual encontram-se os conhecimentos estruturados.

Esse inter-relacionamento entre os processos ascendente e descendente não ocorre de forma hierarquizada, em que um modelo se sobrepõe ao outro. Batista-Santos (2018, p. 38) explica que esse é um modelo híbrido, já que “a atividade de leitura parte do princípio de que tanto texto quanto leitor são fundamentais para a atividade de leitura, não havendo hierarquia entre eles”. Enquanto o leitor procura prever e testar hipóteses, ele desenvolve maior controle sobre seu próprio processo de compreensão, pois está “revisando, autoindagando, corrigindo, de forma não automática, conscientemente” (KLEIMAN, 2016, p. 47).

Segundo Coracini (2010b, p. 14), o leitor confronta suas hipóteses com o material escrito, objetivando construir o sentido. Para a autora, nesse modelo, o bom leitor seria “aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções”. O modelo interativo pode ser entendido da seguinte forma:

O processamento INTERATIVO corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP-DOWN, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM-UP, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos. (KLEIMAN, 2007, p. 35-36).

Nesse sentido, o leitor é considerado ativo, pois, além de formular hipóteses – com base em sua bagagem de conhecimentos –, considera as informações expressas na superfície linguística do material lido. Solé (1998, p. 23) acrescenta que, nessa perspectiva interativa, “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita”. Com isso, o texto (sua forma e conteúdo) e o leitor (e seus conhecimentos prévios) intervêm no processo de compreensão, já que para lermos precisamos, simultaneamente, “manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias” (SOLÉ, 1998, p. 23), num movimento de previsão e inferência contínua, apoiados nas informações fornecidas pelo texto, assim como em nossa própria bagagem cultural, buscando confirmar, reformular ou rejeitar as hipóteses levantadas.

Para Kato (1985, p. 41), o leitor maduro seria aquele que “usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos [ascendente e descendente] complementarmente”. Ou seja, “é o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento”. Os significados são construídos no processo interativo entre o leitor e o texto, contudo, segundo Lodi (2004, p. 48),

para que o leitor compreenda um texto é preciso que ele aprenda estratégias de leitura – metacognitivas e cognitivas. As estratégias cognitivas seriam aquelas operações que ocorrem inconscientemente, ou seja, que não chegaram ainda ao nível consciente, e estão baseadas no conhecimento linguístico do leitor. Por outro lado, as estratégias metacognitivas podem ser definidas como “aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente” (KLEIMAN, 2007, p. 50). Por meio delas, o leitor procura controlar e regular seu processo de compreensão, buscando a melhor forma de ler o texto, com o intuito de alcançar os objetivos pretendidos.

As estratégias metacognitivas possibilitam, também, um maior engajamento por parte do leitor, que procura monitorar seu processo, formulando e checando suas hipóteses, refletindo conscientemente sobre o próprio conhecimento, ou seja, sobre a própria capacidade. São, pois, estratégias que “se opõem aos automatismos e mecanismos típicos do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola” (KLEIMAN, 2007, p. 47). Assim, o leitor experiente apresenta, conforme essa autora, duas características fundamentais que tornam o ato de ler uma atividade consciente, reflexiva e intencional: i) tem sempre um objetivo em mente, ou seja, lê com o intuito de atingir um objetivo formulado *a priori* (lê para encontrar objetivamente uma informação, lê para se entreter; lê para se localizar etc.); e ii) compreende o que lê, isto é, “o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender” (KLEIMAN, 2007, p. 51).

No exemplo a seguir, retirado da primeira vivência realizada com o Grupo 1, a aluna Camila aciona, via processamento ascendente, seus conhecimentos prévios acerca da escritora Cecília Meireles, como as temáticas da efemeridade da vida e a morte, e busca confirmar no poema (trecho em itálico) as hipóteses levantadas, pelo movimento ascendente, caracterizando, assim, o processamento interativo:

[...] ela [Cecília Meireles] sempre trata muito bem sobre sua efemeridade né? sobre a morte... então já começa falando né? sobre essa passagem (dela) de forma poética né? que já cantava e não canta mais né? a morte... E quando ele fala assim... é... quando ela fala sobre essa parte de “*o pássaro amava a água sem sede*” né? [...]. (CAMILA, turno 2, excerto 1).

Como dito anteriormente, esses modelos de processamento da informação originaram-se no paradigma cognitivista, que primava pela investigação dos processos cognitivos que ocorriam na mente individual de um sujeito quando realizava uma dada atividade, por exemplo, a leitura de um poema ou a resolução de um problema. Não havia o interesse pela investigação da mente socialmente situada, ou seja, na interação estabelecida entre sujeitos em determinada prática social. Era, ainda, uma visão monológica, individualista, por isso, segundo Zanotto

(2016), os estudos contemporâneos sobre o letramento, de certo modo, menosprezaram os processos ascendente, descendente e interativo, pelo fato de não estarem ligados à dimensão sociocultural e dialógica de uso da língua/gem.

As pesquisas realizadas pelos integrantes do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora, o GEIM, evidenciam que esses processos cognitivos emergem naturalmente na prática de letramento Pensar Alto em Grupo (PAG), em diferentes grupos de leitores, inclusive com aqueles considerados maduros, proficientes. Por isso, esses modelos não são por nós desconsiderados, mas compreendidos numa dimensão social, na interação dialógica entre leitores situados histórica e culturalmente na prática do PAG. Assim sendo, quando o professor observa os processos cognitivos numa perspectiva social, ele pode realizar intervenções mais significativas, visto que compreende o que se passa na mente do leitor em interação com o autor e outros leitores mediado pelo texto.

Posto isso, na sequência, apresento algumas descobertas dos estudos contemporâneos sobre o letramento, cuja abordagem socioantropológica permite focalizar os usos e significados da leitura em contextos sociais e culturais específicos. Refiro-me ao movimento que ficou conhecido como Novos Estudos do Letramentos (NEL), surgido em meados dos anos de 1980 e consolidado em 1990, tendo o antropólogo Brian Street como um dos seus representantes mais conhecidos.

1.3 Os Novos Estudos do Letramento e a pedagogização do letramento

O letramento é um fenômeno complexo e multifacetado, sendo, portanto, impossível conferir-lhe uma única definição (SOARES, 2019), sobretudo porque estamos tratando de algo que varia, que está ligado aos diferentes contextos socioculturais em que emerge:

O que o letramento *é* depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento *é* um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever. (SOARES, 2019, p. 75-76).

Apesar da complexidade do fenômeno, é possível observá-lo sob duas de suas principais dimensões, sendo elas:

- i) individual (modelo autônomo) – voltada para os aspectos cognitivos, ou seja, à aquisição de habilidades neutras de ler e escrever;
- ii) social (modelo ideológico) – ligada aos diferentes usos que os sujeitos fazem da leitura e da escrita, bem como aos significados que eles atribuem ao letramento.

De acordo com Street (2014), a dimensão individual do letramento, também compreendida pelo antropólogo como modelo autônomo, tem como pressuposto a crença de que a mera aquisição das habilidades de leitura e escrita seria responsável pelo progresso, pelo avanço econômico de um indivíduo ou grupo de indivíduos. Ou seja, o letramento é concebido como uma variedade independente, cujos resultados podem ser medidos, pois se trata de um punhado de capacidades individuais/cognitivas passível de ser avaliado nos sujeitos, como ocorre em geral nas práticas escolares.

O modelo autônomo supõe que a língua escrita apresenta qualidades intrínsecas e superiores à oralidade, logo, os sujeitos que se apropriam do sistema de escrita adquirem, causalmente, tais qualidades. Nesse caso, a escrita é vista como “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 21-22). Desse modo, um mesmo programa de letramento funcionaria em qualquer contexto, já que a escrita possui qualidades que independem dos contextos de produção, interpretação e circulação.

Segundo Street (2014), esse modelo tem respaldo na teoria da grande divisão, que defende a existência de grupos iletrados e letrados, bem como a dicotomia entre oralidade e letramento. Nessa perspectiva, haveria modos de raciocinar, pensar completamente distintos entre esses dois grupos: os primeiros “não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política” (STREET, 2014, p. 38); consequentemente, os letrados apresentam pensamento abstrato, são mais críticos e usufruem dos benefícios da modernidade.

Percebemos que o modelo autônomo se distancia dos aspectos históricos, sociais e culturais, pois seu foco reside na dimensão técnica e individual, assim, as atividades de leitura e escrita são consideradas neutras e universais. Com isso, conforme Kleiman (1995), a escola acaba atribuindo indiscriminadamente o fracasso escolar aos alunos, sobretudo aqueles provenientes dos grupos de pobres marginalizados.

O ensino de leitura, por exemplo, se restringe à mera identificação de sentidos no texto, considerado um objeto, distante tanto do professor quanto dos alunos. A produção de textos também é artificial, uma vez que aos alunos, em geral, são solicitados textos dissertativos, “justamente aquele texto que mais se diferencia da oralidade” (KLEIMAN, 1995, p. 27), e é valorizado socialmente.

O modelo autônomo, apesar de suas limitações, é transmitido historicamente pela escola – principal *agência de letramentos* –, cuja preocupação não é o letramento como prática social, mas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, “o processo de aquisição de

códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

De modo geral, os conteúdos trabalhados em sala de aula, na perspectiva individual do letramento, são fragmentados e desvinculados dos contextos socioculturais dos estudantes, funcionando apenas como pretexto para o desenvolvimento de habilidades, como codificar e decodificar. Ler é sinônimo de decodificar; escrever significa treinar, colocar no papel as regras gramaticais (nomenclaturas) repassadas pelo professor em sala de aula. Quer dizer, ler e escrever não são vistos como práticas sociais, vinculadas a contextos, sujeitos e intenções específicas.

Brian Street e Joanna Street (2014, p. 129) realizaram uma pesquisa em uma escola localizada num bairro de classe média alta de uma metrópole dos Estados Unidos com o objetivo de explorar “os modos como a variedade particular de letramento [escolar] veio a dominar outras formas de letramento na sociedade contemporânea”. Durante as observações realizadas nas salas de aula, verificaram que as professoras tratavam a língua como se fosse um objeto externo aos alunos e a elas mesmas, isto é, era como se a língua possuísse qualidades autônomas, a-históricas, não sociais impostas a seus usuários. Com isso, o modo como a linguagem era usada contribuía para que as crianças se distanciassem da língua.

Havia, naquele contexto, uma *pedagogização do letramento*, que concorria para “controlar os aspectos cruciais de linguagem e pensamento” (STREET; STREET, 2014, p. 121), já que o letramento era tratado como um conjunto de competências neutras separadas do contexto social e cultural em que os sujeitos estavam inseridos. A pedagogização do letramento revelou o que Street chama de modelo autônomo, cuja preocupação não está em como as pessoas usam a leitura e a escrita, nem com os significados por elas atribuídos ao letramento. A construção e transmissão desse modelo se dão, conforme os autores, da seguinte forma:

[...] *o distanciamento entre língua e sujeitos* – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; *usos “metalinguísticos”* – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; *“privilegiamento”* – as maneiras como se confere *status* à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores; e a *“filosofia da linguagem”* – o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante. (STREET; STREET; 2014, p. 139-130, grifos meus).

Em críticas ao modelo autônomo, surgiram os Novos Estudos do Letramento (NEL), sendo Brian Street um dos precursores desse movimento. Os NEL se opõem à visão de Letramento dominante – com L maiúsculo –, que pretende ser único, neutro e no singular (STREET, 2014). Ademais, buscam compreender a natureza social e o caráter múltiplo das práticas letradas, bem como lançam luz sobre as relações de poder que subjazem a circulação e o acesso aos materiais escritos. Trata-se, portanto, de uma ruptura paradigmática, que coloca em primeiro plano a dimensão social e pluralista de uso da leitura e da escrita, ao invés de focalizar os aspectos meramente cognitivos/individuais desvinculados de seus contextos socioculturais e históricos.

Nos anos de 1970, Street (2010) realizou uma pesquisa no nordeste do Irã, cujo objetivo inicial era investigar questões de migração; contudo, devido sua formação (Letras-inglês-literatura), o antropólogo observou que, diferentemente do que as avaliações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura apontavam, havia letramento naquele contexto; letramentos esses distintos dos prestigiados socialmente. O autor verificou que o letramento varia, isto é, em um mesmo lugar diversos letramentos concorrem; por isso, em contraposição ao modelo autônomo, Street cunhou o termo *modelo ideológico*, por compreender que “[...] não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder” (STREET, 2014, p. 146).

Nessa perspectiva, ao considerar os contextos históricos, sociais e culturais de produção, interpretação e circulação dos textos, os NEL argumentam em defesa da multiplicidade de práticas letradas, tendo em vista que a língua é concebida como organismo dinâmico, logo, variável de um contexto para outro. O letramento é, portanto, uma prática social que extrapola a mera aquisição do sistema de escrita, ou seja, não é apenas um conjunto de habilidades universais e neutras de ler e escrever, pois está sempre envolvido em “relações de poder” e incrustado em “significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17).

Kleiman (1995) afirma que o modelo ideológico compreende práticas sociais de leitura e escrita que vão além dos muros da escola, pois ocorrem em contextos (agências de letramento) variados, como na família, no trabalho, na igreja etc. São práticas de letramento “social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Ainda conforme a autora, nesse modelo, não há o pressuposto de causalidade, ou

seja, a aquisição do letramento não é sinônimo de progresso, mobilidade social, desenvolvimento, enfim, como no modelo autônomo.

Em decorrência dessa visão social, o modelo ideológico “oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro” (STREET, 2013, p. 53). Dessa forma, o letramento deve ser compreendido como um conjunto de práticas sociais em que a leitura e a escrita estão presentes; tais práticas sofrem influências do contexto socioeconômico, político, cultural e ideológico, por isso o letramento deve ser investigado de forma situada, pois cada grupo social se envolve de maneira específica nas práticas letradas e, assim, atribui significados distintos aos materiais escritos.

Para Soares (2019, p. 72), letramento “é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Na escola, o trabalho com a linguagem, por exemplo, precisa estar associado aos contextos sociais de uso, diferentemente do que ocorre na abordagem individual, que desvincula o texto das práticas sociais a fim de desenvolver habilidades neutras nos alunos.

Nesta pesquisa, propus investigar de que forma a prática do Pensar Alto em Grupo (PAG) poderia contribuir para o meu desenvolvimento como agente de letramento e para a formação de leitores construtores de sentido em um curso de extensão universitária desenvolvido remotamente no ano de 2021. O PAG dialoga com os pressupostos do modelo ideológico de letramento, pois busca questionar as posições assumidas pelo professor e pelos alunos na aula de leitura. Ao mesmo tempo, tem por objetivo possibilitar a interação e a construção de múltiplas leituras, indo de encontro às práticas centralizadoras e monológicas de leitura que ainda se encontram nos espaços educacionais.

Como Street (2014), Kleiman (1995) também argumenta que o modelo ideológico surge não como uma negação aos resultados específicos das investigações realizadas no modelo autônomo, mas como possibilidade de questionamento dos efeitos universais proporcionados pela abordagem individual. Isso significa que não é preciso desconsiderar o que já foi feito ou está posto, mas, sim, refletir, questionar e desvendar práticas que operam para a manutenção do *status quo*, ou seja, para a domesticação dos sujeitos.

O desvelamento dessas práticas opressoras tem por objetivo a transformação social e a libertação/emancipação de homens e mulheres, sujeitos histórico-sociais (FREIRE, 2019). Para tanto, os NEL apontam dois conceitos importantes para a investigação do fenômeno do letramento e que foram relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa, quais sejam, eventos e práticas de letramento, os quais discuto na próxima seção.

1.4 Eventos e prática de letramento

A partir do que foi discutido anteriormente, é possível afirmar que falar, ler e escrever são práticas sociais intimamente ligadas às situações nas quais emergem. Elas fazem parte das trocas cotidianas, formais ou não, e ocorrem nos mais variados contextos interativos, com diferentes funções, formas e distintos significados. Não devem ser tomadas como universais e neutras, como propunha o modelo autônomo de letramento (KLEIMAN, 1996; STREET, 2014), mas social e culturalmente situadas.

Segundo Street (2010), o termo eventos de letramento foi inicialmente utilizado por Shirley Heath, com base na teoria dos eventos de fala. Para essa autora, o termo se refere a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 *apud* STREET, 2014. p. 18). Ou seja, um evento de letramento é toda ocasião mediada pela leitura e pela escrita na qual as ações (comportamentos) dos sujeitos podem ser observadas. Assim sendo, todos que vivem em sociedades organizadas em torno da escrita se envolvem em eventos de letramentos, como quando consultam a agenda telefônica (impressa ou no *smartphone*), mandam/recebem e-mail, ouvem/assistem ao noticiário do jornal local, leem um romance, ouvem um *podcast* etc. Todas essas atividades são eventos letrados dos quais participamos cotidianamente, com maior ou menor frequência.

Nessa perspectiva, o termo eventos de letramento ratifica a natureza social e situada do letramento, ao invés de observá-lo como algo isolado, independente de contexto. Podemos, em vista disso, considerar o Pensar Alto em Grupo como um tipo de evento letrado, pois nele as interações dos participantes são motivadas pela leitura de algum material escrito (poemas, crônicas, fábulas etc.), que é distribuído, lido individualmente (leitura introspectiva) e discutido colaborativamente. Além disso, no PAG, os leitores podem anotar, caso queiram, alguma observação sobre o texto, por exemplo, uma palavra ou trecho que lhe causou dificuldades.

Os eventos de letramentos emergem de práticas de letramento, e esse conceito, proposto por Street (2014, p. 18), está ligado a um “nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita”. As práticas de letramento, além de incorporar os eventos de letramento, “como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial”, englobam “também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p. 18).

Enquanto os eventos de letramento são situações observáveis, as práticas letradas não são unidades observáveis de comportamento, pois envolvem “valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais, de modo a incluir a consciência das pessoas” (SUGAYAMA, 2017, p. 51). Em outras palavras, as práticas de letramento estão ligadas às ações dos sujeitos envolvidos nos eventos, aos modos de falar e experienciar o próprio letramento, e dialogam com os sentidos que os indivíduos atribuem a esse fenômeno.

Nesse sentido, Street (2014) propôs o conceito de práticas de letramento para se referir a modelos culturais construídos pelos sujeitos nos eventos de letramento. Nas palavras desse autor:

Quero usar o conceito de práticas de letramento para indicar esse nível dos usos e significados culturais da leitura e da escrita. *Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento.* (STREET, 2014, p. 147, grifos meus).

Assim, cada evento letrado corresponde a uma prática de letramento, logo pode apresentar concepções de língua/gem distintas, isto é, dialógica ou monológica. Esses conceitos – evento e prática de letramento – se inter-relacionam, sendo que a prática de letramento “é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social” (STREET, 2012, p. 76).

Street (2012, p. 76) afirma que quando nos engajamos em determinado evento de letramento, trazemos “conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado”. Nessa perspectiva, podemos conceber o PAG como evento e prática de letramento, pois engloba o evento social de leitura (a entrega do texto, a leitura silenciosa e, por fim, a discussão coletiva sobre o lido a fim de construir sentidos), assim como modelos, comportamentos, concepções e valores que os participantes levam para o evento (BATISTA-SANTOS, 2018; SUGAYAMA, 2017).

Seguindo a perspectiva dos NEL, o PAG também faz emergir aspectos ideológicos, sobretudo porque os leitores têm espaço para falar, compartilhar, construir e negociar sentidos e saberes e, nessa dinâmica, revelam suas posições axiológicas relacionadas à temática abordada no texto lido, bem como a possíveis temas que podem ser evocados pelos participantes durante a interação. Na responsividade dos sujeitos, são cotejadas as posições de poder, pois “não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa*. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas também avalia” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 236). Na dimensão individual – prática escolar dominante –

é dado papel de destaque ao professor, que ecoa a voz de autoridade dos autores dos livros didáticos; já no PAG, os leitores têm espaço e são protagonistas, ou seja, são eles quem de fato constroem, de forma colaborativa e reflexiva, as leituras que podem ou não ser válidas, por isso essa prática de letramento dialoga com os pressupostos ideológicos do letramento (STREET, 2014).

Nessa perspectiva, de acordo com Sugayama (2017):

[...] longe de tratar essas competências e habilidades leitoras de forma autônoma – como é abarcado pelo Modelo Autônomo de Letramento (STREET, 1984; 1993a; 1993b), no qual o leitor é visto apenas como um “processador eficiente de texto” – *os professores, quando utilizam o Pensar Alto em Grupo, procuram compreender a cognição leitora, atrelada a um contexto sociocultural, por meio do qual se estabelecem relações de poder e questões de identidade.* (SUGAYAMA, 2017, 79, grifos meus).

Batista-Santos (2018, p. 74) também ratifica a noção de que o PAG é uma prática de letramento, visto que na interação face a face os processos sociais são colocados em debate, pois os leitores são “incentivados a socializar responsivamente suas hipóteses de leitura”, uma vez que o professor precisa abrir mão “de seu papel de autoridade interpretativa e controlador dos turnos da interação, tornando a leitura uma prática democrática”, reconfigurando, assim, os papéis sociais desempenhados no ato de ler.

Em vista disso, por envolver diversos tipos de materiais escritos, os eventos e as práticas de letramento constituem nossas vivências diárias, em casa, no trabalho, na universidade, na escola, na igreja etc., bem como são experiências vividas por indivíduos e grupos de indivíduos variados em sociedades centradas na escrita, por isso são múltiplas e diversas, “pois dependem das formas como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação” (MORTATTI, 2004, p. 106).

Os conceitos de evento e prática de letramentos (STREET, 2010; 2014) são ferramentas importantes para a investigação do letramento socialmente situado, logo, foram relevantes para este estudo, em que me propus analisar as contribuições do Pensar Alto em Grupo para a minha formação como agente de letramento e para a formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária.

Vimos que o ensino tradicional de leitura, orientado pela interpretação única, não contribui efetivamente para a formação de leitores construtores de sentidos; antes, forma leitores passivos. Além disso, essa perspectiva monológica – bancária, nos dizeres freireanos – concorre para o silenciamento dos sujeitos, alunos e professores. Portanto, concordo com

Ferrarezi Júnior, o qual elucidada que “precisamos expurgar toda e qualquer prática silenciadora de nossas escolas e precisamos fazê-lo rapidamente” (2014, p. 60). Assim, com base nas contribuições dos NEL (STREET, 2010; 2012; 2013; 2014) e na concepção dialógica de língua/gem (BAKHTIN 2011; VOLÓCHINOV, 2018), apresento, no próximo capítulo, a prática dialógica PAG, que vai contra o monologismo que ampara a prática tradicional, centrada na leitura única, e pode expurgar ou diminuir o silenciamento dos sujeitos na aula de leitura.

2 A LEITURA POR MEIO DO PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PRÁTICA CONTRÁRIA AO MONOLOGISMO

“A prática de letramento Pensar Alto em Grupo, ao possibilitar a vivência de uma concepção dialógica da linguagem, pode levar a letramentos mais comprometidos com a cidadania, promovendo diálogos autênticos e não mera reprodução de discursos e identidades cristalizados no ensino de leitura”
(Zanotto e Sugayama, 2016, p. 34).

Neste capítulo, apresento o Pensar Alto em Grupo, uma prática de letramento dialógica, colaborativa e reflexiva, cujo pressuposto é dar voz aos leitores e espaço para suas subjetividades. Inicialmente, traço o percurso de seu surgimento; na sequência, busco evidenciar as relações que essa prática letrada mantém com os pressupostos do Círculo de Bakhtin e de Paulo Freire, a fim de defendê-la como uma alternativa relevante para a formação de leitores; e apresento alguns aspectos sobre a linguagem figurada em textos literários. Na sequência, discuto a concepção de professor agente de letramento, no intuito de apontar a necessidade de o educador rever suas ações e seu papel na aula de leitura, para que possa ouvir, acolher e ampliar as vozes dos alunos, contribuindo, assim, para a formação leitora dos estudantes. Por fim, indico alguns recursos discursivos que emergem na prática do PAG e podem contribuir para o processo de mediação na discussão em grupo.

2.1 O Pensar Alto em Grupo: uma prática em permanente construção

A preocupação com o ensino de leitura vem sendo foco de debates há muito tempo. Zanotto (1988), desde a década de 1980, apontava que um dos problemas ligados à compreensão em leitura, sobretudo de textos poéticos, diz respeito às possibilidades de interpretações que a linguagem figurada abre para o leitor. Segundo a autora, o professor de língua materna, de modo geral, restringe seu trabalho às propostas de leitura presentes nos manuais didáticos, os quais dirigem a leitura do aluno a uma única interpretação, facilitando a avaliação do produto da leitura pelo professor, ou seja, a resposta única legitimada pelo autor do livro didático.

Nesse sentido, conforme a autora supracitada, em relação ao ensino, há não apenas a necessidade de uma revisão do espaço ocupado pelo texto literário na formação do professor de línguas, mas também da forma como esse texto é abordado, objetivando desenvolver no futuro

professor a competência interpretativa para que ele, em suas práticas, possa se sentir mais bem capacitado para desenvolver a mesma competência nos alunos.

Foi pensando na problemática do ensino de leitura que Zanotto (1988) desenvolveu uma pesquisa piloto, a fim de entender como se dava o processo de compressão da metáfora em textos poéticos, por leitores empíricos. Para isso, a pesquisadora utilizou a técnica do protocolo verbal ou pensar alto individual com duas alunas da pós-graduação. Esse método tem origem na psicologia cognitiva e, a partir das décadas de 1980 e 1990, pesquisadores da LA começaram a utilizá-lo nas investigações sobre leitura, sendo inserido no Brasil por Marilda Cavalcanti, ainda de modo individual, já que o paradigma corrente era o cognitivismo, que primava pela investigação da mente individual dos sujeitos (ZANOTTO, 2014).

O principal método utilizado no cognitivismo era o pensar alto, juntamente com outros recursos, como os diários e a entrevista retrospectiva, pois permitiam analisar os processos cognitivos que ocorriam na mente dos informantes quando realizavam alguma atividade, como, por exemplo, a leitura de um texto ou resolução de um problema matemático. No caso de Zanotto, o pensar alto individual foi o mais adequado para investigar os processos de compreensão da metáfora, assim, foi eleito pela pesquisadora como o método principal do desenho metodológico. Esse método consiste na “gravação dos processos de pensamento verbalizados (ou elicitados) por uma pessoa pensamento alto durante a realização de uma tarefa ou resolução de um problema” (ZANOTTO, 2014, p. 06).

Para realização da pesquisa piloto, Zanotto (1988) contou com a participação de duas alunas da pós-graduação. Entretanto, com o andamento da pesquisa, a autora constatou que o método utilizado (o pensar alto individual) não estava oferecendo dados relevantes para os objetivos pretendidos. Além disso, as informantes se mostraram intimidadas, uma vez que não conseguiram interpretar as metáforas nos textos literários, isso porque o

Pensar Alto individual era uma prática monológica, já que o “informante” tinha que pensar alto durante a realização da leitura e não podia haver réplica da professora/pesquisadora, pois a única coisa que ela podia falar era lembrar o informante de falar o que estava pensando, caso ele ficasse em silêncio. (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 16, grifos meus).

Zanotto (2014) informa que, além dela, outras integrantes do GEIM utilizaram o pensar alto individual (NARDI, 1993; CANOLLA, 1995). Foram a primeira geração de pesquisadoras, as quais utilizaram o pensar alto sem interferirem no processo, a menos para lembrar os informantes de pensar alto durante a leitura, desse modo, o texto era entregue aos alunos para lerem individualmente. Ademais, geralmente eram utilizados fábulas e/ou poemas, sendo que

a maioria dos informantes preferia a fábula, pois os versos dos poemas, repletos de incongruências, causavam certa dificuldade nos leitores.

Com isso, ao perceber que o pensar alto individualmente não estava gerando dados que pudessem elucidar o processo de compreensão da metáfora em textos literários por leitores reais, Zanotto decidiu fazer uma adaptação, propondo “a discussão espontânea do texto em sala de aula” (ZANOTTO, 1988, p. 180), pois da forma que ocorria, individual e monologicamente, a prática se tornava artificial e os dados pouco relevantes, além de causar certo desconforto nos participantes, que saíam dos encontros com uma imagem negativa de si como leitores.

À época, Zanotto lecionava a disciplina de Estilística da Língua Portuguesa, no Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP, o que a levou a discutir os textos de forma espontânea em suas aulas. A pesquisadora explica como se dava a dinâmica:

[...] no início da aula, o texto a ser trabalhado era distribuído aos alunos para que lessem silenciosamente. Logo em seguida iniciávamos a discussão espontânea, na qual cada um podia dizer livremente o que queria a respeito do texto e da leitura que havia feito. Não era dada à discussão nenhuma direção prévia, pelo contrário, as ideias deviam fluir livremente e não serem avaliadas. Depois dessa fase é que o texto se tornava o paciente da operação metalinguística e a própria leitura e compreensão se tornavam também objeto de discussão. Nesta fase, a avaliação das interpretações tinha direito de aparecer. (ZANOTTO, 1988, p. 180).

Conforme a referida autora, a adaptação realizada ofereceu dados interessantes, pois a discussão do texto ocorreu de forma produtiva, diferentemente do ocorrido com o uso do protocolo verbal individual. A atividade em grupo se tornou válida, já que o foco não era um aluno em particular. Desse modo, as associações ocorriam livremente, uma vez que os participantes buscavam “resolver o enigma constituído pela metáfora” (ZANOTTO, 1988, p. 180) e, com isso, um aluno estimulava o outro. Essa adaptação do protocolo verbal convencional fez com que houvesse uma mudança epistemológica, ou seja, o monologismo (protocolo verbal individual) evoluiu em direção ao dialogismo (pensar alto em grupo).

Esse novo formato do protocolo verbal fez com que os leitores pudessem “estabelecer um diálogo livre com o texto, o que possibilitou a construção espontânea de interpretações das metáforas e, conseqüentemente, a geração de dados relevantes para responder as questões de pesquisa” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 20). Além disso, à medida que os leitores tiveram espaço para serem responsivos e protagonistas na construção das leituras, eles também construíram uma imagem mais positiva de si como leitores, o que não ocorria com o protocolo verbal convencional.

A partir dos resultados satisfatórios advindos da adaptação realizada, Zanotto decidiu, depois de alguns anos, desenvolver uma meta-pesquisa (1994) sobre o protocolo verbal, em parceria com Marilda Cavalcanti. O estudo foi realizado com alunos da pós-graduação de várias universidades brasileiras, durante um curso de férias²² promovido pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Com o objetivo de levar os alunos a conhecer melhor o protocolo verbal como método de pesquisa, o curso também buscava produzir dados para a meta-pesquisa.

O desenho da pesquisa compreendia a vivência, pelos alunos, de duas das três situações propostas: “a) a realização do pensar alto com o suporte de um colega; b) com o suporte de uma das pesquisadoras; c) sem suporte de uma pessoa, ou seja, sozinho com o gravador” (ZANOTTO, 2014, p. 10). As pesquisadoras propuseram a leitura de dois gêneros discursivos distintos, ambos com linguagem figurada: poemas (de Drummond) e fábula (de Millôr Fernandes).

A referida pesquisa tinha duas fases: na primeira, os pós-graduandos deviam ler o poema ou a fábula, bem como optar pelo tipo de leitura: com um colega; com o auxílio de uma das pesquisadoras; ou sozinho com o gravador. Zanotto (2014) relata que na primeira fase, entre os doze mestrandos e doutorandos, somente quatro escolheram o poema. Na segunda fase, os participantes que leram a fábula deveriam ler o poema e, também, mudar a dinâmica de leitura. Porém, devido à resistência da maioria em ler o poema, assim como realizar a leitura sozinhos com o gravador, Zanotto e Cavalcanti (1994) decidiram que a segunda fase seria realizada somente com voluntários. O resultado, explica Zanotto (2014, p. 10), “foi que apenas dois escolheram o poema e dois, a fábula”.

Zanotto informa que durante a leitura de um poema de Drummond, os pós-graduandos evidenciaram a falta de familiaridade com o gênero, pois algumas incongruências dificultaram a interpretação da poesia, fazendo com que eles reagissem negativamente a elas. Nas palavras da pesquisadora, essa reação “evidencia [va] que as alunas desconheciam o papel das incongruências, pois elas são como um gatilho para a interpretação da metáfora” (ZANOTTO, 2014, p. 11). A autora observa que os dados da meta-pesquisa se revelaram pouco produtivos, já que uma metade dos participantes “interpretou superficialmente, sem produzir evidências do processo, e a outra metade não conseguiu interpretar as metáforas e terminaram a experiência se desqualificando como leitores de texto literário” (ZANOTTO, 2014, p. 11). Além disso, ao longo do estudo, os alunos ficaram preocupados em oferecer respostas/leituras corretas.

²² O curso intitulado “Pesquisa sobre Leitura e Escrita em Língua Materna”, foi oferecido por Zanotto e Cavalcanti, focalizando o protocolo verbal como método para pesquisa em leitura e escrita.

Com base no estudo piloto e na meta-pesquisa realizadas por Zanotto (1988; 1994; 1995), a proposta de ler os textos livremente, em grupo e sem nenhuma tarefa solicitada ou qualquer direção prévia à atividade, mostrou-se bem-sucedida, oferecendo dados relevantes para a pesquisa e o ensino de leitura. Nas palavras de Zanotto:

Para a pesquisa, os dados revelaram momentos de retrospectiva imediata de leituras construídas introspectivamente e momentos de construção *online* de leituras, nos quais o grupo coconstruiu um raciocínio coletivo (PONTECORVO, 1995). Essas características me autorizam a denominar o método de Pensar Alto em Grupo. (ZANOTTO, 2014, p. 12).

A partir de então, a segunda geração de pesquisadores foi bem-sucedida na utilização do *pensar alto em grupo*, pois como haviam conhecido o *pensar alto individual*, na década de 1990, sabiam que ler o texto coletivamente era mais significativo, isto é, tornava o ato de ler uma prática social de construção de sentidos, e não um ambiente artificial (monológico) como no protocolo verbal (ZANOTTO, 2014). Contudo, apesar de saber que pensar alto em grupo era mais interessante para os propósitos da pesquisa e para o ensino de leitura, o grupo de pesquisadores/professores da segunda geração entrou em conflito epistemológico: sabiam que era necessário permitir que os alunos lessem o texto livremente para negociar e construir sentidos, porém, reproduziam ações condizentes com a prática tradicional de leitura, isto é, desempenhavam o papel de autoridade interpretativa, sem que os leitores pudessem dialogar livremente sobre os textos.

Nesse contexto de conflito epistemológico, Zanotto informa que foi necessário que os professores participantes do GEIM refletissem sobre seu papel nas aulas de leitura, isto é, revissem suas próprias ações durante as vivências, para transformá-las. Desse modo, à medida que os pesquisadores, orientados pela Prof.^a Mara Zanotto, refletiam sobre suas ações no evento de leitura, iam-se configurando os saberes pedagógicos necessários à condução das vivências:

Fomos construindo esses saberes na prática, analisando e refletindo colaborativamente sobre as vivências do PAG realizadas por eles. *Essas análises nos levaram a tomar consciência da importância de dar espaço para voz e subjetividade dos leitores e das implicações sociais e éticas desse traço essencial do Pensar Alto em Grupo. Se o leitor tinha espaço para sua voz e subjetividade, era importante que sua voz fosse ouvida e legitimada pelo professor/pesquisador e pelos outros leitores do grupo. Esse fato ressaltava a importância dos papéis do professor/pesquisador como orquestrador das vozes dos leitores.* (ZANOTTO, 2014, p. 14, grifos meus).

Observamos, a partir do exposto, que a construção do Pensar Alto em Grupo (PAG) como método e como prática de letramento percorreu um longo caminho até à criação dessa prática dialógica e humanística que potencializa a ação dos leitores frente aos textos, bem como

nos faz perceber o outro em toda sua inteireza: sua voz, vez, pensamentos, enfim, a olhar o outro como sujeito-leitor pensante. Portanto, a reinterpretação que Zanotto fez do protocolo verbal individual (ERICSSON; SIMON, 1984) causou uma transformação paradigmática, como explica a autora:

[...] estávamos saindo do cognitivismo que focaliza a cognição independente do social, para nos aproximarmos do paradigma interpretativista, que focaliza um pensamento construído na interação com o outro, num contexto social, de acordo com o dialogismo bakhtiniano. (ZANOTTO, 2014, p. 12).

Atualmente, as pesquisas desenvolvidas por Zanotto (2014; 2016; 2020) e pelos integrantes do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora, inseridas no paradigma qualitativo-interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994), têm como método principal o Pensar Alto em Grupo, que é, em geral, associado a alguns instrumentos, como diário e entrevistas, para possibilitar a triangulação dos dados. As investigações seguem duas direções: i) contribuir, por meio da estratégia de pesquisa-ação, para a formação do professor como agente de letramento; e ii) elucidar os produtos da leitura dos textos literários, ou seja, as interpretações construídas pelos leitores na discussão coletiva. Dessa forma, nas palavras de Zanotto (2014):

Nós buscamos a construção do Pensar Alto em Grupo como uma prática dialógica e colaborativa, dando espaço para que o leitor seja responsivo e reflexivo, pois isso interessa tanto para a pesquisa como para o ensino. Nossas pesquisas nos têm mostrado que o dialogismo pode ser um caminho muito produtivo para a pesquisa e o ensino. (ZANOTTO, 2014, p. 15).

Nessa prática dialógica, os leitores têm a oportunidade de discutir e construir sentidos livremente, sem que haja uma leitura determinada previamente pelo professor. De modo geral são utilizados textos literários que apresentam uma linguagem figurada, como poemas, crônicas, fábulas, contos etc., a fim de desafiar os leitores, pois esse tipo de texto exige maior esforço cognitivo para ser compreendido e interpretado. Conforme Zanotto (1998), concretamente, o PAG ocorre da seguinte forma:

[...] o texto é distribuído aos participantes do grupo, que fazem, num primeiro momento, uma leitura individual silenciosa e anotam espontaneamente as ideias que vierem à mente. Logo em seguida se inicia a discussão, na qual cada um pode dizer livremente o que quiser a respeito do texto e do seu processo de leitura. Não é dada à discussão nenhuma direção prévia, pelo contrário, as ideias devem fluir livremente e não constituírem objeto de avaliação. O professor-pesquisador abre mão de seu papel de autoridade interpretativa e apenas coordena a discussão, podendo participar da construção de sentido o mais simetricamente possível. (ZANOTTO, 1998, p. 21).

É possível, com base no exposto, caracterizar o PAG como um *construto-teórico-metodológico-dialógico*, constituído por duas dimensões: i) um método para geração de dados, uma vez que as vivências (a discussão coletiva dos textos) são gravadas e transcritas para serem analisadas posteriormente; e ii) como também uma prática de letramento, isto é, sua aplicação na sala de aula (presencial ou virtual) tem como objetivo a formação de leitores responsivos. Desse modo, nesta tese, o PAG foi utilizado como método principal para geração de dados e, ao mesmo tempo, como prática social de leitura, à medida que os participantes negociaram e construíram múltiplos sentidos de forma reflexiva e colaborativa na prática de letramento promovida remotamente durante um curso de extensão universitária.

Em vista disso, acredito que o processo de ensinagem da leitura por meio do Pensar Alto em Grupo pode favorecer a formação de leitores responsivos e contribuir para o meu desenvolvimento como agente de letramento. Assim, na próxima seção, aponto as características do ato de ler mediado pelo PAG e sua relação com os pressupostos bakhtinianos e freireanos. Defendo, pois, essa prática dialógica, colaborativa e humanística como alternativa às práticas centralizadoras e silenciadoras dominantes no contexto escolar.

2.2 A leitura mediada pelo PAG: uma proposta para a formação do leitor

Desde a reconceptualização realizada por Zanotto (1995), o Pensar Alto em Grupo vem sendo utilizado em diversas pesquisas pelos membros do GEIM/CNPq, coordenado pela professora Dr.^a Mara Sophia Zanotto. Estudantes de mestrado e doutorado em Linguística Aplicada (LAEL/PUC-SP) têm obtido êxito em suas investigações com a utilização do PAG, tendo como objetivo principal a formação de leitores construtores de sentidos e a formação do professor como agente de letramento, nos mais diferentes níveis de ensino, da Educação Básica – Ensinos Fundamental e Médio – ao Ensino Superior (BATISTA-SANTOS, 2018; MARANGONI, 2020; MARCONDES, 2016; TAVARES DOS SANTOS, 2014; SUGAYAMA, 2011, 2017).

Zanotto e Sugayama (2016, p. 17) realizaram um “confronto heurístico” entre duas práticas de leitura a fim de refletir sobre as epistemologias a elas subjacentes, quais sejam: a leitura escolar dominante, pautada no monologismo, e a prática de letramento do PAG, coerente com o dialogismo. Esse confronto entre as práticas monológica e dialógica elucidou aspectos relevantes, que nos ajudam a repensar o papel desempenhado pelo professor na aula de leitura.

Vale ressaltar que as pesquisas empreendidas no âmbito do GEIM têm como fundamento a concepção dialógica da língua/gem proposta pelo Círculo de Bakhtin²³, que defende a língua não como um sistema abstrato – desvinculado do contexto histórico-social –, mas como forma de interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2018), sempre mobilizada em situações concretas, sociais, culturais, históricas e ideologicamente determinadas. Essa perspectiva ratifica a natureza eminentemente dialógica da linguagem, pois toda produção discursiva é elaborada como resposta aos já-ditos e endereçada a alguém. É a relação eu – outro/s (alteridade) que confere vida à linguagem:

Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 184, grifos meus).

Assim sendo, a prática de leitura mediada pelo PAG, ancorada na dialogicidade da linguagem, pode contribuir para a transformação das práticas de ensinagem em contextos presencial e remoto, uma vez que os sujeitos têm espaço para agir ativa e responsivamente. Contudo, para que as vivências de leitura sejam momentos interessantes de coconstrução de sentidos, cabe ao professor e aos alunos estabelecerem um acordo tácito de negociação. Isso envolve uma reflexão sobre as ações em sala de aula e concepções de linguagem e leitura, na perspectiva dos dois agentes.

Sob a ótica bakhtiniana, estamos a todo momento dialogando com outros sujeitos, outros discursos. No entanto, diálogo para o Círculo não é, necessariamente, sinônimo de concordância, harmonia. Em sentido estrito, o diálogo pode ser entendido como interação face a face. Assim, numa dimensão mais ampla, diálogo é “qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219), como um livro, que, em alguma medida, é produzido em resposta a outras vozes, precedentes e subsequentes, de determinada esfera de comunicação humana. Esta tese, por exemplo, foi escrita não só a partir das minhas inquietações em relação à formação de leitores, mas levou em conta discursos de outros pesquisadores, de outros contextos histórico-sociais e, certamente, estimulará outros estudos, outras respostas e assim sucessivamente.

²³ De acordo com Faraco (2009, p. 13), o Círculo é composto por intelectuais com distintas formações e interesses científicos, perpassando a literatura, a música, a filosofia e, sobretudo, a linguagem. Os dois intelectuais que trabalharam mais regularmente com Bakhtin, durante dez anos, entre 1919-129, foram Valentim N. Volóchinov e Paval N. Medvedv. Os três formam o chamado Círculo de Bakhtin.

Bakhtin (2011) afirma que a vida é ontologicamente dialógica, logo nossa existência enquanto sujeitos histórico-culturais se dá no e pelo diálogo com outros sujeitos:

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Para chegar a essa concepção dialógica da língua/gem, o grupo de intelectuais russos teceu críticas a duas tendências vigentes nos anos 20 do século passado, quais sejam: o objetivismo abstrato do estruturalismo, e o subjetivismo idealista da estilística clássica. Na primeira corrente, a língua é vista como sistema separado do sujeito e do contexto socio-histórico-cultural, cujo foco é “*o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 155) e, conseqüentemente, o olhar dos pesquisadores se volta para o ato individual do sujeito. Nesse caso, não há preocupação com a interação entre os falantes; é, portanto, uma perspectiva monológica.

Os defensores do subjetivismo idealista argumentam que as leis gramaticais são criações individuais, isto é, “a língua é análoga a outros fenômenos ideológicos, especialmente a arte e a atividade estética” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 148). O sistema linguístico não passa de um meio para o usuário se expressar; com isso, somente o ponto de vista do falante é levado em conta, ou seja, não há, também, uma preocupação com a necessária relação “com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levando em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante” (BAKHTIN, 2011, p. 270).

As duas posições anteriores são vistas pelo Círculo como ficções, uma vez que na comunicação discursiva histórica, cultural e socialmente situada, a língua/gem é mobilizada como forma de interação humana. Em outros termos, não há, de um lado, um falante ativo e, de outro, um ouvinte passivo que apenas compreende a palavra alheia. Pelo contrário, o ouvinte/leitor, ao identificar e compreender determinado significado linguístico de um discurso oral ou escrito, “ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 271), concordando, refutando, reformulando etc. Falante/escritor e ouvinte/leitor (re) agem mutuamente.

Nas palavras de Volóchinov (2018):

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218-219, grifos meus).

É, pois, com base nessa dimensão dialógica e ideológica da linguagem que entendemos o Pensar Alto em Grupo como uma prática contrária à leitura escolar dominante, marcada pela leitura única, pois no PAG as múltiplas vozes são ouvidas e acolhidas. Para nós que adotamos essa prática de letramento, “ler é estabelecer diálogo por meio do qual os sentidos são construídos, de forma responsiva e reflexiva, na interação entre leitor e autor mediados pelo texto” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 39). Nessa perspectiva, os sentidos não estão no texto, mas são construídos na interação entre leitor/autor via texto, bem como entre os leitores inseridos numa prática situada, o PAG.

Ao ouvir com empatia e respeito a voz de cada leitor, estamos partindo da ideia de que cada aluno é um sujeito pensante que tem algo a dizer e pode contribuir com o processo de construção de sentidos e saberes. Desse modo, como contraponto à perspectiva monológica, aventamos, por meio do PAG, criar um espaço acolhedor, reflexivo e colaborativo, no qual os leitores possam expressar suas vozes e subjetividades sem o receio de terem seus pensamentos deslegitimados pelo professor ou outro colega do grupo, como na prática escolar dominante.

Sugayama (2016, p. 398) explica que à medida que damos voz aos leitores, “é possível que múltiplas leituras ocorram, pois cada leitor traz seu contexto pessoal e cultural, conhecimentos prévios, crenças etc.”. Assim, é importante que o professor coordenador da vivência ouça com atenção as vozes e as interpretações do grupo, visto que nem todas as leituras podem estar coerentes com o texto. Ao mesmo tempo, é preciso que o grupo de alunos esteja disposto a negociar e construir as leituras, ou seja, os participantes devem, também, expressar suas ideias, discutindo e avaliando as leituras coerentes com o texto. É uma prática colaborativa, que depende das ações dos agentes, professor e alunos.

É possível perceber, desde já, as diferenças entre as práticas de letramento, pois ambas – a leitura escolar dominante e o PAG – se fundamentam em epistemologias antagônicas. Enquanto a prática tradicional de leitura ancora-se numa perspectiva monológica, que aceita apenas um sentido, o PAG é afinado com o dialogismo, que nos permite a construção de múltiplas leituras a partir do diálogo leitor/autor/texto, e na interação entre os próprios leitores; nessa dinâmica reflexiva e responsiva, “o leitor relaciona diversos discursos e vozes sociais,

revelando-nos a natureza interdiscursiva e polifônica da linguagem” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 29).

Nessa perspectiva, é possível que no processo de construção de sentidos, os leitores estabeleçam relações intertextuais, pois o dialogismo constitutivo da linguagem permite a evocação de diferentes textos, discursos e contextos, uma vez que o texto é produzido a partir de outro (s) texto (s), ou seja, é sempre uma resposta ao já-dito. Portanto, a intertextualidade “encontra-se na base de constituição de todo e qualquer dizer” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 101), e, bakhtinicamente falando, em toda e qualquer compreensão ativa responsiva.

Geraldi (2013) afirma que na visão do Círculo o Outro está sempre presente; é um ser vivo e falante. Desse modo, a alteridade é constituinte da concepção bakhtiniana de linguagem, logo perpassa também o Pensar Alto em Grupo, no qual o processo interpretativo ancora-se na relação eu-outro/s. Essa relação está ligada ao conceito de *excedente de visão* proposto por Bakhtin (2011) em seu estudo sobre autor e personagem. Para o pensador russo, “quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem” (BAKHTIN, 2011, p. 21). Ou seja, mesmo que leiamos um mesmo texto, que estudemos um mesmo assunto, cada um de nós lançará um olhar interpretativo singular em relação ao texto ou assunto em pauta. Os sentidos, portanto, nunca são iguais, mesmo que o objeto de conhecimento seja compartilhado, já que os indivíduos são diferentes.

Essa visão exotópica exige que o eu se desloque de sua posição para ver e compreender a posição do outro. Esse movimento leva o eu a “adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele [o outro] o vivencia” (BAKHTIN, 2011, p. 23-24). Trata-se, fundamentalmente, da necessária relação alteritária no processo de construção de sentidos; relação essa que não é sinônimo de homogeneidade ou concordância, mas de singularidade, coletividade e pluralidade. No ato de ler desencadeado pelo PAG, não é necessário que os leitores tenham de aceitar a interpretação do outro, mas, ao “adotar o horizonte vital” do outro, os participantes enriquecem seus repertórios, ouvindo e aprendendo com ele.

Partindo da ideia de que cada aluno possui um excedente de visão que completa/constitui o outro – alunos, professor e autor do texto –, acredito que a prática do Pensar Alto em Grupo contribui para desenvolver a *escuta empática* nos participantes, à medida que o sujeito-leitor precisa se deslocar de sua posição (despindo-se de preconceitos, pressuposições, suas e dos outros) para entender o outro como este se apresenta (em sua humanidade-singularidade), sem, com isso, diluir sua subjetividade, e, assim, coconstruir sentidos e saberes.

Um exemplo interessante, que a meu ver ilustra o que denomino de *escuta empática*, ocorreu na terceira vivência realizada com o Grupo 2 (analisada no capítulo 4), quando a maioria dos cursistas pareceu aceitar uma determinada leitura a respeito do poema “Rosa”, de Cecília Meireles, e apenas Nisa pensava diferente. Ao longo da discussão, essa leitora quis abandonar sua interpretação para aceitar a dos colegas, contudo, Ana Maria e Hilda, por meio de uma escuta empática, disseram para Nisa continuar com sua leitura, ao invés de abandoná-la. Esse fato revela a potencialidade da prática do PAG no sentido de promover relações alteritárias, empáticas e a construção de múltiplos sentidos, diferentemente da leitura escolar dominante, atada à leitura única.

Inspirada pelo pensamento freireano, a pesquisadora estadunidense bell hooks²⁴ (2017, p. 247) afirma que “a mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece nossa capacidade de aprender juntos”. Dessa forma, no PAG, buscamos criar um ambiente em que todos possam ser ouvidos e tenham suas vozes/pensamentos legitimados, como no exemplo citado anteriormente. A interação promovida nessa prática potencializa a identidade de cada um como sujeito-leitor-pensante, pois “um complementa a voz do outro leitor, expandindo suas reflexões, refutando, acatando ou acrescentando novas ideias, revelando, assim, a vivência de um diálogo efetivo de aproximações do eu-outro (s) a partir de deslocamentos [...]” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 31-32).

Nessa perspectiva, após a reconceptualização do pensar alto individual realizada por Zanotto (1995), percebemos que a prática do PAG tem se aproximado dos ensinamentos freireanos, sobretudo por conceber os alunos não como folha em branco, pronta para ser preenchida com as leituras do professor, mas como sujeitos histórico-sociais que têm o que dizer e podem contribuir com a construção de saberes. O PAG volta-se para a concepção de educação como prática da liberdade, que “implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2019, p. 98). Por isso, ao criar, juntamente com os alunos, uma ambiência propícia à negociação e coconstrução de sentidos, estamos, em alguma medida, lutando contra práticas cerceadoras e monológicas que buscam silenciar (arquivar²⁵) alunos e

²⁴ O nome verdadeiro da autora é Gloria Jean Watkins. Ela utiliza seu pseudônimo, sempre grafado em letras minúsculas – como forma de se contrapor à perspectiva hegemônica de produção de conhecimento – em homenagem a sua bisavó, Bell Blair Hooks.

²⁵ Na educação bancária, “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de *receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los*. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, *os grandes arquivados são os homens* [...]. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem o mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2019, p. 80-81, grifos meus).

professores. É nesse sentido que me aproximo da perspectiva de uma LA transgressiva (PENNYCOOK, 2006), no sentido de querer ouvir e acolher as vozes dos sujeitos na aula de leitura, reconfigurando, assim, o modelo tradicional de ensinagem que, historicamente, tem silenciado alunos e professores (CORACINI, 2010; FERRAREZI JÚNIOR, 2014).

A prática de leitura mediada pelo PAG é perpassada pela concepção de diálogo defendida por Freire (2019, p. 108). Para o autor, o diálogo é um fenômeno humano, pois nossa existência “não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”. Assim, por meio do diálogo autêntico, historicamente situado, os homens transformam o mundo e a si mesmos: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2019, p. 109).

Ao defender o diálogo como existência humana – a importância de dar voz aos sujeitos –, Freire (2019) aponta para a natureza constitutivamente dialógica da linguagem, como propõe o Círculo de Bakhtin, já que para o autor brasileiro, o diálogo não diz respeito apenas à relação (imediata) eu-tu, mas a relação dos homens entre si e desses com o contexto sociocultural e histórico mais amplo. A linguagem, para esses autores, é o meio privilegiado de interação e intervenção dos sujeitos no mundo. Não há possibilidade, nessa perspectiva histórico-social, de haver discursos neutros, visto que homens e mulheres atuam na e pela linguagem a partir de posições axiológicas determinadas. Tais pressupostos podem ser associados à prática do PAG, na qual a dialogicidade orienta modos de ler e interagir na vivência de leitura, contrários, evidentemente, à leitura monológica e ao ensino como transmissão.

Na leitura mediada pelo PAG os sujeitos são estimulados a se posicionar responsiva e ativamente frente ao texto, pois somente na responsividade é que podemos compreender e interpretar o enunciado do outro. Isto é, os leitores são convocados a orientar-se em relação à voz alheia, num processo de empatia, alteridade e respeito e, assim, coconstruírem sentidos e saberes. De acordo com Volóchinov (2018):

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. *Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas [...].* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232, grifos meus).

Dessa forma, no PAG, os leitores são motivados a ir além da superfície textual, ou seja, a construir sentidos que extrapolam os significados linguísticos expressos no material lido. A proposta é contribuir para a formação de leitores responsivos, que apresentem uma *antipalavra* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232) à palavra do escritor ou de outro leitor do grupo. Para tanto, é

importante que os alunos tenham voz para expressar sua responsividade. Na perspectiva do Círculo, adotada neste estudo, toda compreensão é responsiva ativa (BAKHTIN, 2011).

Em uma das formas de compreensão responsiva ativa, denominada por Bakhtin de imediata –, o outro, ao compreender (ouvir ou ler) o significado linguístico do enunciado, responde, imediatamente, seu interlocutor; entrega-lhe, assim, uma devolutiva, isto é, “expressa publicamente a sua posição em relação ao conteúdo verbal que lhe foi endereçado” (MENEGASSI, 2009, p. 160). A responsividade imediata pode ocorrer em um espaço temporal diferente do contexto em que se deu o enunciado, pois em alguns casos, por exemplo, na resposta a um *e-mail*, existe certo distanciamento entre os interlocutores, porém, ainda assim, requer “uma atividade responsiva certa, determinada, imediata à provocação do locutor”, mesmo que seja em outro espaço-tempo.

Batista-Santos e Silva (2020) ajudam-nos a compreender a responsividade imediata no contexto pedagógico:

Na atividade de leitura, por exemplo, essa atitude (responsividade imediata) é manifestada quando um aluno ao ler um texto ou, ao participar de outra atividade que envolva texto em uma aula, posiciona-se criticamente em relação às informações disponibilizadas, acatando, refutando, ressignificando, bem como deslocando-se para pensar a partir do lugar dos outros colegas. Nesse jogo discursivo-ativo de acatar, refutar ou ressignificar, o aluno-leitor torna-se protagonista da construção de sentidos. (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2020, p. 15).

Tal discussão aponta para o perfil de leitor que almejamos formar na prática do PAG. A partir de dois perfis de leitor propostos por Eco (1989) – o leitor inexperiente (que apenas decodifica as informações) e o leitor experiente (que constrói interpretações para além da materialidade linguística), Batista-Santos (2018) propôs um terceiro perfil de leitor, denominado de *sujeito-leitor-responsivo*. Segundo a pesquisadora, com a qual concordo, “nenhuma das caracterizações propostas por Eco contempla o perfil de leitor desenvolvido na prática do PAG” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 98).

Conforme a autora supracitada, o sujeito-leitor-responsivo extrapola os limites do texto, isto é, não fica apenas na decodificação, mas responde, bakhtinianamente falando, às pistas linguísticas, as vozes sociais que atravessam os textos, bem como as vozes dos leitores durante a prática coletiva de leitura. É, pois, um tipo de leitor responsivo e crítico, que não aceita passivamente os discursos depositados no texto; ao contrário, busca construir sentidos a partir de seus conhecimentos prévios e dos conhecimentos compartilhados por outrem. Nas palavras de Batista-Santos (2018):

Ainda – o *sujeito-leitor-responsivo* – é situado nas práticas sociais que envolvem a linguagem – assume uma postura ativa, responsiva e atenta com a finalidade de apreender e de interpretar os múltiplos sentidos durante a prática de leitura, ampliando suas reflexões, refutando, aceitando ou acrescentando novas ideias às suas. (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 97).

Por meio da prática do Pensar Alto em Grupo, a formação de leitores responsivos se torna possível, pois o professor não arbitra sobre as interpretações feitas pelo grupo, mas incentiva os alunos a refletir, discutir, negociar e construir sentidos e saberes colaborativamente. Conforme Batista-Santos (2018), à medida que o sujeito-leitor-responsivo tem espaço para expressar sua voz e subjetividade, seus posicionamentos se tornam, de fato, responsivo-ativos, e não dublagens²⁶ (BAKHTIN, 2011) de pensamento alheio (do texto/autor, do professor ou de outro leitor). Portanto, o ato de ler mediado pelo PAG favorece a constituição desse perfil leitor, sobretudo porque buscamos oferecer condições para que todos possam se posicionar responsivamente. Por isso, concordo com Batista-Santos (2018), pois acredito – e os dados revelam – que é possível formar leitores nessa perspectiva; leitores ativos, críticos e reflexivos; mais abertos à escuta, aos diferentes posicionamentos, enfim, à alteridade.

Com base no que foi discutido, e nos dados analisados no Capítulo 4, é possível apresentar alguns argumentos que nos permitem conceber o PAG como uma prática de letramento dialógica, contrária às abordagens centralizadoras e silenciadoras de leitura dominantes no contexto escolar:

- o PAG é sustentado pela epistemologia do dialogismo: busca romper com o monologismo historicamente impregnado nas práticas pedagógicas;
- exige uma mudança no papel do professor na aula de leitura: de árbitro, para negociador de sentidos – agente de letramentos;
- requer do aluno-leitor uma postura responsiva ativa: deve expressar suas ideias, negociar e construir os sentidos reflexiva, colaborativa e democraticamente, pois o PAG é uma prática colaborativa;
- potencializa a fruição estética: ao lidar basicamente com textos constituídos por linguagem figurada, exige do leitor maior esforço cognitivo, ou seja, uma leitura profunda, imersiva;

²⁶ Refiro-me à compreensão responsiva passiva (BAKHTIN, 2011, p. 271), na qual a resposta do sujeito é caracterizada como a adesão do que foi falado/escrito por outrem, sem hesitação. Ocorre, por exemplo, quando o aluno, na sala de aula, apenas copia (dubla) um trecho do texto ou escreve a mesma resposta de um colega para responder determinada questão do livro didático.

- é um instrumento dialógico: intensifica os processos de deslocamento empático e alteritário, contribuindo, assim, para aprendizagens mútuas; alunos e professor aprendem;
- trata-se de uma prática pluralista e democrática: acolhe as múltiplas vozes/sentidos/saberes (não só do professor), em consonância, portanto, com uma educação como prática da liberdade;
- os leitores são protagonistas e corresponsáveis pela criação da ambiência do PAG: são vistos como sujeitos sociais, culturais e históricos, podendo, assim, serem mediadores entre si.

As pesquisas realizadas pelos membros do GEIM, além de terem foco nas ações dos professores na aula de leitura, por meio de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), objetivando transformar as formas de ensinagem da leitura, buscam, também, investigar como leitores reais interpretam a linguagem figurada em textos literários, mais especificamente, as metáforas (ZANOTTO, 1998; 2016; 2020; ZANOTTO; TAVARES DOS SANTOS, 2018; SUGAYAMA, 2016). Ou seja, procuram analisar os produtos da leitura (as interpretações), observando, para isso, os processos sociocognitivos dos sujeitos nas vivências mediadas pelo PAG.

Por isso, na próxima seção, apresento alguns aspectos relacionados à teoria da metáfora conceptual, mobilizada nas pesquisas do GEIM e que contribuiu para o processo de análise dos dados desta investigação. A linguagem figurada é um tema importante, pois, às vezes, ela é responsável por desestimular os sujeitos durante a leitura do texto literário, justamente pela natureza metafórica desse tipo de discurso. É, portanto, um assunto relevante para a formação e atuação do professor na aula de leitura.

2.3 Metáfora, leitura literária e empatia

Zanotto *et al* (2002) afirmam que a teoria da metáfora conceptual proposta por Lakoff e Johnson (2002) representa uma ruptura paradigmática em curso desde a década de 1970. Tal ruptura promoveu uma verdadeira crise em relação ao enfoque objetivista da metáfora que, até aquele momento, era vista apenas como fenômeno da linguagem. Essa virada paradigmática, que atribui à metáfora um *status epistemológico*, distancia-se da tradição retórica iniciada com Aristóteles, no século IV a.C. A teoria aristotélica da metáfora como figura retórica perdurou durante “23 séculos como um dogma inquestionável” (ZANOTTO, 1998, p. 14), por isso, no presente, muitas pessoas ainda entendem a metáfora tal como foi concebida por Aristóteles. No

enfoque clássico, a metáfora era considerada “um fenômeno da linguagem apenas, ou seja, um ornamento linguístico, sem nenhum valor cognitivo” (ZANOTTO *et al.*, 2002, p. 11), assim, era tida como um desvio da linguagem trivial e comum às linguagens especiais, como a poética e a persuasiva.

Desse modo, no discurso científico, por exemplo, a metáfora era indesejada, pois priorizava-se o uso da “linguagem literal”, objetiva e determinada, em oposição à linguagem metafórica. Em decorrência dessa visão dicotômica, “a ciência se fazia com a *razão* e o *literal*, enquanto a poesia se fazia com a *imaginação* e a *metáfora*” (ZANOTTO *et al.*, 2002, p. 11). Tal enfoque ainda é predominante, segundo Lakoff e Johnson (2002), devido à concepção objetivista presente na cultura ocidental. Esses autores denominam *mitos do objetivismo*, que reinou na cultura ocidente, principalmente na filosofia, dos pré-socráticos até o presente, assim, faz parte da nossa vida cotidiana. Nessa perspectiva, percebemos o poder que essa tendência objetivista exerce sobre nossas ações do dia a dia, na ciência, nas leis, no governo, nos negócios, na mídia e, também, na instituição escolar (como discutido na seção 1.1 do Capítulo 1 deste trabalho).

Lakoff e Johnson (2002, p. 299) explicam que desde a antiguidade grega existe, na cultura ocidental, uma visão dicotômica entre, de um lado a verdade, de outro, a arte, “sendo a arte vista como uma ilusão e aliada, por meio da ligação com a poesia e o teatro, à tradição da arte da oratória pública e persuasiva”. Por isso, o objetivismo engloba o Racionalismo Cartesiano, o Empirismo, a Filosofia Kantiana, o Positivismo Lógico etc., ou seja, é um termo genérico que se refere a diferentes correntes de pensamento ocidental, “que assumem ser possível o acesso a verdades absolutas e incondicionais sobre o mundo objetivo e que entendem a linguagem como mero espelho da realidade objetiva” (ZANOTTO *et al.*, 2002, p. 11); assim, a metáfora e outras figuras deveriam ser evitadas a fim de manter a objetividade na comunicação, oral e/ou escrita.

Zanotto (1998) informa que a ideia apresentada por Aristóteles sobre a metáfora – um simples recurso estilístico sem valor cognitivo – está presente inclusive nas atividades escolares de leitura que compõem a maioria dos livros didáticos, bem como na concepção que alguns professores têm sobre a metáfora e outras figuras. Em relação às propostas didáticas no contexto escolar, a perspectiva objetivista se revela nas perguntas de interpretação, que, de modo geral, levam os alunos a classificar as figuras, sem que elas sejam realmente compreendidas e interpretadas, pois, na visão objetivista de linguagem e comunicação, os sentidos estão no texto e cabe ao leitor retirá-los.

A virada paradigmática se dá de forma mais ampla e marcante a partir da década de 1970, levando a “uma reformulação profunda na maneira de conceber a objetividade, a compreensão, a verdade, o sentido e a metáfora” (ZANOTTO *et al.*, 2002, p. 12). Nesse contexto, o pressuposto segundo o qual temos acesso a verdades absolutas e incondicionais sobre o mundo caiu por terra, pois o novo paradigma “rejeita esse pressuposto objetivista e suas implicações, recusando a possibilidade de qualquer acesso verdadeiro à realidade do ponto de vista epistemológico” (ZANOTTO *et al.*, 2002, p. 13).

Em decorrência desse novo paradigma, a metáfora teve seu valor cognitivo reconhecido, sendo considerada uma *operação cognitiva fundamental* (ZANOTTO *et al.*, 2002), ou seja, algo além do que um simples ornamento linguístico ou recurso enganador da mente racional. Com isso, a metáfora tornou-se objeto central nas pesquisas em Ciências Humanas, mais especificamente, das Ciências da Linguagem e da Psicologia Cognitiva, que realizaram diferentes estudos, com inclusão de investigações empíricas. Foi nesse contexto de “efervescência de estudos sobre metáfora e cognição” que surgiu, em 1980, a obra *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson, seguindo uma perspectiva diferente dos psicólogos cognitivistas, “provocando uma evolução nas pesquisas sobre a metáfora” (ZANOTTO *et al.*, 2002, p. 15).

De acordo com Lakoff e Johnson (2002, p. 45), a metáfora é persuasiva na nossa vida cotidiana. Ela está infiltrada em nossas ações diárias, bem como em nosso pensamento: “Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza”. Seguindo essa linha de raciocínio, Moura (2019, p. 83) explica que a metáfora é fruto da imaginação e da inteligência humanas, portanto, não deve ser considerada apenas um ornamento linguístico, um fenômeno da linguagem. Para esse autor, a metáfora conceptual proposta por George Lakoff deve ser concebida como recurso interessante, sobretudo pelo fato desse tipo de metáfora possuir “a capacidade de produzir uma série de metáforas interligadas, formando uma rede metafórica bastante produtiva”.

A metáfora é, pois, um meio essencial “à compreensão humana e um mecanismo de criação de novos sentidos e de novas realidades em nossas vidas” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 306). Ou seja, por meio da metáfora é possível compreender diferentes dimensões do Humano e as diversas possibilidades de criação de sentidos. Esses autores afirmam que a metáfora orienta nossas ações e nossos pensamentos, indo além de mero recurso específico da linguagem literária, ou recurso retórico, estilístico e sem valor cognitivo, pois “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 47-48, grifos dos autores). Por isso, não é somente uma questão de “meras palavras”,

isto é, de linguagem, visto que “*os processos de pensamento são em grande parte metafóricos*” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 48, grifos dos autores).

Com base em Barcelona (2003) – inspirado em Lakoff e Johnson ([1980] 2002) –, Farias (2006, p. 22) elucida que a perspectiva cognitiva da metáfora conceptual parte da ideia de que “um domínio é parcialmente mapeado, ou seja, projetado em outro de forma que um deles é entendido em termos de outro”. Nesse processo de mapear um domínio de origem em termos de outro (domínio alvo), a metáfora, sendo cultural, possibilita a criação de um novo sentido, além de reorganizar “a nossa forma de ver o mundo, ligando conceitos díspares, numa nova percepção do real” (MOURA, 2019, p. 29).

Conforme Zanotto *et al* (2002), Lakoff e Johnson representam as metáforas conceptuais sempre em letras maiúsculas, seguindo a forma:

DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE, ou também, DOMÍNIO-ALVO COMO DOMÍNIO-FONTE. E os nomes dos mapeamentos, que não devem ser confundidos com os próprios mapeamentos, têm também uma forma proposicional. (ZANOTTO *et al*, 2002, p. 25, grifos das autoras).

Lakoff (1986) oferece-nos um exemplo interessante e que está presente em nosso dia a dia, a metáfora conceptual AMOR É UMA VIAGEM, que permite-nos dizer expressões como: “*Veja a que ponto nós chegamos*”, “*Agora não podemos voltar atrás*”, “*Nós estamos numa encruzilhada*” ou “*Nossa relação não vai chegar a lugar nenhum*”. O autor explica a referida metáfora da seguinte forma:

A metáfora envolve a compreensão de um domínio da experiência, o amor, em termos de um outro domínio muito diferente da experiência, as viagens. *A metáfora pode ser entendida como um mapeamento (no sentido matemático) de um domínio de origem (neste caso, as viagens) a um domínio alvo (neste caso, o amor). O mapeamento é estruturado sistematicamente. Há correspondências ontológicas, de acordo com as quais as entidades no domínio amor (por exemplo, os amantes, seus objetivos comuns, suas dificuldades, a relação amorosa etc.) correspondem sistematicamente a entidades no domínio de uma viagem (os viajantes, o veículo, os destinos etc.) [...] O que constitui a metáfora tema amor-como-viagem não é nenhuma palavra ou expressão particular. É o mapeamento ontológico e epistêmico entre domínios conceptuais, do domínio doente das viagens ao domínio do amor. A metáfora não é uma questão apenas de linguagem, mas de pensamento e razão. A linguagem é o reflexo do mapeamento. O mapeamento é convencional, um dos nossos modos convencionais de entender o amor.* (LAKOFF, 1986, p. 216-217, grifos meus).

Nesse sentido, entendemos que na perspectiva cognitiva da metáfora conceptual o sistema conceptual humano é estruturado e definido metaforicamente, assim, na leitura de um texto literário, por exemplo, o leitor parte de seu conhecimento prévio sobre um conceito

concreto/experiencial adquirido social e culturalmente e, por meio deste, busca compreender o conceito abstrato (FARIA, 2006, p. 25), como no exemplo AMOR É UMA VIAGEM. Por isso, esse processo é “a realização de uma operação cognitiva de natureza conceitual que é necessária a compreensão do texto/mundo” (TAVARES DOS SANTOS, 2014, p. 52). Desse modo, as metáforas aparecem em nossas expressões linguísticas na poesia e/ou no cotidiano, “precisamente por existirem metáforas no sistema conceitual de cada um de nós” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 48). Para ilustrar, cito outro exemplo de como a metáfora está infiltrada em nossas atividades rotineiras, orientando nosso pensamento e nossa ação:

DISCUSSÃO É GUERRA

Seus argumentos são *indefensáveis* (Your claims are *indefensible*).

Ele atacou todos os pontos fracos da minha argumentação (He attacked Every weak point in my argument).

Suas críticas foram *direto ao alvo* (His criticisms were *right on target*) [...]. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 46).

No exemplo citado, percebemos que não só falamos sobre discussão em termos de guerra, mas agimos como se estivéssemos em situação de batalha, ou seja, queremos realmente ganhar ou perder a discussão e, para isso, utilizamos diversos argumentos para derrotar nossos interlocutores/adversários. Embora não haja confronto físico, ocorre uma disputa verbal que repercute na estrutura de uma discussão: ataque, defesa, contra-ataque etc. É nesse sentido que “DISCUSSÃO É GUERRA é uma metáfora que vivemos na nossa cultura; ela estrutura as ações que realizamos numa discussão” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 47).

É evidente que discussões e guerras são eventos completamente diferentes, como as ações (discurso verbal e combate armado) neles ocorridas. No entanto, “DISCUSSÃO é parcialmente estruturada, compreendida, realizada e tratada em termos de GUERRA” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 48). O conceito, a atividade e a linguagem são, conforme esses autores, metafóricamente estruturadas. Assim, a metáfora não se encontra apenas nas palavras que utilizamos, mas no próprio conceito de discussão. A linguagem da discussão não é poética; é literal, por isso “falamos sobre discussão dessa maneira por que a concebemos assim – e agimos de acordo com o modo como concebemos as coisas” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 48).

As metáforas conceptuais são construídas tendo como base as experiências do próprio sujeito, e podem ser classificadas em três tipos de conceitos metafóricos: metáforas orientacionais, metáforas estruturais e metáforas ontológicas. Dessa forma, a maioria das *metáforas orientacionais* tem a ver com a orientação espacial, como para cima/para baixo; baixo/alto; fundo/raso; porém, esses conceitos podem variar de uma cultura para outra. Essas

orientações espaciais “surgem do fato de termos os corpos que temos e do fato de eles funcionarem da maneira como funcionam no nosso ambiente físico” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 59).

Por exemplo, FELIZ É PARA CIMA, permite-nos usar expressões como “Estou me sentido *para cima hoje*”, ou seja, essa expressão apresenta uma orientação espacial: estar feliz é orientar-se para cima. No entanto, essas orientações não ocorrem de forma arbitrária, ao contrário, “elas têm uma base na nossa experiência física e cultural”, explicam Lakoff e Johnson (2002, p. 60). Nesse sentido, a base física, em nossa cultura, seria “postura ereta corresponde a um estado emocional positivo” e, de forma oposta, “postura caída corresponde a tristeza e depressão”, correspondendo a TRISTE É PARA BAIXO.

As *metáforas estruturais* dizem respeito a um conceito metafórico que estrutura um conceito em termos de outro. Dito de outro modo, utilizamos os conceitos de um campo (domínio fonte) para explicar um outro conceito (domínio alvo). Dessa forma, certos aspectos de um conceito são realçados e outros ficam encobertos. Conforme Lakoff e Johnson (2002, p. 57), quando dizemos que um conceito é estruturado metaforicamente, “queremos dizer que ele é parcialmente estruturado e que ele pode ser expandido de algumas maneiras e não de outras”.

Lakoff e Johnson (2002) apresentam as *metáforas ontológicas* como maneiras de relacionarmos-nos com objetos e substâncias, ou seja, elas propiciam uma outra base para a compreensão, indo além da simples orientação. Com base nessas metáforas, conceptualizamos experiências mais abstratas, tratando-as como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme, logo, é possível “referir-nos a elas, categorizá-las, agrupá-las e quantificá-las” e, com isso, “raciocinar sobre elas” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 76).

As metáforas ontológicas servem a diferentes propósitos, como:

- referir-se: “*Meu medo de insetos* está enlouquecendo a minha mulher”;
- quantificar: “Terminar este livro exigirá *muita paciência*”;
- identificar aspectos: “Eu não consigo acompanhar o *ritmo da vida moderna*”;
- identificar causas: “*A discórdia interna lhes custou o troféu*”;
- traçar objetivos e motivar ações: “Ele viu o casamento como *a solução de seus problemas*” (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

Em relação às metáforas ontológicas, as mais óbvias são aquelas nas quais atribuímos características humanas a objetos físicos, que nos auxiliam na compreensão de entidades não-humanas em termos de motivações, características e atividades humanas. Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 89), a personificação pode ser considerada a categoria geral que abrange uma

enorme gama de metáforas, “cada uma selecionando aspectos diferentes de uma pessoa ou modos diferentes de considerá-la”. O traço em comum entre os diferentes aspectos selecionados é o fato de serem extensões de metáforas ontológicas, que nos permitem “dar sentido a fenômenos do mundo em termos humanos, termos esses que podemos entender com base em nossas próprias motivações, objetivo, ações e características” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 89).

Um exemplo, retirado da primeira vivência realizada com o Grupo 1, ilustra o que foi dito no parágrafo anterior, quando o aluno Davi diz: “[...] o amor é uma *ferida* que *nos fere* e *nos mata*” (turno 32, excerto 5), ou seja, AMOR É UMA PESSOA. Por isso, conceptualizar o amor (abstrato) em termos humanos possibilita a compreensão desse sentimento como algo que merece cuidado (é uma “ferida”) e atenção (“nos fere” e “nos mata”). Fica evidente, assim, que as práticas de leitura desenvolvidas na escola devem motivar os alunos a irem além do sentido “literal” das palavras, além do processo de decodificação, uma vez que a linguagem (e a linguagem figurada, sobretudo) não é um fenômeno transparente. Logo, o leitor precisa ter tempo para imergir no texto e espaço para expressar sua voz e subjetividade, e cabe ao professor, enquanto agente de letramento, oferecer condições para a responsividade dos alunos durante todo ato interpretativo do texto literário.

Para Zanotto (2016), a ideia de investigar como leitores reais compreendiam e interpretavam as metáforas em textos literários se deu pelo fato desse tipo de texto apresentar incongruências. Em outros termos, a linguagem figurada constitutiva desses textos, como poemas, contos, crônicas e outros gêneros da esfera literária, exige maior esforço cognitivo por parte dos leitores, como, por exemplo, algumas metáforas, que “constituem enigmas para o leitor resolver e isso favorece a desautomatização da leitura e a transformação do processo, de inconsciente e automático (como é na linguagem cotidiana) para consciente e reflexivo” (ZANOTTO, 2016, p. 120).

Na perspectiva de Lakoff e Johnson (2002), as metáforas orientam nossas ações e pensamentos, assim, cabe ao professor, em seu fazer pedagógico, preparar os alunos para lidar com textos literários, os quais apresentam incongruências, que, segundo Cameron (2003 *apud* ZANOTTO, 2016, p. 120) são “a condição necessária da metáfora (e também da metonímia e de muitas outras figuras)”. As incongruências “constituem o sinal ou marca para indicar ao leitor que há necessidade de uma interpretação figurada, ou, de múltiplas interpretações”, exigindo do leitor a eleição das leituras relevantes. Dito de outra forma, elas “devem funcionar como o gatilho para interpretações figuradas, e é importante que o leitor tenha o conhecimento dessa função das incongruências”.

É preciso, pois, explicar aos educandos que os textos literários, devido a essa característica, merecem uma leitura também diferenciada, já que a linguagem metafórica segue a lógica da ilogicidade. Segundo Libanori e Aguiar (2015),

[...] para que os alunos sejam letrados para a leitura de textos artísticos, é válido que percebam que estes textos precisam ser abordados de maneira diferenciada dos textos não-literários, levando em consideração que tratam-se de textos fictícios, compostos de maneira minuciosa e muito bem pensados. (LIBANORI; AGUIAR, 2015, p. 143).

Nessa direção, o professor precisa conhecer alguns aspectos da linguagem figurada para que suas ações em sala de aula contribuam para minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos durante a leitura dos textos artísticos. As incongruências da metáfora são um tipo de conhecimento relevante para o trabalho do professor. Zanotto (2016) explica que elas podem ser semânticas e pragmáticas. As semânticas rompem com a estrutura sintático-semântica interna ao enunciado, como no exemplo a seguir, retirado de Cameron (2003):

A autora dá o exemplo de uma fala da professora numa aula de dança, na qual ela diz: “você são o raio de uma roda”, ou seja, as alunas não podem ser, literalmente, um “raio de uma roda”. Então essa expressão precisa ser entendida metaforicamente, ou seja, elas devem se dispor no espaço como raios de uma roda. (CAMERON, 2003, p. 59-60 *apud* ZANOTTO, 2016, p. 121).

Por sua vez, a incongruência pragmática apresenta uma incoerência em relação ao contexto, “pois o enunciado não apresenta uma ruptura interna, como ocorre na incongruência semântica” (ZANOTTO, 2016, p. 121). Assim, na mesma aula de dança do exemplo anterior, “a professora elogia uma aluna dizendo: “você merece uma medalha”. Ora a aula não é uma competição esportiva, mas, se fosse, a aluna mereceria uma medalha, devido ao seu bom desempenho” (ZANOTTO, 2016, p. 121). No ato de ler, portanto, cabe ao leitor fazer um esforço cognitivo maior para construir sentidos, ou seja, ele deve raciocinar inferencialmente a fim de compreender e interpretar as metáforas, as metonímias e outras figuras que caracterizam os discursos da esfera literária.

De acordo com Zanotto e Palma (2014, p. 143), as incongruências são mais perceptíveis nos textos literários e, de modo geral, “associadas a lacunas, causando, muitas vezes, desautomatização da leitura e um esforço cognitivo maior para sua interpretação”. Com isso, no ambiente escolar, é preciso que o docente tenha clareza das especificidades do discurso artístico, tanto para realizar mediações produtivas e menos diretivas, quanto para acolher as hipóteses (inferências) elaboradas pelos alunos por meio do processamento descendente, as

quais nem sempre são coerentes com o texto lido, mas fazem parte (e são estratégias relevantes) do processo de construção de sentidos.

Silva (2006, p. 154), reconhecendo a indeterminação dos sentidos linguísticos – ou partindo do pressuposto de que não há uma distinção fundamental entre literal e figurado –, afirma que a metáfora e a metonímia “são importantíssimas fontes de extensão semântica e formação de conceitos”. Nessa direção, Zanotto²⁷ (2023) ressalta que não se pode abordar o par literal-metafórico dicotomicamente, pois ambos fazem parte de um todo que ocorre numa “interação dialógica”, visto que há leituras metafóricas construídas com base no literal, como podemos observar no estudo de caso empreendido por Zanotto e Palma (2008), que, ao pesquisarem empiricamente a indeterminação da metáfora com grupos de leitores reais lendo o poema de Carlos Drummond de Andrade “Fraga e Sombra”, obtiveram múltiplas leituras da metáfora “alfanje” e concluíram que:

[...] se fizermos uma comparação com a linguagem literal na qual as palavras usadas para nomear instrumentos nos possibilita pensar em termos da *forma* e da *função* e, por essa razão são polissêmicas, nós podemos pensar que, assim como o *alfanje* na linguagem literal é polissêmico porque ele possibilita leituras quanto à *forma* e a *função*, a palavra *alfanje* no poema permite leituras metafóricas em termos da *forma*: ALFANJE É LUA, e em termos da *função*: LUA É CEIFEIRA, TEMPO É CEIFEIRO, MORTE É CEIFEIRA. E ainda precisamos acrescentar que o alfanje, sendo um instrumento, também possibilita leituras metonímicas baseadas na relação INSTRUMENTO PELO AGENTE: ALFANJE PELO TEMPO, ALFANJE PELA MORTE (ZANOTTO; PALMA²⁸, 2008, p. 40).

Como base no estudo supracitado, é possível concluir que há uma “interação dialógica” (ZANOTTO, 2023) entre o literal e o metafórico na interpretação das metáforas e das metonímias geradas pelo alfanje, no caso do poema drummondiano. Isso nos autoriza a pensar a interação dialógica entre o literal e o metafórico. Por essa razão, decidi usar o par literal metafórico, para evitar o par veículo/teor, proposto por Richards (1936), por ser mais esotérico para o leitor. Assim, nas análises desta tese, o termo “literal” foi empregado entre aspas, como uma solução provisória, tendo em vista a complexidade e amplitude da temática, a qual

²⁷ Em reunião de orientação ocorrida em 10 de junho de 2023, via *Google Meet*.

²⁸ No original: [...] if we draw a comparison with the literal language in which words used to name artifacts allow us to think in terms of *form* and *function* and, for this reason, are polysemic, we could think that, just like *sickle* in literal language is polysemic because it allows readings as to the *form* and the *function*, the word *sickle* in the poem is also polysemic because it allows for metaphorical readings in terms of the *form*: SICKLE AS MOON, and in terms of the *function*: MOON AS A REAPER, TIME AS A REAPER, DEATH AS A REAPER. And we still need to add that *sickle*, being an artifact, also allows for metonymic readings based on the INSTRUMENT FOR AGENT relation: SICKLE FOR TIME, SICKLE FOR DEATH (ZANOTTO; PALMA, 2008, p. 40)

extrapola os objetivos propostos nesta pesquisa, sendo necessários outros estudos de caso para investigar o fenômeno.

De acordo Ricoeur (1983, p. 127), “o único critério da metáfora, com efeito, é que a palavra fornece duas ideias ao mesmo tempo, que ela comporta simultaneamente “teor” e “veículo” em interação”. O filósofo explica que, “se não se pode distinguir teor e veículo, então a palavra pode ser tomada provisoriamente como literal”. Assim, a distinção literal-metafórica “não é, portanto, irreduzível, mas ela já não resulta de um carácter próprio das palavras; resulta da maneira pela qual funciona a interação”.

Silva (2006) explica, na mesma direção de Lakoff e Johnson (2002), que as metáforas e as metonímias fazem parte do nosso sistema conceptual, isto é, “são fenômenos conceptuais por natureza, processos e modelos cognitivos” (SILVA, 2006, p. 111). Elas constituem “modos naturais de pensar e falar, tanto na linguagem corrente como no discurso científico, radicados na experiência humana e responsáveis quer pela estruturação do pensamento, da linguagem e da acção, quer pela inovação conceptual”. Consequentemente, no processo de interpretação da linguagem figurada presente nos textos literários, os leitores frequentemente realizam inferências metafóricas e metonímicas. Quer dizer, ao buscar interpretar as figuras, os sujeitos realizam diversas associações, as quais nem sempre são reais, mas estão na base da metáfora e da metonímia. Em outros termos, as associações “resultam do conhecimento do mundo – por outras palavras, do conhecimento enciclopédico, e não do conhecimento linguístico – e são de ordem mental” (SILVA, 2006, p. 120), como é possível observar, por exemplo, na análise da terceira vivência do Grupo 2, apresentada no Capítulo 4 desta tese, cujo objeto de discussão foi o poema “Rosa”, de Cecília Meireles, em que os participantes mobilizaram conhecimentos sociais, culturais e pessoais, ou seja, raciocinaram inferencialmente, tendo como base ilações metafóricas e metonímicas para interpretar a poesia cecilianiana.

Nessa perspectiva, a prática de leitura literária deve estimular os estudantes a se aventurarem no processo de construção de sentidos, ao invés de se afastarem dos textos dessa natureza. Conforme explica Sugayama (2017):

As metáforas literárias, por serem mais sofisticadas em seu aspecto criativo-artístico do que as metáforas encontradas em nosso cotidiano, causam um certo estranhamento no leitor, podendo gerar desconforto naqueles que não estão acostumados com a linguagem literária – ou até mesmo bloquear sua interpretação do gênero literário. (SUGAYAMA, 2017, p. 93).

Enquanto a prática de leitura escolar dominante focaliza a leitura única, e, em geral, as figuras de linguagem são apenas *identificadas* e *classificadas*, no Pensar Alto em Grupo os leitores podem negociar e construir múltiplas leituras, ao invés de apenas encontrar as figuras

no texto. Por isso é importante que o professor conceba a leitura como objeto de conhecimento, ou seja, conheça os processos sociocognitivos envolvidos no ato de ler, bem como se aproprie, dentro do possível, das discussões em torno da linguagem figurada, pois, assim, poderá agir de forma mais consciente na aula de leitura, distanciando-se da perspectiva monológica e objetivista que ainda persiste no contexto escolar, e estimulando os leitores a negociarem e construir múltiplos sentidos na aula de leitura, intensificando o prazer estético e promovendo o letramento literário dos estudantes.

Destarte, acredito que a leitura mediada pelo PAG pode ser uma estratégia relevante para desencadear discussões e construções de sentidos coletivamente, auxiliando na formação de leitores responsivos do discurso literário, já que nessa prática, a responsabilidade pela interpretação do texto não é de um aluno específico, mas de todos os participantes, cada um à sua maneira, numa conversa democrática e dialógica, em que os leitores “negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras” (ZANOTTO, 1998, p. 20). Essa prática colaborativa e reflexiva diminui, em alguma medida, o receio dos alunos em relação à linguagem figurada: todos tornam-se construtores de sentidos e saberes. O processo de inferência²⁹ é propiciado no PAG, uma vez que o papel do professor é dar espaço para responsividade dos alunos. Quer dizer, as inferências são acolhidas e avaliadas em termos de coerência pelos leitores pensando alto em grupo, ao invés de serem descartadas logo no início do ato interpretativo pelo professor, como ocorre na prática de leitura escolar dominante.

À medida que os leitores respondem, bakhtinicamente falando, eles têm a oportunidade de negociar os sentidos com o autor, mediados pelo texto, e com os outros leitores implicados na vivência coletiva. Nesse processo, pode haver momentos de deslocamentos (eu-outro/s), em que é preciso um olhar interpretativo mais empático, para que as leituras não se tornem um jogo de vale tudo. Em outras palavras, os leitores devem considerar a perspectiva do autor, partindo, evidentemente, das pistas linguísticas deixadas por ele no texto, para interpretar a linguagem figurada e construir sentidos.

Wolf (2019, p. 59) afirma que, na leitura profunda, ao nos deslocarmos de nossas posições para compreender a ótica do outro, podemos “expandir nosso conhecimento interiorizado do mundo”. Para a pesquisadora, com a qual concordo, a leitura imersiva de textos ficcionais pode contribuir para o desenvolvimento da empatia, pois à medida que lemos um

²⁹ De acordo com Dell’Isola (2001, p. 44), podemos conceber a inferência como “uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os ‘vazios’ textuais”.

texto literário, temos a oportunidade de “assumir a perspectiva e os sentimentos de outros” (WOLF, 2019, p. 57), sem sair de nossos mundos particulares. Esse meio, que a autora chama de “transportar-se”, não é sinônimo de acordo ou entrega total à perspectiva alheia. Nesse processo parcial de ida ao ponto de vista do outro, retornamos com nossa bagagem de mundo acrescida.

Desse modo, a leitura literária é um dos recursos privilegiados para desenvolver a empatia nos sujeitos, sobretudo quando o ato de ler é realizado coletivamente, como no Pensar Alto em Grupo, uma vez que cada leitor apresenta suas ideias e interpretações acerca do texto e, na interação, podem compartilhar e aprender de forma colaborativa e reflexiva, intensificando a fruição estética, além de promover o que Wolf (2019) define como *transportar-se* à ótica e leitura de outrem, tornando a prática de leitura um espaço democrático, em que podem emergir múltiplos sentidos. Nessa prática dialógica e colaborativa, ao produzir um significado intersubjetivo, os sujeitos podem entrar em recusa e conflito, ou em associação e harmonia, “mas, acima de tudo, têm um ponto de partida comum: compreender o outro como agente e protagonista de uma experiência de vida, uma agencialidade que o eu reconhece igualmente em si” (ABRANTES, 2020, p. 247).

As vivências de leitura do PAG, além de desenvolver a empatia, podem ampliar a visão de mundo de professores e alunos, segundo a participante Nisa, do Grupo 2, em seu relato reflexivo³⁰. Davi, do Grupo 1, também afirmou que por intermédio dessa prática dialógica de leitura, os alunos podem “*compreender melhor a importância do outro*” em sua constituição enquanto sujeitos. É possível dizer que a leitura literária mediada pelo PAG possibilita o deslocamento de perspectiva dos alunos, ou, nas palavras de Wolf (2019, p. 57), o “transportar-se” à perspectiva de outrem e, com isso, estimula movimentos empáticos, a partir dos quais os leitores compreendem a visão do autor, dos personagens e/ou de outros leitores.

Os textos literários, conforme explica Ritivoi (2018, p. 11), podem nos conduzir em direção a outras subjetividades, “não meramente para as observarmos e examinarmos, mas para lhes dar sentido e para enxergarmos o mundo a partir de suas perspectivas”. Nesse sentido, é possível dizer que a interpretação da linguagem figurada presente nos textos literário pode fazer com que os leitores se desloquem, empaticamente, de suas posições para compreender as vivências e perspectivas de outrem.

Nessa visada, as figuras de linguagem, como as metáforas, por exemplo, são gatilhos mediadores que levam (ou podem levar) os leitores a interpretar os textos, tomando como base

³⁰ Os relatos reflexivos dos participantes dos Grupos 1 e 2, são apresentados e analisados no Capítulo 4.

não apenas suas visões de mundo, mas, também, as do autor, dos personagens e/ou de outros leitores, num processo intersubjetivo, tendo em vista que “a experiência individual apenas se realiza plenamente quando é partilhada” (ABRANTES, 2020, p. 243). Em outros termos, esse processo intersubjetivo “é um exercício importante de olhar para o outro, para a alteridade. Assim, a leitura realizada dessa maneira reflexiva leva o/a aluno/a a perceber o autor como um outro, assim como seus colegas são outros” (ZANOTTO, 2020, p. 145).

Conforme mencionei anteriormente, na prática de leitura escolar dominante o professor arbitra sobre os sentidos dos textos, levando os alunos à identificação de uma leitura, proposta e autorizada pelo livro didático. Desse modo, para contrapor essa perspectiva pouco produtiva é que apresentei o Pensar Alto em Grupo, uma prática democrática e dialógica com potencial para formar leitores responsivos. No entanto, cabe ao professor rever seu papel em sala de aula, isto é, deixar de ser árbitro dos sentidos, para tornar-se agente de letramento, como discutirei na próxima seção.

2.4 O professor como agente de letramento

Embora o conceito de mediação semiótica proposto por Vigotski³¹ (1998) tenha oferecido um olhar diferenciado para o processo de desenvolvimento psíquico e, conseqüentemente, para o processo de ensinagem, hoje, muitos pesquisadores no campo da LA, têm optado pela expressão agente de letramento, ao invés de professor mediador, pois, de acordo com Kleiman (2006), o conceito de mediação cunhado pelo pensador russo vem tendo seu sentido esvaziado, uma vez que o senso comum – o discurso pedagógico, inclusive – apagou os sentidos originais da psicologia histórico-cultural do autor. Kleiman (2006, p. 414) explica que o professor mediador passou a ser entendido como aquele “que está no meio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre os significados e interpretações”. Por isso, a seguir, apresento as concepções de sujeito e de mediação para o pensador russo e, na sequência, a perspectiva do professor como agente de letramento.

Como dito, o conceito de mediação é um dos principais nos estudos vigotskianos. De acordo com essa abordagem histórico-cultural, desenvolvemo-nos a partir das interações socio-historicamente determinadas, à medida que começamos a significar o mundo, já na infância:

³¹ O nome do autor será mencionado com duas grafias distintas – Vigotski e Vygotsky -, como constam nas traduções das obras consultadas.

[...] a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala [linguagem]. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala [linguagem] como tal torna-se parte essencial no desenvolvimento cognitivo da criança. (VIGOTSKI, 1998, p. 43).

Assim sendo, o psiquismo humano constitui-se nas relações sociais, isto é, no processo de interação dos sujeitos por meio da linguagem. Para Vygotsky (1993), nesse processo, os signos presentes na cultura, assim como formas de comportamento, valores etc., externos ao indivíduo, são apropriados por ele, resultando em transformações externas (o sujeito age no mundo, transformando-o) e internas (transforma a si mesmo). Portanto,

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala [linguagem]. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas gerais da evolução histórica da sociedade humana. (VYGOTSKY, 1993, p. 44, grifos meus).

Sob essa ótica, vemos a importância dos processos verbais, sociais, culturais e historicamente situados na constituição dos sujeitos. A mediação semiótica vai além da ideia de ter algo ou alguém entre a criança e o objeto (conteúdo escolar, por exemplo); está ligada ao processo de humanização dos indivíduos. A linguagem é, para Vygotsky (1998), fundamental na constituição do sujeito, pois é na relação com o Outro que o Eu se constitui, e vice-versa. Quer dizer, mais do que comunicar ideias, a linguagem revela-se como instrumento de ação do indivíduo no mundo e sobre os indivíduos, e meio de apropriação da herança humana historicamente produzida e acumulada. O sujeito, nessa concepção, é ativo, social, cultural e historicamente constituído.

Pederiva (2018) ressalta o caráter responsivo embutido na visão de sujeito proposta por Vigotski:

A ideia de que nos constituímos histórico culturalmente, que é nas relações que estabelecemos com outros seres humanos por meio da troca de experiências de cada um e de todos, que nisso está a instância do aprender, introduz uma dimensão de responsividade uns para com os outros. Esse ponto de vista nos permite compreender a importância de cada pessoa em nossas vidas, de que, somente pela valorização das experiências alheias, no reconhecimento delas, é que se pode viver de maneira mais plena. (PEDERIVA, 2018, p. 21, grifos meus).

Em vista disso, conceber o professor como mediador, na perspectiva de Vigotski, é entender que o sujeito é social e está sempre em atividade mediada, transformando o mundo, os outros e a si mesmo. Ou seja, o professor medeia o processo de humanização dos alunos e sua própria constituição enquanto sujeito histórico, distanciando-se, assim, do senso comum, que acredita que mediar a relação pedagógica é arbitrar sobre os sentidos do texto na aula de leitura (KLEIMAN, 2016), por exemplo.

Corroborando as reflexões de Pederiva (2018), Rego (2014) ressalta que as características que conferem ao sujeito *status* de humano emergem do contexto social, e não apenas de sua biologia. Por isso, a interação com o outro é tão importante para o desenvolvimento do ser humano, sendo a linguagem um dos principais elementos nesse processo. É possível concluir, de acordo com essa autora, que, para Vygotsky,

[...] o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas [como a linguagem, por exemplo] emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre *mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural)*, que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultural, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. (REGO, 2014, p. 60-61, grifos meus).

Mediar, na perspectiva histórico-cultural vygotskyana, é contribuir para o desenvolvimento social, cultural, afetivo e cognitivo dos sujeitos, e cabe ao docente, enquanto organizador social do ambiente educativo (PEDERIVA, 2018), agir nessa direção, ao invés de arbitrar sobre os sentidos textuais. Por isso, a seguir, apresento o conceito de agente de letramento.

Na esteira das críticas empreendidas por Kleiman (2006) à ideia de professor mediador, Oliveira (2010), ao discutir a categoria ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) proposta por Vigotski, também indica alguns equívocos comumente relacionados à ideia de mediador:

- o ato de ensinar pressupõe uma díade, isto é, se realiza na relação um a um;
- o desenvolvimento “situa-se no domínio da aquisição individual”;
- o processo de ensino é verticalizado;
- o desenvolvimento “resulta de um processo de transformação individual”;
- a coconstrução do conhecimento é tida como neutra;
- “apaga os processos de resistências embutidos na relação social”;

- privilegia a relação unilateral, promovendo certa assimetria (mediador x alunos; aluno mais competente x aluno menos competente);
- o aluno não é visto como possuidor de conhecimentos, pois a relação “é entre quem sabe e quem não sabe”;
- a aprendizagem é concebida como um processo de mão única, e não como mão dupla em que todos ensinam e aprendem;
- ignora o repertório sociocultural dos educandos (OLIVEIRA, 2010, p. 45-46).

Nesse sentido, como Kleiman (2006) e Oliveira (2010), acredito ser importante articular a noção de professor mediador à metáfora de agente de letramento; pois tal concepção traz consigo “associações metonímicas com o conceito de agente (humano)”, conforme Kleiman (2006, p. 414), ou seja, aquele que faz alguma coisa, tendo a linguagem como constituinte dos sujeitos e o meio privilegiado de mediação entre os indivíduos e destes com o mundo físico, social e cultural que os rodeia. Assumo, portanto, a perspectiva vigotskiana de mediação vinculada à de agente de letramento, como aquele que se engaja ativamente em contextos sociais (institucionais ou não) no processo de mediação, comunicando e disseminando usos da leitura e da escrita.

De acordo com Kleiman (2007, p. 21),

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

A partir dessa noção, entendo que nas práticas de leitura o professor não arbitra sobre as possibilidades interpretativas, mas procura desenvolver ações que favoreçam a formação de leitores críticos e responsivos, encorajando os alunos a se posicionarem ativa e reflexivamente frente aos textos e às vozes de outros leitores, como no PAG. Ou seja, o professor agente de letramento propicia um espaço em que os alunos atuam como protagonistas do ato de ler, construindo sentidos, ao invés de apenas decodificar os textos e encontrar neles uma interpretação selecionada *a priori*, como ocorre na prática de leitura escolar dominante.

Aroucha e Santos (2019, p. 101) apontam que, ao adotar uma posição agentiva, pautada numa concepção dialógica de língua/gem, “o professor demonstra uma disponibilidade contínua para instaurar espaços de interação com os alunos”. Desse modo, ser agente de letramento é estar atento às necessidades dos sujeitos que compõem determinado grupo social e culturalmente situado, visando estimular a responsividade dos indivíduos a fim de empreender

transformações sociais e promover a construção colaborativa de sentidos e saberes. Por isso, nesta tese, adotei o conceito de agente de letramento, uma vez que foi meu objetivo promover vivências dialógicas de leitura, nas quais os leitores pudessem agir de forma responsiva ativa (VOLÓCHINOV, 2018), indo de encontro à prática monológica dominante.

Portanto, cabe ao docente compreender que o aluno não é um ser abstrato, vazio de conhecimentos, mas histórico-social e pode, dadas as condições, contribuir com o processo de construção de sentidos e saberes em sala de aula. Por isso, é importante conceber o conhecimento não como algo estanque, neutro e externo ao indivíduo, como na educação bancária (FREIRE, 2019), em que memorização e reprodução são sinônimos de aprendizagem. Na visão de Oliveira (2010, p. 46), para assumir a metáfora do professor agente de letramento é necessário “entender o conhecimento como algo tecido em rede”, construído nas relações interindividuais historicamente determinadas.

Com base em ações estratégicas, o agente de letramento tem como propósito, segundo Kleiman (2006, p. 415), fazer despontar, nas dinâmicas interacionais com os alunos, seus conhecimentos prévios “com o objetivo de ajudá-los a atribuir sentido à palavra escrita”, como ocorreu nas vivências mediadas pelo PAG, em que minhas ações se voltaram para o processo de acolhimento, escuta e legitimação dos saberes e sentidos construídos e compartilhados pelos participantes da pesquisa. Apoiada teoricamente no dialogismo, Kleiman (2006, p. 418) explica que nas interações o sujeito pode se posicionar como agente, atuando autonomamente, “num jogo de resistência, a fim de causar transformação numa dimensão social ou coletiva”; ou, por outro lado, “pode posicionar-se subalternamente, num jogo de conformidade ou submissão, na sua orientação às práticas culturais dos grupos dominantes”.

Percebemos, como ocorreu nas vivências de leitura por mim mediadas, que o professor agente de letramento pode contribuir para que os alunos ocupem um lugar ativo como agentes – sujeitos histórico-culturais. Dessa forma, ao contrário da ideia de mediação propagada pelo senso comum, que oculta aspectos ideológicos e políticos, conferindo ao professor a tarefa de arbitrar sobre os significados textuais, a metáfora do agente de letramento ilumina tais aspectos (KLEIMAN, 2006). Ou seja, nas práticas de leitura, o professor pode tanto propiciar a formação de sujeitos responsivos, como domesticar os estudantes relegando a estes uma posição nada agentiva (leitores passivos, decodificadores, receptáculos de discursos prontos).

Oliveira (2010, p. 51) corrobora essa ideia ao afirmar que, ao assumir o papel de agente, o professor prioriza uma cultura de aprendizagem distinta, alternativa e democrática, pois identifica-se como um “mediador agentivo de natureza coletiva”, cuja ação é pautada na lógica da reciprocidade, na via de mão dupla, diferente de um “mediador mental”, que se volta para o

“desenvolvimento individual” ou para uma articulação social restrita “porque circunscrita na relação um a um, de forma unilateral (de quem sabe para quem não sabe)”.

Nesse sentido, ao adotar a noção de mediação semiótica articulada à de agente de letramento, entendo que o professor trabalha na direção de que as aprendizagens sejam construídas colaborativamente; valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como ouve, acolhe, legitima e expande as vozes e os pensamentos dos sujeitos envolvidos em determinada atividade, como na leitura mediada pelo PAG, por exemplo. O agente de letramento procura partilhar, distribuir tarefas sempre com base nas práticas sociais e culturais do contexto em que estão inseridos. Movido pelo desejo de intervir socialmente – formar leitores responsivos, como foi o meu caso nesta pesquisa –, o agente de letramento pode contribuir para que as ações desenvolvidas também propiciem “a criação de uma cultura de que todos podem agir pela coletividade” (AROUCHA; SANTOS, 2019, p. 101-102).

De acordo com Kleiman (2006, p. 85), o agente de letramento seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos, como, por exemplo, nas vivências mediadas pelo Pensar Alto em Grupo, em que busquei deixar os participantes da pesquisa no papel de sujeitos do ato interpretativo, para que, colaborativa e reflexivamente, pudessem construir múltiplas leituras, com base em seus conhecimentos prévios e de outros leitores.

A metáfora do agente de letramento busca transformar a dinâmica do processo pedagógico, isto é, reconfigurar os papéis sociais desempenhados por professores e alunos. Enquanto na perspectiva tradicional de ensino de leitura os alunos ocupam um lugar de passividade, identificando e recebendo informações de outrem; na dimensão dialógica de ensinagem, em que o educador atua como agente de letramento, os alunos são considerados sujeitos, cujos saberes socioculturais adquiridos nas práticas sociais das quais participam contribuem para a construção de sentidos e saberes outros, os quais, muitas vezes, não são legitimados ou previstos pelas autoridades interpretativas, mas os são na prática de leitura conduzida pelo agente de letramento.

Conforme Kleiman (2006):

Ao mobilizar as capacidades dos membros do grupo, ao favorecer a participação de todos segundo suas capacidades, o agente de letramento, ele próprio um ato social, *cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores*, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo. *A assimetria institucional que aprisiona professor e aluno em papéis imutáveis pode ser desfeita.* (KLEIMAN, 2006, p. 88, grifos meus).

Ao mobilizar ações visando à formação de uma coletividade, o coordenador das vivências, na prática de letramento Pensar Alto em Grupo, pode recorrer a algumas estratégias discursivas que contribuem no processo de mediação. Por isso, na sequência, apresento algumas técnicas que me auxiliaram na condução das vivências como professor-pesquisador no curso de extensão universitária desenvolvido remotamente.

2.5 Revozeamento e coconstrução como recursos mediadores para a construção de sentidos em grupo

A proposta do Pensar Alto em Grupo consiste em propiciar aos alunos espaço para que pensem com a própria cabeça (ZANOTTO, 2016); discutam, negociem, compartilhem e construam sentidos. Desse modo, ao permitir que os leitores sejam sujeitos do ato de ler, o coordenador das vivências, mas não só ele, busca orquestrar as vozes, provocar os participantes, logo diferentes recursos discursivos são mobilizados para que os atores se engajem na construção de sentido, como o revozeamento ou *revoicing* (O'CONNOR; MICHAELS, 1996) e a coconstrução (PONTECORVO, 2005). De acordo com Tavares dos Santos (2014), essas estratégias podem contribuir para desencadear a voz dos leitores, favorecendo, assim, a construção de sentido e leitura mais críticas. São, pois recursos mediadores que o professor precisa conhecer a fim de promover momentos de reflexão e construção colaborativas em sala de aula.

Conceição e Garcez (2005) explicam que na sala de aula, ambiente destinado à socialização de conhecimentos e à formação humana, é comum encontrar uma interação discursiva pautada na correção exposta da produção do outro, ou seja, geralmente o professor pergunta (inicia a interação), o aluno responde e espera uma correção do professor como resposta. Contudo, conforme os autores, muitas vezes esse tipo de interação verbal não contribui para a construção do saber. Em outros termos, essa prática tradicional:

[...] acaba criando um espaço que não serve necessariamente à construção de conhecimento pelo aprendiz, mas serve sempre ao exercício de controle social sobre os interlocutores, uma vez que a prática arroga a esse participante um status interacional superior, gerando assimetria entre os interagentes. (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005, p. 02, grifos meus).

Nessa perspectiva, além de não contribuir para a efetiva construção do conhecimento pelo aluno, esse modo tradicional de interação em sala de aula evidencia a posição de poder exercida pelo professor, e a posição de passividade conferida aos alunos. Esse padrão interacional é denominado de IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação) e foi descrito inicialmente

por Sinclair e Coulthard (1975), segundo Guimarães e Bartikoski (2018). O padrão IRA é recorrente no processo de ensinagem em geral, bem como na aula de leitura, na qual professor e alunos seguem rigidamente as propostas metodológicas dos materiais didáticos, que direcionam os leitores à mera identificação de informações no texto (leitura única), utilizando, para isso, perguntas que não levam à efetiva construção de sentidos. A dinâmica pode ser descrita como: leitura em voz alta do texto (feita pelo professor ou pelos estudantes), perguntas sobre o texto lido e avaliação, pelo professor, das respostas apresentadas pelos alunos, que devem corresponder às leituras autorizadas pelo livro didático.

Na sequência IRA, portanto, ao docente é atribuído um papel central na interação, pois é ele quem faz a pergunta (da qual geralmente já sabe a resposta) para um discente que responde, muitas vezes, tentando atingir as expectativas do mestre, que, por fim, faz uma avaliação da resposta/leitura dada pelo aluno/leitor (SINCLAIR; COULTHARD, 1975). O *modus operandi* desse tipo de interação pedagógica está, conforme Garcez (2006, p. 68), a serviço “da disciplina e da reprodução de conhecimentos”. No caso específico da aula de leitura, diríamos que esse ritual de Iniciação-Resposta-Avaliação tem como objetivo, além de manter a disciplina, silenciando os alunos, a decodificação, a identificação e reprodução de informações explícitas no texto. Ou seja, exige dos alunos uma leitura única.

Nesse modelo triádico de interação, as perguntas formuladas pelo professor servem a alguns propósitos, como, por exemplo, verificar o domínio ou não dos alunos sobre determinado conteúdo escolar, “o que restringe as interações professor- alunos em sequências pouco produtivas para a participação efetiva dos discentes durante as aulas” (GUIMARÃES; BARTIKOSKI, 2018, p. 364). É um padrão restrito, que pode inviabilizar a efetiva interação professor-alunos e entre os próprios estudantes numa dinâmica mais colaborativa e reflexiva, pois esse tipo de interação verbal pouco favorece “a construção de novos conhecimentos e muito menos a contraposição dos pontos de vista” (PONTECORVO, 2005, p. 67).

Apesar da sequência IRA ser predominante no contexto educacional, existem práticas alternativas, como a técnica denominada por O'Connor e Michaels (1996) de *revoicing* (revozeamento). Esse termo refere-se a “uma re-enunciação (oral ou escrita) da contribuição de um aluno, por outro participante da discussão” (O'CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 71). É, pois, uma prática na qual o professor busca alinhar os alunos mediante a criação de um arranjo de participação e colaboração, objetivando que os estudantes comentem as contribuições apresentadas pelos colegas, ou seja, eles são encorajados a fazer comentários críticos e, assim, coconstruírem conhecimentos (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005).

Diferentemente do que ocorre no padrão IRA, o revozeamento permite que a interação entre os estudantes se prolongue mais, possibilitando a construção coletiva de conhecimentos, mesmo que o professor precise fazer alguns comentários. No revozeamento, o docente ou outro participante “rediz o turno do estudante por meio de uma reformulação do turno, juntamente com uma verificação de entendimento” (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005, p. 7). Nessa prática alternativa, o professor rediz o turno anterior, feito pelo aluno, para ser reexaminado pelo produtor ou por outro integrante da discussão. Busca-se uma integração dos sujeitos implicados em determinada prática social, no caso desta tese, na prática de letramento Pensar Alto em Grupo. O mediador, portanto, “produz um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que *recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo*” (GARCEZ, 2006, p. 72, grifos meus).

Em vista disso, ao ter seu dizer re-enunciado e acolhido pelo professor e/ou por algum integrante do grupo, o aluno sente-se acolhido, pois tem sua voz ouvida e respeitada, sem avaliações negativas. Tavares dos Santos (2014, p. 73, grifo meu) explica que esse redizer feito pelo docente “constitui o avançar ou o mudar a discussão e, sobretudo, *a valorização da contribuição do participante*”. No entanto, a pesquisadora alerta para o fato de o professor ter consciência dessa prática, ou seja, reformular ou redizer o discurso do aluno com o propósito de expandir e intensificar a discussão, e não reformular por reformular, desligando-se do objetivo que é dar voz aos alunos, integrando-os e legitimando suas vozes. Ao ser usada intencionalmente pelo professor, “o aluno sente-se valorizado e tem o espaço para manifestar seu ponto de vista e desenvolver sua argumentação” (TAVARES DOS SANTOS, 2014, p. 72); para tanto, cabe ao docente orquestrar as vozes, alinhando-as entre si e o texto.

Pontecorvo (2005, p. 85) também nos apresenta o espelhamento³² como uma prática contributiva para o desenvolvimento da ensinagem. Essa técnica é similar ao revozeamento, e pode ser compreendida “como repetição ou reformulação” do enunciado do aluno. A autora salienta que quando o professor dá continuação a uma ideia do aluno, a tendência é que este explique, continue ou aprofunde sua contribuição inicial. Contudo, esse efeito somente se concretiza nas *sequências coconstrutivas de contribuições recíprocas*. Por outro lado, nas *sequências de natureza argumentativa*, esse ato responsivo é menor, porém não deixa de ser relevante. Pontecorvo (2005, p. 85) ressalta a necessidade de o docente aproximar o seu pedido de explicação ao nível cognitivo dos alunos, pois, assim, eles serão “capazes de responder de

³² O espelhamento e o revozeamento têm o mesmo objetivo: acolher e ampliar a voz do interlocutor.

forma articulada, integrando a temática proposta pelo professor com uma sequência coconstrutiva ou argumentativa autônoma”.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Orsolini (2005) aponta que a repetição ou extensão, pelo professor, da informação introduzida por um aluno, favorece a compreensão do conteúdo semântico do discurso, facilitando o entendimento do aluno, bem como de outros participantes. Logo, por meio do espelhamento o professor pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento/argumento dos estudantes, além de promover uma discussão mais crítica e reflexiva. Desse modo, por dar voz aos alunos, o revozamento possibilita a coconstrução de saberes e sentidos de forma democrática, potencializando a formação de leitores mais críticos, participativos e colaborativos.

À medida que o professor coloca-se como um parceiro no processo de construção do conhecimento e sentidos na aula de leitura, pode ocorrer o que Pontecorvo (2005) denomina de *raciocínio exteriorizado* coletivo, no qual o conhecimento e os sentidos são construídos a partir do encadeamento dos argumentos dos alunos, por meio de um *pensamento coletivo*, “que passa de um para o outro, como se não se tratasse mais de indivíduos diferentes, mas de um único sujeito que fala com mais ‘vozes” (PONTECORVO, 2005, p. 69, grifo da autora). Durante o pensar em conjunto, e sob diferentes formas, a manifestação da coconstrução do raciocínio pode ocorrer, por exemplo, na cooperação na complementação da asserção, nas interações elípticas e na coconstrução pela retomada.

A *cooperação na complementação da asserção* manifesta-se, em geral, entre sujeitos que têm certa familiaridade, inclusive, a respeito do objeto de conhecimento em pauta. Nesse caso, “o objeto de discurso é compartilhado porque se está pensando na mesma coisa. Conseqüentemente, cada interlocutor precisa do outro para construir uma oração completa” (PONTECORVO, 2005, p. 71-72).

As *interações elípticas* mostram-se quando alguém não explicita o seu pensamento, ou seja, não completa as frases que pronuncia; “contudo, o andamento do discurso realizado pelos outros faz entender que a ‘complementação’ ocorreu implicitamente” (PONTECORVO, 2005, p. 72, grifo da autora). Isto é, quando um sujeito complementa o pensamento do outro de forma implícita, uma vez que o objeto em discussão (um tema, um texto, por exemplo) está subentendido.

A *coconstrução pela retomada* é a que mais frequentemente ocorre, de forma explícita ou menos explícita. Manifesta-se, pois, pela retomada de um tema introduzido por um outro participante da interação, “com a intenção de incluir pequenos acréscimos, variações, elaborações, interrogações. É provavelmente a forma mais evidente de compartilhar

experiências, conhecimentos, avaliações” (PONTECORVO, 2005, p. 73), sobretudo quando damos espaço para os leitores expressarem suas vozes e subjetividades na aula de leitura.

Com base no exposto, verificamos que diferentes formas discursivas podem ser utilizadas pelo professor na prática de sala de aula para que os alunos sejam encorajados a participar das discussões, apresentando seus pontos de vista, suas ideias, argumentos e contra-argumentos, enfim, colocando-se como sujeitos na construção coletiva de sentidos e saberes. Assim, complementação, permeabilidade, adjetivação, elipse são formas que evidenciam o compartilhamento do objeto de conhecimento (ou texto) do discurso por parte dos sujeitos e revelam como o contexto social contribui, ou não, para facilitar a coconstrução do conhecimento, pois cada um pode socializar seus repertórios socioculturais e, assim, dividir o esforço cognitivo por meio de um compartilhamento do pensamento (PONTECORVO, 2005).

Nesse sentido, Pontecorvo afirma que o ato de pensar apresenta uma gênese argumentativa, que:

[...] procede por meio de asserções que se distinguem de outras, que contêm um posicionamento, mesmo que implícito, um expressar os prós e contras, pelas categorizações e juízos de valor, pelas analogias, semelhanças e exemplos, pela busca de razões e/ou de justificações, recorrendo a regras, generalizações, leis gerais. (PONTECORVO, 2005, p. 75).

Em vista disso, a referida autora explica que o nexos entre pensar e argumentar fica mais evidente no diálogo, na conversação, na discussão, enfim, nas *formas sociais de discurso*, como na prática de letramento Pensar Alto em Grupo, foco desta tese. A oposição (explícita ou não) revela-se como propulsora da coconstrução do conhecimento, fazendo avançar “o discurso-argumento e provocando desdobramentos e aprofundamentos” (PONTECORVO, 2005, p. 74) na discussão entre os participantes. Uma das formas discursivas que emerge da discussão é a modalidade *opositivo-argumentativo*, caracterizada “pela manifestação explícita de uma discordância, muitas vezes ativada pela pergunta ‘polêmica’” de um interlocutor qualquer (PONTECORVO, 2005, p. 78, grifo da autora) que parece não estar satisfeito com as respostas oferecidas para o problema e que busca entender melhor a questão em pauta. Assim, nesse processo de oposição entre os interlocutores ou quando há a pergunta polêmica, é possível que haja uma argumentação mais profunda, estimulando análises mais minuciosas.

Além da modalidade opositivo-argumentativa, podem ocorrer sequências de *oposições não argumentativas*, “nas quais os interlocutores contrapõem-se uns aos outros sem fornecer justificações” (PONTECORVO, 2005, p. 80), isto é, um sujeito opõe-se ao outro em relação a algum tema, mas não apresenta argumentos para sustentar sua oposição.

Percebemos que, por meio de diferentes operações discursivas, é possível estimular a participação, a colaboração e a reflexão dos alunos nas aulas de leitura, pois essas operações – revozeamento, espelhamento e coconstrução – são recursos mediacionais que buscam encorajar os estudantes, tornando-os sujeitos do processo de ensinagem da leitura. Dito isso, no próximo capítulo, apresento o percurso metodológico empreendido por mim nesta tese.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

“Empregar uma metodológica que tente dar voz ao ‘outro’ já é favorecer uma metafísica da diferença do eu/outro [...]. À medida que nossas metodologias tornam-se cada vez mais sensíveis à relação dos pesquisadores com seus sujeitos (considerando-a dialógica e capaz de levar a uma construção conjunta), à relação dos pesquisadores com suas audiências (considerando-a interdependente), e à negociação do significado dentro de qualquer relação (enxergando nela um potencial para ramificar-se pela sociedade) a atividade individual deixa de ser nossa principal preocupação. Efetivamente criamos a realidade do processo relacional”.

(Gergen e Gergen, 2006, p. 384).

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico trilhado na investigação. Primeiro, discuto as principais características do paradigma ao qual me filio, o qualitativo-interpretativista. Na sequência, elenco a pesquisa-ação como estratégia de pesquisa. Posteriormente, apresento o contexto e os participantes do estudo. Depois, explico os procedimentos para geração de dados; as categorias de análise e, por fim, as normas de transcrição dos dados gerados nas vivências de leitura mediadas pelo PAG.

3.1 Pesquisa qualitativo-interpretativista

As pesquisas qualitativas surgiram, de acordo com Gamboa (2003), a partir do momento que os pesquisadores começaram a criticar o chamado reducionismo positivista, isto é, a busca pela quantificação dos fatos naturais (sociais) e a transferência de métodos das ciências naturais para as chamadas ciências sociais no final do século XIX. Nessa direção, o início dos anos 1920 foi marcado pelo surgimento das críticas ao modelo positivista de fazer ciência. Um grupo de pensadores, dentre eles Adorno e Habermas, reuniu-se a fim de sistematizar tais críticas, na chamada Escola de Frankfurt. Havia, portanto, a sensação de insatisfação por parte dos estudiosos, tendo em vista os limites do paradigma dominante, o Positivismo, o que fez surgir o que hoje conhecemos como paradigma interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31).

O Positivismo, baseado na filosofia comtiana, seguiu a premissa de que as ciências sociais e humanas deviam seguir os métodos e postulados epistemológicos das ciências

exatas/da natureza. Porém, segundo Bortoni-Ricardo (2008), os críticos de Comte e de seus seguidores argumentavam que a compreensão dos fatos sem levar em consideração o contexto sócio-histórico era inadequada, já que fatores novos alteravam diretamente as rotinas tradicionais dos indivíduos, como, por exemplo, o desenvolvimento da tecnologia.

Desse modo, partindo da necessidade de romper com abordagens objetivistas dos fatos humanos e sociais, a pesquisa qualitativa concebe a ciência como uma prática interpretativa (processo) e, conseqüentemente, altera-se a concepção do que seja verdade. A noção de verdade, nesse paradigma, é vista por outro ângulo e “passa a ser o resultado momentâneo da negociação de sentidos numa comunidade científica, negociação esta que é intersubjetiva e discursiva” (DE GRANDE, 2011, p. 13).

Suassuna (2008, p. 344) salienta que esse movimento de “relativização das verdades científicas” surgiu, particularmente, nas Ciências Sociais, já que seus estudos começaram a preocupar-se com a descrição dos fatos humanos e sociais em seus aspectos cotidianos (naturais). Nas palavras da autora: “Foi-se tornando consensual, a partir daí, a ideia de que as Ciências Sociais não tinham a mesma natureza das Ciências Naturais, exatamente por conta do seu objeto de estudo, que seria histórico, mutável, dinâmico”, como no caso da LA, cujo objeto – a linguagem – é um fenômeno complexo, multiforme.

Observamos, assim, que o paradigma qualitativo-interpretativista não busca a verdade universal, mas a percebe como uma negociação de sentidos produzida contextualmente, considerando a voz dos sujeitos envolvidos em determinada situação. Chizzotti (2003) corrobora esse entendimento e explica que a pesquisa inserida nessa abordagem procura, por meio de multimétodos, estudar um fenômeno de forma situada, isto é, no local em que ocorre, objetivando encontrar o porquê desse fenômeno e interpretar os sentidos que os sujeitos atribuem a ele.

As pesquisas desenvolvidas no campo científico da Linguística Aplicada contemporânea, ao focalizar a linguagem em uso em contextos situados, ressaltam seu compromisso com a “utilidade social da pesquisa”, ou seja, propõem-se a “contribuir para resolver problemas da vida social”, conforme afirma Kleiman (1998, p. 61). Portanto, são pesquisas engajadas socialmente, que visam transformar, em alguma medida, a realidade social. Em outros termos, buscam oferecer respostas a questões relevantes socialmente, como é o caso desta pesquisa, na qual propus investigar a relação entre a prática dialógica do Pensar Alto em Grupo - PAG (ZANOTTO, 1995; 2014; 2020) e a formação de alunos como leitores responsáveis e a do professor como agente de letramento.

Podemos explicar, com base em Denzin e Lincoln (2006a), a pesquisa qualitativa como um tipo de atividade situada socialmente, que posiciona o sujeito-pesquisador e os participantes da investigação no mundo. Assim sendo, no paradigma interpretativista, o mundo não existe independentemente das práticas sociais, logo, não há como observar/investigar o mundo negligenciando práticas sociais e seus significados – esses construídos pelos atores sociais, num processo histórico. Nessa perspectiva, “a capacidade do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

É possível, com isso, apontar algumas características que diferem os estudos quantitativos (amparados pelo paradigma positivista) dos qualitativos. Os primeiros, segundo Chizzotti (2003, p. 222), recorrem à quantificação como única forma de assegurar a validade de uma generalização, “pressupondo um modelo único de investigação” (aquele derivado das ciências naturais), que tenha uma hipótese-guia, que aceite apenas observações externas (neutras), que siga um caminho indutivo, estabelecendo leis causais, “mediante verificações objetivas, amparadas em frequências estatísticas”.

Por outro lado, as pesquisas que se inserem no paradigma qualitativo-interpretativista, buscam compreender os dados de forma situada e detalhada. Por isso, essa maneira de entender e fazer pesquisa está preocupada em como o mundo social é interpretado, experienciado, compreendido e produzido pelos sujeitos (DE GRANDE, 2007), e baseia-se em métodos variados, flexíveis e sensíveis ao contexto social em que os dados são gerados. Nossa preocupação está no processo e nos significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno investigado.

Nessa direção, as propostas de pesquisas no âmbito da LA têm a preocupação de responder às demandas sociais, por isso, é tão importante que os sujeitos tenham voz e possam, a partir de seu contexto sociocultural, contribuir para a busca de alternativas que sejam capazes de responder aos anseios dos sujeitos. Ou seja, a LA é um campo de estudos essencialmente preocupado com as questões sociais (CELANI, 1998), com o Humano que é constituído na e pela linguagem em contextos de ação específicos.

O paradigma qualitativo, portanto, busca *apreender os fenômenos em contextos específicos*, ou seja, no local em que ocorrem; busca ainda *interpretar* tais fenômenos com base na *visão de seus agentes* – seres sociais, historicamente situados – que são considerados parceiros, participantes ativos no processo de investigação, e não apenas objetos (informantes) a serem pesquisados. Assim sendo, a realidade é parcialmente apreendida, tendo em vista a

dinamicidade com que os fatos surgem, levando o pesquisador a utilizar métodos variados para captar, na medida do possível, a realidade social.

Moita Lopes (1994, p. 331) salienta que os pesquisadores que operam na abordagem interpretativista para produzir conhecimento nas Ciências Sociais, não veem como adequado guiar seus estudos a partir dos princípios das Ciências Naturais, tendo em vista que os objetos pesquisados, de ambas as áreas do conhecimento, possuem naturezas diversas. Nas Ciências Sociais (na LA, por exemplo) é preciso utilizar meios adequados à produção de saberes, pois no mundo social os significados que o caracterizam não são dados *a priori*, mas construídos pelo indivíduo, num processo sócio-histórico. Desse modo, não há como objetificar/quantificar os fatos sociais e humanos, como no positivismo, uma vez que “não há uma realidade única, mas várias realidades”.

Sob a ótica interpretativista, o que importa é o aspecto qualitativo, singular, já que, segundo Moita Lopes (1994, p. 332), “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação”. Tal interpretação é feita por intermédio da linguagem que é considerada, na visão do autor, como “a determinante central do fato social [...] e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação e de outros pesquisadores”. Portanto, é por meio da linguagem que procuramos conhecer melhor a realidade social, considerando sempre os pontos de vista daqueles que vivem o fenômeno pesquisado.

Faraco (2001) informa que essa perspectiva, ao contrário do paradigma quantitativo que acredita na neutralidade científica, assume a intersubjetividade como fundamento em suas investigações. Tal abordagem faz confirmar a ideia de que “é impossível pensar o ser humano fora das relações com o outro” (FARACO, 2001, p. 06). Nas pesquisas em LA, por exemplo, temos buscado cada vez mais “a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de [...] não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes” (SIGNORINI, 1998, p. 91). Por isso, adoto esse direcionamento para a presente pesquisa por entender que, ao investigar a prática de leitura por meio do Pensar Alto em Grupo, estou focalizando as relações intersubjetivas estabelecidas pelos participantes num contexto social e historicamente determinado.

Outro traço característico desse paradigma, segundo Faraco (2001), é que a interação entre os sujeitos se torna elemento fundamental para a apreensão e compreensão das práticas socioculturais por eles desenvolvidas. Com isso, a interação, “longe de ser apenas acidente (tarefa de ocasião), adquire um caráter de organicidade. É ela que passa a explicar” (FARACO, 2001, p. 06). Portanto, nesta pesquisa, as interações promovidas por meio do PAG foram

relevantes para o entendimento da construção dos múltiplos sentidos dos textos lidos pelos Grupos nas vivências do PAG, bem como à reflexão sobre as minhas ações na coordenação das vivências promovidas remotamente. Moita Lopes (1994) corrobora a posição de Faraco (2001) e explica que a intersubjetividade possibilita certa proximidade do pesquisador com a realidade que é construída e constituída pelos atores sociais. Assim, busca-se focalizar os “aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado” (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

Nesse cenário, com base no paradigma qualitativo-interpretativista, é preciso que o pesquisador se utilize de métodos variados a fim de melhor compreender os fenômenos. De acordo com Denzin e Lincoln (2006a, p. 33), a variedade de métodos interpretativos empregados pelos pesquisadores qualitativos tem como objetivo “tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam”. Em outros termos, “o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENZIN; LINCOLN, 2006a, p. 19), no meu caso, o Pensar Alto em Grupo e sua contribuição para a formação de leitores responsivos e para o meu desenvolvimento como agente de letramento.

Nesse seguimento, retomo as perguntas que orientaram o estudo: 1) Quais as contribuições da prática do Pensar Alto em Grupo na formação de alunos de um curso de extensão universitária como leitores responsivos? 2) De que forma a reflexão sobre a prática e as ações envolvidas no PAG podem contribuir para a formação e desenvolvimento do professor como agente de letramento? 3) Qual a repercussão de um curso voltado à prática do PAG, na perspectiva dos alunos?

Para responder às perguntas supracitadas, precisei utilizar diferentes estratégias e instrumentos, dentre eles a pesquisa-ação, que me permitiu analisar e refletir sobre minhas próprias ações a fim de transformá-las, uma vez que um traço marcante nas pesquisas contemporâneas em LA é que o tipo de conhecimento produzido é situado, ou seja,

[...] tem uma orientação para a prática social ou para a ação. Isso significa dizer que a resolução do problema gerará conhecimento útil para um participante do mundo social e que seus interesses e perspectivas são considerados na investigação. Envolve, portanto, colaboração entre os participantes sociais em um contexto de aplicação. (MOITA LOPES, 1998, p. 106).

Nesse sentido, a pesquisa-ação foi uma estratégia relevante para esta pesquisa, por isso, a seguir, passo a apresentar alguns de seus aspectos.

3.2 Pesquisa-ação

Para este estudo, utilizei como estratégia metodológica a pesquisa-ação, por acreditar que ela pode contribuir para a aprendizagem dos participantes, minha e dos alunos. Mas, afinal, o que é pesquisa-ação? Tomemos a seguinte definição, proposta por Greenwood e Levin (2009), segundo a qual:

A pesquisa-ação é uma investigação na qual há uma co-produção de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores por meio de processos comunicativos colaborativos nos quais todas as contribuições dos participantes são levadas a sério. Os significados construídos no processo de investigação conduzem à ação social, ou ainda essas reflexões sobre a ação levam à construção de novos significados. (GREENWOOD; LEVIN, 2009, p. 102).

Verificamos, assim, que a pesquisa-ação visa a transformação social, e tem como proposta dar voz aos sujeitos envolvidos no estudo. Ou seja, o pesquisador propicia um ambiente em que todos podem contribuir de alguma forma. Todos os saberes socioculturais dos participantes são legitimados e considerados na construção do conhecimento, por isso, essa estratégia dialoga com a proposta do PAG e com minha intenção de rever minhas ações na aula de leitura a fim de transformá-las.

Thiollent (1986) informa que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que tem como propósito agir para a resolução de um problema ou para propor alternativas que possam amenizá-lo. Nessa pesquisa, procurei contribuir para a formação de leitores responsivos em um curso de extensão universitária desenvolvido remotamente, assim como para a minha formação como agente de letramento. Segundo esse autor, a pesquisa-ação pode ser qualificada como tal “quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (THIOLLENT, 1986, p. 15). Desse modo, as vivências de leitura realizadas remotamente foram gravadas, transcritas e analisadas, pautadas pelo objetivo de investigar a relação entre a prática dialógica do PAG e a formação de alunos como leitores responsivos e a do professor como agente de letramento.

Na pesquisa-ação, conforme Thiollent (1986), a relação entre pesquisador e participantes deve ser do tipo ativa e participativa. Nesse sentido, esse método justifica-se para realização desta investigação, uma vez que propus o Pensar Alto em Grupo, na teoria e na prática, aos alunos de um curso de extensão universitária que tinham como propósito adquirir conhecimentos teórico-práticos que pudessem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas por eles desenvolvidas e que possibilitassem a reflexão sobre sua formação e suas

práticas metodológicas em sala de aula. Assim, a pesquisa-ação, orientada pela transformação social, pode produzir resultados válidos de pesquisa, pois “concentra-se no contexto; seu objetivo é resolver problemas da vida real em seu contexto” (GREENWOOD; LEVIN, 2009, p. 102), como no caso do curso de extensão citado anteriormente.

Para Kincheloe (1997, p. 195-198), a pesquisa-ação crítica produz um tipo de conhecimento elevado, uma vez que torna o professor um pesquisador de sua prática. Assim, faz com que ele analise criticamente suas ações. Sintetizo, a seguir, algumas contribuições desse método apontadas pelo referido autor:

- leva-nos à produção de conhecimento crítico;
- instiga a reflexão sobre nossas próprias ações, contribuindo, assim, para entendermos melhor quem somos e como agimos no mundo;
- desenvolve uma visão crítico-analítica sobre os fenômenos, levando-nos a enxergar para além das aparências;
- estimula uma postura investigativa;
- aprimora nossa capacidade de antecipação, ou seja, de planejar as ações futuras;
- auxilia-nos a ter mais empatia com o próximo;
- desenvolve um senso de liberdade teórica e metodológica, para além das amarras positivistas; e
- leva-nos ao entendimento de que as verdades são provisórias (os resultados da pesquisa são tentativas de apreensão do real, e não verdades absolutas, imutáveis), já que a realidade é dinâmica.

Ademais, algumas características da pesquisa-ação são também apontadas por Thiollent (1986, p. 16):

- pesquisador e participantes interagem ampla e explicitamente;
- tem-se o objetivo de resolver os problemas do contexto estudado ou apontar alternativas que possam amenizar tal problemática;
- todo o processo é acompanhado: as decisões, as ações e toda atividade intencional empreendida pelos participantes;
- além de buscar ampliar o conhecimento do pesquisador sobre determinado assunto, contribui para o aumento do nível de conhecimento dos sujeitos e grupos envolvidos.

Thiollent conclui que, na pesquisa-ação, “a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (THIOLLENT, 1986, p. 17, grifo do autor). Assim, considerando as

características dessa estratégia de pesquisa, reafirmo que ela se fez pertinente para esta investigação, sobretudo pelo fato de que busquei ter uma atitude de escuta empática, compartilhando a palavra com os alunos.

A pesquisa-ação, então, tornou-se uma estratégia adequada aos meus objetivos, já que sua orientação busca estudar situações reais e intervir nelas (THIOLLENT, 1986), contribuindo, assim, para a minha formação e dos alunos inseridos no contexto social investigado, no caso, um curso de extensão universitária realizado remotamente, que apresento a seguir.

3.3 Contexto e participantes da pesquisa

Conforme expliquei na Introdução desta tese, a pesquisa foi desenvolvida durante um curso de extensão universitária promovido remotamente via plataforma *Teams*, cujo objetivo era discutir, na teoria e na prática, o Pensar Alto em Grupo (PAG). As aulas ocorreram às terças-feiras, das 19h30min às 22h30min, ao longo do ano de 2021. O curso era oferecido semestralmente, com carga horária de 30h; assim, naquele ano, tivemos duas turmas:

- A turma do 1º semestre foi por mim denominada de Grupo 1, a qual realizou o curso no período de 27/04/2021 a 29/06/2021;
- O Grupo 2 refere-se à turma do 2º semestre, que realizou o curso no período de 14/09/2021 a 30/11/2021.

Devo ressaltar que as aulas do curso foram ministradas em parceria com a Prof.^a Me. Marta do Prado Marangoni. Ao longo do curso, realizamos várias vivências de leitura, porém, decidimos que cada um coordenaria as suas individualmente. Portanto, as vivências aqui analisadas foram mediadas sem a participação da referida professora. Desempenhei, assim, o papel de professor-pesquisador, pois ao mesmo tempo em que observava, analisava e refletia sobre a construção de sentidos pelos alunos, fui, também, analisando as minhas próprias ações a fim de transformá-las.

A decisão de analisar dados dos dois grupos se deu pelo fato de que, nas primeiras vivências com Grupo 1, percebi que não havia dado voz, espaço e tempo suficientes para os cursistas discutirem, negociarem, construírem e avaliarem as leituras. De certo modo eu não havia atingido os objetivos da prática do PAG, tanto por ser a minha primeira experiência como coordenador de vivências, quanto pelo fato de ter sido a distância. Além disso, não consegui realizar mais vivências com os alunos do Grupo 1, pois a maioria disse que não era possível participar de outros encontros além das aulas do curso de extensão.

Por isso, com a intenção de refletir sobre minhas ações na aula de leitura e, quem sabe, melhorá-las, decidi convidar os alunos da turma do 2º semestre do curso de extensão e, assim, continuar o processo de coordenação de vivências e reflexão sobre minha prática. Os cursistas do Grupo 2 também aceitaram participar da pesquisa. A dinâmica empregada foi a mesma: a professora Marta coordenava algumas vivências individualmente e eu outras, também individualmente.

A seguir, apresento os participantes do Grupo 1:

Os cursistas do primeiro grupo prefeririam ser identificados por nomes fictícios ao longo da pesquisa. Foram 7 participantes, de ambos os sexos, todos, exceto uma aluna, eram professores da educação básica, das redes pública ou privada:

Camila, 30, era formada em Pedagogia, mas atuava profissionalmente em uma editora de livros.

Davi, 25, possuía licenciatura em Letras e suas Respectivas Literaturas e lecionava português no Ensino Fundamental.

Guilherme, 29, bacharel em Comunicação Social - Jornalismo e licenciado em Educomunicação, atuava como docente nos Ensinos Fundamental II e Médio, na disciplina de português, na rede particular.

Hélio, 44, tinha formação em Letras e atuava na rede pública de São Paulo.

Marcela, 27, era licenciada em Pedagogia e História e, profissionalmente, atuava como professora auxiliar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

Renata, 52, possuía formação no Magistério, em Pedagogia e Psicopedagogia, e era gestora escolar numa instituição privada da capital paulista.

Simon, 24, licenciado em Letras-Inglês, atuava como professor auxiliar.

Assim como no primeiro grupo, com o Grupo 2, que apresento a seguir, atuei como professor-pesquisador durante as vivências de leitura. Os cursistas possuíam formações e atuações profissionais variadas:

Ana Maria³³, 58, de origem argentina e residente no Brasil há anos, era licenciada em Física; atuou por muito tempo nessa área, mas, à época da pesquisa, trabalhava como professora particular de espanhol para alunos brasileiros.

Cosme, 33, era graduado em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo e especializado em Comunicação, Organização e Relações Públicas, atuando profissionalmente como desenvolvedor de projetos educacionais em uma instituição privada.

³³ Ana Maria preferiu ser identificada pelo seu nome verdadeiro, assim como Maria Carolina e Nisa. Os demais alunos do Grupo 2 optaram por nomes fictícios: Cosme, Hilda e Júnior.

Hilda, 49, possuía Mestrado em Estudos Portugueses e Brasileiros e era professora de português e literatura nos Ensinos Fundamental II e Médio da rede privada de ensino.

Júnior, 52, formado em Biblioteconomia, atuava como coordenador de biblioteca há vinte e oito anos.

Maria Carolina, 33, era licenciada em Português e bacharela em Letras e, profissionalmente, atuava como professora, tendo dez anos de experiência no ensino de francês e nove na área de português.

Nisa, 37, licenciada em Letras-Português e Inglês, trabalhava como professora particular.

3.4 Procedimentos para geração de dados

Além da pesquisa-ação como estratégia investigativa, cuja característica fundamental é levar o sujeito a analisar suas ações a fim de transformá-las (THIOLLENT, 1986), utilizei o Pensar Alto em Grupo como método principal e, como instrumento complementar para geração de dados, propus aos participantes a elaboração de um relato reflexivo. Inicialmente, também faria uso do questionário semiestruturado, contudo decidimos descartá-lo, pois não atendia aos propósitos da investigação. Os dados gerados nas vivências de leitura com os Grupos 1 e 2 – que foram gravadas, transcritas e analisadas – e as produções textuais dos alunos de ambos os grupos, possibilitaram-me responder as perguntas de pesquisa, bem como atingir os objetivos propostos. Desse modo, a seguir, apresento cada um dos métodos empregados no estudo.

3.4.1 Pensar Alto em Grupo

Neste estudo, o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 2014; 2016) foi o principal método usado para geração de dados. Assim, propus quatro vivências com os alunos do Grupo 1 e quatro com os do Grupo 2, totalizando oito. Como dito no Capítulo 2, em geral, os textos lidos nas vivências apresentam uma linguagem figurada que desafia os leitores e, por isso, contribuem para elucidar o processo interpretativo das figuras pelos alunos, sobretudo das metáforas. Além disso, por tratar-se de textos enigmáticos, os sujeitos são motivados a discutir, negociar, construir e avaliar as leituras colaborativamente, sem que a interpretação textual se torne responsabilidade somente de um aluno. Importa dizer que as vivências (as discussões coletivas dos textos), de ambos os grupos, foram gravadas em vídeo e áudio, transcritas e

analisadas. A seguir, apresento dois quadros que ilustram as vivências de leitura realizadas com os Grupos 1 e 2, respectivamente.

Quadro 1 - Resumo das vivências de leitura realizadas com o Grupo 1.

Evento	Data	Gênero discursivo; texto e autor/a	Participantes³⁴
1ª vivência	25/05/2021	Poema: “Pássaro”, de Cecília Meireles.	8
2ª vivência	01/06/2021	Poema: “Sonhos e ossos”, de Roseana Murray.	6
3ª vivência	15/06/2021	Poema: “Amor e seu tempo”, Drummond.	6
4ª vivência	22/06/2021	Conto: “A fuga”, de Clarice Lispector.	6

Fonte: Elaborado pelo autor (GUIMARÃES, 2023).

Quadro 2 - Resumo das vivências de leitura realizadas com o Grupo 2.

Evento	Data	Gênero discursivo; texto e autor/a	Participantes³⁵
1ª vivência	21/09/2021	Poema (última estrofe): “A montanha pulverizada”, de Drummond.	6
2ª vivência	28/09/2021	Poema (completo): “A montanha pulverizada”, de Drummond.	6
3ª vivência	09/11/2021	Poema: “Rosa”, de Cecília Meireles.	5
4ª vivência	23/11/2021	Poema: “Sentimento do mundo”, de Drummond.	7

Fonte: Elaborado pelo autor (GUIMARÃES, 2023).

Das vivências realizadas com o primeiro grupo, selecionei a primeira, pois era minha primeira experiência com essa prática dialógica de leitura. Desse modo, julguei ser importante verificar como conduzi essa vivência. Com relação ao Grupo 2, analisei a terceira vivência, que revelou momentos interessantes de raciocínios inferenciais por parte dos leitores, os quais estavam mais habituados à prática.

A dinâmica do PAG, com os dois grupos, foi a seguinte: no primeiro momento, os alunos realizaram uma leitura individual e silenciosa para que pudessem estabelecer uma interação com o autor mediados pelo texto. Nessa primeira etapa, os cursistas podiam anotar, caso quisessem, alguma observação sobre o texto, como, por exemplo, uma palavra ou trecho que lhe causou dificuldade. As dúvidas que porventura surgissem na leitura individual/introspectiva podiam ser levadas para o grupo para que pudessem ser resolvidas

³⁴ Como participei como coordenador das vivências, me incluí como participante.

³⁵ Com o Grupo 2 também me incluí como participante.

colaborativamente. Após a leitura individual, cada leitor pôde compartilhar, livremente, suas impressões sobre o texto, negociar e construir sentidos.

Ressalto que meu objetivo não foi comparar os Grupos 1 e 2, mas sim, refletir sobre minhas ações durante a coordenação das vivências, além de verificar as múltiplas leituras construídas reflexiva e dialogicamente pelos cursistas, por isso as análises foram efetuadas separadamente.

3.4.2 Relato reflexivo

Com o objetivo de verificar a percepção dos alunos sobre o PAG e sobre o curso de extensão universitária promovido remotamente, além das vivências de leitura – que foram gravadas em vídeo e áudio, transcritas e analisadas –, solicitei aos participantes do Grupo 1 a produção de um relato reflexivo, tomando como referência a pergunta: Como foi para você ter participado das vivências de leitura por meio do Pensar Alto em Grupo? Os registros foram elaborados em formato digital, em arquivo *Word*, para facilitar o processo de escrita. Assim, após a realização das quatro vivências, encaminhei o arquivo para os estudantes e estes devolveram a produção posteriormente, via e-mail.

Após a leitura dos relatos reflexivos do primeiro grupo, verifiquei que algumas respostas não explicitaram as contribuições (ou não) do PAG e do curso de extensão para a formação do leitor e para a formação docente. Acredito que essa produção poderia ter sido solicitada ao final do curso, ou seja, após os dez encontros, para que os participantes tivessem uma visão geral do curso; porém não o fiz. Assim sendo, para apreender mais profundamente a percepção dos alunos sobre a prática dialógica de letramento e sobre o curso de extensão, foi necessário fazer uma alteração no questionamento orientador do registro reflexivo, explicitada a seguir.

Ao invés de produzirem seus relatos com base na questão anterior, os alunos do Grupo 2 partiram das seguintes indagações: i) Em que sentido o nosso curso contribuiu ou não para sua formação? e ii) O que você achou das vivências do Pensar Alto em Grupo? Elas contribuíram de alguma forma para sua formação?

Os relatos reflexivos foram elaborados em formato digital, também em arquivo *Word*. Expliquei para os cursistas do Grupo 2 que eles teriam de produzir esse relato ao final do curso, para que pudessem refletir sobre o seu processo formativo (conteúdos, textos e discussões do curso) e sobre as vivências de leitura. Portanto, com base nos relatos reflexivos elaborados pelos alunos dos Grupos 1 e 2, foi possível apreender suas percepções acerca do PAG e do curso de extensão.

3.5 Categorias para análise e interpretação dos dados

A análise dos dados seguiu a orientação da perspectiva qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Após leitura detalhada e minuciosa das transcrições das vivências realizadas com os Grupos 1 e 2 por meio do PAG, assim como dos relatos reflexivos, formulei algumas categorias para direcionar o processo de interpretação dos dados. As categorias emergiram dos dados e do confronto destes com o aporte teórico da tese. Assim, considerei as seguintes categorias de análise, que correspondem às perguntas orientadoras da pesquisa:

- Em relação à primeira pergunta de pesquisa, observei a **Responsividade do leitor**: com base nos dados gerados nas vivências de leitura, verifiquei de que modo a prática do PAG contribuiu (ou não) para desencadear a compreensão responsiva ativa (VOLÓCHINOV, 2018) dos leitores;
- Foi meu foco também a **Mediação do professor como agente de letramento**, que corresponde à segunda pergunta de pesquisa: analisei meu processo de mediação como agente de letramento e, para isso, observei o *revozeamento* ou *espelhamento* (O'CONNOR; MICHAELS, 1996; PONTECORVO, 2005); os *comentários de apoio* e as *perguntas não diretivas* realizados por mim a fim de legitimar e articular as vozes dos alunos na prática dialógica do PAG;
- Por fim, tendo como base a terceira questão, examinei o **Pensar Alto em Grupo e o curso de extensão como espaços de formação**: a partir dos relatos reflexivos produzidos pelos participantes dos Grupos 1 e 2, investiguei em que medida as vivências de leitura mediadas pelo PAG e o curso de extensão contribuíram (ou não) para a formação dos alunos/sujeitos desta pesquisa.

Ressalto que os dados dos Grupos 1 e 2 foram analisados separadamente, uma vez que não era minha intenção fazer análises comparativas entre os grupos, mas, em alguma medida, contrastei as vivenciais, mais especificamente, as minhas ações na mediação da prática de letramento Pensar Alto em Grupo. A seguir, apresento as normas para transcrição dos dados gerados nas vivências de leitura.

3.6 Normas para transcrição dos dados

Para transcrever os dados gerados nas vivências de leitura do PAG, segui as orientações de Castilho e Preti (1968) quanto às “Normas para transcrição do NURC”, inquéritos 338 EF e 331 D2, utilizadas pelos integrantes do GEIM/CNPq:

Quadro 3 - Normas para transcrição de textos orais.

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	saímos com o e dizia assim olha vai custar tanto... (mas os daqui) não há problema...
Truncamento	/	sim ahn é... mas tem ge/ tem... cara que às vezes vai num restaurante é bacana né?
Incompreensão de palavras ou comentários e explicações das falas	()	bom mas eu acho que ginástica em () deve solucionar esse problema né?
Entonação	Maiúsculas	já que o ginásio vai TANTa coisa boa... acho que não custa pôr uma banheira térmica ali.
Alongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para:::: ou mais	acho bacana à beça a pantalona viu? né? calça com a boca bem larga...bem cintura::da entende?
Silabação	-	CAMpos...espetaculares não tinha deserto... mas uma COIsa assim fan- TÁs-ti-ca um negócio
Interrogação	?	e quanto a frutas verduras assim o que vocês preferem?
Qualquer pausa	...	leva todo o período de aula... só... subindo e descendo escada
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	um cara... me atacou... “que que eu faço pra tirar a barriga?” eu digo para de tomar chope...

Fonte: Adaptado de Castilho e Preti (1986).

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas;
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá;
3. Números: por extenso;
4. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa);
5. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::... (alongamento e pausa);

6. Não se utilizam sinais de pausa típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Destarte, no próximo capítulo, apresento e analiso os dados gerados durante as vivências de leitura mediadas pelo Pensar Alto em Grupo, as quais foram gravadas em vídeo e áudio e transcritas, bem como os relatos reflexivos produzidos pelos participantes dos Grupos 1 e 2, respectivamente.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“[...] a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente”.

(TRIVIÑOS, 2019, p. 128).

O objetivo deste capítulo é apresentar os dados gerados com o Pensar Alto em Grupo e com os relatos reflexivos. Inicialmente, analiso as vivências de leitura mediadas pelo PAG e, na sequência, as produções textuais escritas pelos alunos acerca da prática dialógica de leitura e do curso de extensão universitária. A análise foi efetuada com base nas seguintes perguntas, orientadoras da investigação: 1) Quais as contribuições da prática do Pensar Alto em Grupo na formação de alunos de um curso de extensão universitária como leitores responsivos? 2) De que forma a reflexão sobre a prática e as ações envolvidas no PAG podem contribuir para a formação e desenvolvimento do professor como agente de letramento? 3) Qual a repercussão de um curso voltado à prática do PAG, na perspectiva dos alunos?

Assim, as análises foram organizadas da seguinte forma:

4.1. Análise da primeira vivência com o Grupo 1: poema “Pássaro”, de Cecília Meireles;

4.2. Análise da terceira vivência com o Grupo 2: poema “Rosa”, de Cecília Meireles;

4.3. O PAG e o curso de extensão na visão dos alunos.

4.1 Análise da primeira vivência com o Grupo 1: poema “Pássaro”, de Cecília Meireles

A prática de letramento Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 2014; 2016) tem como pressuposto dar espaço para que os leitores sejam responsivos, ou seja, negociadores e construtores de sentidos. É uma prática contrária ao monologismo que ampara a prática de leitura escolar dominante (SUGAYAMA, 2016, 2017), por meio da qual a maioria de nós foi formada. Desse modo, ao dar voz aos leitores surge um desafio: lidar com as diferentes vozes e as múltiplas leituras. Durante a primeira vivência, os alunos permaneceram com suas câmeras (*webcam*) desligadas, causando-me certa apreensão. Talvez, se eu tivesse conversado com o grupo sobre a importância do uso desse recurso, teria evitado esse entrave, porém não o fiz, haja vista que minha intenção foi deixar os cursistas à vontade, por isso não me atentei para esse fato.

As vivências dos Grupos 1 e 2 foram analisadas separadamente, pois não tive a intenção de comparar a performance dos grupos, mas a minha atuação como coordenador das vivências. Além disso, as vivências analisadas foram mediadas sem a participação da professora Marta do Prado Marangoni, como expliquei no capítulo metodológico.

Nas quatro vivências realizadas com o Grupo 1 atuei como professor-pesquisador, ou seja, coordenei as vivências e analisei as minhas ações na prática do PAG. Na primeira vivência com esse grupo, além de mim, estavam presentes Camila, Davi, Guilherme, Marcela, Hélio, Renata e Simon, que já haviam sido orientados sobre a dinâmica do PAG, totalizando oito participantes. Após a leitura individual e silenciosa, perguntei se haviam terminado para que pudessemos dar início à discussão. Todos confirmaram e, então, iniciamos a construção coletiva de sentidos.

A seguir, reproduzo o poema “Pássaro”³⁶, de Cecília Meireles, que foi objeto de leitura na primeira vivência:

Pássaro

Aquilo que ontem cantava
já não canta.
Morreu de uma flor na boca:
não do espinho na garganta.

Ele amava a água sem sede,
e, em verdade,
tendo asas, fitava o tempo,
livre de necessidade.

Não foi desejo ou imprudência:
não foi nada.
E o dia toca em silêncio
a desventura causada.

Se acaso isso é desventura:
ir-se a vida
sobre uma rosa tão bela,
por uma tênue ferida.

Na sequência, apresento os recortes da primeira vivência obtidos com o *construto teórico-metodológico dialógico* PAG. Os recortes³⁷ aqui analisados ilustram tanto a construção de sentidos pelos alunos quanto as minhas ações de mediação durante as vivências, a fim de

³⁶ MEIRELES, Cecília. *Antologia poética*. 3. ed. São Paulo: Global, 2013.

³⁷ Alguns trechos da primeira vivência não foram analisados, pois não foram pertinentes para os objetivos da pesquisa. A vivência completa pode ser consultada ao final desta tese, no Anexo C.

evidenciar em que medida minhas ações contribuíram para acolher e expandir a voz dos alunos, bem como estimular e ampliar a coconstrução das leituras pelos sujeitos.

Excerto 1.

Turnos	Participantes	Comentários
1	Cleber	Bom... então pessoal o texto né? Pássaro... um POEma da Cecília Meireles e:::: eu queria saber o que vocês... acharam do texto... alguém poderia comentar?... Não tenham medo... não tem uma leitura única... correta... podem falar à vontade tá pessoal?
2	Camila	É:::: o que eu entendi... assim né? de forma bem simplista mesmo... Começa né? como... como... é... ela sempre trata muito bem sobre sua efemeridade né? sobre a morte... então já começa falando né? sobre essa passagem (dela) de forma poética né? que já cantava e não canta mais né? a morte... E quando ele fala assim... é... quando ela fala sobre essa parte de “ <i>o pássaro amava a água sem sede</i> ” né? me remete muito a essa ideia de você é:::: como se você fizesse algo sem mesmo nem pensar... você só faz... não existe um significado tão profundo... você só faz e:::: e aí eu acho mais isso... assim... foram as duas partes que mais me... me chamaram a atenção e mais me fizeram pensar um pouquinho... assim... sobre...
3	Cleber	Fazer algo sem pensar?
4	Camila	É... como por (exemplo)... ele... (você) não é sem pensar... mas você faz automático... assim... você não... não reflete sobre... você não sente a necessidade... Sabe quando você... como se você bebesse uma água sem... sem você sentir aquele momento... sem você ter a intenc... sem você ter a... a... o sentimento daquilo... você só faz por fazer... assim... você vai fazendo... indo... vai indo... você não reflete sobre... Essa é a sensação que eu tive né? essa reflexão ((risos)) (inint.) ((risos))
5	Cleber	Sem vontade né?... Seria algo sem vontade?
6	Camila	Não sem vontade... mas sabe quando você fa... é:::: mas... sabe quando você não pensa sobre... você só faz... você não tem a reflexão... o automático... sabe...
7	Cleber	Ah... entendi... Então... algo que a gente costuma fazer... mas não temos consciência né? assim... que já está no automático.
8	Camila	Exatamente... É esse sentido sim... eu não... não senti tanto esse sentido de fiz sem vontade né? como (eu falei) “ <i>Ele amava a água sem sede</i> ”... Mas ele me remeteu a algo assim... automático... assim... que também acaba caindo no sem vontade né?

Após a leitura silenciosa realizada pelos alunos, abri a discussão (1) apresentando o título do poema e o nome da autora, no intuito de convidar os leitores a participarem da discussão. Para isso, utilizei uma pergunta com o propósito de deixar os interlocutores à vontade. Após minha introdução, a aluna Camila apresentou “*de forma simplista*” (2) o que havia entendido do poema. No entanto, sua leitura não foi simplista, ao contrário, foi um raciocínio inferencial metafórico importante, uma vez que a aluna não estava interpretando o

pássaro em seu domínio fonte – ave –, mas em seu domínio alvo – ser humano (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

Além disso, a leitora projetou para o texto seus conhecimentos prévios sobre a temática comumente abordada por Cecília Meireles, a efemeridade. A participante fez a relação entre a efemeridade da vida com a morte: “*cantava e não canta mais né? a morte*”. Camila realizou um movimento interpretativo que partiu de seus conhecimentos prévios (leitura descendente) a respeito da autora, ao buscar confirmar suas hipóteses no texto por meio de uma leitura ascendente, realizando, assim, uma leitura interativa, interrelacionando os conhecimentos velhos às informações fornecidas pelo texto (KATO, 1985; KLEIMAN, 2011), como podemos observar em sua fala:

[...] ela [Cecília Meireles] sempre trata muito bem sobre sua efemeridade né? sobre a morte... então já começa falando né? sobre essa passagem (dela) de forma poética né? que já cantava e não canta mais né? a morte... E quando ele fala assim... é... quando ela fala sobre essa parte de “o pássaro amava a água sem sede” né? [...] (CAMILA, turno 2).

No mesmo turno, Camila procurou interpretar as ações do pássaro fazendo a leitura ascendente do texto e, para ela, o fato do pássaro amar a água sem sede pode estar relacionado à ideia de ação impensada. Na sequência, fiz um questionamento para a aluna que pode ser considerado um *espelhamento* ou *revozeamento*³⁸ (O’CONNOR; MICHAELS, 1996), pois repete, em tom interrogativo (3), as ideias ditas por Camila. Segundo Pontecorvo (2005), essa técnica discursiva pode ser compreendida como a repetição ou reformulação do enunciado do interlocutor pelo professor, por exemplo, e foi importante para mostrar para Camila que eu estava acompanhando seu raciocínio, além de contribuir para que ela desenvolvesse ainda mais suas ideias.

Camila (4) buscou explicar seu raciocínio. Ela acreditava que as ações do pássaro (“amar água sem sede”, por exemplo) eram realizadas no automático, sem necessidade ou sem sentir o momento. Com base nas pistas linguísticas do poema, a aluna procurou inferir o motivo e os sentimentos que levaram o pássaro a realizar tais ações. No processo de construção de sentidos na leitura é comum o leitor realizar inferências até chegar a uma conclusão/interpretação. As inferências, portanto, ocorrem na mente do leitor, que busca criar proposições a partir de informações já dadas (DELL’ISOLA, 2001).

No entanto, Camila ainda não havia explicado muito bem sua leitura do pássaro, então, realizei outro questionamento (5) a fim de instigar a leitora a expandir suas ideias e, no turno

³⁸ O espelhamento e o revozeamento são técnicas discursivas semelhantes, por isso as utilizo de forma equivalente.

seguinte (6), a participante respondeu que “*Não sem vontade... mas sabe quando você [...] não pensa sobre... você só faz... você não tem a reflexão... o automático sabe?...*”. Na sequência (7), afirmei ter entendido a aluna e fiz um comentário, cujo objetivo foi acolher as ideias da aluna. Após a minha fala, Camila esclareceu sua leitura: “*Exatamente.... É esse sentido sim... eu não... não senti tanto esse sentido de fiz sem vontade né? [...] Mas ele me remeteu a algo assim... automático... assim... que também acaba caindo no sem vontade né?*” (8).

Refletindo sobre a dinâmica ocorrida nesse excerto, foi possível perceber que a interação ocorreu com perguntas (da minha parte) e respostas (da parte a aluna Camila). Embora minha intenção tenha sido resgatar as contribuições da participante e devolvê-las em forma de perguntas não diretivas a fim de auxiliar a construção de sentidos, acredito que poderia ter expandido a discussão para os demais participantes após o turno 8, envolvendo-os na dinâmica. Por exemplo, eu poderia ter perguntado para o restante do grupo se eles também acreditavam que as ações do pássaro eram impensadas e/ou sem sentimentos; ou se também achavam que o texto abordava a questão da morte; ou mesmo perguntado o que estavam pensando. Porém, a interação ficou entre a aluna Camila e eu, mas não fui direto.

Em vista disso, acredito que por ter sido a minha primeira experiência como coordenador de uma vivência do PAG, o nervosismo e a ansiedade contribuíram para que a dinâmica de leitura, de modo geral, se resumisse a uma interação professor-pesquisador X aluno. Percebi que os cursistas também tinham certo receio de expor suas opiniões, visto que a maioria deles não permaneceu com suas câmeras ligadas durante as aulas do curso de extensão e nas vivências, dificultando, assim, a integração dos alunos à discussão.

Embora a sala virtual do *Teams* tenha como pressuposto o uso do áudio e do vídeo, já que o ensino remoto busca reproduzir a dinâmica da sala de aula presencial, sendo esses recursos constituintes da interação virtual, isso não ocorreu com a maioria dos cursistas do Grupo 1. Talvez se eu tivesse conversado com eles sobre o uso da câmera, eles teriam concordado e as vivências teriam sido mais produtivas. Porém, como disse, era minha primeira experiência como mediador de uma vivência do PAG, além disso, penso que o contexto pandêmico impactou a dinâmica das aulas e das vivências. Foi um desafio propor leituras de textos literários aos alunos, enquanto muitos brasileiros e pessoas ao redor do mundo tinham suas vidas ceifadas pelo vírus da Covid-19.

Em síntese, logo no início Camila (2) resgatou os conhecimentos que possuía em relação a Cecília Meireles para interpretar o poema. Para essa leitora, o texto aborda a questão da “efemeridade” e da “morte”; além disso, as ações do pássaro remeteram-na à ideia de fazer algo sem pensar, sem sentido ou no automático. A participante realizou uma inferência significativa

e coerente com o poema, à medida que foi esclarecendo meus questionamentos não diretivos. Desse modo, vejo a importância de dar espaço para que o leitor acione seus conhecimentos prévios (linguísticos, enciclopédicos e textuais) a fim de interpretar o texto, pois para haver compreensão “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida” (KLEIMAN, 2016, 15), visto que no processo de construção de sentidos na leitura, levamos para o texto um universo individual que interfere em nossa interpretação (DELL’ISOLA, 2001). Assim, os apontamentos realizados por Camila sobre a morte e a efemeridade da vida foram importantes nessa primeira vivência, pois outros participantes do grupo vão recuperar, mais à frente, as ideias levantadas por Camila para construir os sentidos do texto.

Em relação às minhas ações observo que, apesar de ter realizado alguns questionamentos para a aluna Camila, eles não foram diretivos no sentido de deslegitimar as ideias da aluna nem direcionar sua interpretação a um único sentido. Percebo que as perguntas, além de acolher a voz de Camila, incentivaram a aluna a explicar melhor sua interpretação. Dessa forma, as perguntas podem ser recursos mediadores relevantes no processo de construção de sentidos, sobretudo quando não são diretivas.

Os questionamentos que emergem da e na prática do PAG podem desencadear a voz e o pensamento dos alunos (TAVARES DOS SANTOS, 2014) e, assim, contribuir para a expansão dos sentidos pelos leitores. Podemos observar um movimento de transformação e constituição da minha atuação como agente letramento (KLEIMAN, 2006), à medida que fui realizando alguns questionamentos não diretivos, a partir dos quais busquei acolher as ideias de Camila, sem avaliá-las. Em resumo, nesse excerto, ficaram evidenciadas as categorias *responsividade do leitor* – explicitada no posicionamento de Camila – e de *mediação do professor como agente de letramento*.

Excerto 2.

9	Cleber	Hum... alguém mais?
10	Simon	Eu acho que quando ela já... quando a gente já se dá com esse título Pássaro... eu acho que a... a poeta já toca naquilo que é sagrado entende? e:..... e:::: Ai meu Deus... assim... sabe... você sente muitas coisas... mas você não consegue colocar em palavra.... Talvez porque a palavra (muitas das vezes) é muito racional diante da simplicidade com que nos remete ao voo de um pássaro ao seu leve estar no mundo... “ <i>Não foi desejo ou imprudência / não foi nada. / E o dia toca em silêncio/ a desventura causada. / Se acaso isso é desventura:/ ir-se a vida / sobre uma rosa tão bela, / por uma tênue ferida</i> ”... Eu também vejo uma... uma relação complexa entre o pássaro e a flor e que me faz pensar que esse pássaro ele pode ser um beija-flor... E eu já lembro de... o de... é:::: ai meu Deus... aquele escritor... (Wilde)... Eu também (já vejo um diálogo) com... com Romeu e Ju... e Julieta (inint.) ((vozes sobrepostas))

11	Cleber	Romeu e Julieta?
12	Simon	<p>Sim... eu vejo o pássaro como Romeu ou a flor como a Julieta... <i>“Aquilo que ontem cantava / já não canta. / Morreu de uma flor na boca:/ não do espinho na garganta”</i>... A morte de... de Julieta...e Romeu... <i>“Ele amava a água sem sede, / e, em verdade, / tendo asas, fitava o tempo,/ livre de necessidade. / Não foi desejo ou imprudência:/ não foi nada./ E o dia toca EM SILÊNCIO”</i> ... Olha que profundidade... <i>“E o dia toca em silêncio/ a desventura causada”</i>... Porque eu acho que o triste fim de Romeu e Julieta é uma desventura... E também tem um conto do Wilde que fala sobre um beija-flor... eu li isso num artigo científico... em que o beija-flor... a missão dele é... é só dar o que ele tem... só que a coleta do (pólen)... Ai... eu não sei... eu também vejo um diálogo entre a filosofia e a ciência... o pássaro como o... o... ele representa a subjetividade... talvez eu possa estar errado... mas eu vou seguir assim mesmo... e a flor como a (ciência)... um diálogo sabe?... um diálogo que foi cindido pela visão cartesiana na era moderna... e a gente encontra uma Meireles que tá em... em... em... em um tempo da vanguarda que é um prenúncio do modernismo que é complexo pela sua (essencialidade) e assim a gente vê essa busca sabe? esse articular que foi desarticulado... Eu tô voando aqui... mas eu vou voar... <i>“Aquilo que antes cantava / já não canta/ morreu de uma flor na boca / não de um espinho na garganta”</i>... Gente... morreu de uma flor na boca... é o BEIJA-FLOR oras... <i>“Ele amava a água sem...”</i></p>

Após a aluna Camila apresentar sua interpretação sobre as ações do pássaro, procurei convidar outros participantes para a discussão (9). Na sequência, Simon iniciou sua fala partindo do título *Pássaro* que, na opinião dele, *“a poeta já toca naquilo que é sagrado”* (10). Ele disse que o título faz o leitor sentir muitas coisas, sendo difícil colocá-las em palavras. Simon realizou também uma leitura ascendente, e disse que o poema de Meireles o fez pensar que o pássaro *“pode ser um beija-flor”*. O leitor também lembrou de um outro autor, Oscar Wilde, bem como de um possível diálogo com *“Romeu e Ju...e Julieta”*. Observamos que esse aluno faz muitas associações com outros autores e textos, pois não tem ainda um pensamento claro a respeito do poema ceciliano, e isso é natural, sobretudo quando o texto apresenta linguagem figurada. Ou seja, faz parte do processo interpretativo que os leitores elaborem hipóteses variadas (nem sempre coerentes) a fim de construir sentidos.

Na sequência, revozei (11), em tom interrogativo, o que o aluno havia dito, estimulando, assim, a participação de Simon que respondeu afirmativamente: *“Sim... Eu vejo o pássaro como Romeu ou como a flor como a Julieta [...] A morte de... de Julieta...e Romeu [...]”* (12). A fala de Simon revela uma analogia: Romeu sendo representado pelo pássaro/beija-flor e Julieta representada pela flor. Após estabelecer essa relação, o aluno voltou ao texto na intenção de validar sua leitura, e afirmou ser *“A morte de...de Julieta...e Romeu”*. Ele continuou a leitura do poema e disse que a expressão *“o dia toca em silêncio”* é algo profundo e finalizou com o verso *“E o dia toca em silêncio/a desventura causada”*.

O participante concluiu a relação entre o poema de Cecília Meireles e a obra de Shakespeare: “*Porque eu acho que o triste fim de Romeu e Julieta é uma desventura*”. Tal relação permite-nos dizer que Simon acredita que, assim como em Romeu e Julieta, no texto de Meireles, houve um “*triste fim*” entre o pássaro e a rosa, ou seja, a *desventura* à qual se refere Meireles seria uma separação entre a rosa e o pássaro, ou mesmo a morte (como dito anteriormente pela aluna Camila, no turno 2). Nesse sentido, o aluno realizou uma leitura inferencial metafórica ao relacionar o poema de Meireles com a tragédia shakespeariana.

Na trama inglesa³⁹ a relação entre Romeu e Julieta é perpassada pela rivalidade entre suas famílias e a não aprovação da relação amorosa entre esses personagens. Como consequência desse desentendimento familiar, Julieta busca uma alternativa para adiar o casamento com seu futuro marido – Páris – então, toma um veneno que supostamente a mataria, mas na verdade a deixaria desacordada por algum tempo. Ao saber da “morte” de sua amada, Romeu vai até a cripta onde Julieta estava e, ao chegar lá, se encontra com Páris. Os dois entram em uma luta violenta, levando a morte do futuro esposo de Julieta.

No entanto, Romeu não sabia que se tratava de uma estratégia da amada para fugir do casamento arranjado e, após lutar com Páris e matá-lo, também se mata. Quando Julieta acorda do sono profundo, se depara com Romeu morto e, para unir-se a ele, também tira a própria vida com um punhal. Trata-se, como dito por Simon (12), do “*triste fim*” entre Romeu e Julieta; uma verdadeira “*desventura*”.

Simon, ainda no turno 12, procurou estabelecer outra relação intertextual com um texto de Oscar Wilde que, segundo ele, também “*fala sobre um beija-flor*”. Porém, não conseguiu esclarecer de fato essa relação e, na sequência, disse que o poema de Meireles o faz pensar em outra relação: o pássaro representaria a subjetividade; e a flor/rosa a ciência, num “*diálogo entre a filosofia e a ciência*”. Essa relação entre ciência e filosofia, de acordo com o aluno, estaria pautada em um “*diálogo que foi cindido pela visão cartesiana na era moderna*”, e que Cecília Meireles estaria buscando “*articular [o] que foi desarticulado*”. Trata-se, pois, de um *top-down* que não é coerente com o poema em discussão. No entanto, é comum que tais associações ocorram no ato de ler, inclusive com leitores maduros. Na prática do PAG, por exemplo, não temos a intenção de levar os leitores a chegarem a uma leitura determinada *a priori*, mas a leituras que sejam coerentes com o texto e sejam validadas pelo grupo. Ou seja, no PAG, as leituras são concebidas como hipóteses, que podem ser mais ou menos coerentes.

³⁹ Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/romeu-e-julieta/>. Acesso em 27 ago. 2021.

Ao final do turno 12, Simon esclareceu que poderia estar “voando”, isto é, que sua leitura poderia não estar coerente com o poema – ou com a leitura esperada por mim na condição de professor-pesquisador –, mas que iria “voar” (continuar seu raciocínio). Ele tem, pois, uma certa percepção de que está viajando. O aluno voltou à primeira estrofe e concluiu: “*Gente... morreu de uma flor na boca... é o BEIJA-FLOR oras*”. Para o participante, o pássaro seria mesmo um beija-flor que teria morrido de “uma flor na boca”.

Podemos verificar, nesse excerto, como no primeiro, que meu objetivo foi instigar o aluno a participar e esclarecer seus pensamentos e, para isso, elaborei alguns questionamentos que estimularam o pensamento do leitor. Por exemplo, a pergunta realizada (11) contribuiu para que Simon expandisse seu raciocínio e estabelecesse algumas relações (parcialmente coerentes), indo além do que estava expresso no texto, quando, no turno 12, o aluno relacionou a *desventura* entre o pássaro e a flor com o *triste fim* de Romeu e Julieta. Assim sendo, o participante realizou uma leitura analógica, utilizando seu conhecimento prévio e as informações fornecidas por Cecília Meireles, no poema.

Nesse recorte, observamos a *responsividade do leitor* frente ao poema, bem como minhas ações de mediação – o convite feito aos participantes no turno 9 e a pergunta espelhada (11) direcionada a Simon –, que apontam para um perfil de agente de letramento, à medida que busquei instigar o aluno a construir sentidos para além da superfície linguística.

Excerto 3.

13	Cleber	É o beija-flor?
14	Simon	((risos)) “e, em verdade,/ tendo asas, fitava o tempo, / LIVRE de necessidade”... LIVRE DE NECESSIDADE... “Não foi desejo ou imprudência:/ não foi nada.” É... eu acho que (inint.) essa naturalidade... eu vou pegar o pensamento da nossa colega... (que ela tentou se) (ela se expressou) (inint.)... Mas... eu diria como naturalidade “Se acaso isso é desventura: / ir-se a vida / sobre uma rosa tão bela/ por uma tênue ferida”... Gente... eu também lembro do cravo e a rosa...
15	Cleber	O cravo e a rosa?
16	Simon	Sim ((risos)) sabe... eu tô sentindo... eu tô sentindo é muitas coisas aqui agora... eu acho que eu não estou falando de (ludicidade)... mas sim de sentimento... eu tô me deixando... é levar...
17	Cleber	É... você poderia explicar um pouco essa relação do cravo e a rosa?
18	Simon	É... é que o cravo brigou com a rosa debaixo de uma sacada... é uma relação complexa porque quando... a rosa... por mais bela que ela é... ela tem espinhos e quando o beija-flor (inint.) ele pode tá fazendo a coleta do pólen... mas isso não significa que ele vai tá isento de se machucar com os espinhos entendeu? E... tem uma filosofia que o Leandro Karnal diz que sobre o complexo do porco espinho... não foi ele que criou isso... é um filósofo do século XIX... mas ele fala que as relações entre nós são complexas porque nós temos esse complexo do porco espinho que o... estava um tempo bastante frio e os porcos espinhos se juntaram pra (poder)... para se aquecerem... mas quando eles

		estavam juntos um acabava se ferindo ao outro... eles acabavam se separando... mas vinha o frio de novo e eles (pegava e voltava) então... veja essa relação complexa entre o beija-flor e a rosa... um (não) vive sem o outro entende? o pólen... a água... gente... que profundo... Meu Deus do céu que profundo...
19	Cleber	Simon então pra você o beija-flor::::: seria uma ave é::::: como eu posso dizer... um símbolo celestial né? e ele então se machucou com os espinhos?
20	Simon	Eu digo por causa talvez... eu digo por causa da relação... porque é o fato de nós... de nós amarmos isso não significa que vamos estar isentos de... de nos machucarmos... entende?

No turno 12, excerto 2, o aluno Simon mencionou que um beija-flor havia morrido de uma flor na boca, ao referir-se à primeira estrofe do poema. Assim, no turno 13, fiz uma pergunta espelhada (PONTECORVO, 2005), ou seja, repeti em forma de pergunta a contribuição do aluno (“*É o beija-flor?*”). O participante iniciou seu turno (14) lendo alguns versos. Após a leitura, retomou o que Camila havia dito anteriormente nos turnos 4, 6 e 8, porém ele não fez a mesma leitura que Camila, pois, para Simon, as ações do pássaro não seriam impensadas, automáticas ou sem vontade, como sugeriu Camila, mas sim, naturais (“*como naturalidade*”).

Desse modo, a leitura construída por Camila serviu de mediação para a construção do participante Simon, ou seja, houve o que Pontecorvo (2005) denomina de *cocriação* de um raciocínio coletivo pela *retomada* de um tema introduzido por um outro participante da interação, no caso, Camila, “com a intenção de incluir pequenos acréscimos, variações, elaborações, interrogações. É provavelmente a forma mais evidente de compartilhar experiências, conhecimentos, avaliações” (PONTECORVO, 2005, p. 73). Os alunos estavam negociando e construindo sentidos e saberes colaborativamente.

No mesmo turno, Simon releu a última estrofe e se lembrou de outro texto, a história do cravo e a rosa. Observamos, mais uma vez, que o aluno aciona seus conhecimentos prévios para interpretar o poema ceciliano. Ele realiza vários *top-downs* por analogia, visto que está tentando compreender a linguagem figurada que constitui o poema, quando, por exemplo, disse que Romeu e Julieta estariam sendo representados pelo pássaro e pela rosa, respectivamente (excerto 2); ou quando buscou articular a relação entre os personagens do poema com o complexo do porco espinho (turno 18, excerto 3).

De tal forma, a linguagem figurada desacelera o processo de compreensão dos leitores, por isso é importante que nós, professores, não barremos o raciocínio dos alunos. É preciso deixar que eles pensem até chegarem a uma conclusão/leitura coerente com o texto. A relação que Simon realizou entre o texto e o complexo do porco espinho aponta para uma leitura

metafórica, uma vez que o aluno partiu da experiência humana (domínio alvo) para compreender a relação do pássaro e a rosa (domínio fonte), e concluiu que a relação entre os personagens cecilianos é complexa: “*um (não) vive sem o outro*” (18).

Percebemos que a construção de sentidos de Simon parece ser, de fato, inferencial e metafórica, pois, anteriormente, o aluno havia mencionado que a obra shakespeariana retrata o triste fim entre Romeu e Julieta, pois, para esse leitor, a morte desses personagens é uma “*desventura*” (turno 12, excerto 2), sobretudo porque se trata de uma relação amorosa complexa, perpassada por conflitos familiares que ofereciam riscos ao casal. Essa leitura de que as relações humanas são tênues vai ser retomada pelos alunos Davi (32), Marcela (35) e Renata (45), respectivamente.

Na sequência, procurei retomar (19) o que Simon havia dito no turno 10, porém, acredito que não obtive êxito nessa retomada, sobretudo por tentar deduzir o que o aluno teria pensado. Pretendi relacionar o *celestial* ao *sagrado* ao qual se referia o aluno, mas não foi produtivo, pois Simon não levou em conta tal relação; apenas buscou responder à minha indagação (“*ele [o beija-flor] então se machucou com os espinhos?*”). Minha estratégia não foi produtiva, já que a pergunta formulada não fez com que o aluno refletisse sobre o tópico abordado. No turno seguinte, o aluno explicou que o pássaro não se feriu com os espinhos, mas pela relação complexa com a rosa (20). É possível dizer que a interpretação construída pelo aluno, com base na obra shakespeariana (12, excerto 2) e no conhecimento filosófico sobre o complexo do porco espinho (18), é coerente com o poema de Cecília Meireles, e aponta para uma possível leitura do texto, como a relação tênue entre amar e sofrer, como veremos no próximo excerto.

Outro ponto a ser destacado nesse recorte, é que a interação, mais uma vez, ficou centralizada (aluno x professor-pesquisador), embora eu não tenha realizado nenhuma avaliação das contribuições de Simon, ao contrário, minha intenção com as perguntas foi instigar a voz e o pensamento do leitor e, assim, expandir seu raciocínio e a construção de sentidos do poema. Observo, como Kobashigawa (2011), que o Pensar Alto em Grupo, de fato, não é uma simples conversa sobre textos, pois exige uma mediação adequada, que busque ouvir, acolher e orquestrar as vozes dos leitores na prática de letramento. De acordo com Zanotto (2014), alguns saberes precisam ser construídos pelo professor a fim de que possa atuar como um agente de letramento no PAG, como ouvir e ampliar as vozes dos leitores, propiciar um ambiente em que os alunos possam ser responsivos para negociar e coconstruir sentidos.

Nessa direção, percebo que refletir sobre minhas ações na prática do PAG foi um processo importante, apesar de difícil, pois foi tomando consciência das minhas ações na aula de leitura que pude operar algumas mudanças em minha prática pedagógica, na direção do perfil

de um agente de letramentos. Considero que os saberes apontados por Zanotto (2014) são bastante relevantes para que possamos contribuir com a formação de leitores responsivos, contudo, tais saberes fazem parte de um processo contínuo de ação-reflexão-ação do professor sobre seu fazer profissional, portanto, não são construídos repentinamente. Tenho ciência, e a análise revela, de que estou no processo de mudança. A constituição do professor como agente de letramento e a formação de leitores responsivos é processual e contínua, e não repentina, como evidenciei neste recorte.

Excerto 4.

21	Cleber	Ah... então quando a gente ama... a gente corre perigo?
22	Simon	Sim... absolutamente.... Mas isso não significa que mesmo a gente estando em perigo não vamos deixar de amar.... Porque talvez... talvez isso é o que nos constitui como humanos entendeu? essa dialética... esse dialogismo? Porque eu vejo um dialogismo em que o beija-flor e a flor... o pássaro... ela disse pássaro mas veio na minha mente a imagem de um beija-flor... e talvez eu creio que (o poema me permite) por ele ter uma linguagem metafórica... e eu achei muito interessante o texto que nós lemos sobre a leitura profunda porque eu ainda... eu achava que a metáfora era simplesmente uma analogia... mas ela tem esse poder de... de refletir em nós a imagem “ <i>aquilo que antes cantava/ já não canta / morreu de flor na boca/ não de espinho na garganta</i> ”... Morreu de uma flor... não do espinho na garganta. “ <i>Ele amava a água sem sede, / e, em verdade, / tendo asas, fitava o tempo,/ livre de necessidade / Não foi desejo ou imprudência: / não foi nada. / E o dia toca em silêncio / a desventura causada. / Se acaso isso é desventura: / ir-se a vida/sobre uma rosa tão bela, / por uma tênue ferida</i> ”... Bom... aqui diz que ele não morreu com um espinho na garganta... morreu de uma flor na boca.... ((vozes sobrepostas)) Mas ainda...
23	Cleber	Morreu de uma flor na boca...
24	Simon	Mas ainda assim tem espinhos...
25	Cleber	“ <i>Morreu de uma flor na boca: não do espinho na garganta</i> ”.
26	Simon	Sim é verdade... eu estou dizendo aqui que é rosa... mas aqui em nenhum momento ela fala que é rosa... ela fala que é flor.... Eu acho essa palavra muito complexa porque há vários tipos de flor entende? Então... eu acredito sim que pode também ser uma rosa... porque é muito genérico...
27	Cleber	A flor é genérica?
28	Simon	Eu acho que a palavra flor... é genérica... porque... flor o quê? Que tipo de flor entende? Eu acho que precisaria especificar e eu creio que ela não especificou pra justamente abrir essa abertura dialogal...

Iniciei o turno 21 com uma pergunta, cujo propósito foi examinar minuciosamente a opinião de Simon sobre o amor, se corremos perigo quando amamos, uma vez que no turno anterior, ele havia dito que o fato de amarmos não nos isenta de sofrer, de nos machucarmos. Assim, no turno 22, Simon afirmou que sim, quando amamos corremos perigo, “*Mas isso não significa que mesmo a gente estando em perigo não vamos deixar de amar*”. Para ele, apesar dos riscos, o ser humano está disposto a amar, pois “*talvez isso é o que nos constitui como humanos*”: enfrentar os medos e viver, como na trama shakespeariana citada pelo participante

(recorte 2), em que Romeu e Julieta enfrentam suas famílias para viver a relação amorosa, que termina com a morte do casal.

No mesmo turno, Simon reforçou sua hipótese de que o pássaro retratado no poema de Cecília Meireles é um beija-flor. Para o aluno, o texto permite tal leitura por “*ter uma linguagem metafórica*”. Essa fala revela que o participante tem ciência de que o poema retrata, metaforicamente, a relação entre o pássaro e a rosa. O aluno mencionou um texto lido e discutido em uma das aulas do curso de extensão universitária, presente na obra *O cérebro no mundo digital* (2019), de autoria da neurocientista cognitiva Maryanne Wolf. O capítulo⁴⁰ ao qual Simon se refere aborda a questão da leitura profunda na sociedade atual, marcada pela presença das mídias e textos digitais. O participante disse que achava que a metáfora era apenas uma analogia, mas que o texto lido mostrou que essa figura “*tem o poder de...de refletir em nós a imagem*”. Na sequência, releu a primeira estrofe e concluiu, com base num processamento ascendente (KATO, 1985), que o pássaro “*Morreu de uma flor, não do espinho na garganta*”.

Após a transcrição dos dados, percebo que eu poderia ter perguntado para os outros alunos se eles também acreditavam que corremos riscos quando amamos; ou ainda, poderia ter perguntado o que estavam pensando e, assim, teria incentivado outros leitores a participarem da discussão e ampliar o diálogo em torno do poema; porém não o fiz. No turno 23, realizei um comentário de apoio na intenção de acolher a contribuição de Simon bem como convidar outros participantes à discussão. Porém, ninguém se manifestou, apenas o próprio Simon (24).

Na sequência, reli alguns versos (25) visando mostrar para o aluno que sua leitura era coerente com o poema; logo depois, Simon (26) apresentou uma dúvida acerca da palavra flor. Contudo, na última estrofe, o texto confirma que se trata de uma rosa (“*ir-se a vida/ sobre uma rosa tão bela/ por uma tênue ferida*”). Observamos, nesse contexto, a importância do processamento ascendente no ato de ler (KATO, 1985), pois, por meio dele, o aluno poderia ter identificado que o vocábulo rosa (última estrofe) retoma a palavra flor (primeira estrofe), ou seja, é um recurso coesivo, uma catáfora. Foram evidenciadas, na análise, as ações/responsividade do leitor frente ao poema e as minhas tentativas (mediações) de levar o estudante a construir sua leitura de forma ampliada.

Como ilustro no próximo excerto, procurei, como agente de letramento, convidar outros alunos para participar da discussão e expor suas ideias colaborativamente.

Excerto 5.

⁴⁰ WOLF, Maryanne. A leitura profunda... está em perigo? In: WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. Trad. Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo, Contexto, 2019.

29	Cleber	E o que os outros (colegas) acham dessa ideia de uma flor que é genérica?... Ou da relação do Romeu e Julieta... ou do cravo e a rosa que o Simon nos apresentou? Alguém mais conseguiu fazer essa relação?
30	Simon	Obrigada gente...
((silêncio))		
31	Cleber	Na primeira estrofe ela começa “ <i>AQUIlo que ontem cantava, / já não CANta</i> ”, “ <i>AQUIlo que ontem cantava, já não CANta, morreu de uma flor na boca, / NÃO do espinho na garganta</i> ”.
32	Davi	Eu achei... é... essa primeira palavra me chocou né? Eu passei um tempo ainda desestabilizado com o “aquilo” porque::::: o “aquilo” né? ele é::::: usado às vezes para se referir a coisa né? então... a gente tá falando do pássaro... a gente não tá falando de coisa né? Isso me chocou... mas eu acho que o choque é justamente pra trazer né? essa ideia de distância que a morte nos traz... essa passagem pra o que não está aqui né? então aquilo que cantava né? como é que é “ <i>aquilo que ontem cantava / já não canta</i> ”... então é aquilo que está LONGe né? então eu vi essa::::: essa... esse jogo com a morte... sendo que a morte é algo muito distante... então “ <i>aquilo que cantava ontem, já não canta, morreu de uma flor na boca</i> ” e a figura que me veio vai muito ao encontro do que o Simon estava falando e na minha mente também veio a questão do amor né? ele morre fazendo aquilo que ama né? morre amando né? “ <i>morreu de um flor na boca, NÃO (do) espinho na garganta</i> ” e pra mim isso se confirma na última estrofe né? “ <i>se acaso isso é uma desventura, IR-SE a vida, sobre uma ROSA tão bela, por um TÊnue ferida</i> ” né? então... é... eu acho que o amor ele tem isso... é uma ferida muito tênue né? porque dói... mas já diria Camões né? é a dor que né? arde sem doer... é ferida que dói e não se sente né? então eu vejo muito essa relação do amor... que é muito tênue e que pode sim ter seus espinhos... mas o que matou o pássaro não foi os espinhos não é? e sim aquela vontade que ele tinha... é... de beber água sem sede e::::: toda essa questão... então ele não fez nada de errado gente... às vezes a gente morre de amores sem fazer as coisas erradas né? e fazendo tudo certinho o amor é uma ferida tênue que nos fere e nos mata né? essa foi a minha leitura... não sei se eu viajei...
33	Cleber	Então o amor tem um lado positivo e um lado negativo em qualquer situação... seria isso?
34	Davi	Na verdade é::::: é ... ele sendo positivo... é porque às vezes quando a gente tá morrendo de amores pode sempre remeter esse lado de ruim né? de sofrer e tudo o mais né? e o pássaro ele não morreu de amores... ele fez tudo certo... ele não foi imprudente né? ele foi prudente antes disso né? Ele::::: estava com a flor né? com a flor na boca mas ele não estava com os espinhos e sim com a flor né? então... poxa... quando fala “ah tá morrendo de amores” alguma coisa tem de errado né? mas não... o pássaro morreu... está longe desse... desse plano né? é “aquilo” porque está longe desse plano e fez tudo direitinho né? então... é::::: é tênue né? ao mesmo tempo... é tênue porque você pode ir para o lado ruim e pode ir pra o lado bom né? então é muito sensível... é mais nesse sentido né? de que é muito tênue né?... mas é muito profundo... eu tô ainda aqui chocado com essas... ((risos)) posso estar também... ((risos)).

Depois da participação do aluno Simon, atuando como agente de letramento, procurei convidar outros alunos (29) retomando as ideias levantadas por Simon. Minha intenção foi fazer um apanhado das relações estabelecidas anteriormente e estimular a discussão revozeando as ideias do participante. No turno 30, Simon agradeceu a participação, porém ninguém deu continuidade à discussão. Com isso, senti a necessidade de reler algum trecho do poema (31)

objetivando a interação dos demais alunos. Apesar da intenção de instigar o grupo, a sequência de perguntas e comentários não foi produtiva, uma vez que o processo de construção de sentido requer tempo para que os leitores possam refletir sobre o lido, estabelecer relações; afinal, a leitura profunda (WOLF, 2019) exige um esforço cognitivo maior. Era preciso deixar o grupo pensar colaborativamente, mas não o fiz. Acredito que a ansiedade e o medo do silêncio me levaram à elaboração dos vários questionamentos. Nesse sentido, as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula (presencial ou virtual) devem permitir que os estudantes tenham tempo para imergir no texto e, assim, terem a possibilidade de negociar com o autor via texto (e com os leitores) para construir sentidos.

Davi disse (32), após a minha leitura, que a palavra “aquilo” lhe causou certa estranheza, pois, de modo geral, a utilizamos para nos referir a coisas, diferentemente do que ocorre no poema, que se refere ao pássaro. Nesse sentido, para o aluno, a palavra pode trazer a ideia de algo que está distante, como a morte. O participante concordou com a leitura de Simon (turno 20, excerto 3) acerca da complexidade que envolve as relações humanas, e pontuou que há uma linha tênue entre amor/morte. Ele pautou sua construção de sentido a partir de uma metáfora ontológica (“*o amor é uma ferida tênue que nos fere e nos mata*”). Segundo Lakoff e Johnson (2002), a personificação é uma extensão da metáfora ontológica, cujo traço principal é a atribuição de características e motivações a entidades não-humanas, que pode ser empregada para selecionar aspectos humanos específicos.

O participante personificou o amor (abstrato) a partir das metáforas AMOR É UMA PESSOA e AMOR É UM ADVERSÁRIO. Assim, Davi revelou formas específicas de pensar sobre o amor e de agir em relação a ele: o amor como pessoa precisa de cuidado, já AMOR É UM ADVERSÁRIO nos ensina a ter cautela, a não nos entregar de cabeça em uma relação, por isso ele disse as expressões “*Às vezes a gente morre de amores sem fazer as coisas erradas*” e “*o amor ele tem isso... é uma ferida muito tênue né? porque dói*” (32).

Achei interessante a ideia de que o amor “nos fere e nos mata”, assim, no turno 33, perguntei se o amor teria dois lados: um positivo e outro negativo. Acredito que poderia ter formulado outro tipo de questionamento, como, por exemplo, “*E vocês, o que estão pensando?*”, e, com isso, instigar a participação de outros leitores e, quem sabe, ampliar os sentidos do texto; porém, mais uma vez perdi essa oportunidade devido ao nervosismo e a inexperiência com essa prática dialógica e colaborativa que é o Pensar Alto em Grupo. Davi procurou esclarecer sua interpretação (34) dizendo que o amor “*sendo positivo... é porque às vezes quando a gente tá morrendo de amores pode sempre remeter esse lado ruim né? de sofrer e tudo o mais né?*”. Ele realizou um raciocínio inferencial metafórico, projetando seus

conhecimentos e experiências de mundo, para explicar nossa relação com o amor, afinal, nosso sistema de crenças é constituído socioculturalmente, pois, segundo a perspectiva de Lakoff e Johnson (2002), enquanto recurso cognitivo, a metáfora conceptual nos ajuda a conceber o mundo sob diferentes formas, a depender do contexto em que nos encontramos. Davi disse ainda que o pássaro não morreu de amores nem fez nada de errado (“*não foi imprudente*”), pois estava com a flor na boca, e não com seus espinhos.

Para finalizar sua participação, Davi explicou que quando alguém fala “*ah tá morrendo de amores*” pode significar algo negativo, contudo, no poema, isso não aconteceu, visto que o pássaro “*fez tudo direitinho*”, levando o aluno a pensar na linha tênue entre o amor e seus riscos: “*é tênue porque você pode ir para o lado ruim e pode ir pra o lado bom né? então é muito sensível... é mais nesse sentido né? de que é muito tênue né?*”. Ele concluiu dizendo que o texto é “*muito profundo*” e que o deixou “*chocado*”. Após a fala de Davi, outra aluna entrou na discussão apresentando sua interpretação, como veremos no próximo excerto. Em resumo, na análise, focalizei tanto a *responsividade do leitor* quanto minhas ações de mediação, ou seja, as perguntas, que, apesar de não serem diretivas, pouco contribuíram para ampliar a discussão em torno do poema, bem como incluir outros leitores na interação.

Excerto 6.

35	Marcela	A minha leitura foi um pouquinho parecida com a do Davi... é:::: ((risos)) Eu acho que a autora né? a Cecília quis falar sobre a (imprevisibilidade) da vida sabe?... porque acreditava-se que o espinho ia ferir o pássaro e na verdade foi a flor... aí... isso também mostra-se quando diz que::::: pera aí deixe eu abrir de novo o texto... pera aí... quando diz que::::: “ <i>Ele amava a água sem sede, e, em verdade,/ tendo asas, fitava o tempo,/ LIVRE de necessidade</i> ”... ou seja ele não acreditava que ia acontecer alguma coisa ruim com ele... então eu acredito que ela acreditava... é... falou que a vida é efêmera e imprevisível... que o que ele achou que nunca ia o ferir... feriu... que foi a flor e não os espinhos... Talvez ele era tão é::::: atencioso né? pra não se machucar com os espinhos e acabou sendo morto pela flor... sei lá ((risos)) foi uma leitura que eu fiz...
36	Cleber	Morto pela flor?
37	Marcela	Exato...
38	Cleber	“ <i>Ele amava a água sem sede/ e, em verdade/ tendo asas, fitava o tempo/ livre de necessidade</i> ”...
39	Marcela	Essa parte eu acredito que ele não... é::::: não via a morte tão próxima entendeu? então ele fitava o tempo como se houvesse um outro dia né? amanhã será um outro dia e assim por diante... mas ele acabou morrendo...
40	Cleber	Acabou morrendo...
41	Marcela	Isso ((risos))... Não sei... foi a leitura que eu fiz...

De modo geral, é possível perceber, nesse excerto, que Marcela tomou a palavra após a explicação do aluno Davi (34) sem que eu solicitasse, sendo essa uma atitude positiva, uma vez

que a participante se sentiu confortável para expor seus pensamentos. Além disso, ela realizou uma leitura inferencial metafórica: a flor/rosa estaria representando a imprevisibilidade da vida e a causa da morte do pássaro (processamento inferencial metonímico de CAUSA/EFEITO). Em outros termos, Cecília Meireles procurou mostrar que “*a vida é efêmera e imprevisível*”, por isso, mesmo tomando todos os cuidados, corremos riscos na vida. Em síntese, a aluna construiu sentidos que foram além dos significados presentes na superfície textual, além de ter considerado as contribuições dos demais participantes (Camila, Simon e Davi) para elaborar sua interpretação, evidenciando, assim, a *coconstrução de um pensamento exteriorizado coletivo* (PONTECORVO, 2005).

A respeito da mediação por mim realizada, observamos o uso de perguntas não diretivas para estimular a voz e o pensamento da leitora, com o intuito de buscar ampliar os sentidos do texto. No entanto, mais uma vez, a interação ficou restrita a uma díade, professor-pesquisador X Marcela, sem que outros cursistas entrassem ou fossem convidados a participar da discussão. Conforme Batista-Santos (2019, p. 727), nem todos os alunos envolvidos em uma prática de letramento como a da PAG participam ativamente, porém, “às vezes, é necessária uma atitude de mediação”, isto é, o professor ou pesquisador pode, por exemplo, convidar os alunos nominalmente para apresentarem suas ideias, ou mesmo lançar para o grupo questionamentos que instiguem os demais, tais como: “*E vocês, o que estão pensando?*”; “*Alguém quer acrescentar alguma ideia?*”, “*Alguém concorda, discorda de...?*”, entre outros. Esses questionamentos podem mobilizar a participação dos leitores e, assim, contribuir para ampliar a discussão e a construção de sentidos, uma vez que o papel do professor agente de letramento é propiciar a coconstrução e negociação dos sentidos entre os alunos. Dessa forma, foram evidenciadas, nesse trecho, as minhas ações pedagógicas de mediação e a responsividade do leitor.

Após o comentário de Marcela, procurei abrir a discussão (42) para o grupo por meio de uma pergunta (“*E o restante?*”). Na sequência, Renata (43) iniciou sua exposição, explicando melhor no turno 45, como veremos a seguir.

Excerto 7.

42	Cleber	E o restante?
43	Renata	A leitura que eu fiz Cleber...
44	Cleber	Sim...
45	Renata	E::::: a vida e a morte elas estão muito próximas e ao mesmo tempo elas são muito::::: leves... É::::: então::::: me remeteu... assim... a ideia que o pássaro é livre como a vida... é::::: que há uma liberdade na natureza e que a beleza do momento é::::: aquele momento não volta mais... é como a água do rio que nunca vai passar duas vezes... é::::: aquele ditado que tem

		né? que o rio nunca passa duas vezes a mesma água... E a leveza da vida e da morte é que a vida é contínua apesar dos acontecimentos... no caso a morte... a vida não acaba nunca... a vida continua... ela::::: muda mas ela::::: é infinita... Essa foi a leitura que eu fiz.... Eu acho que eu viajei igual ao pássaro ((risos))...
46	Cleber	Igual ao pássaro ((risos))...
47	Marcela	((risos)) Somos duas... ((risos))...

Para Renata (43), vida e morte são próximas e leves, o que remete à leitura construída pelo aluno Davi (35, excerto 5) sobre a linha tênue que existe entre amar/sofrer. Percebo que poderia ter aproveitado melhor os comentários da participante para ampliar a discussão, ou seja, eu poderia ter perguntado aos demais se eles também acreditavam que a beleza da vida está nos momentos singulares que vivemos, mas não o fiz. O texto fez com que Renata construísse a ideia de que “*o pássaro é livre como a vida*”, e que a beleza está nos momentos, sendo necessário, portanto, aproveitarmos o momento, pois “*aquele momento não volta mais... é como a água do rio que nunca vai passar duas vezes*”. A participante se refere a uma famosa citação do filósofo Heráclito⁴¹: “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou...”. Nessa direção, Renata, com base em seus conhecimentos prévios, aponta para a efemeridade da vida, como fez Marcela (35, excerto 6); além disso, disse que “*a vida é contínua apesar dos acontecimentos... no caso a morte... a vida não acaba nunca... a vida continua*”. Ou seja, para a aluna, a beleza da vida está em sua continuidade, pois a vida “*muda mas ela::::: é infinita*”. Há, portanto, um diálogo coerente entre as leituras construídas até aqui pelos participantes: a efemeridade e imprevisibilidade da vida; a relação tênue entre vida/morte, amar/ferir-se; viver/correr riscos.

Inferimos que na leitura de Renata subjaz a ideia de ciclos da vida, quando a leitora disse que “*a vida é contínua apesar dos acontecimentos... no caso a morte... a vida não acaba nunca... a vida continua*” (45), ou seja, passamos por ciclos, fases assim como as plantas, que crescem, dão flores/frutos, morrem e deixam as sementes responsáveis pela continuidade da espécie, logo a interpretação da participante parece ser guiada pela metáfora conceitual PESSOAS SÃO PLANTAS, isto é, “os diversos estágios da vida por que passamos ao longo do tempo – infância, maturidade, velhice e morte – são compreendidos como estágios e partes de uma planta” (SUGAYAMA, 2016, p. 403). Por fim, Renata disse que sua leitura foi uma viagem, revelando sua preocupação em apresentar uma leitura correta, sendo tal preocupação

⁴¹ Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/nao-seremos-os-mesmos/>. Acesso em 14 jun. 2021.

um dos reflexos da prática de leitura escolar dominante (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016). No turno 46 fiz um comentário de apoio e Marcela também disse que poderia ter viajado na leitura (47). Verificamos que a leitora agiu ativa e responsivamente, mobilizando seus conhecimentos de mundo para interpretar a poesia, além disso, meu questionamento inicial (42) instigou a participação de Renata, que até o momento não havia se pronunciado.

No próximo recorte, busquei, a partir do revozeamento, acolher as contribuições da aluna Renata, convidando outros participantes a partilharem suas ideias com o grupo.

Excerto 8.

48	Cleber	E o grupo... o que que achou dessa ideia que a Renata traz? Dessa... de o pássaro representar a liberdade e a leveza da vida?
49	Marcela	Eu concordo Cleber...
50	Cleber	Concorda?
51	Marcela	Por assim... parecido com o da Renata... É::::: eu acho que pra mim também era um beija-flor e::::: eu acho que a vida é isso... a vida ela... assim como o pássaro... ele é muito livre... é::::: me passou... deixa só eu abrir o texto aqui de novo também pra olhar ((risos))... perai... eu senti assim... ele muito livre... desapegado... solto e::::: aí... o que me lembrou é::::: ... assim... ele tá na natureza... você sai... assim como a gente né? às vezes sai pra rua... pra aventuras... um exemplo né?... eu gosto muito de viajar... então a gente sai... a gente acha que é livre... quer fazer muita coisa... mas assim como o pássaro a gente não sabe o que vai encontrar lá fora né? é perigoso... então como o Davi falou... é::::: a gente pode morrer.. é... fazendo o que a gente ama e isso eu sempre falo... se isso acontecer tudo bem porque eu vou morrer feliz... eu morri fazendo aquilo que eu gosto... porque aí eu me sinto livre... Eu acho que é um pouco isso...
52	Cleber	Ah então o pássaro morreu fazendo o que ele gostava?
53	Marcela	É... se ele gostava... eu gosto muito de falar::::: essa frase né? que a vida não me assusta ((risos)) né? porque eu acho que é isso... a gente tem que encarar a vida... Assim como ela fala aqui nessa parte " <i>ir-se a vida</i> "... acho que me lembrou muito essa frase...
54	Cleber	<i>"Ir-se a vida/ sobre um rosa tão bela/ por uma tênue ferida"...</i>
55	Marcela	Uhum... que isso vale a pena... o perigo que ele correu valeu a pena... mesmo que ele morreu... ele não podia ficar parado ali no ninho é::::: a vida toda... tinha que sair e ir-se à vida... tentar mesmo se acontecesse alguma coisa...
56	Cleber	Dar continuidade...
57	Marcela	Isso...

Iniciei o turno 48 buscando acolher e revozear as contribuições da aluna Renata e instigar os demais participantes. Desse modo, o revozeamento por mim realizado, além de acolher a voz da aluna, instigou outros leitores a apresentarem seus pontos de vista. Ressalto que, até esse momento, os alunos Hélio e Gustavo não apresentaram suas leituras. Acredito que, por conta do nervosismo e da ansiedade, acabei me esquecendo de perguntar o que eles tinham achado do poema. Somente após a transcrição e análise da vivência percebi que os dois alunos não participaram efetivamente do evento de leitura, expondo seus pontos de vista sobre o texto.

Desse modo, reafirmo a importância que a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) confere à formação do educador, e como foi importante para o meu processo como mediador das vivências no Pensar Alto em Grupo, pois é uma estratégia que “desperta a consciência do professor” (KINCHELOE, 1997, p. 193).

Nessa perspectiva, acredito que o professor precisa tomar consciência de suas ações e refletir sobre elas para que possa operar mudanças, ou seja, deve ser um pesquisador de sua prática. Como bem afirma Paulo Freire (2020), um dos saberes necessários à prática educativa é a reflexão crítica sobre a prática, que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o *fazer* e o *pensar sobre o fazer*” (FREIRE, 2020, p. 39, grifos meus). Para esse autor, com o qual concordo, pensar criticamente sobre nossa prática requer um movimento contínuo, dialético e dialógico, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2020, p. 39).

A aluna Marcela participou novamente da discussão (49) dizendo que concordava com a leitura que Renata havia apresentado. Ela disse que pensou em algo parecido com a colega, e que para ela (51) se tratava de um “beija-flor”, como pontuou o aluno Simon (12, excerto 2). Marcela fez uma relação entre a vida e o pássaro: “*eu acho que a vida é isso... a vida ela... assim como o pássaro... ele é muito livre*”, ou seja, para a aluna, vida é sinônimo de liberdade, como o pássaro na natureza. Ela realizou um raciocínio inferencial metafórico, ao fazer uma analogia entre o domínio fonte (conteúdo da poesia) e o domínio alvo (contexto da vida humana).

Marcela utilizou-se de semelhanças e diferenças entre o domínio fonte (pássaro/beija-flor) e o domínio alvo (a vida humana) para explicar que, assim como o pássaro sai (voa) para viver (livremente) a vida (na natureza) sem se preocupar com os riscos, nós também somos livres para sair (andar) e viver nossas aventuras (humanas) sem nos preocuparmos com os riscos. A partir da *operação cognitiva* realizada por Marcela, é possível afirmar que, de fato, as metáforas fazem parte da nossa vida, e não apenas do discurso poético ou persuasivo. Não são apenas “meras palavras”, ao contrário, as metáforas orientam nossas ações e nossos pensamentos. Como afirmam Lakoff e Johnson (2002, p. 48), “os processos do pensamento são em grande parte metafóricos”, como vimos no mapeamento elaborado por Marcela (51).

Na sequência de seu turno, Marcela explicou ainda que, muitas vezes, o ser humano age acreditando que é livre, “*mas assim como o pássaro a gente não sabe o que vai encontrar lá fora né? é perigoso [...]*”. Isto é, para ela, o pássaro age sem se preocupar com os perigos que o cercavam, como nós, seres humanos, que vivemos a vida sem nos preocupar com os imprevistos. Ela também concordou com a leitura do Davi (32) de que “*a gente pode morrer...*

é... fazendo o que a gente ama”, pois, a vida apresenta uma linha tênue entre vida/morte, amar/sofrer, alegria/tristeza etc. Marcela explicou ainda que, caso aconteça algo ruim em sua vida – como a morte, por exemplo – *“tudo bem porque eu vou morrer feliz... eu morri fazendo aquilo que eu gosto... porque aí eu me sinto livre”*. Além disso, é possível afirmar que para ela, apesar dos riscos que corremos, fazer o que se gosta é sinônimo de liberdade, como o pássaro, livre na natureza.

No turno 52, fiz uma pergunta a fim de que Marcela pudesse explicar melhor suas ideias. A aluna informou que costuma dizer que a vida não a assusta, *“porque eu acho que é isso... a gente tem que encarar a vida”* (53). Verificamos que a participante confirmou sua interpretação de que o pássaro morreu fazendo o que gostava e, para isso, citou uma frase que sempre diz para se lembrar que, embora em alguns momentos a vida possa nos assustar, é preciso seguir em frente sem medo e fazer o que se gosta, ou seja, a aluna se apoiou na metáfora conceptual VIDA É UM JOGO/DESAFIO/ADVERSÁRIO, e finalizou lendo um verso do poema que dá respaldo para sua interpretação: *“ir-se a vida”*.

Continuei a leitura do verso que a aluna citou, pois meu objetivo foi acolher a interpretação de Marcela, num movimento de *sequência coconstrutiva de continuação recíproca* (PONTECORVO, 2005), que favorece a continuidade do raciocínio do aluno. Por isso, no turno 55, Marcela confirmou sua interpretação: *“Uhum... que isso vale a pena... o perigo que ele correu valeu a pena mesmo que ele morreu... ele não podia ficar parado ali no ninho é::: a vida toda... tinha que sair e ir-se à vida... tentar mesmo se acontecesse alguma coisa”*.

Percebemos que a leitura construída pelo grupo apresenta uma coerência, bem como o uso de diferentes *movimentos interpretativos*: leitura ascendente, descendente e interativa; e raciocínios inferenciais metafóricos. Os alunos buscaram, portanto, respaldo em seus conhecimentos prévios para interpretar o poema de Cecília Meireles. Além disso, houve uma construção de sentidos crescente, que começou com a aluna Camila (turno 2, excerto 1) dizendo que as ações do pássaro eram impensadas, automáticas e sem vontade. Já em relação à minha atuação, acredito que poderia ter sido mais produtiva, pois a dinâmica ficou restrita a uma díade: professor-pesquisador X aluno, ao invés de uma conversa dialogizada, em que um leitor dá continuidade à interpretação do outro (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016). Contudo, ressalto que em nenhum momento avaliei ou desqualifiquei as contribuições dos alunos (como na prática escolar dominante), nem os direcionei para uma leitura pré-definida. Ao contrário, minha intenção como agente de letramento foi a de realizar perguntas para que eles pudessem expandir as ideias e, quem sabe, instigar a participação de outros alunos.

Após a fala de Marcela, comentei (56) que apesar dos perigos devemos seguir em frente, dar continuidade à vida e, no turno 57, Marcela concordou comigo. Percebi, até aqui, como é desafiador mudar nossa postura na aula de leitura, ou seja, deixar de controlar os turnos de fala, bem como diminuir a quantidade de perguntas direcionadas aos alunos em relação ao texto. Ressalto, mais uma vez, que o PAG não é uma simples conversa sobre textos, mas uma vivência dialógica que requer do mediador experiência, paciência, escuta responsiva ativa e respeito às múltiplas vozes e aos diversos sentidos – nem sempre coerentes com o texto – construídos pelos leitores.

Na análise, foram evidenciadas as categorias *mediação do professor como agente de letramento* – observada no revozeamento realizado em forma de pergunta (48) e nos meus comentários de apoio (turnos 50, 52, 54 e 56), bem como *a responsividade do leitor*, expressa na fala de Marcela (turnos 49, 51, 53, 55 e 57). No próximo excerto, procuro ilustrar a postura do *professor inquiridor*, que formula diversas perguntas sem dar tempo para os leitores pensarem sobre o texto lido.

Excerto 9.

58	Cleber	Interessante Marcela... Mais alguém pensou algo parecido ou diferente... que discorda? O que acharam do texto?... E na última estrofe “ <i>Se acaso isso é desventura:/ ir-se a vida/ sobre uma rosa tão bela</i> ”... Na primeira estrofe a autora coloca flor... na última ela coloca rosa... Será que tem alguma diferença?
59	Camila	Acho que não porque no começo ela fala... apesar de que ela fala aqui né? “ <i>morreu de uma flor na boca/ não do espinho na garganta</i> ”... e no final fala “ <i>sobre uma rosa tão bela/ por uma tênue ferida</i> ”... É muito dual né?
60	Cleber	Dual? É...
61	Camila	É porque ao mesmo tempo que ela... ele... ela... coloca né? morreu de uma flor na boca... mas não do espinho... isso quer dizer que ela se refere que era mesmo a rosa e que ele morreu da parte mais bonita e não do espinho? Apesar que também não dá pra dizer que o espinho não é uma parte bonita da flor... faz parte né? faz parte da beleza da (flor)... da rosa... “ <i>sobre uma rosa tão bela/ por uma tênue ferida</i> ”... É... não sei se ela se refere a mesma flor... à rosa ((vozes sobrepostas))...
62	Cleber	E o grupo? ((vozes sobrepostas)) Oi?
63	Camila	Talvez ((risos))...
64	Cleber	Talvez? E lá na primeira estrofe... é::::: Camila né? “ <i>Morreu de uma flor na boca: não do es-pi-nho na garganta</i> ”... Então aqui parece que o espinho estava na garganta né?
65	Camila	Sim... ela se referia né? se referindo à rosa mesmo né?
66	Cleber	Se referindo à rosa?
67	Camila	“ <i>Se acaso isso é desventura:/ir-se a vida/sobre uma rosa tão bela,/por uma tênue ferida</i> ” ((leitura em voz alta, porém para si mesma))...
68	Simon	Gente... olha... eu acho que a flor assassinou o pássaro ((risos))... Eu acho que foi isso porque ela ficou com ciúmes dele porque o pássaro ficava com diversas flores e ela para se vingar né? como uma flor muito à frente do seu tempo... ela

		assassinou ele com o seu pólen... (Tô chegando a essa conclusão) ((vozes sobrepostas)) É... a Meireles que me perdoa...
69	Cleber	A flor?
70	Camila	Sem querer foi uma desventura aí dele ((risos))...
71	Cleber	Uma desventura? ((risos)) ((vozes sobrepostas)) (inint.) (...desventura) ...
72	Simon	((vozes sobrepostas)) (inint.) (...desventura) ((risos))...
73	Cleber	O que significa desventura?
74	Simon	((risos)) (inint.) (sério) Ah desculpa... eu acho que eu cortei alguém... perdão...
75	Cleber	Não... pode falar Simon...
76	Simon	Eu acho que desventura é... ((vozes sobrepostas))...
77	Camila	((vozes sobrepostas)) (inint.)...
78	Simon	Isso... fala querida...
79	Camila	Não... é isso mesmo... ele tava nessa rosa tão bonita... então ele morreu sem querer... foi um infortúnio ali tadinho ((risos))...
80	Simon	Um infortúnio... isso... é um infortúnio... Que bárbaro isso ((risos))...
81	Cleber	Então se envolver com a rosa foi a desventura?

No turno 58 disse que achei a interpretação de Marcela interessante, e perguntei se mais alguém concordava ou pensava diferente da colega. Nesse momento, percebo que não dei tempo suficiente para os demais se manifestarem, pois, após meus questionamentos, li a última estrofe do poema e fiz o seguinte questionamento: “*na primeira estrofe a autora coloca flor... na última ela coloca rosa... Será que tem alguma diferença?*”. Embora minha intenção tenha sido retomar a dúvida levantada pelo aluno Simon no turno 26 a respeito da palavra flor, acabei realizando várias perguntas sem que os alunos tivessem tempo para refletir e se posicionar, ou seja, agi como um professor inquiridor, que busca questionar o aluno até obter uma resposta.

Após meus questionamentos, Camila (59) disse que a palavra flor foi usada de forma dual, pois na primeira estrofe a autora usou flor e na última rosa. No turno 60 comentei que o uso poderia ser dual e, na sequência (61), a participante explicou que a causa da morte do pássaro foi a rosa, e não os espinhos. Camila pareceu estar em dúvida quanto ao uso da palavra flor; se Cecília Meireles se referia a mesma flor/rosa, contudo, a aluna ressaltou que não temos como separar o que é bonito do que é feio em uma rosa, pois os espinhos fazem parte da beleza dessa flor. A leitora, metaforicamente, interpretou que, na vida, mesmo as coisas boas apresentam seu lado ruim, isto é, a linha é tênue entre beleza/feiura, amar/ferir-se, felicidade/tristeza, liberdade/prisão, sendo difícil separar essas dualidades, pois uma constitui a outra. Tal interpretação vai ao encontro das leituras anteriormente construídas pelos participantes Simon (excerto 2), Davi (excerto 5), Marcela (excertos 6 e 8) e Renata (excerto 7).

Na sequência, procurei instigar o grupo (62). Nesse momento, eu poderia ter me dirigido aos alunos Hélio e Guilherme a fim de que pudessem participar efetivamente da vivência,

porém, não o fiz, e a pergunta ficou para o grupo como um todo. Acredito que em alguns momentos é necessário que o mediador da vivência se dirija especificamente a alguns alunos, principalmente àqueles que são mais quietos, tímidos e/ou que apresentam certa dificuldade para expor suas opiniões. Esse tipo de estratégia, sendo realizada de forma intencional e não intimidadora, pode contribuir para a inclusão de leitores na prática de letramento em questão.

A aluna Camila (63) disse que a palavra flor talvez tenha sido usada com sentido diferente. Para tentar solucionar a dúvida, li e comentei (64) alguns versos da primeira estrofe do poema, e a participante concluiu (65) que, sim, a palavra flor se refere à rosa mesmo. No turno 66, fiz o revozeamento da voz de Camila em tom interrogativo (“*Se referindo à rosa?*”) para estimular a leitora a explicar mais minuciosamente suas ideias. Em seguida, ela leu em voz alta para si mesma os últimos versos do poema (67), como se estivesse procurando encontrar no texto, por meio de processamento ascendente, pistas que confirmassem sua leitura. Porém, a aluna não expôs suas ideias após o meu revozeamento, contudo, a aluna retorna à discussão mais à frente.

Simon (68) deu continuidade à discussão. Para ele, “*a flor assassinou o pássaro*”. Dessa forma, embora o aluno lance essa hipótese a partir do processamento descendente (KATO, 1985), é possível encontrar no texto pistas linguísticas que possibilitam essa leitura, afinal, “Aquilo que ontem cantava/ já não canta/ Morreu de uma flor na boca: não do espinho na garganta” (MEIRELES, 2013, p. 111, grifo meu). Ele disse ainda que a flor teria ficado com ciúmes do pássaro por ele ficar com diversas flores (à medida que recolhia o pólen), no entanto, não encontramos no poema pistas para essa interpretação. Desse modo, é possível observar que, ao longo da vivência, Simon formulou diversas hipóteses (*top-down*), realizou diferentes associações que ora foram coerentes, ora não, como nesse último caso.

No turno 69, perguntei se a flor teria matado o pássaro e, na sequência, a aluna Camila retornou à discussão, dizendo que “*Sem querer foi uma desventura aí dele*” (70), ou seja, ela concordou com a posição de Simon de que o pássaro havia traído a flor. Desse modo, a desventura à qual o poema se refere seria, na visão desses leitores, a traição do pássaro e a frustração da rosa. Nesse momento os alunos acharam graça e nos turnos 71 e 72 as vozes ficam sobrepostas, dificultando a compreensão. Na sequência, perguntei se os participantes sabiam o significado da palavra desventura (73). Do turno 74 a 78 há um desencontro nas falas para saber quem iria explicar o significado da palavra.

Camila disse que o pássaro “*tava nessa rosa tão bonita... então ele morreu sem querer... foi um infortúnio ali tadinho*” (79). Para a aluna, desventura é sinônimo de infortúnio, sendo tal explicação adequada. Simon (80) concordou com a explicação da colega dizendo que foi “Um

infortúnio... isso... é um infortúnio... Que bárbaro isso". No turno 81 lancei outro questionamento na intenção de levar o grupo a construir mais sentidos para o texto. Percebo que busquei instigar os alunos a partir de questionamentos, no entanto nem sempre as perguntas formuladas conseguiram atingir esse objetivo: ora foram mediadoras, ora não. Tal situação revela a minha falta de familiaridade com a prática dialógica de leitura, que busca dar espaço para a responsividade dos leitores (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016).

No turno 81, fiz uma “pergunta polêmica” (PONTECORVO, 2005), objetivando estimular a reflexão dos alunos (“*Então se envolver com essa rosa foi a desventura?*”), e, na sequência, o aluno Simon explicou (82) que a causa da desventura retratada no poema foi o pássaro ter iludido a rosa, pois, sendo um beija-flor, teria conhecido outras flores além da rosa. O aluno disse ainda que o pássaro seria um “*safado*” por agir dessa maneira, porém, tal interpretação não encontra respaldo no texto, ou seja, não há pistas linguísticas que permitem essa leitura; trata-se de uma hipótese (*top-down*) incoerente com o poema. Do turno 83 ao 98, tentei instigar o leitor Simon a pensar sobre o poema, no entanto, esse diálogo não me pareceu relevante para a análise, por isso não o reproduzi aqui⁴². Desse modo, buscando integrar outros alunos à discussão – além de Simon –, realizei (99) uma pergunta a fim de que o grupo pensasse a respeito das possíveis interpretações do poema ceciliano.

Foram evidenciadas, nessa análise, as categorias *mediação do professor como agente de letramento*, a partir da qual observamos a quantidade de perguntas por mim formuladas, as quais não contribuíram para ampliar a discussão e a construção de sentidos. Ao contrário, a meu ver, confundiram os participantes, que não tiveram tempo suficiente para raciocinar colaborativamente. Vejo como é complexo atuar como agente de letramento, uma vez que nem sempre alcançamos os objetivos pretendidos, como instigar o grupo a pensar em torno do poema. Embora a pergunta polêmica (81) tenha estimulado a reflexão dos alunos, de algum modo, a *responsividade* deles não ocorreu como o esperado nesse excerto, apesar de terem tentado responder minhas indagações. Por isso, nem sempre as perguntas auxiliam no processo de mediação da leitura.

A seguir, apresento o último excerto referente à primeira vivência de leitura com o Grupo 1, em que o aluno Simon tentou responder ao meu questionamento, porém, a interação ocorreu apenas entre mim e ele, sem que outros alunos entrassem no debate. Desse modo, para a análise não ficar repetitiva, resolvi analisar somente um trecho que me pareceu pertinente aos propósitos da investigação.

⁴² A vivência completa pode ser consultada ao final desta tese, Anexo C.

Excerto 10.

99	Cleber	Então vocês acham que o texto... é:::: retrata a questão do amor? Dos perigos do amor? De uma traição? ((vozes sobrepostas)) Oi...
100	Simon	Pra ser mais dialogal vamos se dizer que o texto trata das complexas relações existenciais... que eu acho que (inint.) a amizade... que eu acho que (inint.) o amor tanto fraternal como conjugal carnal... ((vozes sobrepostas)) Eu acho um tanto complexas essas relações existenciais...
101	Cleber	A-hã...
102	Simon	Eu acho que quando o eu se encontra com o outro dá... dá problema porque eu acho que se não Marx e Freud não seriam tão importantes...
103	Cleber	Ah então o encontro entre as pessoas é:::: de toda a forma teria algum tipo de problema... seria isso?
104	Simon	Com cer-te-za... é por isso que ele é belo entende? Porque ainda... porque assim... é como os nossos colegas estavam aqui dizendo que a linha é muito tênue entre o amor e o ódio... ao mesmo tempo em que nós podemos amar uma pessoa nós podemos odiá-la... é muito tênue a linha que separa a vida ou a morte... Eu não sei se de fato estou vivendo ou a vida é um mero sonho... uma mera fantasia sabe? é muito... é muito tênue o que eu invento e o que eu me lembro e automaticamente eu já lembro de um livro de contos da Lygia que eu amo... “ <i>Invenção e memória</i> ” entendeu? É muito complexo... ((vozes sobrepostas))
105	Cleber	Da Lygia...
106	Simon	Fagundes Teles... perdão...
107	Cleber	Ah:::: sim...
108	Simon	Ai gente... meu Deus... essa mulher é um tesouro como a Meireles... E eu acho que eu já falei demais...

A fim de inserir os demais participantes na discussão, bem como retomar as leituras construídas pelo grupo, no turno 99, fiz alguns questionamentos, entretanto, apenas o aluno Simon manifestou-se, ao dizer que o poema “*trata das complexas relações existenciais [...]*” (100), como a amizade, o amor fraternal e/ou carnal, as quais, para ele, são relações complexas. Simon, metaforicamente, expandiu os sentidos do poema para outros tipos de relações interpessoais. Percebo, após a transcrição da vivência, que nesse momento eu poderia ter perguntado aos demais alunos o que eles pensavam a respeito, mas não o fiz. Acredito que perdi algumas oportunidades de expandir a discussão, porém, o nervosismo, a ansiedade e a inexperiência atrapalharam-me, o que se confirma ao longo das interações (duais) nesse evento social de leitura. Contudo, apesar desse “ping-pong”, em nenhum momento avalei as contribuições dos alunos no sentido de deslegitimá-las, ao contrário, busquei instigar os leitores com o auxílio de perguntas não diretivas, bem como por meio do revozeamento e das perguntas espelhadas, que objetivaram acolher e respeitar as vozes dos sujeitos, ampliar e aprofundar as discussões.

Zanotto e Sugayama (2016, p. 26), com base em Bordieu (1991), explicam que a prática de leitura escolar dominante pode ser caracterizada como um *hábitus*, ou seja, uma prática que “internalizamos, mas não temos consciência dela”. Desse modo, tal prática é passada de forma *transgeracional*, sem que os sujeitos tenham consciência de que agem desta ou daquela forma, “decorrendo disso a dificuldade de promover mudança”. Parece que esse *hábitus* ao qual se referem as autoras ficou evidente nas minhas interações com os alunos nessa primeira vivência do PAG, via plataforma *Teams*, sendo necessário, portanto, refletir sobre essas ações a fim de transformá-las.

Dando prosseguimento, no turno 101, procurei mostrar que estava prestando atenção ao aluno Simon, que, no turno seguinte, explicou que “quando o eu se encontra com o outro dá...dá problema [...]” (102). Mais uma vez o participante apresentou uma leitura metafórica do poema, pois interpretou o pássaro e a rosa não em seus domínios fontes (ave e flor, respectivamente), mas como sujeitos (domínio alvo) implicados numa relação existencial complexa, como as relações humanas de amizade, amor fraternal ou carnal. No turno 103, mediante a uma pergunta, procurei levar o aluno a explicar se as relações interpessoais são sempre problemáticas. O participante (104) afirmou: “*Com cer-te-za... é por isso que ele é belo entende?* [...]”. Ou seja, a hipótese do aluno é que o poema aborda as “*complexas relações existenciais*” (99).

No mesmo turno, Simon retomou as leituras construídas pelos colegas anteriormente: “é como os nossos colegas estavam aqui dizendo, a linha é muito tênue entre o amor e o ódio, ao mesmo tempo em que nós podemos amar uma pessoa, nós podemos odiá-la, é muito tênue a linha que separa a vida ou a morte [...]” (SIMON, turno 104). Houve, portanto, uma *coconstrução* do conhecimento (PONTECORVO, 2005), uma vez que um participante retomou, em alguns momentos da vivência, a fala do outro, concordando ou não, acrescentando algo, modificando ou não (BAKHTIN, 2011), pois um enunciado é sempre um elo na cadeia discursiva da comunicação humana. Verificamos, assim, que há uma coerência entre as interpretações dos alunos com o poema lido, mesmo que em alguns momentos tenha havido algumas hipóteses pouco coerentes com o texto, como o fato de o pássaro ter “traído” a flor.

Simon, ainda no turno 104, disse ter se lembrado de um livro de contos da escritora Lygia Fagundes Telles, intitulado *Invenção e memória*. Assim, procurei entender (105) se o aluno estava se referindo mesmo a essa autora. O participante disse, então, o sobrenome da autora brasileira (106). Depois busquei mostrar que sabia de quem o aluno estava falando (“*Ah::::: sim*”) (107). No turno 108, Simon pontuou que a referida autora “*é um tesouro como a Meireles... Eu acho que eu já falei demais* [...]”. O diálogo (do turno 109 ao 131) continuou entre mim e o participante Simon, por isso, resolvi não analisar o restante dos turnos, já que não

me pareceu pertinente. A conclusão da primeira vivência pode ser consultada na seção de Anexos desta tese, mas é preciso pontuar que não retomei as leituras construídas pelos alunos, sendo essa uma ação importante, pois reafirma para os leitores que eles são de fato os protagonistas do ato ler, responsáveis, portanto, por legitimar as leituras coerentes e descartar aquelas que não foram pertinentes.

Para finalizar a análise, é preciso destacar alguns pontos que me chamaram atenção nessa primeira vivência. Em primeiro lugar, acredito que eu poderia ter conversado com o grupo a respeito do uso da câmera durante as vivências, mostrando a importância desse recurso numa sala virtual, que busca simular a sala de aula presencial. Desse modo, considero esse fato como uma falha, pois certamente os alunos – ou a maioria deles – não se importariam de participar das discussões utilizando a *webcam*, sobretudo porque o recurso estava sendo utilizado por todos nós no período de pandemia, no trabalho, na universidade, bem como em conversas com familiares devido ao distanciamento social imposto pela Covid-19.

Em segundo lugar, vejo que eu poderia ter me dirigido diretamente aos alunos Guilherme e Hélio, como forma de incentivá-los a expressar suas ideias, uma vez que estavam dispostos a participar da pesquisa. No entanto, penso que o nervosismo, a inexperiência e o ambiente virtual contribuíram para que eu não percebesse – naquele momento – que esses cursistas não haviam participado efetivamente da discussão do texto ceciliano. Por isso, é importante que, em alguns momentos, solicitemos o posicionamento dos alunos, pois nem sempre eles têm coragem de falar espontaneamente, sendo necessário o convite nominal como forma de inclusão e incentivo à coconstrução de sentidos e saberes.

Por fim, foi possível observar que não atingi plenamente os propósitos do PAG nessa primeira vivência, pois não deixei – como um agente de letramento – que os alunos dialogassem entre si a fim de negociar e construir sentidos. Mas é preciso ressaltar que foi minha primeira experiência com essa prática, por isso, a todo instante fiz algum tipo de pergunta e/ou comentário; porém, acolhi as vozes dos alunos. Entretanto, vejo que poderia ter entrado menos na discussão, permitindo que os leitores pensassem por mais tempo sobre o poema e, assim, poderia ter estimulado uma conversa dialogizada. Mas, como afirma Freire (2020), é pensando nas práticas de hoje ou de ontem que podemos transformar as de amanhã. E foi nesse processo de ação e reflexão que busquei transformar minhas ações no PAG, como veremos na terceira vivência realizada com o Grupo 2, que analiso na próxima seção.

4.2 Análise da terceira vivência com o Grupo 2: poema “Rosa”, de Cecília Meireles

A terceira vivência de leitura realizada com os alunos do Grupo 2 ocorreu no dia 09/11/2021, durante o curso de extensão universitária “Construindo uma prática dialógica de letramento: formando leitores na perspectiva da BNCC”, oferecido remotamente devido à pandemia da Covid-19. Naquele dia, terça-feira à noite, estavam presentes, além de mim, quatro participantes: Ana Maria, Cosme, Hilda e Nisa. A vivência, que durou 30 minutos, ocorreu na segunda parte da aula e teve como texto-objeto de discussão o poema “Rosa”⁴³, de Cecília Meireles, reproduzido a seguir:

Rosa

Vim pela escada de espinhos.
 (Mais durável esse esforço
 que o esplendor.)
 Depois de ascensão tão longa,
 Qualquer vento, qualquer chuva
 Converte-me em queda e pó.
 Quando se vê a coroa
 Que eu trazia, já não sou.
 Entre espinhos e derrotas,
 qual é o meu tempo de flor?

Como esse poema possui uma extensão pequena, achei melhor compartilhá-lo na tela do computador para que todos pudessem lê-lo, sem que precisassem abrir um arquivo em *word* ou *pdf*, facilitando, assim, o momento da discussão, pois o texto ficou exposto o tempo todo na tela para os cursistas; ao mesmo tempo, os alunos ficaram com suas câmeras abertas. Desse modo, compartilhei minha tela com o poema e perguntei se o texto estava sendo compartilhado. Alguns cursistas acenaram positivamente, então, como de costume, disse que poderiam ler o texto e em seguida começar a discussão livremente.

Excerto 1.

Turnos	Participantes	Comentários
1	Cleber	Já tá compartilhando? ((os alunos acenam positivamente))... Bom... então... o poema é esse... ROsa... de (...) de Cecília Meireles... aí quando vocês terminarem fiquem à vontade para comentar... ((leitura silenciosa do poema))
2	Cosme	Alguém quer começar? Eu acho que todos terminaram já...
3	Cleber	Terminaram pessoal?
4	Cosme	Sim...
5	Hilda	Sim...
6	Cleber	Então...

⁴³ MEIRELES, Cecília. *As palavras voam*: antologia poética de Cecília Meireles. Organização: Bartolomeu de Campos de Queirós. São Paulo: Moderna, 2005.

Como percebemos nesse excerto, o aluno Cosme (2) foi quem iniciou a conversa, perguntando se alguém gostaria de começar. Esse é um ponto interessante e positivo, pois foi o participante quem teve a iniciativa, o que me fez conferir se o grupo havia finalizado a leitura do poema (3), tendo duas respostas afirmativas, de Cosme (4) e Hilda (5). No turno 6, realizei apenas um comentário de apoio a fim de deixar os alunos continuarem a conversa. A partir do turno 7, o grupo expressou suas interpretações, iniciando, com isso, a cocostrução dos sentidos. Um ponto a ser destacado é que durante as aulas do curso de extensão e nas vivências de leitura, os alunos do Grupo 2 permaneceram com suas câmeras abertas, facilitando a interação e integração dos cursistas. Acredito que tal fato se deu porque já estavam mais habituados a usar esses recursos digitais cotidianamente durante a pandemia. No próximo excerto, as alunas Ana Maria e Hilda apresentam suas primeiras impressões sobre o poema.

Excerto 2.

7	Ana Maria	((sotaque estrangeiro)) Bom... eu vou começar ((riso))... é:::: eu achei muito bonito:::: e no sentido da:::: ...no primeiro momento eu não tinha entendido:::: ((riso)) que o título se referia à flor e não... não fui para esse lado... depois fui para o título e... é a flor... mas também né? posso (me) identificar com:::: posso identificar esse processo com... não sei... com minha vida... por exemplo... É:::: essa:::: esse... essa... essa dureza no crescimento... É:::: esse:::: (for)... (for)... assim... esses momentos efêmeros de esplendor né? e:::: como esse esforço vai te deixando vulnerável né? É:::: <i>“Qualquer vento, qualquer chuva / converte-me em queda e pó”</i> ... É:::: e a pergunta... assim... um pouco filosófica... <i>“Qual é o meu tempo de flor?”</i> Quanto tempo a gente tem de... esplendor?
8	Hilda	Eu... eu chamo atenção que:::: a flor colocada no último verso... ela dá a ideia de ser um momento e a gente usa essa expressão né? “na flor:::: da idade”... sendo que:::: que flor é tudo né? desde a semente até... ela... né? terminar... tudo isso é flor... mas a gente usa como se fosse o momento do ápice né? o momento do... do esplendor e... e aqui também tá usado assim né? <i>“Qual é o meu tempo de flor?”</i> né? Na verdade seria tudo... desde o começo até o fim, tudo é flor...

Ana Maria iniciou seu turno (7) dizendo que achou o texto muito bonito, e que no primeiro momento não conseguiu entender, pois ficou na dúvida se o título “Rosa” se referia à flor da natureza (domínio fonte) ou a uma mulher (domínio alvo), ou seja, se era o sentido “literal” ou metafórico. Assim, inicialmente, ela interpretou a rosa literalmente e, depois, metaforicamente, projetando o domínio fonte (a rosa do poema) para o domínio alvo (sua vida pessoal). A leitora percebeu, portanto, que o poema poderia ser lido figurativamente, permitindo, inclusive, que ela se identificasse com a rosa, pois, segundo Ana Maria, nossa vida

é marcada por momentos de dureza assim como a situação da rosa no poema lido, em que os momentos de esplendor são passageiros e, que, muitas vezes, devido ao esforço para viver tais momentos, ficamos vulneráveis. Ela terminou sua fala focalizando a pergunta – filosófica – do verso final do poema (“*qual é o meu tempo de flor?*”) e se questionando: “*Quanto tempo a gente tem de... esplendor?*”.

Após Ana Maria se questionar (e questionar os demais colegas) sobre o tempo que temos de esplendor, Hilda chamou a atenção do grupo para a palavra rosa do último verso que, segundo ela, “*dá a ideia de ser um momento... e a gente usa essa expressão né? ‘na flor::: da idade’*” (8). Hilda construiu a leitura de que o tempo de esplendor questionado por Cecília Meireles e por Ana Maria não seria apenas um momento, como a expressão “na flor da idade” sugere, pois, a flor – a vida (domínio alvo) – é tudo.

Nesse sentido, inferimos que Hilda não acredita que haja um momento específico (um ápice) em que viveríamos o esplendor, visto que “*na verdade seria tudo... desde o começo até o fim... tudo é flor*”. Parece-me que essa aluna interpretou a rosa metaforicamente, como Ana Maria, apesar de não explicitar, já que a rosa-flor da natureza não busca viver momentos de esplendor, de reconhecimento, como nós seres humanos que estamos sempre em busca de reconhecimento, seja no âmbito pessoal ou profissional. Em suma, a leitura inicial de Hilda aponta para o crescimento de uma pessoa, e não para o crescimento de uma flor da natureza, como veremos mais à frente. Focalizei, nesse excerto, a categoria *responsividade do leitor*, demonstrada nos discursos de Ana Maria e Hilda, cujas interpretações vão além da decodificação “literal” dos versos cecilianos.

Excerto 3.

9	Nisa	Eu fiquei é:::: pensativa nesse trecho “ <i>Quando se vê a coroa / Que eu traZIA, já não SOU.</i> ” É:::: todos os outros eu consegui encontrar... assim... um signifiCADO né? tanto da FLOR... quanto da iDAde... quanto o que a Hilda disse que... a flor é tudo né? a gente fica nessa ideia de flor como um momento... mas essa parte “ <i>Quando se vê a coroa / Que eu trazia, JÁ NÃO SOU.</i> ” Eu ainda tô refletindo...
10	Hilda	Sabe o que que eu penso Nisa? Que... que... é:::: uma coisa que eu não gosto em ramallete de... flor... Eu gosto de flor... eu gosto de ganhar flor no vaso... porque quando a gente ganha uma flor no... ramallete... no buquê... eu já (...) eu olho e falo essa flor já tá morrendo ((risos))... Ela já tá morrendo... eu tô ganhando rosas moribundas né? e aqui me lembra um pouquinho isso né? Quando se vê a coroa... que ela tá LINDA... a rosa... mas se ela tá num buquê... num ramallete... ela já não é mais... ela já tá morrendo... Não sei se isso... mas isso me lembra um pouco essa questão ((vozes sobrepostas))...
11	Ana Maria	Eu entendo como a perda do esplendor né? É isso...

Nisa (9) entrou na discussão dizendo ter chegado à mesma interpretação de Hilda sobre a questão da flor da idade e sobre a flor não ter um momento específico para ser, pois “*a flor é tudo*”. No entanto, ela ficou pensativa em relação ao trecho “*Quando se vê a coroa/Que eu trazia, já não sou*”, que causou-lhe certa dificuldade, deixando-a reflexiva. Na sequência, Hilda (10) buscou resolver o enigma causado pelos versos lidos anteriormente por Nisa. Esse fato revela uma atitude desejada por nós que utilizamos o Pensar Alto em Grupo como prática pedagógica para ensinagem da leitura, qual seja, a colaboração e a negociação *entre* os leitores.

No PAG, objetivamos aprimorar a competência leitora dos participantes bem como desenvolver o perfil de leitores responsivos, reflexivos e alteritários, que atuem como parceiros na construção de sentidos e saberes. Temos a intenção, pois, de promover um ambiente em que um ajude o outro a solucionar parcial ou integralmente as dúvidas que emergem da leitura de textos literários ou não literários. Nesse processo de negociação e colaboração, os leitores podem construir múltiplos sentidos de forma responsiva, tornando-se sujeitos do ato de ler.

Assim, Hilda (10) compartilhou com o grupo algo que a deixa contente: receber flores no vaso, e não em ramalhetes. Para essa aluna, as flores no ramalhete, de certa forma, perdem a vida, isto é, as flores entregues em ramalhetes são flores “*moribundas*”. Desse modo, para Hilda, a dúvida levantada por Nisa (9) tem a ver com essa ideia de que as rosas fora da natureza (ou do vaso) não têm mais vida. Ana Maria também participou desse momento de coconstrução, e, para ela, os versos lidos por Nisa podem ser interpretados como “*a perda do esplendor*” (11). Ou seja, essa leitora realizou uma inferência metonímica de CAUSA POR EFEITO, em que o fato de a rosa ter sua coroa revelada (causa) é sinônimo de perda do esplendor (efeito).

Verificamos que Nisa (9) atuou, em certa medida, como mediadora daquele momento de construção de sentidos, pois ao dizer que estava refletindo sobre os versos “*Quando se vê a coroa/ Que eu trazia, já não sou*”, instigou as alunas Hilda e Ana Maria, respectivamente, a entrarem na discussão, solucionando (ao menos em parte) a dúvida de Nisa e ampliando as reflexões em torno do poema. Isso ocorreu porque não arbitrei sobre os sentidos construídos pelas alunas, nem fui o único a coordenar a vivência, uma vez que o Pensar Alto em Grupo é uma prática democrática que, “além do professor, os próprios participantes podem mediar a discussão, rompendo com o ‘velho paradigma’ de que o professor é autoridade máxima interpretativa na interpretação e na condução das discussões na sala de aula” (BATISTA-SANTOS, 2019, p. 718-719, grifos da autora).

Verificamos, já de início, que minha atuação sofreu algumas mudanças se comparada à primeira vivência com o Grupo 1, por exemplo, uma vez que permiti que os alunos do Grupo 2

fossem responsivos e protagonistas no processo de construção de sentidos. O PAG, amparado pela epistemologia do dialogismo bakhtiniano e nos pressupostos freireanos, contribui para que possamos repensar nosso papel na prática pedagógica em geral, e de leitura em particular. Desse modo, essa perspectiva dialógica “propicia o encontro responsivo do leitor com o texto e com outras vozes para a construção de leituras” (ZANOTTO; TAVARES DOS SANTOS, 2018, p. 203), possibilitando, assim, que os sujeitos extrapolem os limites do texto, refutando, aceitando, acrescentando outras ideias e ampliando os sentidos textuais. Para tanto, foi necessário permitir que os alunos dialogassem livremente, como observamos no Excerto 3. Portanto, nessa análise, ficou evidenciada a categoria *responsividade do leitor*, ilustrada nos posicionamentos das alunas que, colaborativamente, construíram interpretações pertinentes com o poema. Na sequência, Cosme entra na discussão a fim de contribuir com a resolução da dúvida apontada por Nisa (9).

Excerto 4.

12	Cosme	É... pra mim também chamou a atenção essa última frase “ <i>Qual é o meu tempo de flor?</i> ” mas nisso que a Hilda já falou... assim... o que que é a flor não é? É quando... ela está na natureza? Quando ela sobe né? essa escada de espinhos... que ela fala pra (desabrochar assim)? Ou é aquele sentido romântico da rosa né? a rosa que é entregue... a rosa que simboliza::::: o amor... talvez alguma coisa... mas aí... ela deixa... ela vai no sentido dela... assim... tipo porque ela ali já não é... ou ela tá em dúvida se é aquele o momento onde ela é a flor... ou quando ela tá na natureza é que ela é a flor... Mas eu pensei... nisso assim... e::::: desde o começo eu já (imagi) né? porque é interessante isso né? a::::: ideia do literal... assim... pra mim... sempre foi a flor... assim desde o começo... desde o título... ROSA ((riso)) Eu (já tô imaginando) que poderia ser a cor ROSA... uma pessoa chamada ROSA né? mas eu (...) pra mim...desde o começo... foi uma flor... desde do (...) de que (eu li) o título também.
13	Cleber	Cosme então você acha que é a descrição da FLOR da natureza mesmo?
14	Cosme	Eu acho que ela tava na dúvida ali... porque... assim... tipo... onde ela é flor? Ela é flor quando ela é... ela própria ela se sente ou quando atribuem um (se)...né? esse nome pra ela... assim... tipo... é::::: que espera-se que ela simbolize algo né? simbolize o amor... a paixão... rosa principalmente né? Então::::: é isso que eu sinto...
15	Ana Maria	Para mim é uma pessoa ((riso))...
16	Cleber	Uma pessoa?
17	Ana Maria	Sim ((riso))...
18	Hilda	A gente pode dar uma ideia de... de... de pessoas que vivem sem::::: sem viver né? porque... “ <i>entre espinhos e derrotas</i> ” quando é o meu tempo de flor? Quando é que eu sou... quando é que... que é o meu momento né? Quando é que eu realmente tenho o meu momento? Então... às vezes é um pouco né? desse sentimento de que a gente não tá vivendo... mesmo estando vivos... não está vivendo né? E o primeiro verso... para mim... é lindo... maravilhoso... “ <i>Vim pela</i>

		<i>escada de espinhos</i> ”... Eu nunca tinha olhado os espinhos como uma escada né? como uma forma de subir... de superar né? de superação...
19	Cleber	É... esse verso é lindo mesmo...

O último verso do poema (“*qual é o meu tempo de flor?*”) também chamou a atenção de Cosme (12), que se questionou sobre em que momento a flor é ela mesma: quando está na natureza ou quando alguém a nomeia de rosa, no sentido romântico, por exemplo. Para esse leitor, a rosa parece ter dúvida sobre sua identidade. No entanto, apesar dessa dúvida apontar para um questionamento humano (de identidade) – e não de um ser inanimado, como a rosa – Cosme disse ter lido o título “Rosa”, inicialmente, no sentido literal, mas depois vislumbrou a ideia de ser a cor rosa ou mesmo uma pessoa chamada Rosa, contudo, continuou com a interpretação da rosa em seu domínio fonte (flor).

Ao observar que Cosme parecia estar “preso” ao domínio fonte de rosa, como um agente de letramento que ouve, acolhe e amplia a voz dos leitores, questionei o aluno a fim de instigar a expansão de sua leitura, bem como estimular a participação dos demais cursistas: “*Cosme então você acha que é a descrição da FLOR da natureza mesmo?*” (13). Tal questionamento pode ser considerado uma pergunta polêmica (PONTECORVO, 2005), cuja função é levar o interlocutor a refletir sobre determinado tópico e aprofundar suas ideias, apresentando mais detalhes e incitando o debate. Cosme prontamente respondeu que a flor estava na dúvida sobre em que situação ela pode ser ela mesma (14). Ou seja, o aluno não respondeu se estava se referindo ao sentido “literal” ou não da rosa, embora possamos inferir que uma rosa em seu domínio fonte (LAKOFF; JOHNSON, 2002) não passa por esse tipo de questionamento. Na sequência, em resposta ao meu questionamento, Ana Maria declarou: “*Para mim é uma pessoa*” (15). Essa leitora infere, metaforicamente, que não se trata de uma rosa no sentido “literal” (domínio fonte), mas de uma pessoa (domínio alvo). Em seguida, repeti (16), em tom interrogativo, se era uma pessoa, e a aluna disse que sim (17), uma vez que no turno 7, recorte 2, ela havia dito que poderia identificar o processo da rosa com sua vida.

Hilda (18) entrou novamente na discussão, acrescentando a ideia de que o poema pode retratar a vida de pessoas que vivem sem realmente saber em que momento podem ser elas mesmas. Em outros termos, essa leitora, como Ana Maria (turnos 7, 14 e 17), também interpretou a rosa figurativamente, e não literalmente como Cosme pareceu interpretar (turnos 12 e 14). Ela explicou ainda que o questionamento do último verso do texto nos leva a pensar sobre os momentos fugazes nos quais podemos ser nós mesmos, por isso, o poema pode apontar para esse “*sentimento de que a gente não tá vivendo... mesmo estando vivos... não está vivendo*

né?”. Inferimos que para Hilda não ter momentos em que podemos expressar nossa subjetividade é sinônimo de não estarmos vivos.

Ela terminou sua fala lendo um verso que achou lindo: “*Vim pela escada de espinhos*”. Esse verso a fez pensar na possibilidade de os espinhos servirem de escada, logo, subir as “escadas de espinhos” seria, metaforicamente, sinônimo de superação. Na sequência, afirmei (19) que também havia achado esse verso lindo, acolhendo a voz da leitora e compartilhando com ela (e com o grupo) minha apreciação do poema ceciliano. Evidenciei nessa análise as categorias *professor como agente de letramento* e *responsividade do leitor*, que demonstram as minhas ações de mediação (ouvir, perguntar e comentar) e os posicionamentos dos sujeitos frente à poesia, respectivamente.

A seguir, os alunos buscam interpretar a “escada de espinhos”, visto que esses foram os versos que Hilda (18) e eu (19) achamos lindos e que motivaram o grupo a pensar sobre eles e sobre a “coroa” que a rosa trazia.

Excerto 5.

20	Nisa	Agora eu pensei... ((som de pigarro)) nessa parte “ <i>Quando se vê a coroa, / Que eu trazia, já não sou</i> ”... é:::: eu vejo como uma mulher... rosa mesmo né? e:::: e aí,... ela fala né? dessa trajetória... da escada de espinhos né? é:::: mais durável do que o esplendor. E aí... “ <i>Depois de ascensão tão longa, / Qualquer vento, qualquer chuva</i> ” né? “ <i>Converte-me em queda e pó</i> ”... e eu me vejo um pouco também assim... é:::: é... na minha vida... e eu acho que muitas pessoas também... de que quando você luta... luta... luta e... aí... a pessoa vê ah:::: o seu resultado... a sua coroa né? então já não sou... eu não sou o resultado... eu sou toda essa ascensão né? então... aí... eu já vi desse lado... “ <i>Quando se vê a coroa / Que eu trazia, já não sou.</i> ”
21	Cleber	Como se toda a:::: a luta né? a trajetória de luta fosse esquecida né Nisa?
22	Nisa	Isso... Porque:::: não é só aquele resultado né? aquela flor... existe toda a:::: como a Hilda falou... desde a semente... até o caule... os espinhos... o vento não é? é:::: o botão e aí se abrir... e tudo isso é a flor... e não só a coroa né? então... “ <i>Quando se vê a coroa / Que eu trazia, já não sou</i> ”... Eu pensei nesse sentido.
23	Hilda	(Eu acho) até que é esse:::: são esses dois versos que dão a ideia de um movi-men-to né? de um proCESSO né? de/nesses dois... “ <i>Quando se vê a coroa / Que eu trazia, já não sou</i> ”... Pra mim... são esses dois que vão trazer esse moviMENTO... de um PROCEsso contínuo aqui...
24	Cosme	OU... para mim... também... assim... aparece agora né? a ideia da rosa sendo entregue... ela geralmente é entregue SEM os espinhos né? você tira os espinhos da ROsa para entregar o ramalhete e:::: e aqui pensar que... mas os espinhos me comPÕEM né? eu SOU também os meus espinhos... eu também sou essa escada de espinhos que eu... que eu subi... Então... é por isso que eu já não SOU né? eu não posso ser EU se eu não FOR os meus espinhos... assim... se eu não carregar os meus espinhos...
25	Cleber	É... parece (...) é:::: a forma que você:::: parece uma questão de idenTIDADE né?

26	Cosme	É... eu acho que é uma:::: acho que sim... traz a ideia da identidade... assim... traz uma ideia da identificação né? “eu já não sou” né? tem essa:::: ... essa... essa questão de identificação... de identidade...
----	-------	--

Após eu (19) ter dito que também achei o verso “*Vim pela escada de espinhos*” lindo, Nisa (20) explicitou que, passados alguns minutos, ao reler os versos “*Quando se vê a coroa/Que eu trazia, já não sou*” percebeu que o poema retratava a vida de uma mulher, ou seja, a leitora inferiu, metaforicamente, que o texto aborda a trajetória de uma mulher, “*da escada de espinhos*” por ela trilhada e que é “*mais durável do que o esplendor*”. Além disso, como Ana Maria (excerto 1), Nisa projetou o domínio fonte (poema) para o domínio alvo (sua vida), isto é, apesar de batalhar em prol de algum resultado, muitas vezes as pessoas veem apenas o resultado, e não o processo que levou à coroa. Nesse sentido, Nisa acredita que, assim como ela, muitas pessoas passam por esse tipo de situação, em que alguém enxerga apenas o resultado ao invés de reconhecer todo o esforço empreendido para chegar a um determinado objetivo. Inferimos que, ao deslegitimar a trajetória de luta de uma pessoa, estamos, ao mesmo tempo, invisibilizando-a enquanto sujeito, o que leva Nisa a dizer que a pessoa não é só uma parte do processo, mas todo o processo.

Verificamos que a leitura construída por Nisa parece ser guiada pela metonímia PARTE PELO TODO. Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 93), a metonímia diz respeito ao processo de usarmos uma entidade para nos referir a outra que é relacionada a ela. Tem como principal função a referência, ou seja, “permite-nos usar uma entidade para *representar* outra”. Além disso, conforme Zanotto (2020), apoiada na semântica de *frames*⁴⁴ de Fillmore (1977, 1985), a metonímia conceptual “é a protagonista na coconstrução *online* dos sentidos, participando da busca do *frame* e do contexto real do poema, assim como do processo da resolução das incongruências e das lacunas do texto, guiando o leitor na construção de sentidos”.

Desse modo, a inferência realizada por Nisa aponta para PARTE (resultado/coroa) – que é valorizada pelas pessoas – PELO TODO (o esforço/processo empreendido que levou ao resultado), ou RESULTADO (“coroação”) PELO PROCESSO (“luta”/trabalho). Busquei, na sequência, acolher a interpretação de Nisa, assim, ao mesmo tempo procurei incentivar a participante a ampliar sua reflexão com “*né Nisa?*” (21), que requer uma atitude responsiva

⁴⁴ A semântica de *frames* tem como proposta destacar o modo como organizamos em *frames* o conhecimento em nossas mentes (ZANOTTO, 2020). Ou seja, o conhecimento que temos sobre determinada situação, como, por exemplo, um ACIDENTE DE TRÂNSITO, se constitui em torno de diversos conceitos relacionados entre si. No caso citado, estão ligados os conceitos de CARRO, MOTORISTA, VÍTIMAS (ou não), VELOCIDADE, entre outros, os quais não podem ser isolados do conceito principal ACIDENTE DE TRÂNSITO. Desse modo, no ato de interpretação de textos literários, os leitores evocam diferentes *frames* a fim de entender e interpretar os textos, por isso o processamento descendente é predominante, sobretudo no primeiro contato do leitor com o texto.

ativa (VOLÓCHINOV, 2018) da leitora, que prontamente se posicionou, incorporando a leitura de Hilda (excerto 1) e concordando com meu apontamento:

Isso... Porque:::: não é só aquele resultado né? aquela flor... existe toda a:::: como a Hilda falou... desde a semente... até o caule... os espinhos... o vento não é? é:::: o botão e aí se abrir... e tudo isso é a flor... e não só a coroa né? então... “*Quando se vê a coroa / Que eu trazia, já não sou*”... Eu pensei nesse sentido (NISA, turno 22).

Depreendemos, da voz de Nisa (22), que não somos apenas nossos resultados, mas todo o processo até chegar a eles, como discutido anteriormente pela inferência metonímica de PARTE PELO TODO ou RESULTADO PELO PROCESSO. A participante, portanto, não estava interpretando a rosa em seu domínio fonte (LAKOFF; JOHNSON, 2002), isto é, a rosa da natureza, mas metaforicamente, uma vez que uma rosa não “luta” para chegar a um resultado, mas o ser humano sim, seja na vida pessoal ou profissional, como trabalhar para comprar uma casa ou um carro, ou estudar para passar em um concurso e ingressar na esfera pública etc.

Dando continuidade à discussão, Hilda (23) acredita que os versos lidos anteriormente por Nisa (“*Quando se vê a coroa/ Que eu trazia, já não sou*”) dão a ideia de movimento, de processo. Para essa leitora, trata-se de um processo contínuo. Na sequência, Cosme acrescentou:

OU... para mim... também... assim... aparece agora né? a ideia da rosa sendo entregue... ela geralmente é entregue SEM os espinhos né? você tira os espinhos da ROsa para entregar o ramalhete e:::: e aqui pensar que... mas os espinhos me compÕEM né? eu SOU também os meus espinhos... eu também sou essa escada de espinhos que eu... que eu subi... Então... é por isso que eu já não SOU né? eu não posso ser EU se eu não FOR os meus espinhos... assim... se eu não carregar os meus espinhos (COSME, turno 24).

Observamos, na leitura de Cosme (24), que a rosa foi novamente interpretada em seu sentido literal: rosa sem espinhos sendo entregue em um ramalhete. Desse modo, tal interpretação, se distanciou, em parte, dos sentidos que estavam sendo coconstruídos pelo grupo, porém, na minha visão, a leitura de Cosme parecia apontar para a questão da identidade. Assim, ao ser questionado por mim (25), o aluno respondeu: “*É... eu acho que é uma:::: acho que sim... traz a ideia de identidade... assim... traz uma ideia de identificação... né? ‘eu já não sou’ né? tem essa:::: essa questão de identificação... de identidade*” (26).

De tal forma, nossa análise focalizou as categorias *mediação do professor como agente de letramento* – revelada nos meus comentários, que tiveram a intenção de acolher e expandir as leituras dos alunos – e *responsividade do leitor*, a partir da qual observamos o posicionamento ativo responsivo dos cursistas frente ao poema lido e interpretado colaborativamente, bem como as inferências metafórica e metonímica por eles construídas.

O próximo excerto ilustra um momento interessante de coconstrução de sentidos metafóricos e metonímicos, desencadeado por Nisa (27) após toda a discussão precedente.

Excerto 6.

27	Nisa	Eu também agora vi aqui né? <i>“Vim pela escada de espinhos. / (Mais DURÁVEL esse esforço / que o esplendor.)”</i> Que::::: se fosse uma outra escada né? mais fácil... não seria tão durável... o esforço... Mas como por ser uma escada de espinhos... ela::::: esse esforço... ele é::::: mais duradouro né? e agora eu tenho isso também para alcançar... algum objetivo... um estudo... é::::: um novo conhecimento... enfim né? também vejo essa possibilidade de interpretação... é::::: que essa escada de esPINHOS seria esse esFORÇO né? que é tão GRANDE e::::: ... e... aí... nossa (Começo a ver) várias outras formas aqui né? por que qual é o meu tempo de flor? Então... por exemplo... você vai fazer uma faculdade... é::::: você fica lá muitos anos né? e o tempo de/o tempo de flor seria o diploma né? mas... ((riso)) o tempo de espinhos e derrotas foi bem mais longo do que o tempo de flor não é? e o que é aplaudido é mais aquela (fotinho) com o diploma... assim como outros... outras conquistas da vida. <i>“Quando se vê a coroa / Que eu trazia já não sou”</i> ... Porque não... aquilo não representa todo o esforço né? e sim... a subida né?... pela escada de espinhos...
28	Cleber	Sim... eu também acho Nisa que... é::::: como você falou né? quando a gente... é::::: tá lutando para chegar a um objetivo parece que essa batalha não termina né? E... aí... talvez se torne mais durável o esforço do que o próprio... ESPLENDOR né? do que você queria...
29	Ana Maria	Tem... tem como dois momentos o poema... uma ascensão e uma decadência né? As... as primeiras (estrofes) são... a subida e as últimas... da decadência...
30	Cleber	É... e parece que::::: nesse::::: nessa decadência né? como você falou Ana... dá a entender que a pessoa não... (num) ou dá... não sei né? que o eu lírico parece que não está satisfeito né? parece que chegou em determinado lugar ou atingiu um objetivo mas... e aí né? e o que que acontece depois disso?

Após ler os versos *“Vim pela escada de espinhos/ Mais DURÁVEL esse esforço/ que o esplendor”*, Nisa explicou que se essa escada fosse mais fácil, o esforço não seria tão durável (27). Nesse momento, a participante fez uma analogia metafórica, segundo a qual quando temos determinado objetivo, como estudar, por exemplo, enfrentamos certos obstáculos que dificultam chegar ao objetivo proposto: *“agora eu tenho isso também para alcançar... algum objetivo... um estudo, né? [...]”* e *“essa escada de esPINHOS seria esse esFORÇO né? que é tão GRANDE”*. Assim sendo, Nisa construiu sua interpretação a partir de um raciocínio metafórico, uma vez que a essência da metáfora é *“compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”* (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 48), como a escada de espinhos representando o esforço despendido por alguém para atingir um propósito; portanto, “nossas

vidas podem ser compreendidas como uma viagem, por meio da qual traçamos um caminho, para chegarmos aos destinos que são nossos propósitos” (SUGAYAMA, 2016, p. 410).

A referida aluna disse que é possível pensar em outras interpretações. Na sequência, apresentou o seguinte exemplo para explicar a interpretação de que a escada de espinhos (domínio fonte) representa os obstáculos que temos de enfrentar na vida para atingir determinado objetivo (domínio alvo):

Então... por exemplo... você vai fazer uma faculdade... é::::: você fica lá muitos anos né? e o tempo de/o tempo de flor seria o diploma né? mas... ((riso)) o tempo de espinhos e derrotas foi bem mais longo do que o tempo de flor não é? e o que é aplaudido é mais aquela (fotinho) com o diploma... assim como outros... outras conquistas da vida. “*Quando se vê a coroa / Que eu trazia já não sou*”... Porque não... aquilo não representa todo o esforço né? e sim... a subida né?... pela escada de espinhos (NISA, turno 27).

Sintetizando a leitura de Nisa (27), a escada de espinhos seria o caminho percorrido por uma pessoa para atingir determinado objetivo, como terminar a faculdade. Desse modo, inferimos que a participante concebe a vida em termos de viagem. É nesse sentido que Lakoff e Johnson (2002, p. 45-46) afirmam que nosso sistema conceptual é estruturado metaforicamente, pois as metáforas conceptuais “estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas”.

Sugayama (2016), apoiada em Lakoff e Turner (1989), indica outra metáfora conceptual presente em nossa linguagem cotidiana e nos textos literários, como no poema “Rosa”, de Cecília Meireles, objeto de nossa discussão: PROPÓSITOS SÃO DESTINOS. Ou seja, quando nós pensamos a vida como repleta de propósitos, “nós a conceptualizamos como tendo destinos e caminhos para chegarmos a eles, o que faz da VIDA UMA VIAGEM” (SUGAYAMA, 2016, p. 403-404). Por isso, a interpretação de Nisa é guiada pela referida metáfora, a partir da qual traçamos o caminho que melhor nos auxilie a chegar no destino/propósito, no caso dessa participante, o tempo e o esforço despendidos pelo estudante universitário para concluir o curso superior, para conseguir o diploma (a “coroa”). Na sequência, acolhi (28) a voz e a leitura de Nisa, pois também acredito que, em muitos casos, a batalha em prol de determinado propósito é mais durável que a própria sensação de vitória, de esplendor.

Ana Maria participou novamente, dizendo que parece haver dois momentos no poema: “uma ascensão e uma decadência né? As... as primeiras (estrofes) são... a subida e as últimas... da decadência” (29). Verificamos, aqui, que essa leitora conceptualizou a subida como algo positivo (PARA CIMA), e a decadência como algo negativo (PARA BAIXO). Trata-se, conforme Lakoff e Johnson (2002), de um tipo de metáfora conceptual ligada à orientação

que, na maioria das vezes, tem a ver com a orientação espacial do tipo: para cima – para baixo; dentro – fora etc. Desse modo, a subida pela escada de espinho representaria o caminho (árduo) percorrido por uma pessoa em busca de um propósito (esplendor); já a decadência seria representada pela queda e pelo pó. Para acolher a interpretação de Ana Maria, disse que a leitura construída pela participante nos leva a pensar que o eu-lírico parece não estar satisfeito, pois “*parece que chegou em determinado lugar ou atingiu um objetivo mas... e aí né? e o que que acontece depois disso?*” (30). Observamos que realizei uma inferência metafórica, segundo a qual o ser humano parece nunca estar satisfeito com os objetivos alcançados, logo o tempo de satisfação é bem curto se comparado ao trabalho empreendido para chegar até ele.

Cabe destacar o meu papel como mediador nessa vivência – ilustrando a categoria *mediação do professor como agente de letramento* –, em que busquei ouvir, acolher e ampliar a voz das alunas, deixando-as livres para negociar e construir sentidos e saberes de maneira ativa e responsiva (VOLÓCHINOV, 2018). Além disso, é possível verificar que não utilizei nenhum tipo de pergunta diretiva, ao contrário, o diálogo foi se constituindo a partir de um já dito, como no turno 28, quando concordei com Nisa (“*Sim... eu também acho Nisa*”) e revozei sua interpretação (“*como você falou né? [...]*”). Tal atitude também ocorreu quando me dirigi a Ana Maria, após essa aluna ter expressado sua ideia: “*É... e parece que [...] nessa decadência né? como você falou Ana [...]*”. Tanto em relação à contribuição de Nisa quanto à de Ana Maria, minha intenção foi acolher e ampliar essas leituras a fim de que as participantes percebessem que suas vozes estavam de fato sendo ouvidas e que eram contribuições relevantes ao processo de construção de sentidos.

À medida que acolhi a interpretação dessas participantes, também realizei o revozeamento de suas vozes (PONTECORVO, 2005), reformulando ou repetindo suas ideias, bem como acrescentando outras informações às contribuições das alunas, atuando, assim, como um agente de letramento. Nas palavras de Batista-Santos (2019):

O professor, na função de agente letrador, deve considerar o leitor e seus conhecimentos, reconhecendo que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro, o que implica aceitar as múltiplas leituras e os múltiplos sentidos em relação a um mesmo texto. (BATISTA-SANTOS, 2019, p. 725).

Nessa perspectiva, reconheci os conhecimentos das alunas, tornando a prática de letramento um verdadeiro encontro entre diferentes vozes sociais, as do texto/autora, das alunas, as minhas e as vozes sociais que nos constituem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais. Desse modo, por meio do PAG, é possível desenvolver o raciocínio inferencial coletivo (PONTECORVO, 2005), a responsividade (VOLÓCHINOV, 2018) e o protagonismo dos

alunos, que “constroem as leituras, negociam e avaliam quanto à relevância pensando em conjunto, ou seja, raciocinando colaborativa, e dialogicamente, desenvolvendo seu protagonismo” (ZANOTTO, 2016, p. 140), atuando, enfim, como sujeitos-leitores-responsivos (BATISTA-SANTOS, 2018). O próximo excerto ilustra a construção inferencial metafórica em relação à rosa em seu domínio alvo (vida humana).

Excerto 7.

31	Hilda	E agora lembrando... ((vozes sobrepostas))
32	Nisa	Desculpa pode falar...
33	Hilda	(Nada)...Lembrando da... da rosa aqui... é:::: é... parece que é um processo mesmo... que a flor vem subindo pela escada de espinhos e:::: e quando se vê a COROA... a coroa agora eu já não penso... primeira coisa eu pensei nas PÉTALAS da rosa... mas dentro da ROSA tem aquele miolinho amarelinho que parece uma coroa né?
34	Cleber	Sim...
35	Hilda	E quando eu vejo... quando se vê a coroa... que eu trazia... já tá dentro da rosa com a pétala... até quando tá em botão aquela coroa está ali... Mas quando aquela/ela tá exposta é sinal de que as pétalas já caíram... e ela já não é mais uma rosa né?... ela já tá... né? já não é mais... já não sou...
36	Nisa	O que eu ia dizer é que:::: é:::: (no início) então... seguindo essa... essa linha de interpretação que (eu tava seguindo) seguindo... então... (seguindo ali) um objetivo né? é... que existe todo esse esforço... ascensão né? o cansaço... “Qualquer vento, qualquer chuva / Converte-me em queda e pó”... o desânimo... e:::: então “Quando se vê a coroa / [...] já não sou” né? e qual é o meu tempo de flor “Entre espinhos e derrotas”... penso eu que quando se alcança um objetivo já não é TÃO atraente quanto era no início... que:::: e aí... se (vem) se inicia uma outra caminhada né? Então... como a Hilda disse né? quando as pétalas CAEM tem aquele miolinho né? já estava com ela e é aquele miolinho se eu não me engano que vai fazer com que ela vire OUTRAS rosas... que vai multiplicá-la né? Então nesse momento em que o ciclo já se findou... iniciam outros ciclos...

Após meu comentário acerca da interpretação de Ana Maria (29) sobre o poema possuir dois momentos, de ascensão e decadência, Hilda (31) disse ter se lembrado de algo, mas logo interrompeu seu pensamento, pois Nisa falou ao mesmo tempo que ela. Na sequência, Nisa (32) se desculpou e Hilda (33) retomou a palavra, dizendo que ao se lembrar da rosa, a ideia de “processo” pareceu-lhe bastante pertinente, pois num primeiro momento pensou na ideia de pétalas de rosa, contudo, surgiu outra interpretação, como vemos em sua fala:

[...] a flor vem subindo pela escada de espinhos e:::: e quando se vê a COROA... a coroa agora já não penso... primeira coisa eu pensei nas PÉTALAS da rosa... mas dentro da ROSA tem aquele miolinho amarelinho que parece uma coroa né? (HILDA, turno 33).

Ou seja, para Hilda, o miolo da rosa representaria a coroa que esta trazia. Acolhi essa ideia (34), pois, de fato, dentro da rosa é possível encontrar o miolo que, metaforicamente,

podemos conceber como uma pequena coroa. Hilda continuou seu raciocínio inferencial, afirmando que a coroa que a rosa trazia “já tá dentro da rosa com a pétala... até quanto tá em botão aquela coroa está ali” (35). Assim, na medida em que essa coroa (miolo da rosa) fica exposta, “é sinal de que as pétalas já caíram...e ela á não é mais uma rosa né?[...]”. Metonimicamente, as pétalas caídas e, conseqüentemente a coroa exposta (PARTE), representam o fim da existência da rosa (TODO): PÉTALAS PELA ROSA.

Nisa (36) entrou na discussão novamente e disse que iria seguir a linha de raciocínio por ela traçada anteriormente, qual seja, a ideia de perseguir um objetivo na vida. Assim, de acordo com essa leitora, quando buscamos atingir um resultado “*existe todo esse esforço... ascensão né? o cansaço*”, isto é, chegar a um destino requer trabalho, e muitas vezes podemos ficar cansados. Na sequência a participante releu alguns versos e acrescentou que o “*desânimo*” às vezes pode fazer parte dessa busca. Ela releu outros versos; se perguntou qual é o seu tempo de flor e completou: “*Entre espinhos e derrotas’ ... penso eu que quando se alcança um objetivo já não é TÃO atraente quanto era no início*”. Desse modo, ao alcançar determinado propósito, as pessoas perdem o desejo, pois “*se inicia uma outra caminhada né?*”, ou seja, novos objetivos/desejos, que retoma a ideia levantada por mim no Excerto 6.

Percebemos que a leitura de Nisa deixa implícita a ideia de que PROPÓSITOS SÃO DESTINOS, logo, subjaz a metáfora conceptual que faz da VIDA UMA VIAGEM: “Nós descrevemos pessoas como ‘fazendo seus caminhos na vida’. Pessoas se preocupam se ‘estão chegando a algum lugar’ em suas vidas, e sobre ‘dar uma direção a suas vidas’. Pessoas que ‘sabem aonde elas estão indo na vida’ são geralmente admiradas” (LAKOFF; TURNER, 1989, p. 03). Dando continuidade, Nisa retomou a interpretação de Hilda (35) de que quando as pétalas da rosa caem, é possível vermos o “miolinho” que, para Nisa, é ele “*que vai fazer com que ela vire OUTRAS rosas... que vai multiplicá-la né? Então nesse momento em que o ciclo já se findou... iniciam outros ciclos*”. Aqui, percebemos que as leituras de processo (Hilda, recorte 5) e de dois momentos – ascensão e decadência – que constituem o poema (Ana Maria, recorte 6) entram em cena para que Nisa construa a leitura de *ciclos* que, apesar de não explicitar, inferimos que a aluna se refere aos ciclos da vida, compostos por processos de ascensão e decadência, isto é, nascimento/crescimento/morte (como veremos a seguir). Nesse excerto, focalizei a categoria *responsividade do leitor*, evidenciada no posicionamento ativo responsivo das alunas no ato interpretativo da linguagem figurada do poema.

Excerto 8.

37	Cleber	É como se fosse a semente né Nisa?
----	--------	------------------------------------

38	Nisa	Isso... Porque a abelha vai lá pega o pólen né? e tem toda aquela... aquela mágica da natureza né? e:::: ((vozes sobrepostas))
39	Cleber	Sim...((vozes sobrepostas))
40	Nisa	E aí... existem NOVAS POSSIBILIDADES né? assim como... seguindo essa... linha que eu tava seguindo... é:::: quando existe todo esse esforço e se chega a um determinado ponto... que seria o ponto final né?... na verdade ele não é o final e sim o início de muitas outras possibilidades...
41	Ana Maria	((risos)) Acho muito interessante porque... é:::: meu olhar é mais melancólico e mais ((riso)) do final... e o da (Nisa) é do renascimento ((risos) e novas ((risos))... novas etapas... ((risos)) muito interessante...
42	Cleber	É parece (...) ((vozes sobrepostas)) ((riso))
43	Hilda	((vozes sobrepostas)) O meu também é mais melancólico...
44	Cleber	Mais melancólico Hilda?
45	Hilda	Sim... para mim é... Para mim é uma... uma... uma pessoa... uma rosa né? que... vê no final e aí? Quando é que (...)? “Qual é o meu tempo de flor?” Vivi e não sei né? o que vivi... o que eu sou... então eu também tenho essa... mais esse olhar melancólico...

No turno 36, Nisa havia relacionado o “miolinho” da rosa (a coroa) com o início de novas possibilidades, ou seja, de um movimento que não tem fim, pois um ciclo termina para dar início a outro. Na sequência, busquei ratificar a interpretação dessa aluna, dizendo que o “miolinho” da rosa poderia ser a semente (37), isto é, o indicativo de um recomeço, como explicou Nisa. Essa aluna afirmou que a coroa da rosa (seu miolo) representaria as sementes: “Porque a abelha vai lá pega o pólen né? e tem toda aquela... aquela mágica da natureza né?” (38); respondi que sim, e depois Nisa completou sua interpretação.

Desse modo, para Nisa (40), o ciclo da rosa (pessoa) não tem fim, pois quando se alcança determinado propósito, outros surgem e fazem com que novas possibilidades sejam perseguidas. Assim sendo, a leitura dessa aluna aponta para um sentido positivo, de renascimento. No entanto, nem todos concordaram com a leitura otimista de Nisa, visto que, na sequência, Ana Maria (41) se posicionou dizendo achar o processo de construção de sentidos interessante, uma vez que para ela o “*olhar [para o poema] é mais melancólico e mais [...] do final... e o do (Nisa) é do renascimento [...] e novas [...] novas etapas... muito interessante*”. Nesse sentido é que defendemos, por meio da prática colaborativa do Pensar Alto em Grupo, que o ato de ler deve ser pautado numa perspectiva dialógica, que abra espaço para voz e a subjetividade do leitor, isto é, que possibilite a *responsividade dos alunos* e não a passividade, e, nesse processo, negociem e construam múltiplas leituras, diferentemente do que ocorre na prática de leitura escolar dominante, ancorada no monologismo, que restringe as possibilidades interpretativas a uma única de leitura, a do professor, que ecoa a voz (de autoridade) dos autores do livro didático.

Dando continuidade, tentei dizer alguma coisa (42), mas logo fui interrompido, pois Hilda (43), após a fala de Ana Maria sobre os possíveis sentidos da poesia cecilianiana – um de renascimento e outro melancólico – expressou que sua leitura ia também para o sentido melancólico, como a de Ana Maria. Na sequência (44), procurei instigar Hilda (“*Mais melancólico Hilda?*”) para que ela pudesse expandir suas ideias. De fato, essa pergunta contribuiu para que a leitora ampliasse os sentidos, como podemos observar em sua fala:

Sim... para mim é... Para mim é uma... uma... uma pessoa... uma rosa né? que... vê no final e aí? Quando é que (...)? “*Qual é o meu tempo de flor?*” Vivi e não sei né? o que vivi... o que eu sou... então eu também tenho essa... mais esse olhar melancólico (HILDA, turno 45).

Como Ana Maria (41), Hilda construiu a leitura de que o poema leva para um sentido mais melancólico, pois se trata de uma pessoa que chegou em determinada etapa da vida e não soube identificar o que viveu, qual foi seu tempo de flor. Desse modo, verificamos como é importante que o professor atue como *agente de letramento*, realizando as mediações necessárias para que o grupo vá negociando e construindo sentidos e saberes, de forma responsiva e colaborativa. Observamos que o questionamento realizado por mim (44) para Hilda impulsionou a ampliação de sentidos. Assim, concordo com Batista-Santos (2019) quando afirma que as perguntas que emergem na e da prática dialógica do PAG não devem ser diretivas, ao contrário, devem possibilitar o engajamento responsivo ativo dos leitores, pois, não sendo diretivas, as perguntas podem ser “ferramentas significativas na coconstrução de significações ou raciocínio coletivo”, além de propiciar “uma reflexão acerca da temática (BATISTA-SANTOS, 2019, p. 720).

Verificamos que os sentidos do poema construídos pelo grupo vão em duas direções: renascimento e melancolia. As alunas Ana Maria e Hilda, contudo, parecem ter ficado com a segunda interpretação. Nessa análise, foram evidenciadas as categorias *mediação do professor como agente de letramento* e *responsividade do leitor*, a partir dos meus comentários (turnos 37, 39, 42 e 44) e da participação das alunas Ana Maria (41), Hilda (43) e Nisa (turnos 38 e 40), respectivamente. No próximo excerto, atuando como agente de letramento, lancei para o grupo a leitura de Nisa – do renascimento, das novas possibilidades –, fazendo com que os alunos *pensassem em conjunto* sobre as duas possibilidades.

Excerto 9.

46	Cleber	É... por outro lado tem a leitura que a (Nisa) fez né? do renascimento... que parece um processo...
----	--------	---

47	Cosme	Então... quando a Hilda falou da coroa da rosa eu fiquei pensando também quais outras referências podem ter coroa e... daí veio a coroa de flores do::::: de um velório... assim... como a ideia de coroa de flores que é entregue como se/como homenagem né? aquela pessoa que está sendo enterrada e que geralmente é jogada no túmulo junto com ela... assim... e daí vem pra perspectiva de uma pessoa (inint.) ((riso)) que era o que a::::: a Ana Maria começou falando assim... então “Quando se vê a coroa / que eu trazia, já não sou”... e pra mim veio muito esse fim de vida assim.. tipo... a ideia de MORTE... mas representada... talvez aí não pela... pela própria flor... mas como... como uma questão de pessoa... pessoal assim... E o simbolismo de novo né? assim... acho que flor é uma coisa que tem um simbolismo... e ROSA principalmente... acho que tem um simbolismo muito grande né? e::::: e::::: pode simbolizar isso também... assim... simboliza (...) a gente não dá flor para um recém-nascido ou para uma mãe que::::: que::::: numa maternidade... assim... é difícil né? isso não é cultural nosso. Mas a gente entrega flores para quem está morrendo... assim... e::::: e::::: e::::: ela leva isso pro túmulo...
48	Cleber	Ah... então... Cosme (...) ((vozes sobrepostas))
49	Nisa	((vozes sobrepostas)) (inint)
50	Cleber	Pode falar Nisa...
51	Nisa	Não... eu ia falar que agora fez muito sentido porque “ <i>Converte-me em QUEDA E PÓ</i> ”... aí quando se vê a coroa... achei muito legal...
52	Cleber	É... eu não tinha pensado nessa ideia de MORTE Cosme... mas acho que faz sentido né? Principalmente na nossa cultura essa questão da FLOR né? como uma HOMENAGEM a... aos que se foram... é bastante forte né?
53	Cosme	SIM... tem a ideia de todo ano levar flores ao túmulo né? é::::: em Finados né? inclusive foi semana passada... ou em outras datas assim... (inint.) até campanhas né? para não deixar flor no cemitério para não juntar água ((riso)) pra não ter Aedes Egypt (inint.) a dengue... então... eu acho na::::: apesar de flor ser uma coisa da natureza não é da nossa cultura simbolizar é::::: fertilidade... assim... não sei... mas parece... parece que é muito mais no sentido de que... e ela é super fértil... assim... a flor é o (sexo ali) tipo assim... é isso que vai fazer gerar outros... Mas... tem muito... pra mim... uma... assim... a ideia de morte mesmo... e::::: então... por isso que agora... pra mim está fazendo (...) bem parecido com a rosa mulher ((risos))... assim... não mais a rosa flor ((risos)) porque no começo ficou muito claro pra mim que era flor... agora eu vejo uma outra ideia...

Como dito anteriormente, o grupo construiu duas leituras para o poema, porém, Ana Maria e Hilda (excerto 7) parecem ter ficado com a segunda leitura (melancólica). Assim, para fazer com que os alunos pensassem sobre as possibilidades interpretativas, resgatei e lancei (46) para o grupo a leitura de Nisa (de renascimento). Nesse momento, busquei levar os alunos a pensarem nas duas leituras, não para escolherem uma, mas pensar que o texto, sobretudo o literário, abre espaço para múltiplos sentidos. Cosme, na sequência (47), disse ter pensado, após a fala de Hilda, em outras referências ligadas à coroa. Uma dessas referências foi “*de um velório*”, mais especificamente, a coroa de flores “*que é entregue como se/como homenagem*”

à pessoa “*que está sendo enterrada*”. Ou seja, o leitor se refere ao sentido “literal” de coroa de flores, que “*é jogada no túmulo*” junto ao defunto. A partir dessa referência, conforme o aluno, sua leitura volta-se “*pra perspectiva de uma pessoa [...] que era o que a::: Ana Maria começou falando*”. Assim sendo, os versos “*Quando se vê a coroa/ que eu trazia, já não sou*” apontariam para “*esse fim de vida assim... tipo... a ideia de MORTE mas representada talvez aí não pela... pela própria flor mas como... como uma questão de pessoa... pessoal*”.

Observamos na leitura de Cosme (47) que ele recuperou a inferência metafórica elaborada por Ana Maria (turno 7, excerto 1), quando a participante se referiu à rosa como pessoa (domínio alvo) e não em seu domínio fonte (flor). Para Cosme, o poema dá a ideia de morte, não da flor (domínio fonte), mas de uma pessoa (domínio alvo), isto é, o aluno, como Ana Maria e Hilda (excerto 8), sugerem a leitura melancólica, ligada à decadência da pessoa, que passa pelos ciclos da vida: nasce/cresce/morre.

Para construir sua leitura, Cosme também acionou o significado de coroa de flores que, culturalmente, no Brasil, é entregue ao defunto como forma de homenagem. Inferimos que o aluno recuperou o *frame* VELÓRIO pelo fato de o feriado nacional “Dia de Finados” ter sido uma semana antes da vivência de leitura. Ou seja, o leitor acionou um *frame* recente a fim de entender e interpretar o poema, pois os conhecimentos que temos são organizamos em *frames* em nossa mente, logo, eles guiam o ato de compreensão dos textos e das situações cotidianas. De acordo com Salomão, Torrent e Sampaio (2013, p. 11, grifos meus), “ainda que reconhecendo a variedade contextualizada do processo de inferenciação [...], o fato é que, *sem frames, é impossível construir a significação discursiva*”.

Na sequência, iniciei minha fala (48) ao mesmo tempo que Nisa (49), mas deixei a aluna se posicionar. Nisa, então, concordou com a leitura de Cosme, pois, para ela, fazia sentido pensar que “*Converte-me em QUEDA E PÓ*” aponta para a ideia de morte sugerida por Cosme (47). A fim de acolher a voz dos alunos, disse que não havia pensado na questão da morte, porém que fazia sentido, já que no Brasil, entregar ao defunto uma coroa de flores como homenagem é uma prática “*bastante forte né?*” (52).

Em resposta, Cosme (53) enfatizou que a prática de homenagear os falecidos com flores é comum sobretudo no Dia de Finados, em que as pessoas vão ao cemitério prestar homenagem aos entes queridos. Ele disse também que existe campanha “*para não deixar flor no cemitério para não juntar água ((riso)) pra não ter Aedes Edypt... a dengue*”. Além disso, o participante explicou que, “*apesar de flor ser uma coisa da natureza... não é da nossa cultura simbolizar é::: fertilidade... assim... não sei*”. Desse modo, o aluno pareceu discordar da leitura otimista realizada por Nisa (excerto 8), visto que, embora a flor seja “*super fértil*” e, segundo o leitor,

“a flor é o (sexo ali)”, ainda assim o poema remete à “*ideia de morte mesmo*”. Nesse momento, Cosme, que antes havia dito (excertos 4 e 5) que o título do texto se referia à flor da natureza (domínio fonte), disse que estava interpretando a rosa não mais como flor, mas como “*rosa mulher*” (domínio alvo):

Mas... tem muito... pra mim... uma... assim... a ideia de morte mesmo.. e::::: então... por isso que agora... pra mim está fazendo (...) bem parecido com a rosa mulher ((risos))... assim... não mais a rosa flor ((risos) porque no começo ficou muito claro pra mim que era flor... agora eu vejo uma outra ideia (COSME, turno 53).

A partir da e na interação dialógica, Cosme (53) percebeu que o poema poderia ser lido figurativamente, isto é, a rosa não em seu domínio fonte (flor), mas como mulher/ser humano (domínio alvo). Acredito que o participante teve essa percepção (“*outra ideia*”) devido à colaboração das demais leitoras, Ana Maria, Hilda e Nisa, bem como à mediação realizada por mim, que, como agente de letramento, ouvi, acolhi e orquestrei as vozes desses leitores, possibilitando, assim, uma vivência de coconstrução de sentidos e saberes.

Vimos, na análise desse excerto, que as categorias *mediação do professor como agente de letramento e responsividade do leitor* foram destacadas, sobretudo quando levei (46) o grupo a pensar na interpretação sugerida por Nisa no excerto anterior e, a partir da minha fala, os alunos Cosme (turnos 47 e 53) e Nisa (51) se posicionaram a fim de coconstruir sentidos. Na sequência, busquei levar os alunos a pensar mais diretamente acerca das leituras construídas: de renascimento ou melancólica.

Excerto 10.

54	Cleber	Então pessoal... é::::: vocês (...) o que que vocês pensaram? É::::: é mais uma leitura... de renascimento como a Nisa falou... ou mais melancólica... como vocês falaram... de morte?
55	Nisa	Agora eu já tô na melancólica ((risos))...
56	Cleber	Também (Nisa)? ((riso))...
57	Nisa	É muito legal né? ((risos))((vozes sobrepostas))
58	Hilda	((risos))((vozes sobrepostas)) Não Nisa... fica com o (otimismo) por favor...
59	Nisa	Não ((risos)) ((vozes sobrepostas)) Porque eu comecei a ler com o meu modo de... ver né?
60	Cleber	Sei...
61	Nisa	E aí tudo ficou (...) Mas quando que fui no texto né?... e a gora com a leitura do Cosme ficou bem melancólico né? Como realmente é aquela pessoa que... se esforçou e fez e aconteceu esperando um tempo de FLOR não é? quando na realidade o tempo de flor são todos os tempos né? existe beleza em cada um deles... no meu modo de ver.... Mas agora tá::::: o que poema pra mim... ficou mais melancólico...
62	Cosme	((vozes sobrepostas)) Mas...

A pergunta realizada por mim (54), de certa forma, fez com que os alunos se posicionassem a favor de uma *ou* outra leitura. Desse modo, acredito que a pergunta deveria ter sido formulada de outro modo, por exemplo: “*Vocês acham que as duas leituras, de renascimento e melancolia, são coerentes com o poema?*”, no entanto, não o fiz. Assim, após a minha pergunta, Nisa disse que havia mudado sua interpretação, que antes era mais otimista, e naquele momento estava “*melancólica*” (55). Indaguei a aluna com o objetivo de fazê-la refletir e expandir seu raciocínio (56). Nisa, por sua vez, afirmou que a possibilidade de construir múltiplas leituras era legal, ao invés de se prender a um único sentido (57).

Hilda (58), na sequência, em tom descontraído, aconselhou a colega a não mudar sua interpretação (“*Não Nisa fica com o (otimismo) por favor*”). Nesse sentido, a participante não buscou impor a leitura melancólica (turno 45, excerto 8) à outra aluna, ao contrário, disse para Nisa continuar com sua interpretação. Nisa informou que leu o poema com seu modo de “*ver*”, ou seja, a partir de seu lugar sócio-histórico-cultural (59). A fim de demonstrar que estava ouvindo as contribuições da aluna, realizei apenas um comentário de apoio (60) e, na sequência, a mesma participante explicou seu posicionamento.

A aluna elucidou que, após reler o texto e ouvir o colega Cosme, sua leitura também ficou bem melancólica, pois, na opinião de Nisa, o poema retrata a vida daquela pessoa que “*se esforçou e fez e aconteceu esperando um tempo de FLOR não é? quando na verdade o tempo de flor são todos os tempos né? existe beleza em cada um deles no meu modo de ver*” (61). Observamos que a leitora relacionou a melancolia ao esforço empreendido por uma pessoa na busca do seu tempo de flor, do momento em que poderia ser ela mesma. Para Nisa, “*existe beleza em cada um deles [momentos da vida]*”, logo não devemos esperar um momento específico para sermos nós mesmos. A leitora concluiu que o poema “*ficou mais melancólico*”. Cosme (62), na sequência, iniciou sua fala ao mesmo tempo que Ana Maria (63).

É possível, com base no exposto, observar que as categorias *mediação do professor como agente de letramento e responsividade do leitor* foram evidenciadas. É relevante pontuar que a pergunta realizada por mim no turno 54 foi importante, pois mobilizou o grupo a pensar nas possibilidades interpretativas. Ao mesmo tempo, mostrou que eu não estava na posição de árbitro dos sentidos, mas atuando como agente de letramento, que medeia e orchestra as múltiplas vozes numa prática social de leitura.

No próximo excerto, que ilustra o desfecho da terceira vivência do Grupo 2, veremos como é importante que as práticas de leitura permitam aos alunos a negociação e a construção de múltiplas leituras, pois Ana Maria (63) – atuando como mediadora da vivência naquele

momento –, como Hilda (58), salientou que as duas leituras (de renascimento/otimismo e melancolia) são coerentes com o poema e, portanto, Nisa não precisaria mudar de opinião.

Excerto 11.

63	Ana Maria	((vozes sobrepostas)) Um pouquinho melancólico ((riso)) mas... é:::: mas (inint.) um trajeto... pra mim fala de um trajeto não? ... Pelo contrário Nisa... para mim você (apontou/abordou) todos os ((risos)) (inint.) renascimentos... recomços... é um trajeto de vida que se acaba na morte... porque acaba... Mas tem um nascimento... o trajeto de um renasci (...) de... de... de sucesso... assim... de fatos... de acontecimentos na vida e... sim... acaba com a morte né?
64	Cleber	Sim... eu também acho Ana...
65	Nisa	Ou não né? Em muitas culturas não existe a morte... é só uma passagem para uma nova:::: etapa né?
66	Hilda	Se é o que a gente tá considerando né? essa... essa leitura de que é um processo... de que é um contínuo... então realmente... é... essa... esse fim ele é:::: ilusório... ele é também... né? temporário... porque ela vai renascer e vai recomçar o processo... novamente né?... Ou pode ser até tanto... a pergunta do último verso... pode ser tanto um questionamento do que ela:::: ela passou... como quando vai chegar o meu tempo de flor? Ele vai vir ainda... Pode ser tanto uma reflexão sobre o que foi quanto um (...) uma ansiedade né? uma (exaltação) quando é que o meu tempo de flor vai chegar né? Quando é que eu vou ser flor de novo? Não sei...
67	Cleber	É... se a gente considerar... é:::: a questão da morte em outras culturas né? pode ser que seja o renascimento como a Hilda falou né? e a... Nisa também disse... Essa questão de:::: de que algo novo vai surgir a partir dali né? então pode ser possível também...
68	Nisa	E me chama a atenção também (inint.) né? qual é o meu tempo de flor né? É... no sentido de SER... e para mim tem o sentido de... PRESENTE né? que todos SÃO né? PRESENTE É... qual é o meu tempo? É hoje né? Eu novamente sendo (positiva) ((risos))...
69	Cleber	Interessante Nisa essa questão do verbo... Então pessoal alguém quer falar mais alguma coisa?... Ou podemos encerrar pessoal?
70	Cosme	Sim... pode ser...
71	Cleber	Então tá... Vou parar de compartilhar aqui... Muito obrigado pela participação de vocês...

No excerto anterior, Nisa (61) disse que sua leitura estava mais melancólica após os comentários dos colegas, dando indício de que havia mudado sua opinião sobre o poema. Ana Maria (63), mediando a coconstrução de sentidos, expressou que o texto é “*um pouquinho melancólico*”, mas que abordava um “*trajeto*”, indo ao encontro da leitura de Nisa (turnos 20, 27 e 49, excertos 2, 6 e 8, respectivamente) sobre lutar em prol de algum objetivo, e de Hilda (turnos 23, 33 e 35, excertos 5 e 7, respectivamente) sobre a ideia de movimento/processo. Ana Maria afirmou ainda que Nisa pontuou “*todos os [...] renascimentos... recomços*”, por isso trata-se de um “*trajeto de vida que se acaba na morte... porque acaba*” (63). A participante, portanto, acolheu e respeitou a leitura de Nisa, além de sintetizar o ciclo da vida, representado

pelo trajeto nascer/crescer/morrer, guiada pelas metáforas VIDA COMO VIAGEM e PESSOAS SÃO PLANTAS.

É preciso pontuar que no turno 54, excerto 10, eu havia realizado uma pergunta que induzia, de certo modo, os alunos a escolherem somente uma leitura (“[...] *o que que vocês pensaram? É::: é mais uma leitura... de renascimento como a Nisa falou... ou mais melancólica... como vocês falaram... de morte?*”), entretanto, como na prática do Pensar Alto em Grupo os leitores são os verdadeiros protagonistas do processo de construção de sentidos e saberes, percebemos que o grupo não levou em consideração meu questionamento, uma vez que a participante Ana Maria (63), atuando como mediadora da discussão, conduziu o grupo a considerar as duas leituras ao invés de uma apenas, como a minha pergunta sugeria. Para tanto, foi preciso cocriar uma ambiência que favorecesse a responsividade dos alunos, levando-os a atuarem como mediadores entre si, compartilhando comigo o gerenciamento da produção de sentidos e saberes.

Ana Maria concluiu seu raciocínio dizendo que após a morte, “*tem um nascimento... o trajeto de um renasci [...] de... de... de sucesso... assim... de fatos... de acontecimentos na vida*”, apesar de a vida acabar com a morte (63). Busquei acolher a voz da aluna, pois, realmente, a vida é feita de ciclos, de vida e morte, términos e recomeços (64). Na sequência, Nisa entrou na discussão e ressaltou que tal pensamento não se encaixa em todas as culturas, visto que em algumas a ideia de morte não existe (65). Por sua vez, Hilda declarou que se o grupo estava seguindo a ideia de que o poema aborda o processo contínuo da vida, então, de fato, “*esse fim ele é::: ilusório... ele é também... né? temporário porque vai renascer e vai começar o processo... novamente né?*” (66). Verificamos, pois, que os alunos construíram a leitura de ciclos da vida, constituídos por mortes e renascimentos, como o próprio ciclo da natureza. A aluna acrescentou ainda que a pergunta do último verso (“*qual é o meu tempo de flor?*”) pode estar ligada a uma problematização existencial. Trata-se, mais uma vez, de uma inferência metafórica, que aponta para questões humanas, de ser e/ou estar.

Na sequência, retomei e, de certo modo revozei, as leituras de Hilda e Nisa sobre a questão da vida (ou das possibilidades) após a morte (67). Nisa, por sua vez, chamou a atenção para o aspecto temporal (ser/estar), que é coerente com a discussão construída pelo grupo a partir do poema, uma vez que ascensão/decadência; movimento/processo; vida/morte são pares ligados ao tempo, ao ser e estar, como observou a participante (68). Dando continuidade, mencionei que achei a ideia da aluna interessante (“*essa questão do verbo*”, 69); depois, busquei saber se mais alguém gostaria de completar ou se podíamos encerrar a vivência. Cosme

(70) respondeu que poderíamos finalizar por ali. Então, parei de compartilhar a tela com o poema e agradei a todos pela participação (71).

Embora eu não tenha finalizado a vivência retomando as leituras construídas pelo Grupo, ficou claro que os alunos consideraram as duas interpretações por eles construídas, quais sejam: as leituras de renascimento e decadência/morte, como observamos na fala de Hilda: (turno 58, excerto 10) e de Ana Maria (turno 63, excerto 11), assim como a de melancólica, visto que o poema aponta para o aspecto natural da vida humana: nascer/crescer/morrer. Desse modo, a categoria *responsividade do leitor* teve destaque nesse último excerto, uma vez que os alunos atuaram ativa e responsivamente frente ao texto, interpretando os versos cecilianos, acionando seus conhecimentos enciclopédicos e articulando estes com o poema lido, expandindo os sentidos e intensificando a fruição estética.

É interessante esclarecer um dado a respeito das múltiplas leituras. Em diversos momentos ouvimos – e defendemos – que é necessário propiciar práticas de leitura que permitam aos alunos construir múltiplos sentidos. Entretanto, “múltiplas leituras” não são sinônimos de “vale tudo”, pois o autor deixa no texto pistas a partir das quais o leitor deverá construir os sentidos do texto, relacionando seus conhecimentos prévios às informações fornecidas pelo autor.

Por exemplo, Sugayama (2016) realizou uma vivência, em 2012, com um grupo de educadoras cujo texto-base foi o poema “Rosa”, de Cecília Meireles, em que as leitoras percorreram o mesmo percurso interpretativo que os cursistas do Grupo 2, ou seja, elaboraram inferências metafóricas e metonímicas, relacionando o texto com suas vidas, semelhante ao que ocorreu com os sujeitos desta pesquisa. O grupo de leitoras com o qual Sugayama trabalhou construiu leituras que apontaram para a rosa como mulher⁴⁵ (domínio alvo); além de terem sido guiadas pelas metáforas conceptuais: PESSOAS SÃO PLANTAS; BOM É PARA CIMA; PROPÓSITOS SÃO DESTINOS e A VIDA É UMA VIAGEM. Ou seja, leitores diferentes, em contextos distantes, podem construir as mesmas leituras, já que o autor deixa pistas no texto as quais precisam ser recuperadas pelo leitor no ato interpretativo. Tal fato demonstra que as práticas de leitura, como o PAG, devem propiciar a construção de múltiplas leituras, porém

⁴⁵ Na pesquisa de Sugayama (2016), uma participante, Marta, mencionou que o poema *Rosa* poderia retratar a própria vida de Cecília Meireles, mais especificamente, a demora que a autora passou para ter sua obra reconhecida, o que não ocorreu com os leitores do Grupo 2. Nas palavras de Sugayama, “portanto, tempo de flor (domínio fonte) foi compreendido [por Marta] como o tempo de reconhecimento da obra da poeta (domínio alvo) pelo público, ao mesmo tempo que o declínio da planta, sua queda, até virar pó (domínio fonte) foi compreendido como uma possível época de ostracismo na vida da poeta (domínio alvo)” (SUGAYAMA, 2016, p. 412).

estas precisam ser coerentes com o texto trabalhado para não cair na ilusão do vale tudo na aula de leitura.

Antes de finalizar essa análise, é preciso destacar alguns pontos que sinalizam para um processo de mudança nas minhas ações como mediador na aula de leitura. Como dito, o objetivo geral da pesquisa foi verificar de que modo a prática do PAG poderia contribuir (ou não) para minha formação como agente de letramento e para a formação de leitores responsivos. Nessa direção, cabe pontuar que nessa terceira vivência com o Grupo 2 eu estava mais à vontade para interagir com os cursistas e mais consciente das minhas ações, por isso busquei deixar os leitores discutirem entre si. Ao mesmo tempo, tentei seguir o raciocínio do grupo para que meus comentários contribuíssem para acolher e articular as vozes, bem como incentivar os alunos a ampliar a discussão.

Foi possível verificar que de fato houve um *pensar alto em grupo*, uma vez que, numa comparação com a minha atuação na primeira vivência com o Grupo 1, por exemplo, a discussão não girou em torno de um ping-pong. Quer dizer, a interação não ficou centrada na díade professor-pesquisador x aluno, como ocorre na sequência IRA, em que o professor inicia o tópico, o aluno comenta e o docente realiza uma avaliação (GARCEZ, 2006). Os leitores do Grupo 2 foram protagonistas, iniciando a discussão sobre o poema, relendo trechos que lhes causaram certa reflexão e/ou dificuldade, como também realizando mediações que contribuíram para a construção de sentidos. Em vários momentos eles negociaram e construíram sentidos e saberes sem que eu interferisse no processo. Eles pensaram alto em grupo e foram sujeitos do ato de ler. Tiveram voz e liberdade para expressar suas leituras inferenciais e subjetivas.

Nos momentos em que fiz algum comentário, minha intenção foi não só acolher e articular as vozes, mas, também, participar da vivência como agente de letramento, afinal, eu era mais um leitor interessado em construir sentidos e saberes *no* e *com* o grupo. Acredito que esse fato é resultado do processo de reflexão sobre as minhas ações que, como disse, foi substancial para que as vivências com o referido grupo fossem ao encontro dos pressupostos do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 2014; 2016; 2020; ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016).

Nesse sentido, tenho ciência de que estou iniciando um percurso que não tem fim, que é constituído por momentos de ação-reflexão-ação com vistas à melhoria das práticas de ensinagem de leitura e, conseqüentemente, da formação de leitores responsivos. É possível afirmar que durante a discussão coletiva de um texto, os leitores podem acionar diversas estratégias para interpretar o material lido, tendo a dialogia, possibilitada pelo PAG, como potencializadora da imersão dos leitores no texto. O espaço concedido aos leitores permitiu que eles raciocinassem inferencialmente, mobilizando ilações tanto metafóricas quanto

metonímicas, como vimos anteriormente. Nessa perspectiva, acredito que as práticas de leitura precisam ter como embasamento o dialogismo bakhtiniano e freireano, pois é na interação com o outro que os sujeitos se constituem; do mesmo modo que os sentidos resultam da interação entre sujeitos históricos, situados socialmente e mediados pelo texto.

Portanto, durante o Pensar Alto em Grupo, a interação entre os alunos potencializou a compreensão reflexiva e o posicionamento responsivo de cada um dos leitores, “em suas diferentes interações do eu com o outro (leitor/autor; leitor/leitor; leitor/professor), uma vez que todos têm a possibilidade de construir leituras, para além das sancionadas pelo material didático” (SUGAYAMA, 2017, p. 79), como observamos nessa terceira vivência do Grupo 2, em que os alunos acolheram duas interpretações possíveis para o poema, guiados pelas metáforas conceituais que concebem as pessoas como plantas (PESSOAS SÃO PLANTAS) e a vida como uma viagem (VIDA É UMA VIAGEM).

Em decorrência de tal perspectiva, compreendemos que a todo o momento estamos dialogando (concordando, discordando, refutando etc.) com outros sujeitos, pois a palavra é sempre um elo de ligação entre enunciados, ou seja, estamos sempre respondendo a enunciados alheios e, para isso, torna-se fundamental uma compreensão responsiva ativa (VOLÓCHINOV, 2018), como ficou evidenciado em vários momentos da terceira vivência com o Grupo 2, em que os alunos não se detiveram apenas ao conteúdo linguístico presente na superfície do poema, como, por exemplo, a rosa em seu domínio fonte; foram além do significado literal, interpretando a rosa metaforicamente, isto é, em seu domínio alvo (LAKOFF; JOHNSON, 2002), além de considerar o dizer (mediato e imediato) de outrem para construir suas ideias acerca do texto.

No contexto de sala de aula, virtual ou presencial, cabe ao professor propor práticas de leitura que considerem os alunos como sujeitos do processo de construção de sentidos, ou seja, práticas dialógicas e não silenciadoras, pois estas, ao invés de possibilitar a agentividade do leitor, relega a ele a função de decodificador passivo de discursos prontos. Em outros termos, cabe ao docente romper com o monologismo incrustado nas relações pedagógicas e, ao mesmo tempo, é preciso que os alunos sejam corresponsáveis nessa prática de letramento, como ocorreu na vivência aqui referenciada.

Posto isso, entendo que o PAG se revela como um construto teórico-metodológico dialógico, que vai contra as práticas de leitura silenciadoras (monológicas) e centralizadoras, ao dar voz aos leitores e espaço para suas subjetividades, o que torna a aula de leitura um espaço colaborativo, construtivo e democrático. Por isso tal prática é coerente com o modelo ideológico

de letramento (STREET, 2014), ao permitir que todos tenham voz e que seus conhecimentos prévios (escolares ou não) sejam valorizados.

Na medida em que me coloquei à escuta (MIOTELLO, 2018), os leitores foram expressando suas vozes e, nesse processo, também fui me sentindo à vontade para compartilhar minhas ideias acerca do poema, bem como acolher e respeitar a voz de cada cursista, isto é, fui me constituindo como agente de letramento. Estar à escuta é uma forma de perceber o outro, mesmo que não concordemos com suas posições. Quer dizer, ouvir com empatia, é estar aberto à pluralidade de ideias, vivências e de leituras. Nesse processo alteritário, tornamo-nos protagonistas do ato de ler, cujo texto foi o elemento mediador a partir do qual a construção de sentidos e saberes, alicerçada na responsividade de cada sujeito, ocorreu. Dito isso, na próxima seção, apresento as percepções dos alunos acerca do PAG e do curso de extensão universitária, focalizando a categoria *Pensar Alto em Grupo e o curso de extensão como espaços de formação*.

4.3 O PAG e o curso de extensão universitária na visão dos alunos

Como forma de apreender a percepção dos alunos acerca da prática de leitura mediada pelo Pensar Alto em Grupo e do curso de extensão, os alunos dos Grupos 1 e 2 elaboraram um relato reflexivo. O Grupo 1 foi orientado pela pergunta: Como foi para você ter participado das vivências de leitura por meio do Pensar Alto em Grupo? Já os relatos reflexivos dos participantes do Grupo 2, foram motivados pelos questionamentos: i) Em que sentido o nosso curso contribuiu ou não para sua formação? e ii) O que você achou das vivências do Pensar Alto em Grupo? Elas contribuíram de alguma forma para sua formação? Ressalto que os excertos analisados a seguir foram retirados literalmente das produções escritas, sem nenhuma alteração quanto à norma padrão da língua.

4.3.1 Com a palavra, os alunos do Grupo 1

Para Camila, a experiência de ler e construir sentidos em grupo foi positiva, sobretudo pelo fato de poder ouvir os colegas e compartilhar experiências: *“Foi superinteressante ouvir e compartilhar tantas experiências, entender quanto a subjetividade é agregadora e imensa”* (Camila). Embora Camila não tenha se referido diretamente ao curso de extensão universitária, inferimos que ele foi avaliado positivamente pela cursista, uma vez que a dinâmica empregada ao longo dos dez encontros foi pautada no diálogo, na colaboração e na *escuta empática*.

A seguir, a percepção de Davi: *“Para mim, participar das vivências de leituras mediadas pelo Pensar Alto em Grupo foi uma experiência ímpar. Pude compreender melhor a importância do outro na minha constituição, enquanto sujeito [...]”*. Verificamos, nas palavras de Davi, que a leitura por meio do PAG foi uma experiência singular que o fez compreender a importância do outro em sua constituição, enquanto sujeito sócio-histórico. Ou seja, compreendeu que é na relação com o outro que o eu se constitui e vice-versa (alteridade). O aluno disse também que na prática do PAG pode haver conflitos entre as leituras construídas pelos participantes, isto é, as múltiplas leituras, e que isso é um aspecto relevante para o processo educativo, já que cada um pode expressar sua subjetividade sem ter de se conformar a uma única leitura, permitindo que todos tenham voz e vez em sala de aula. Tal perspectiva vai ao encontro do que afirma Geraldi (2013, p. 13) de que “somos, pois, a alteridade que nos constitui, mas não somos reprodução dessa alteridade porque somos agentes por nossas contrapalavras”, e, no caso do processo de leitura, é na interação entre leitor/es e autor mediados pelo texto que os sentidos são construídos, com base em nossas “contrapalavras”.

Sobre os momentos de negociação (contraposição) de sentidos entre os leitores, Melo (2021, p. 148) ressalta, e eu concordo, que esse é um aspecto significativo na prática dialógica do PAG, “pois é permitido que cada um tenha voz, e essa voz é de fato ouvida e reconhecida pelos envolvidos”. Desse modo, para Davi, poder falar e ser ouvido é uma condição essencial, que deve perpassar a prática pedagógica, pois segundo ele, historicamente, a escola tem reprimido a voz dos educandos:

Por meio dessas experiências deparei com os conflitos e pontos em comum acerca das minhas leituras em relação à dos outros colegas que também participaram. Diante disso, considero que a prática do Pensar Alto em Grupo é muito relevante no contexto educativo brasileiro, que é marcado historicamente por reprimir a voz dos alunos nas aulas de leitura (Davi).

Percebemos, no discurso de Davi, que o Pensar Alto em Grupo pode ser uma prática capaz de contribuir para o processo educativo, sobretudo por dar voz aos alunos para que sejam responsivos. Tal posicionamento encontra respaldo no que afirma Ferrarezi Jr (2014) de que há, na escola brasileira, uma *pedagogia do silenciamento* que precisa ser combatida, expurgada. No caso da leitura, a prática dominante (monológica, evidentemente) não permite que os alunos expressem suas subjetividades nem que haja múltiplas leituras, pois o professor, de posse do livro didático, direciona os alunos até que cheguem à leitura autorizada pelos autores dos manuais didáticos, sendo tal prática silenciadora, cerceadora da voz dos educandos e dos professores (CORACINI, 2010; ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016). Ainda na fala de Davi, o PAG pode tornar o processo de negociação e construção de sentidos um espaço acolhedor e

democrático que, mesmo havendo divergências em alguns momentos, os participantes podem aprender uns com os outros, negociando as leituras e até mesmo ressignificar seus pensamentos, como afirma o participante:

Os meus sentimentos sobre ler em grupo foram de pertencimento, pois quando se constrói leituras em grupo, mesmo havendo desavenças, conseguimos achar pontos em comuns em relação às leituras dos outros. Sem contar nas vezes em que pudemos ressignificar os nossos pensamentos (Davi).

O sentimento de pertencimento citado por Davi se deu, segundo ele, pela interação estabelecida por mim e pelo grupo de alunos. O cursista disse que teve sua “voz ouvida e ouvida com atenção”, já que um traço primordial do PAG é ouvir os sujeitos com atenção, respeito e empatia. Desse modo, percebemos que o aluno foi acolhido, respeitado e teve sua voz considerada por todos os presentes na prática de letramento:

Considerando que os meus sentimentos de pertencimentos, em relação ao grupo que participei das vivências de leitura, partem da forma como o mediador interagiu conosco nas aulas, pois senti que naquele espaço a minha voz era ouvida e ouvida com atenção ao que eu dizia. Houve um respeito mútuo entre os colegas e o mediador nos incentivava com esse espírito (Davi).

Zanotto (2020) afirma que nas vivências de leitura do Pensar Alto em Grupo é necessário que o mediador não seja diretivo nem faça avaliações das falas dos participantes. Assim, acredito que Davi tenha percebido que eu não fui diretivo ou fiz julgamentos da mesma forma que ocorre na prática de leitura escolar dominante, em que o docente busca enquadrar as interpretações dos alunos a partir da leitura autorizada pelo autor do livro didático. Com isso, ao conceber as hipóteses dos alunos como processo natural na construção de sentidos, no PAG, o professor estimula o grupo “a ser responsivo e colaborativo na coconstrução e na negociação das leituras, inclusive na etapa final de decidir quais leituras são aceitas” (ZANOTTO, 2020, p. 130), o que torna o ato de ler democrático, colaborativo e reflexivo, como ficou constatado no discurso de Davi.

Por sua vez, Guilherme disse ter ficado surpreso com a contribuição que as vivências do PAG conferiram em sua formação:

É mister confessar que me surpreendi muito positivamente com o nível de enriquecimento que as vivências de leitura me proporcionaram em diversos âmbitos. Em primeiro lugar, percebi meus comportamentos como leitor em contraposição aos de outros leitores, o que me ajudar na compreensão de minha posição como sujeito literário em diálogo com muitos textos e interlocutores [...] (Guilherme).

Guilherme pôde, por meio do Pensar Alto em Grupo – que é uma prática dialógica e colaborativa –, tomar consciência de seus comportamentos enquanto leitor na “*contraposição aos de outros leitores*”, num processo de alteridade e empatia, já que o PAG tem a dialogicidade como fundamento no ato de construção de sentido e, por ser dialógica, revela os posicionamentos do eu e do outro, pois um constitui o outro na cadeia de interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2018). Além disso, segundo o aluno, participar das vivências do PAG o fez refletir sobre sua relação com a leitura e as obras literárias. Foi possível também verificar e refletir sobre seu fazer pedagógico enquanto professor de língua portuguesa da Educação Básica:

Além disso, a própria prática do Pensar Alto em Grupo gerou uma reflexão sobre a minha relação individual com a leitura e o modus operandi que assumo no contato com obras literárias. Finalmente, as práticas de letramento também foram muito proveitosas no que refere às minhas capacidades docentes, já que verifiquei qualidades, lacunas e potencialidades no trabalho que executo como formador de leitores na educação básica (Guilherme).

Com base na visão de Guilherme, é possível afirmar que participar das vivências de leitura do PAG pode ser um momento significativo de aprendizagem, de reflexão sobre a prática pedagógica – caso os participantes sejam professores –, visto que no PAG os leitores têm voz e espaço para expressar suas leituras inferenciais e subjetivas; não são avaliados pelo coordenador do evento. Desse modo, enquanto professor da Educação Básica, Guilherme pôde confrontar, indiretamente, a forma como abordava os textos em suas aulas, com o modo de negociar e construir sentidos *pensando alto em grupo*. Esse foi um aspecto importante, pois levou o cursista a um estado de reflexão sobre seu fazer profissional, por isso, para que haja mudanças nas práticas leitoras torna-se necessário que o professor, como Guilherme, se conscientize do seu papel em sala de aula, na forma como conduz o ato interpretativo; se escuta e acolhe as vozes dos alunos ou as silêncios.

Outro participante, Hélio, também pontuou que por meio das vivências de leitura do PAG pôde refletir sobre sua prática pedagógica, uma vez que era professor da Educação Básica há dez anos: “*A participação nessas vivências (Pensar Alto em Grupo) me propiciou um novo olhar sobre minhas práticas educativas, agora consigo mensurar o quão monológicas elas são e o quão preciso pesquisar para torná-las dialógicas*”. Hélio percebeu, como Guilherme, aspectos de sua prática que não correspondiam à perspectiva teórica (dialogismo) abordada no curso e experienciada na prática do PAG. O aluno explicitou que suas práticas educativas eram monológicas, por isso deveria pesquisar e refletir sobre elas a fim de transformá-las, ou seja,

“*torná-las dialógicas*”. Nessa direção, percebemos o potencial formativo dessa prática de letramento, que confere respeito aos leitores e espaço para expressão das subjetividades. Hélio avaliou positivamente a vivência de ler, negociar e construir sentidos e saberes em grupo, sobretudo porque o dialogismo é a epistemologia que orienta modos de ler e interagir nessa prática, portanto, deve ser levada para os contextos escolares.

Para Marcela, a experiência do PAG foi “*potencializadora*” e a fez perceber a importância do outro na construção de sentidos. Além disso, constatou que os sentidos são construídos a partir do conhecimento prévio de cada leitor, logo podem ser múltiplos, já que cada sujeito ocupa um lugar social, cultural e histórico singular:

Foi uma experiência potencializadora, na qual pude perceber a importância do dialogismo na construção de sentido, ou seja, por meio do diálogo identificamos as possibilidades de leituras de um mesmo enunciado e como elas emergem de acordo com a experiência de cada leitor [...] (Marcela).

No entanto, a referida participante disse também ter ficado intimidada na primeira vivência, pois o poema – “Pássaro”, de Cecília Meireles – apresentava uma linguagem figurada, metafórica, que fez Marcela e os outros colegas viajarem, ou seja, elaborarem hipóteses por meio do processamento descendente. A participante percebeu que a linguagem figurada permite múltiplas interpretações, por isso o grupo ficou por um tempo viajando na busca de um sentido, ou, nas palavras da aluna, “*algo concreto*” (um sentido único como ocorre na prática de leitura tradicional):

Confesso que a primeira vivência foi um pouco intimidadora, já que estávamos trabalhando com textos metafóricos, no caso, o poema Pássaro de Cecília Meireles. A busca por algo concreto nos fez dar uma “viajada” como alguns colegas disseram [...] (Marcela).

Marcela disse que as hipóteses de leitura foram importantes para que o grupo construísse sentido para o poema. O modelo descendente, conforme Zanotto (2020, p. 132), “é uma abordagem não linear e orientada por uma preferência dos leitores de confiar em pistas sintático-semânticas do texto e em seu conhecimento prévio para construir hipóteses ou predições”. Assim, o processamento descendente não deve ser descartado pelo professor na aula de leitura, pois faz parte do processo, como reconheceu Marcela:

Mas mesmo que naquele momento algumas falas não fizessem sentido, foram extremamente importantes, não para alcançarmos o “real” significado do poema, se houvesse um, mas para conseguirmos identificar naquele mesmo texto diversas possibilidades, suas múltiplas leituras. Fazendo conexões com outros autores, discursos e gêneros (Marcela).

A referida participante finalizou agradecendo o trabalho de mediação realizado por mim durante as vivências: *“Aproveito o espaço para mais uma vez agradecer ao Cleber por seu excelente trabalho como mediador”* (MARCELA, relato reflexivo). A cursista citou apenas meu nome, no entanto, reconheço as contribuições que a professora Marta do Prado Marangoni compartilhou conosco ao longo do curso de extensão. Foi um trabalho colaborativo.

Renata, por sua vez, não explicitou o que achou das leituras por meio do Pensar Alto em Grupo. Seu discurso evidencia o contentamento que essa aluna teve ao participar do curso de extensão. Ela havia faltado nas duas primeiras aulas, tendo iniciado o curso na terceira, em que teve a impressão de que *“era um peixe fora do aquário”*, já que estávamos discutindo um texto teórico proposto para aquele encontro: *“Confesso que na primeira aula que participei (a terceira do grupo) tive a impressão que era um peixe fora do aquário. Até me questioneei quanto a inscrição [...]”* (Renata). No entanto, a professora Marta e eu buscamos acolher Renata, orientando sobre o cronograma do curso, os textos lidos, bem como informamos à cursista que ela poderia assistir as duas primeiras aulas, pois os encontros eram gravados.

Assim, o acolhimento proporcionado fez com que Renata não mais se sentisse como um “peixe fora do aquário”, mas como um peixe pertencente a um cardume em alto mar:

Mas, no final da aula eu fui tão acolhida pelo Cleber e pela professora Marta, que entrei na outra semana e na outra também. Comecei a esperar as terças-feiras e me preparava para a aula. E não faltei nos demais encontros. Consegui assistir a primeira e segunda aula que eu havia perdido, e fui gostando e aprendendo [...] (Renata).

Acredito que, em contextos virtuais, o acolhimento aos alunos deve ser muito bem planejado, já que a distância impede as trocas e colaborações que só o encontro presencial pode proporcionar. Desse modo, buscamos criar um espaço de diálogo e colaboração a fim de deixar os cursistas à vontade, pois, além de estarmos distantes física e geograficamente, atravessávamos uma pandemia que ceifou milhares de pessoas ao redor do globo, incluindo amigos, familiares e entes queridos. Para finalizar, Renata expressou uma avaliação positiva sobre o curso e agradeceu pelas mediações por nós realizadas, sem deixar claro como foi ter participado do PAG: *“Me senti à vontade nos outros encontros, aprendi muito com os colegas, com a troca de experiência, pelas mediações feitas por vocês. Foi ótimo! Agradeço e parablenizo pelo excelente trabalho e dedicação. Abraços”* (Renata).

O último participante do Grupo 1, Simon, informou que no contexto em que vivíamos – infiro que se referia à pandemia da Covid-19 –, integrar o grupo foi algo muito significativo, ou, em suas palavras, *“foi como participar de uma terapia literária”*, que oportunizou a escuta e o compartilhamento de experiências, sentidos e saberes:

Nesses tempos caóticos, integrar o grupo foi como participar de uma terapia literária e ter a oportunidade de dar vazão aos meus anseios, inquietações e leituras que venho empreendendo por algum tempo. Na verdade, são tantas coisas para serem ditas, expressas, e não há quem nos compreenda. Pude encontrar essa compreensão no Pensar Alto em Grupo, e estou feliz por isso!!! (Simon)

Para Simon, o PAG correspondeu às suas expectativas e foi ao encontro das leituras que estava realizando. Esse aluno participou ativamente das vivências e de todo o curso, se mostrando sempre interessado, questionando e compartilhando sentidos e saberes. No entanto, apesar de parecer ter gostado da prática do PAG, o aluno não explicitou como foi ler, negociar e construir sentidos colaborativamente.

A partir das vozes dos alunos do Grupo 1, retiradas do relato reflexivo elaborado após as quatro vivências, é possível dizer que as vivências de leitura do PAG e o curso de extensão contribuíram para a formação dos cursistas em duas direções: como leitores e como professores. No primeiro caso, os alunos perceberam como a linguagem figurada exige um trabalho intelectual diferenciado da parte do leitor, ou seja, uma leitura imersiva; além disso, compreenderam a importância da interação dialógica no processo de construção de sentidos. Quer dizer, reconheceram que é na relação com o outro que o eu e os sentidos se constroem. Reconheceram a relevância de propor práticas leitoras que tenham como fundamento o diálogo, a troca, a escuta e a discussão e, sobretudo, que as leituras podem ser múltiplas.

Quanto à formação dos cursistas como professores, os dados revelaram – e nos permitem evidenciar a categoria *Pensar Alto em Grupo e o curso de extensão como espaços de formação* – que as vivências do PAG podem instigar a reflexão dos docentes. Em outros termos, na interação proporcionada por essa prática dialógica de letramento, os educadores podem refletir sobre suas ações pedagógicas, uma vez que vivenciam, na prática, modos diferentes (dialógicos) de agir, pensar e ler que, na maioria das vezes, distanciam-se do que ocorre em seu fazer profissional, marcado pela leitura única, como pudemos verificar sobretudo nos discursos de Guilherme e Hélio, citados anteriormente. Na sequência, apresento e analiso a percepção dos alunos do Grupo 2 sobre o PAG e sobre o curso de extensão, com base no relato reflexivo elaborado ao término do curso.

4.3.2 Com a palavra, os alunos do Grupo 2

Para nortear a elaboração do relato reflexivo sugeri dois questionamentos, por isso, os excertos serão apresentados e analisados na ordem das perguntas.

I) Em que sentido o nosso curso contribuiu ou não para sua formação?

Ana Maria afirmou que o curso de extensão contribuiu para o seu trabalho como professora particular de espanhol, sobretudo por ter tido a oportunidade de ouvir as experiências e dilemas de outros profissionais que atuavam no ensino de português e/ou em outros espaços educativos. Ela também achou os textos teóricos relevantes e disse que iria prosseguir estudando (além dos textos previstos no cronograma, a professora Marta e eu disponibilizamos dicas de leitura e outros materiais em *pdf* para que os alunos pudessem aprofundar as discussões teóricas):

O curso contribuiu muito para meu trabalho de moderadora de grupos de leitura, escutar os conflitos, desafios e dilemas que outros profissionais, especialmente aqueles que estão na área de ensino da língua portuguesa em escolas, mas também de outras áreas de atuação, enfrentam, ampliou muito minha compreensão da dinâmica e das expectativas que se enfrentam [a] respeito do ensino da literatura e a prática de leitura. Os textos teóricos foram superinteressantes e seguem sendo, pois ainda tenho muito para ler. A troca com meus colegas de curso foi muito interessante também, pois ampliou muito meu horizonte (Ana Maria).

Para Cosme, o curso foi ao encontro daquilo que já realizava intuitivamente no clube de leitura em prosa do qual fazia parte como voluntário. Disse ter conseguido ampliar seu repertório de conhecimentos, pois encontrou no curso respaldo teórico que o ajudou a refletir sobre suas ações como mediador do clube de leitura; além de ter se aproximado das discussões em torno da formação de leitores no contexto escolar:

O curso trouxe perspectivas teóricas para uma prática que já realizava intuitivamente desde quando assumi voluntariamente a mediação e a organização do clube de prosa da Biblioteca Mário de Andrade, em São Paulo. A decisão foi tomada como consequência de uma ação política, quando os participantes do clube de leitura, existente desde 2014, assumiram a continuidade do grupo apesar do desligamento dos funcionários da Ação Cultural da biblioteca, que mediavam a ação anteriormente, em decorrência da troca da gestão municipal. Desde então, apliquei os conhecimentos adquiridos por observação da mediadora anterior para dar continuidade ao grupo. Por isso, o curso trouxe uma bagagem teórica muito importante para refletir sobre o trabalho realizado como mediador, assim como importantes reflexões sobre a formação de leitores no contexto escolar (Cosme).

Por sua vez, Hilda afirmou que o curso, além de possibilitar o contato com aportes teóricos relevantes, contribuiu para que pudesse articular a teoria com a prática. Também ressaltou – como Ana Maria – a importância dos momentos de trocas de experiências com os outros colegas, pois são momentos enriquecedores, de aprendizagens mútuas. Ela disse que já “seguiu a linha do dialogismo de Bakhtin e de Paulo Freire (esse foi mais um dos motivos de

me interessar por esse curso)”, sendo que, na sua visão, esse embasamento teórico perpassou toda a estrutura e dinâmica das aulas, que se refletia no modo como a professora Marta e eu conduzimos o curso:

O curso possibilitou vivenciar, além de refletir acerca da teoria, o Pensar Alto em Grupo, estruturando-se esses dois lados de modo muito bem distribuído. As trocas com os demais participantes foram muito instigantes e enriquecedoras e os textos compartilhados e comentados foram excelentes. Na minha prática como professora, já seguia a linha do dialogismo de Bakhtin e de Paulo Freire (esse foi mais um dos motivos de me interessar por esse curso), e foi fundamental perceber o embasamento teórico no desenvolvimento do Pensar Alto em Grupo, ficando nítida a estrutura dialógica até mesmo entre teoria e prática e em toda a estrutura do curso. A condução dos mediadores, Marta e Cleber, foi completamente coerente com a proposta do curso, contribuindo, também, para a reflexão e observação prática da teoria estudada (Hilda).

Júnior, que era bibliotecário, disse que o curso contribuiu positivamente para o trabalho de mediação que realizava junto aos alunos do ensino médio. Além disso, disse ter gostado de compartilhar suas experiências profissionais e aprender também com as vivências dos colegas:

No trabalho que realizo de mediação de leitura com jovens de ensino médio, o curso contribuiu de maneira muito positiva, me mostrando formas do fazer. As experiências dos colegas de turma e os ensinamentos dos professores, com toda certeza me ajudarão bastante na melhora do meu trabalho (Júnior).

Maria Carolina afirmou que o curso fez com que ela revisitasse suas práticas pedagógicas, isto é, refletisse sobre seu trabalho como professora. Trata-se, a meu ver, de uma constatação interessante, pois à medida que o professor toma consciência de suas ações, pode transformá-las. A cursista repensou o papel do aluno na prática educativa ao voltar-se para sua própria ação como educadora. O discurso dessa aluna aponta para a importância da formação inicial e continuada ser pautada numa perspectiva dialógica – bakhtiniana e freireana –, como a proposta no curso de extensão, capaz de levar os sujeitos à reflexão e à mudança:

O curso foi um divisor de perspectivas em meu papel como docente. A reflexão acerca do trabalho pedagógico voltado ao real letramento literário em sala de aula fez com que eu retomasse algumas atividades tradicionais a fim de ponderar o papel do aluno em seu próprio aprendizado. Dessa forma, o curso propôs uma dinâmica que me fez perceber a falta de protagonismo do aprendiz em relação ao ensino de Literatura no sistema educacional no qual ele está inserido e como isso era evidente na minha metodologia de trabalho (Maria Carolina).

Por fim, Nisa disse também ter gostado do curso, pois contribuiu para sua formação como professora. Ela afirmou que o curso lhe ajudou a olhar o aluno não como uma tábula rasa, mas como sujeito histórico-social, que possui uma bagagem de saberes. É importante ressaltar

que essa aluna desenvolvia um trabalho – reforço escolar – com crianças de um orfanato. Nesse sentido, acredito que, ao mudar o olhar, certamente essa cursista irá cada vez mais ouvir, acolher e respeitar a voz e o pensamentos de seus alunos, tornando-os sujeitos do processo educativo: *“O curso contribuiu para o meu olhar dialógico como professora, olhar o aluno como ser que possui bagagem e troca com os outros e com os textos, formando ali novos textos e produções daquele encontro”* (Nisa).

Com base nessas vozes, é possível afirmar que o curso de extensão universitária contribuiu significativamente para a formação dos alunos do Grupo 2, tanto dos que eram professores (Ana Maria, Hilda, Maria Carolina e Nisa) quanto dos que estavam engajados em projetos e/ou em outros espaços educativos, como Cosme e Júnior. Assim, os textos teóricos e literários lidos e discutidos nas aulas, as experiências que foram compartilhadas, bem como a mediação por nós realizada, concorreram para que os participantes enriquecessem seus repertórios teórico, literário e vivencial. A análise dessa primeira parte do relato reflexivo evidenciou a categoria *Pensar Alto em Grupo e o curso de extensão como espaços de formação*. Dito isso, a seguir, apresento e analiso os excertos que correspondem à percepção dos alunos acerca da prática de leitura mediada pelo PAG, a partir dos quais a referida categoria de análise também foi evidenciada.

II) O que você achou das vivências do Pensar Alto em Grupo? Elas contribuíram de alguma forma para sua formação?

Em relação à prática do PAG, Ana Maria disse ter aprendido bastante a partir da mediação realizada por mim e pela professora Marta. Embora as vivências de leitura tenham sido divididas entre nós dois, ao longo do curso, buscamos ao máximo agir como agentes de letramento, ouvindo, acolhendo e ampliando as ideias dos alunos. Desse modo, a cursista percebeu que nossas ações foram contrárias às abordagens silenciadoras e cerceadoras que atravessam o cotidiano educacional. Ou seja, durante as vivências Ana Maria teve a oportunidade de ter sua voz ouvida, respeitada e considerada por nós e pelo grupo e, em sua visão, na medida em que fomos acolhendo as diferentes vozes, fomos *“estimulando o autorrespeito e o respeito pelos outros como leitores e pessoas”*. Em vista disso, a participante afirmou que o Pensar Alto em Grupo é uma prática que contribui para a formação de leitores, por isso iria levá-la para seu contexto profissional:

Participar das Vivência dialógica de leitura me ensinou muito, especialmente o exemplo dos professores, sua paciência para esperar a participação espontânea, seu jeito de conduzir a colaboração do grupo, as experiências que compartilharam conosco, o respeito ao grupo, e do grupo, em acolher às

distintas vozes e processos interpretativos, legitimando-as e assim estimulando o autorrespeito e o respeito pelos outros como leitores e pessoas. Gostei muito do formato das aulas, da dinâmica, e dos textos lidos, que para mim foram extremamente significativos, e alguns deles bastante desafiadores, e provaram como o Pensar Alto em Grupo funciona maravilhosamente. Na minha opinião, Pensar Alto em Grupo é uma prática relevante para a formação de leitores e levarei para meu contexto de trabalho (Ana Maria).

Cosme também apresentou uma avaliação positiva acerca do PAG. Para ele, as vivências possibilitaram o compartilhamento de sentidos e experiências, assim, segundo o aluno, a experiência de leitura se potencializa quando acontece em grupo. Além disso, ressaltou como foi interessante participar de uma prática sem ter de oferecer uma única leitura, como ocorre em geral no contexto escolar. Em outros termos, Cosme percebeu que o PAG é uma prática democrática, que permite a construção de leituras inferenciais, bem como a expressão da subjetividade de cada leitor. Ele também explicitou que a interação dialógica entre diferentes opiniões foi algo significativo, que confirma o traço democrático, colaborativo e reflexivo da prática. Por fim, o cursista chamou a atenção para o processo de mediação dos professores – da Marta e eu –, os quais não buscaram uma “‘resposta correta’ sobre o que a leitura poderia significar”, mas ampliaram “as possibilidades de resultados a partir da contribuição de todos os envolvidos”:

As vivências de leitura foram muito ricas por permitirem aos participantes a experiência de compartilhamento de impressões de uma forma segura, sem que as pessoas, necessariamente, concordassem sobre o que foi dito por outra pessoa anteriormente. Acredito que a experiência de leitura se torna mais profunda quando compartilhada com outras pessoas, que assim constroem um sentido coletivo para a leitura realizada, sem que necessariamente se chegue a um consenso. Isso foi possível porque a mediação não buscou uma “resposta correta” sobre o que a leitura poderia significar, mas ampliou as possibilidades de resultados a partir da contribuição de todos os envolvidos (Cosme).

Por sua vez, Hilda disse ter utilizado a prática do PAG com seus alunos do ensino médio e teve resultados positivos, uma vez que a responsabilidade de interpretar o texto não era apenas de um aluno, mas de todos, e, com isso, ao invés de se tornar uma atividade competitiva, os estudantes ajudavam uns aos outros para construir sentidos. Essa cursista trabalhava em uma instituição privada, por isso a menção à competição entre seus alunos, pois, como sabemos, de modo geral, as escolas particulares buscam formar seus estudantes para serem aprovados nos vestibulares e, em alguma medida, instigam a competição entre os estudantes, como Hilda mesmo chegou a compartilhar conosco durante as aulas do curso de extensão.

Desse modo, ao fazer uso do PAG em suas aulas, Hilda percebeu que os jovens foram estimulados a pensar, a levantar hipóteses, ouvir e considerar as hipóteses dos demais, “*num processo de leitura verdadeiramente reflexivo e dialógico*”, contribuindo, assim, para “*uma postura mais empoderada de construção de sentido*”, ao invés da passividade que a prática de leitura escolar dominante se centra:

Na minha prática com o Ensino Médio, cheguei a usar o PAG em algumas situações e o resultado foi bastante positivo, pois a leitura a partir de pistas compartilhadas no grupo, além de tirar o peso da busca individual, e de certo modo competitiva, pela resposta única e certa, possibilita ao estudante/leitor uma postura mais empoderada de construção do sentido, visto que procura pensar muito mais, organizar e expressar suas ideias, sistematizar seu conhecimento de mundo, levantar hipóteses, testar sentidos, buscar por validação e, mais importante, ouvir e validar as hipóteses dos demais num processo de leitura verdadeiramente reflexivo e dialógico (Hilda).

Júnior afirmou que o Pensar Alto em Grupo foi importante para sua formação, visto que pôde “*desconstruir e construir uma nova concepção*” para o seu trabalho. Ou seja, ele percebeu que construir sentidos em grupo pode contribuir para a formação de leitores responsáveis. Também ressaltou a importância de ter espaço para falar e ser ouvido, e que por intermédio do diálogo é possível aprender e mudar nossas pressuposições a respeito de determinado tema. Desse modo, quando damos voz e espaço para os leitores, potencializamos a construção de sentidos e saberes, isto é, o raciocínio é construído coletivamente, por isso defendemos a prática de *pensar alto em grupo*:

A Vivência do Pensar Alto foi importantíssima para desconstruir e construir uma nova concepção para meu trabalho. Na experiência durante o curso foi excepcional o diálogo com os colegas e os professores. Falar e ser ouvido, mudar as impressões sobre determinado tema a partir desse diálogo. Construir juntos o raciocínio. Tudo isso foi realmente importante e essencial para minha formação (Júnior).

De acordo com Maria Carolina, as vivências de leitura mediadas pelo PAG evidenciaram que a discussão colaborativa pode levar os participantes a construírem raciocínios que ultrapassam a mera atividade de identificar uma informação no texto, ou seja, se torna uma verdadeira construção de sentidos. Além disso, a cursista constatou a importância de dar voz aos alunos durante a aula de leitura, pois essa atitude contribui para que ele exponha suas ideias e interpretações sem receio de ser julgado, como ocorre em geral na prática escolar dominante, na qual a leitura do aluno é avaliada a partir da leitura autorizada pelo autor do livro didático. Por fim, Maria Carolina pontuou que durante seu percurso acadêmico não se sentia à vontade para apresentar suas hipóteses, pois tinha medo de ser julgada pelos colegas, mas as vivências

a deixaram confiante para expor suas ideias (“*as vivências do Pensar Alto em Grupo me libertaram dessas preocupações*”) e, portanto, pretendia desenvolver a prática com seus alunos:

As vivências do Pensar Alto em Grupo foram essenciais para que eu, preocupada em não aparentar fazer um curso desorganizado e pouco produtivo, compreendesse que a reflexão feita por uma turma, mesmo que no início parecesse algo pouco sistemático, pode trazer pensamentos e raciocínios que vão muito além do que um curso voltado a perguntas objetivas e pouco aprofundadas. Ademais, as vivências evidenciaram a importância da “voz” do aluno nas discussões, sem que ele sentisse vergonha de expor suas opiniões, ou seja, sem medo de “errar”. Essa experiência foi importante para mim também, pois, no meu papel de aluna, percebi que, ao longo de minha vida acadêmica, também não me sentia à vontade em ser ouvida por receio de julgamentos dos demais colegas, e as vivências do Pensar Alto em Grupo me libertaram dessas preocupações. Espero poder passar essa segurança a meus alunos a partir dessa prática (Maria Carolina).

Nisa, por sua vez, afirmou que levará o PAG para seu contexto profissional, visto que, com o auxílio dessa prática dialógica e colaborativa poderá estimular a “*empatia*” e ampliar a “*visão de mundo não só dos alunos*”, como a sua também. Desse modo, verificamos que de fato o PAG pode ser considerado um *instrumento pedagógico dialógico, humanístico e formador*, contrário à perspectiva monológica dominante no contexto educacional: “Com certeza, levarei as vivências para as minhas aulas como forma de empatia e ampliação de visão de mundo não só dos alunos, como principalmente da minha formação como professora” (Nisa).

Em vista do exposto, podemos afirmar que os cursistas do Grupo 2, como os do Grupo 1, conceberam a prática de *pensar alto em grupo* como espaço formativo, que pode contribuir para a formação de leitores responsivos e para a formação do professor. Nesse sentido, reafirmo a importância de propor práticas de leitura ancoradas no dialogismo bakhtiniano e freireano, como a proposta do Pensar Alto em Grupo. Na sequência, apresento as considerações finais, onde retomo e respondo as perguntas que orientaram esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi com o propósito de buscar alternativas à formação de leitores responsivos que desenvolvi a presente pesquisa. Desse modo, ao tomar conhecimento da prática dialógica Pensar Alto em Grupo (PAG), decidi investigar em que medida ela poderia contribuir para a minha formação como agente de letramento e para a formação de leitores construtores de sentidos.

Nessa direção, propus os seguintes questionamentos, orientadores do estudo: 1) Quais as contribuições da prática do Pensar Alto em Grupo na formação de alunos de um curso de extensão universitária como leitores responsivos? 2) De que forma a reflexão sobre a prática e as ações envolvidas no PAG podem contribuir para a formação e desenvolvimento do professor como agente de letramento? 3) Qual a repercussão de um curso voltado à prática do PAG, na perspectiva dos alunos?

Com relação à primeira pergunta, que pretendeu verificar as contribuições da prática do Pensar Alto em Grupo na formação de alunos de um curso de extensão, é possível apontar alguns aspectos positivos. Em primeiro lugar, os participantes sentiram-se acolhidos, ouvidos e respeitados durante as vivências do PAG, ou seja, foram vistos como sujeitos sócio-histórico-culturais, e não como uma tábula rasa, como é comum na prática de leitura escolar dominante, em que as vozes dos leitores são abafadas pela voz de autoridade do professor que, por sua vez, ecoa as vozes dos autores do livro didático.

À medida que propicieí, em colaboração com os sujeitos, um espaço para que os alunos pudessem expressar livremente suas ideias, o *raciocínio inferencial* ocorreu de forma intensa, uma vez que os textos lidos, por apresentarem incongruências, exigiram dos leitores uma leitura imersiva. Trata-se, pois, de mais uma contribuição do PAG: estimular o raciocínio inferencial dos leitores, importante no ato de ler em geral, e do texto literário em particular.

Com base nas vivências, constatei que, na medida em que os leitores foram ouvidos e tiveram suas vozes, ideias e vivências consideradas, eles buscaram participar ativamente da discussão coletiva, deixando de ser meros receptores de informações para atuarem como construtores de sentidos e saberes. Os alunos do Grupo 1, por exemplo, iniciaram a experiência com uma participação tímida, mas, aos poucos, foram se inserindo nas vivências e nas aulas, sem medo de serem avaliados ou julgados. A meu ver, essa é uma das principais contribuições da prática dialógica do PAG: *tornar os leitores sujeitos do ato ler*.

Além disso, ficou nítido que o PAG fez com que os leitores se sentissem à vontade para externalizar suas dúvidas, uma vez que no Pensar Alto em Grupo não há a perspectiva dos que sabem mais e os que sabem menos: *todos são possuidores de saberes e podem colaborar com o processo de construção dos conhecimentos e dos sentidos*. No Grupo 2, por exemplo, presenciamos um momento em que a participante Nisa (turno 55, excerto 10) deu indícios de que mudaria sua opinião a respeito do poema “Rosa”, de Cecília Meireles, pois os seus colegas apresentaram uma leitura diferente da sua. No entanto, as alunas Hilda (turno 58, excerto 10) e Ana Maria (turno 63, excerto 11) disseram para Nisa não mudar a interpretação, pois a sua também era coerente. Quer dizer, no PAG, os leitores podem mediar a construção de sentidos bem como legitimar as leituras, por isso essa prática pode ser considerada *um espaço acolhedor, que estimula processos de alteridade, desenvolvendo, assim, uma escuta empática, a partir da qual o coordenador da vivência e os leitores buscam compreender o modo pelo qual o outro lê, interpreta e constrói sentidos e saberes, sem julgamentos*. Desse modo, trata-se de mais uma contribuição dessa prática humanística e colaborativa: desenvolver o respeito, a empatia e a alteridade entre os sujeitos. *Dar voz é respeitar a identidade do sujeito*.

Durante as vivências, os leitores puderam ler e discutir espontaneamente, mesmo que em alguns momentos – como na primeira vivência do Grupo 1, por exemplo – eu tenha interferido demasiadamente na discussão. Acredito que não agi como uma autoridade interpretativa, nem desqualifiquei as ideias dos alunos. Ao contrário, minha intenção com as perguntas e os comentários de apoio foi estimular o pensamento dos leitores e, com isso, fazer com que ampliassem os sentidos. Assim, outra contribuição do PAG foi coconstruir um espaço para que os cursistas pudessem falar, concordar, discordar, avaliar e construir sentidos e saberes.

Foi possível observar, também, que nem todos participaram ativamente das vivências, contudo, penso que esse fato não deve ser considerado como uma atitude de passividade daqueles que não expressaram suas leituras, como foi o caso dos cursistas Guilherme e Hélio, do Grupo 1, na primeira vivência. Porém, é necessário que o professor se atente para esse detalhe, visto que em alguns momentos é preciso perguntar o que determinado aluno pensa a respeito do texto; chamá-lo pelo nome, pois nem todos têm coragem de falar espontaneamente num primeiro momento. Em vista disso, é possível que durante as vivências tenhamos leitores mais tímidos, exigindo da nossa parte enquanto agente de letramento, uma postura sensível e atenta, capaz de incluir todos os leitores na discussão, distanciando-nos de uma prática cerceadora e silenciadora, para nos aproximarmos de uma educação como prática da liberdade.

Em relação à segunda pergunta – “*De que forma a reflexão sobre a prática e as ações envolvidas no PAG podem contribuir para a formação e desenvolvimento do professor como agente de letramento?*” –, posso dizer que refletir sobre minhas ações durante as vivências do PAG foi um processo difícil, mas repleto de aprendizado. Digo isso porque, ao deparar-me com a teoria que informa a prática e ter participado de várias vivências do PAG durante as aulas ministradas pela Prof.^a Dr.^a Mara Zanotto, acreditei que não teria grandes problemas em coordenar as vivências com os participantes desta pesquisa. No entanto, não foi o que aconteceu, sobretudo na primeira vivência com o Grupo 1, em que fiquei ansioso, nervoso e quase não deixei os alunos pensarem colaborativamente, pois à medida que um leitor falava, na sequência eu fazia um comentário e/ou uma pergunta. Estava agindo, em alguma medida, como um professor na aula tradicional de leitura, entretanto, toda mudança requer tempo para os hábitos enraizados se transformarem em novas ações.

De posse da transcrição da referida vivência, foi como olhar-me no espelho – nem todos os dias gostamos do que vemos – e, nesse processo, fiquei bastante frustrado, pois a teoria era relevante, a prática transformadora, mas naquele momento pensei que não conseguiria. Concluí que de fato, o PAG não é uma simples conversa sobre textos. É uma conversa dialogizada, que se aproxima do que Gadamer (1997, p. 502) chama de “conversação hermenêutica”, na qual os sentidos textuais não são dados *a priori*, mas construídos na interação dos sujeitos em dada situação interlocutiva. Contudo, como somos sujeitos históricos, decidi repensar as minhas ações e reler os textos teóricos. Li e reli a transcrição da primeira vivência com o Grupo 1, a fim de detectar as lacunas. Não foi um trabalho tranquilo, mas meu objetivo era transformar a minha prática pedagógica, logo, não iria parar por ali, mesmo tendo ciência de que o doutorado é o início de um processo contínuo de ação-reflexão-ação, ou seja, que as mudanças poderiam ser sutis, porém significativas.

Observei que era preciso dar mais tempo para os alunos pensarem sobre o texto, mesmo que parecesse que eles não falariam nada. Conforme Zanotto e Sugayama (2016), a prática de leitura escolar dominante é um *hábitus*, por isso, é repassada inconscientemente, sem que os sujeitos a percebam. Era esse o meu caso, ou seja, sabia da importância de dar espaço para os leitores serem responsivos, contudo, as ações condizentes com a prática tradicional emergiam naturalmente, sem que eu me desse conta. Desse modo, foi analisando e refletindo criticamente sobre meu papel nas vivências do PAG que pude realizar algumas mudanças, por exemplo, dar mais tempo para os leitores pensarem, bem como conceder espaço para a voz, os pensamentos e vivências dos alunos, acolhendo sua bagagem sociocultural para que os leitores se sentissem corresponsáveis, ouvidos, enfim, se percebessem como *sujeitos-leitores*.

A partir da segunda vivência, os alunos do Grupo 1, por exemplo, começaram a participar ativamente, pois sabiam que suas leituras inferenciais e subjetivas não seriam avaliadas por mim, como ocorre na prática tradicional. Além disso, eu estava mais consciente das minhas ações e mais à vontade para dialogar na sala de aula virtual do *Teams*. Por isso, acredito que é preciso realizar várias vivências, tanto para os alunos se familiarizarem com a prática, quanto para o coordenador da vivência atuar com mais segurança e intencionalidade, a fim de promover um ambiente propício à discussão, à reflexão e colaboração.

Com base na experiência que tive com o primeiro grupo, constatei que era preciso, com o Grupo 2, deixar ainda mais claro que os alunos não precisavam se preocupar em apresentar uma leitura correta/única, pois a proposta era discutir, negociar e construir múltiplas leituras; portanto, eles poderiam expressar livre e espontaneamente suas ideias, sem receio. Além disso, eu tinha consciência de que deveria interferir o mínimo possível no raciocínio do grupo. Embora eu tenha analisado apenas a terceira vivência do segundo grupo, posso dizer que as demais também foram muito significativas e evidenciaram a construção das leituras pelos cursistas, bem como as ações de mediação mobilizadas por mim.

Na terceira vivência com o Grupo 2, eu estava mais à vontade para interagir virtualmente, e mais preparado para conduzir uma vivência do PAG. Desse modo, busquei ouvir atentamente os alunos e, assim, revozear suas ideias para que o grupo pudesse pensar reflexiva e colaborativamente. À medida que dei espaço e tempo para os leitores pensarem, eles acionaram seus conhecimentos prévios, outras vozes sociais e, com isso, produziram diversas inferências metafóricas e metonímicas relevantes ao processo interpretativo do poema ceciliano. Nessa perspectiva, dirigi-me aos alunos não como alguém que detinha o conhecimento/sentido absoluto, mas como alguém disposto a aprender e construir *com* o/s outro/s, pois, no PAG, a relação entre o professor e os educandos “não deve ser uma relação autoritária, de imposição, mas, sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento” (BATISTA-SANTOS, 2019, p. 719), o que, a meu ver, ficou evidenciado na vivência aqui referenciada.

Zanotto e Sugayama (2016, p. 32) apontam que no PAG é preciso que nos desloquemos de nossa posição para “compreender e ouvir com empatia a voz do aluno, em um exercício de perceber o aluno como outro diferente de si”. Para concretizar tal postura, as autoras explicam que podemos fazer perguntas não diretivas ou comentários que demonstrem interesse no que o leitor está dizendo, ou seja, que os façam perceber que suas ideias são importantes e que a sua presença está sendo reconhecida. Assim, acredito que também com o Grupo 2, minhas ações

foram condizentes com as orientações de Zanotto e Sugayama (2016) e com o perfil de um agente de letramento (KLEIMAN, 2006).

Embora eu estivesse menos nervoso e mais consciente das minhas ações, percebo como é desafiador propor uma prática de leitura como o Pensar Alto em Grupo, uma vez que estamos acostumados a lidar com sentidos únicos, cristalizados e materializados em livros didáticos ou apostilas, que nos deixam mais confortáveis, isto é, nos dão uma sensação (ilusória) de controle. Desse modo, lidar com as múltiplas leituras e as diversas vozes em uma vivência é algo desestabilizador, que nos tira da zona de conforto e exige uma mudança efetiva de postura, capaz de fazer com que os leitores – como ocorreu com o segundo grupo – sejam os protagonistas do ato de ler. Em outros termos, é preciso atuar como um agente de letramento, e não como árbitro do processo interpretativo. Portanto, é fundamental que o professor “deixe o lugar de autoridade máxima interpretativa para ouvir e legitimar a voz desse leitor numa ação democrática, reflexiva e responsiva” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2020, p. 25).

Por fim, com relação à terceira pergunta – “*Qual a repercussão de um curso voltado à prática do PAG, na perspectiva dos alunos?*” –, posso afirmar que as vivências de leitura do PAG, assim como o curso de extensão universitária foram percebidos pelos alunos dos Grupos 1 e 2 como espaços formativos. Assim, ratificamos a importância de promover práticas de leitura e ações de formação orientadas pela perspectiva dialógica de ensinagem, bakhtiniana e freireanamente inspiradas.

De acordo com os participantes do Grupo 1, o PAG é capaz de promover o encontro produtivo de subjetividades, à medida que damos voz e espaço para que os leitores sejam responsivos. Ocorre, na verdade, um *diálogo intersubjetivo*, necessário à negociação e à construção das múltiplas leituras. Nessa direção, os cursistas puderam dialogar com os autores mediados pelos textos lidos, e com os outros leitores nas vivências por mim coordenadas. *Tiveram voz. Foram ouvidos e vistos como sujeitos histórico-sociais.*

Para os sujeitos do primeiro grupo, portanto, pensar alto em grupo foi uma experiência positiva, pois contribuiu para que compreendessem a importância do diálogo, da reflexão e da colaboração no processo de construção de sentidos. Eles evidenciaram que, no PAG, pode haver leituras e opiniões diferentes, mas que isso não é um problema, ao contrário, trata-se de um aspecto enriquecedor, pois, à medida que os alunos têm espaço para serem sujeitos, o ato de ler se torna um momento de aprendizagens, de deslocamentos. Como afirmou Davi no relato reflexivo, ao pensar alto em grupo os leitores podem *ressignificar* seus posicionamentos, sem, com isso, olhar as outras leituras/pensamentos como erradas, mas apenas diferentes. O grupo ratificou a natureza dialógica, democrática, empática e alteritária da prática aqui referenciada.

Embora os alunos do Grupo 1 não tenham explicitado as contribuições do curso de extensão, é possível inferir que fizeram uma avaliação também positiva, uma vez que os dez encontros foram pautados pela perspectiva dialógica por nós defendida. Acredito que eu poderia ter solicitado a produção do relato reflexivo ao final do curso, pois, assim, os alunos poderiam ter apontado os aspectos do curso que lhes chamaram a atenção. Desse modo, vejo que foi uma falha da minha parte, contudo, os discursos dos participantes sinalizam que o curso foi uma experiência formativa, promovida remotamente no primeiro semestre de 2021.

Com relação aos participantes do Grupo 2, o curso de extensão foi concebido como um espaço formador, que propiciou o compartilhamento de experiências entre os cursistas. Esse aspecto evidenciado pelos alunos é, a meu ver, de suma importância, na medida em que cada um pôde partilhar saberes e dilemas e, assim, aprender com os outros. Eu, enquanto professor-pesquisador, posso afirmar que aprendi com todos. Nessas trocas houve deslocamentos, em que cada sujeito apresentou suas palavras responsivas, enriquecendo o repertório do outro, e saindo das aulas com seus repertórios também enriquecidos. Os cursistas mencionaram que as discussões promovidas ao longo do curso instigaram a autorreflexão, ou seja, levaram os participantes, sobretudo Maria Carolina, a (re) pensar o próprio fazer profissional, fazendo-os perceber a importância de dar voz aos alunos nas práticas educativas, estimulando, assim, o respeito às ideias do outro.

Na visão dos sujeitos do segundo grupo, a prática de Pensar Alto em Grupo foi recebida e avaliada positivamente. Os participantes sentiram-se acolhidos e respeitados enquanto leitores e pessoas, isto é, *sujeitos histórico-sociais*, como os cursistas do primeiro grupo. Os alunos do Grupo 2 perceberam e ressaltaram que os sentidos podem ser múltiplos e devem ser construídos, pois não são dados aprioristicamente. Por meio do diálogo, entenderam que todos têm uma bagagem sociocultural que pode contribuir no ato de ler, bem como na formação/constituição do Outro.

O segundo grupo ratificou, portanto, que ao *pensar alto em grupo* os leitores têm a oportunidade de falar, ouvir e acolher as hipóteses uns dos outros, num processo reflexivo e dialógico, no qual pode haver múltiplas leituras, sem que tenham de se ater a um único sentido, como ocorre na prática tradicional. Desse modo, os participantes vivenciaram, na prática, a teoria dialógica que embasou o curso e que informa o PAG, sendo este um recurso pedagógico relevante à formação de leitores responsivos, críticos, autônomos e empáticos. Em suma, explicitaram que levarão o PAG para seus contextos profissionais: no ensino de línguas portuguesa (Hilda, Maria Carolina e Nisa) e estrangeira (Ana Maria); na mediação de leitura na biblioteca escolar (Júnior) e na condução de um clube de leitura (Cosme).

Com base no paradigma qualitativo-interpretativista – que dá espaço e leva em conta a voz do outro em uma prática social, como a do Pensar Alto em Grupo – e em diálogo com uma Linguística Aplicada engajada socialmente, é possível verificar que os objetivos, geral e específicos, foram alcançados e as perguntas, orientadoras desta tese, respondidas. A meu ver, os resultados aqui trazidos podem contribuir para a área da LA e aos Estudos da Linguagem, bem como para os pesquisadores/professores vinculados ao Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora, o GEIM/CNPq, da PUCSP, mais especificamente, aos que se dedicam à temática da formação de leitores construtores de sentidos.

No entanto, não posso finalizar esta tese sem pontuar as dificuldades que encontrei para realizar o estudo, bem como as lacunas que certamente ficaram. Dentre os vários entraves que surgiram ao longo dessa caminhada, acredito que a pandemia da Covid-19 foi o mais complicado. Não foi fácil chegar a essas considerações, que de finais nada têm, pois a finalização do doutorado é apenas o encerramento de um ciclo para o início de novas jornadas de aprendizagens.

Durante o distanciamento social imposto pela pandemia, a fim de controlar a disseminação do vírus SARS-CoV-2, fomos submetidos ao uso constante dos recursos digitais e tecnológicos, como as salas de aula virtuais, por exemplo. Assim, desenvolver uma investigação que tinha como proposta ler e construir sentidos sob a mediação do Pensar Alto em Grupo não foi nada fácil nesse contexto, principalmente com o primeiro grupo de alunos. A minha inexperiência e insegurança na sala de aula virtual do *Teams* fizeram-me agir, inicialmente, como um professor na aula tradicional de leitura, ao não dar espaço e tempo suficientes para que os leitores pudessem discutir e negociar entre si os sentidos textuais. Vejo esse fato como uma dificuldade que tive de transpor: atuar como um agente de letramento no ambiente virtual, nas vivências promovidas remotamente durante a pandemia. Acredito que as mudanças nas minhas ações foram sutis, porém significativas, pois as transformações não ocorrem repentinamente; levam tempo.

Outro aspecto que fez parte das minhas dificuldades na coordenação das vivências diz respeito ao uso da *webcam* por parte dos alunos do Grupo 1. Penso que eu poderia ter conversado com eles sobre a importância do vídeo e do áudio nas aulas síncronas (em tempo real), visto que estas buscam, por meio desses recursos, reproduzir a dinâmica de uma sala de aula presencial. Contudo, acabei conduzindo as vivências sem deixar esse ponto esclarecido. Desse modo, ratifico que o professor/pesquisador, ao mobilizar o PAG em ambientes virtuais, *evidencie* para os alunos a relevância desses recursos durante as vivências, pois facilitam a interação e a integração dos sujeitos na prática de letramento.

Com relação aos instrumentos para geração de dados, mais especificamente os relatos reflexivos, acredito que foram relevantes para a pesquisa, pois me possibilitaram apreender a percepção dos participantes acerca do Pensar Alto em Grupo e sobre o curso de extensão. No entanto, acredito que, com o Grupo 1, o relato foi por mim solicitado em um momento pouco oportuno, uma vez que os alunos não tinham ainda uma visão global do curso, somente em relação às quatro vivências por mim coordenadas. Ou seja, ao invés de ter solicitado o relato após essas vivências, eu deveria ter requisitado essa produção ao final dos dez encontros do curso, pois, com isso, os alunos teriam explicitado melhor suas opiniões sobre o curso. Assim sendo, vejo esse aspecto como uma falha da minha parte que, embora não tenha prejudicado o estudo, certamente fez com que os sujeitos não apresentassem inteiramente suas percepções acerca do processo formativo empreendido no curso “A construção de uma prática dialógica de letramento: formando leitores na perspectiva da BNCC”, vinculado à COGEAE/PUSCP.

Antes de finalizar, acredito que é relevante registrar uma indagação que permaneceu após a investigação. Desde sua gênese, o PAG vem sendo desenvolvido de forma presencial, mas, como disse, devido à pandemia da Covid-19, foi preciso mobilizar esse construto teórico-metodológico-dialógico remotamente, com o uso do *Skype* (CAMACHO, 2021), do *Google Meet* (ASSIS, 2021; BATISTA-SANTOS; SILVA, 2021) e pelo *Teams*, no caso desta tese. Desse modo, haveria alguma diferença entre as vivências realizadas virtualmente e as vivências presenciais, com o mesmo grupo de leitores? Penso que se trata de uma questão interessante, a partir da qual outros estudos poderão ser realizados a fim de verificar se haveria mudanças nas ações dos sujeitos, professor-pesquisador e leitores, nesses dois contextos de interação.

Posso afirmar, para concluir, que a pesquisa me mostrou como é enriquecedor ouvir com empatia e respeito a voz dos alunos e, ao mesmo tempo, como tal postura é desafiadora para nós, professores. O Pensar Alto em Grupo evidenciou a importância de ter voz e dar espaço para o outro se expressar. Por isso, concordo plenamente com bell hooks, para quem “*Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala*” (2017, grifos meus). Em vista do exposto, esta pesquisa revelou que o PAG é uma prática de letramento dialógica e humanística, que contribuiu para o meu desenvolvimento como agente de letramento e para a formação de leitores construtores de sentidos e saberes. Trata-se de uma prática potencializadora da responsividade de cada sujeito-leitor, pois permitiu que todos tivessem voz nas vivências de leitura.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcel A de. Olhares plurais em linguística aplicada. *Cadernos UniFOA*, n. 12, 2010.

ANASTASIOU, Léa das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir. P. (Orgs). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. Ed. Joinville, SC: Editora Univelle, 2015.

AROUCHA, Cecília B. L; SANTOS, Lúcia de F. As reflexões do professor como agente de letramento na escrita do gênero diário. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, 2019.

ABRANTES, Ana M. Intersubjetividade entre a singularidade e a empatia. In: CAVALCANTI, Sandra; GABRIEL, Rosângela; MOURA, Heronides (Orgs). *Linguagem, cognição e cultura: estudos em interface*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

ASSIS, Juliana P de. *Prática de leitura dialógica em contexto remoto: o professor como agente de letramento na construção de sentido*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário Porto Nacional, TO, 2021.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WWMF Martins Fontes, 2011.

BARCELONA, Antonio (Ed). *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A cognitive Perspective*. Berlin. New York: Mouton de Gruyter, 2003.

BATISTA-SANTOS, Dalve O. *Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2018.

BATISTA-SANTOS, Dalve. O professor universitário como agente letrador: interfaces com o desenvolvimento do letramento acadêmico. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 2, n. 3, 2019.

BATISTA-SANTOS, Dalve O; SILVA, Dimas H. P de O. Construindo um perfil de leitor na prática dialógica de leitura. In: BATISTA-SANTOS, Dalve O; MORAIS, Maria P. A (Orgs). *Ensino e aprendizagem de língua portuguesa: confrontando e ressignificando práticas silenciadoras*. Palmas, TO: EDUFT, 2020.

BATISTA-SANTOS, Dalve O; SILVA, Dimas H. P de O. A prática de letramento do pensar alto em grupo em contexto remoto: o dialogismo na construção de sentidos. In: FUZA, Ângela F; BATISTA-SANTOS, Dalve O; MELO, Livia C de (Orgs). *Leitura: aspectos teórico-metodológicos no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia de vigilância epidemiológica: emergência de saúde pública de importância nacional pela Doença pelo coronavírus 2019*. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella M. *O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Language and symbolic power*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1991.

CANOLLA, Clemira F. *A compreensão inferencial de neologismos literários*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2011.

CAMACHO, Flávia F. *Prática de letramento dialógica na construção de sentidos em poemas e contos*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2021.

CAMERON, Lynne. *Metaphor in education discourse*. London/New York: Continuum, 2003.

CAVALCANTI, Marilda C; ZANOTTO, Mara S. Introspection in Applied Linguistics: Meta-Research on Verbal Protocols. In: BARBARA, Leila; Barbara; SCOTT, Michal (Eds.) *Reflections on Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1994.

CASTILHO, Ataliba T; PRETI, Dino (Orgs). *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo*. Materiais para seu estudo. São Paulo: TAQ/Fapesp, vol. I, Elocuções Formais, 1986.

CELANI, Maria A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C (Orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CHEVALIER; Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionários de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Edição revista e atualizada por Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva *et al.* 34. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, 2003.

CICHILERO, Marli. *Visão de águia: a (trans) formação do leitor na prática de letramento “Pensar Alto em Grupo”*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2021.

CINTRA, Ana M. M. Português instrumental: um percurso. In: CELANI, Maria A. A; GUERRA RAMOS, Rosinda de. C. G; FREIRE, Maximina. (Orgs). *Abordagem instrumental no Brasil: seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: EDUC, 2009.

CONCEIÇÃO, Luciana; GARCEZ, Pedro M. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. *Intercâmbio*, v. 14, 2005.

CORACINI, Maria J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria J. R. F (Org). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010a.

CORACINI, Maria J. R. F. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, Maria J. R. F (Org). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010b.

DE GRANDE, Paula. B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. *Língua, Literatura e Ensino*, v. 2, 2007.

DE GRANDE, Paula B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, v. 23, n. 23, 2011.

DELL'ISOLA, Regina L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sanra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006a.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sanra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006b.

DUQUE, Paulo H; COSTA, Marcos A. *Linguística cognitiva: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências*. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ERICSSON, K. Anders; SIMON, Herbert A. *Protocol Analysis*. Cambridge, Mass: MIT Press / Bradford, 1984.

FABRÍCIO, Branca F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz P da. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. (Org). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, Carlos A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. *D.E.L.T.A*, v. 17, 2001.

FARACO, Carlos A. *Linguagem & diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Claudia V.V.N. *A metáfora na leitura em língua estrangeira: efeitos de uma intervenção pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ, 2006.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

- FIORIN, José L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. M. K (Orgs). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- FILLMORE, Charles J. The need for a frame semantics in linguistics. In: KARL, Hans (Ed). *Statistical methods in linguistics*. Kronberg: Scriptor, v. 12, 1977.
- FILLMORE, Charles J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, v. 6, n. 2, 1985.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Prefácio Moacir Gadotti; trad. Lilian Lopes Martin. 36. ed rev e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GAMBOA, Silvio. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*, v. 3, n. 3, 2003.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio P. Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora universitária São Francisco, 1997.
- GARCEZ, Pedro M. A organização da fala- em – interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Caleidoscópio*, v. 4, n. 1, 2006.
- GREENWOOD, Davydd J; LEVIN, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sanra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GERGEN, Mary M; GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sanra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GERALDI, João W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria. T. (Org). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- GOODMAN, Kenneth S. Unidade de leitura: um modelo psicolinguístico transnacional. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 26, n. 4, 1991.

GUIMARÃES, Cleber F. *A mediação docente e a formação do leitor no Programa São Paulo Faz Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2016.

GUIMARÃES, Ana M de. M; BARTIKOSKI, Fernanda V. M. Práticas de linguagem em sala de aula como reveladoras de mudanças na profissionalidade docente. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC, v. 18, n. 2, 2018.

GREEN, Georgia. *Pragmatics and Natural Language Understanding*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass, 1989.

HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in society*, v. 11, 1982.

Hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais o que se faz? In: BUZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C (Orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional- o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G; BOCH, Françoise (Orgs). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11. Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, 2009.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevâncias das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KINCHELOE, Joe. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. Nize Maria C. Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore V; CUNHA-LIMA, Maria L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana C (Orgs). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOBASHIGAWA, Elizabeth K. O. *Pesquisa-ação sobre a ação docente na construção de uma prática dialógica de leitura*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2011.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago, The Univ. of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, George. A figure of thought. *Metaphor and symbolic activity*. v. 1, n. 3, 1986.

LAKOFF, George; TURNER, Mark. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. GEIM e coordenação Mara Sophia Zanotto. São Paulo, Campinas: EDUC, Mercado de Letras, 2002.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Coleções Ensaios. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LIBÂNIO, José C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBANORI, Evely V; AGUIAR, Fabrício C de. Abordagens de letramento: o texto literário na sala de aula. *Contexto*, Vitória, n. 27, 2015.

LIMA, Guilherme da S. O conceito de compreensão em Bakhtin e o círculo: reflexões para pensar o processo de educativo. *Bakhtiniana*. v. 15, n. 3, 2020.

LODI, Ana C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2004.

MARVOKÁ, Ivana. Language Epistemology of Dialogism. In: STAMENOV, Maxim (Ed). *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness*. Amsterdam: John Benjamins, 1997.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Angela B (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCONDES, Vivian M. *Um texto e muitas vozes: as crianças, o Pensar Alto em Grupo e a construção de sentidos de poemas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2016.

MARANGONI, Marta do P. *O ensino da língua portuguesa com ênfase na leitura na transição do Ensino Fundamental I para o II*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2020.

MENEGASSI, Renilson J. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Línguas & Letras*, v. 10, n. 18, 2009.

MEIRELES, Cecília. *Antologia poética*. 3. ed. São Paulo: Global, 2013

MELO, Edsônia de S. O. *O pensar alto em grupo como prática dialógica de leitura literária: os leitores entram em cena*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2021.

MIOTELLO, Valdemir. *Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018.

MOITA LOPES, Luiz P da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A*, v. 10, n. 2, 1994.

MOITA LOPES, Luiz P da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C (Orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, Luiz P da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz P da (Org). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006a.

MOITA LOPES, Luiz P da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz P da. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. (Org). São Paulo, Parábola Editorial, 2006b.

MOITA LOPES, Luiz P. da. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz P da. (Org). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOURA, Heronides. *Vamos pensar em metáforas?* Vale do Rio dos Sinos: Editora Unisinos, 2019.

MORTATTI, Maria do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo, UNESP, 2004.

NARDI, Maria I. A. *A metáfora e a prática de leitura como evento social: instrumentos do pensar a Biblioteconomia do futuro*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1999.

O'CONNOR, Mary C; MICHAELS, Sarah. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, Deborah (Ed). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge University Press, 1996.

OLIVEIRA, Maria do S. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana (Org). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

ORSOLINI, Margherita. A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna. M; ZUCCERMAGLIO, Cristina. (Orgs). *Discutindo se aprender: interação social, conhecimento e escolar*. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni, Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEDERIVA, Patrícia L. M. Apresentação: educação na perspectiva histórico-cultural. In: PEDERIVA, Patrícia L. M; BARROS, Daniela; PEQUENO, Daniel (Orgs). *Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz P da. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. (Org). São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola: o adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna. M; ZUCCERMAGLIO, Cristina. (Orgs). *Discutindo se aprender: interação social, conhecimento e escolar*. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REDDY, Michael. The conduit metaphor. In: ORTONY, Andrew (End). *Metaphor an thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RITIVOI, Andreea D. *Empatia, intersubjetividade e compreensão narrativa: lendo as histórias, lendo as vidas (dos outros)*. Trad. Ricardo Santhiago. São Paulo: Letras e Voz, 2018.

RICOEUR, Paul. *A Metáfora Viva (La Mètaphore Vive)*. Trad. de Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Porto-Portugal, RÉS - Editora Lda. 1983.

RICHARDS, Ivor. A. *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford: Oxford University Press, 1936.

ROJO, Roxane. A pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

SALOMÃO, Maria M. M; TORRENT, Tiago T; SAMPAIO, Thais F. A linguística cognitiva encontra a linguística computacional: notícias do projeto Framenet Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 55, n. 1, 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2. ed. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino médio, 1ª série*. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do aluno; língua portuguesa, ensino médio, 1ª série*. São Paulo: SE, 2014.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes; revisão técnica Lólio Lourenço de Oliveira. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

SINCLAIR, John M.; COULTHARD, Malcolm. *Toward an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press, 1975.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C (Orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Augusto S da. *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Edições Almedina, 2006.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling; revisão técnica Maria da Graça Souza Horn. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. 5. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Comentários sobre o Círculo de Bakhtin e Vygotsky para uma concepção dialógica de educação. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, ES, v. 8, n. 19, 2018.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. O sentido como um contínuo vir a ser: apontamentos bakhtinianos sobre linguagem e realidade. *Revista da ABRALIN*, v. 18, n. 1, 27, 2019.

STAKE, Robert E. Case Studies. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage, 1998.

STREET, Braian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T (Orgs). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, Braian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais com base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 33, n. 89, 2013.

STREET, Braian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: STREET, Braian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, n. 26, n. 1, Florianópolis, 2008.

SUGAYAMA, Ariane. M. *Múltiplas leituras: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2017.

SUGAYAMA, Ariane. M. As múltiplas leituras da metáfora no texto literário: uma contribuição para a formação do leitor protagonista e reflexivo. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 52, 2016.

TAVARES DOS SANTOS, Marivan. *A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2014.

TAVARES DOS SANTOS, Marivan. O professor como agente de letramento na prática dialógica de leitura em grupo. *Revista Intercâmbio*, v. XL, São Paulo, 2019.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. 25 reimpr. São Paulo: Atlas, 2019.

VARGAS, Diego da S. O plano inferencial em atividades escolares de leitura: o livro didático em questão. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 25, 2012.

VIGOTSKI, Levi S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e

Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: desafios da leitura na nossa era*. Trad. Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

ZANOTTO, Mara S. (PASCHOAL). Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 12, n. 1, 1988.

ZANOTTO, Mara S. O processo de compreensão da metáfora na formação dos professores de língua materna. In: ZANOTTO (de PASCHOAL), Mara S; CELANI, Maria A. A. (Orgs). *Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

ZANOTTO, Mara S. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, ago.,1995.

ZANOTTO, Mara S.T. Construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura. In: PAIVA, Vera L. M. O (Org). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

ZANOTTO, Mara S; PALMA, Dieli V. Metáfora, cognição e ensino de leitura: o pensar metafórico em sala de aula. In: BASTOS, Neusa B (Org). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

ZANOTTO, Mara S; MOURA, Heronides M de M; NARDI, Maria I. A; VEREZA, Solange C. Introdução à edição brasileira. In: LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Educ, 2002.

ZANOTTO, Mara S.; PALMA, Dieli V. Opening Pandora's Box: Multiple Readings of 'a metaphor'. In: ZANOTTO, Mara S; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Confronting Metaphor in Use: An Applied Linguistic Approach*. 1. ed. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

ZANOTTO, Mara S. As múltiplas leituras da 'metáfora': desenhando uma metodologia de investigação. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, 2014.

ZANOTTO, Mara S; SUGAYAMA, Ariane M. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 19, n. 1, 2016.

ZANOTTO, Mara S. Uma investigação empírica sobre interpretação da metáfora/metonímia e o ensino-aprendizagem de leitura. In: GABRIEL, Rosângela; PELOSI, Ana Cristina. (Orgs). *Linguagem e cognição: emergência e produção de sentidos*. Florianópolis: Insular, 2016.

ZANOTTO, Mara S; TAVARES DOS SANTOS, Marivan. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. *Signo*, v. 43, n. 77, 2018.

ZANOTTO, Mara S. Diálogos imprescindíveis: metáfora, cognição e letramento literário. In: CAVALCANTI, Sandra; GABRIEL, Rosângela; MOURA, Heronides (Orgs). *Linguagem, cognição e cultura: estudos em interface*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

ANEXOS

ANEXO A – RELATO REFLEXIVO GRUPO 1



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

Anexo: A

Relato reflexivo: Grupo 1

Nome: _____

Como foi para você ter participado das vivências de leitura por meio do Pensar Alto em Grupo?

ANEXO B – RELATO REFLEXIVO GRUPO 2



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

Anexo: B

Relato reflexivo: Grupo 2

Nome: _____

Para elaboração do relato reflexivo, sugerimos os seguintes questionamentos:

- i) Em que sentido o nosso curso contribuiu ou não para sua formação?
- ii) O que você achou das vivências do Pensar Alto em Grupo? Elas contribuíram de alguma forma para sua formação?

ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DAS VIVÊNCIAS DO PAG - GRUPO 1

PENSAR ALTO EM GRUPO- 1ª VIVÊNCIA GRUPO 1 (25/05/2021)

Texto 1: “Pássaro” (Cecília Meireles)

Turnos	Participantes	Comentários
1	Cleber	Bom... então pessoal o texto né? Pássaro... um POema da Cecília Meireles e:::: eu queria saber o que vocês... acharam do texto... alguém poderia comentar?... Não tenham medo... não tem uma leitura única... correta... podem falar à vontade tá pessoal?
2	Camila	É::::: o que eu entendi... assim né? de forma bem simplista mesmo... Começa né? como... como... é... ela sempre trata muito bem sobre sua efemeridade né? sobre a morte... então já começa falando né? sobre essa passagem (dela) de forma poética né? que já cantava e não canta mais né? a morte... E quando ele fala assim... é... quando ela fala sobre essa ideia de você é::::: como se você fizesse algo sem mesmo nem pensar... você só faz... não existe um significado tão profundo... você só faz e::::: e aí eu acho mais isso... assim... foram as duas partes que mais me... me chamaram a atenção e mais me fizeram pensar um pouquinho... assim... sobre...
3	Cleber	Fazer algo sem pensar?
4	Camila	É... como por (exemplo)... ele... (você) não é sem pensar... mas você faz automático... assim... você não... não reflete sobre... você não sente a necessidade... Sabe quando você... como se você bebesse uma água sem... sem você sentir aquele momento... sem você ter a intenc... sem você ter a... a... o sentimento daquilo... você só faz por fazer... assim... você vai fazendo... indo... vai indo... você não reflete sobre... Essa é a sensação que eu tive né? essa reflexão ((risos)) (inint.) ((risos))
5	Cleber	Sem vontade né?... Seria algo sem vontade?
6	Camila	Não sem vontade... mas sabe quando você fa... é::::: mas... sabe quando você não pensa sobre... você só faz... você não tem a reflexão... o automático... sabe...
7	Cleber	Ah... entendi... Então... algo que a gente costuma fazer... mas não temos consciência né? assim... que já está no automático.
8	Camila	Exatamente... É esse sentido sim... eu não... não senti tanto esse sentido de fiz sem vontade né? como (eu falei) “Ele amava a água sem sede”... Mas ele me remeteu a algo assim... automático... assim... que também acaba caindo no sem vontade né?
9	Cleber	Hum... alguém mais?
10	Simon	Eu acho que quando ela já... quando a gente já se dá com esse título Pássaro... eu acho que a... a poeta já toca naquilo que é sagrado entende? e::::: e::::: Ai meu Deus... assim... sabe... você sente muitas coisas... mas você não consegue colocar em palavra... Talvez porque a palavra (muitas das vezes) é muito racional diante da simplicidade com que nos remete ao voo de um pássaro ao seu leve estar no mundo... “Não foi desejo ou imprudência / não foi nada. / E o dia toca em silêncio/ a desventura causada. / Se acaso isso é desventura:/ ir-se a vida / sobre uma rosa tão bela, / por uma tênue ferida”. Eu também vejo uma... uma relação complexa entre o pássaro e a flor e que me faz pensar que esse pássaro ele pode ser um beija-flor... E eu já lembro de... o de... é::::: ai meu Deus... aquele escritor... (Wilde)... Eu também (já vejo um diálogo) com... com Romeu e Ju... e Julieta (inint.) ((vozes sobrepostas))
11	Cleber	Romeu e Julieta?
12	Simon	Sim... eu vejo o pássaro como Romeu ou a flor como a Julieta... “Aquilo que ontem cantava / já não canta. / Morreu de uma flor na boca:/ não do

		<p>espinho na garganta"... A morte de... de Julieta...e Romeu... "Ele amava a água sem sede, / e, em verdade, / tendo asas, fitava o tempo,/ livre de necessidade. / Não foi desejo ou imprudência:/ não foi nada./ E o dia toca EM SILÊNCIO"... Olha que profundidade... "E o dia toca em silêncio/ a desventura causada"... Porque eu acho que o triste fim de Romeu e Julieta é uma desventura... E também tem um conto do Wilde que fala sobre um beija-flor... eu li isso num artigo científico... em que o beija-flor... a missão dele é... é só dar o que ele tem... só que a coleta do (pólen). Ai... eu não sei... eu também vejo um diálogo entre a filosofia e a ciência... o pássaro como o... o... ele representa a subjetividade... talvez eu possa estar errado... mas eu vou seguir assim mesmo... e a flor como a (ciência)... um diálogo sabe... um diálogo que foi cindido pela visão cartesiana na era moderna... e a gente encontra uma Meireles que tá em... em... em... em um tempo da vanguarda que é um prenúncio do modernismo que é complexo pela sua (essencialidade) e assim a gente vê essa busca sabe? esse articular que foi desarticulado... Eu tô voando aqui... mas eu vou voar... "Aquilo que antes cantava / já não canta/ morreu de uma flor na boca / não de um espinho na garganta". Gente... morreu de uma flor na boca... é o BEIJA-FLOR oras... "Ele amava a água sem..."</p>
13	Cleber	É o beija-flor?
14	Simon	<p>((risos)) "e, em verdade,/ tendo asas, fitava o tempo, / LIVRE de necessidade"... LIVRE DE NECESSIDADE... "Não foi desejo ou imprudência:/ não foi nada." É... eu acho que (mint.) essa naturalidade... eu vou pegar o pensamento da nossa colega... (que ela tentou se) (ela se expressou) (inint.). Mas... eu diria como naturalidade "Se acaso isso é desventura: / ir-se a vida / sobre uma rosa tão bela/ por uma tênue ferida". Gente... eu também lembro do cravo e a rosa...</p>
15	Cleber	O cravo e a rosa?
16	Simon	Sim ((risos)) sabe... eu tô sentindo... eu tô sentindo é muitas coisas aqui agora... eu acho que eu não estou falando de (ludicidade)... mas sim de sentimento... eu tô me deixando... é levar...
17	Cleber	É... você poderia explicar um pouco essa relação do cravo e a rosa?
18	Simon	<p>É... é que o cravo brigou com a rosa debaixo de uma sacada... é uma relação complexa porque quando... a rosa... por mais bela que ela é... ela tem espinhos e quando o beija-flor (inint.) ele pode tá fazendo a coleta do pólen... mas isso não significa que ele vai tá fazendo de se machucar com os espinhos entendeu? E... tem uma filosofia que o Leandro Karnal diz que sobre o complexo do porco espinho... não foi ele que criou isso... é um filósofo do século XIX... mas ele fala que as relações entre nós são complexas porque nós temos esse complexo do porco espinho que o... estava um tempo bastante frio e os porcos espinhos se juntaram pra (poder)... para se aquecerem... mas quando eles estavam juntos um acabava se ferindo ao outro... eles acabavam se separando... mas vinha o frio de novo e eles (pegava e voltava) então... veja essa relação complexa entre o beija-flor e a rosa... um (não) vive sem o outro entende? o pólen... a água... gente... que profundo... Meu Deus do céu que profundo...</p>
19	Cleber	Simon então pra você o beija-flor::: seria uma ave é::: como eu posso dizer... um símbolo celestial né? e ele então se machucou com os espinhos?
20	Simon	Eu digo por causa talvez... eu digo por causa da relação... porque é o fato de nós... de nós amarmos isso não significa que vamos estar isentos de... de nos machucarmos... entende?
21	Cleber	Ah... então quando a gente ama... a gente corre perigo?
22	Simon	Sim... absolutamente... Mas isso não significa que mesmo a gente estando em perigo não vamos deixar de amar.... Porque talvez... talvez isso é o que nos constitui como humanos entendeu? essa dialética... esse dialogismo? Porque eu vejo um dialogismo em que o beija-flor e a flor... o pássaro... ela disse pássaro mas veio na minha mente a imagem de um

		beija-flor... e talvez eu creio que (o poema me permite) por ele ter uma linguagem metafórica... e eu achei muito interessante o texto que nós lemos sobre a leitura profunda porque eu ainda... eu achava que a metáfora era simplesmente uma analogia... mas ela tem esse poder de... de refletir em nós a imagem “aquilo que antes cantava/ já não canta / morreu de flor na boca/ não de espinho na garganta”. Morreu de uma flor... não do espinho na garganta. “Ele amava a água sem sede, / e, em verdade, /tendo asas, fitava o tempo,/ livre de necessidade / Não foi desejo ou imprudência: / não foi nada. / E o dia toca em silêncio / a desventura causada. / Se acaso isso é desventura: / ir-se a vida/sobre uma rosa tão bela, / por uma tênue ferida”... Bom... aqui diz que ele não morreu com um espinho na garganta... morreu de uma flor na boca... ((vozes sobrepostas)) Mas ainda...
23	Cleber	Morreu de uma flor na boca...
24	Simon	Mas ainda assim tem espinhos...
25	Cleber	“Morreu de uma flor na boca: não do espinho na garganta”...
26	Simon	Sim é verdade... eu estou dizendo aqui que é rosa... mas aqui em nenhum momento ela fala que é rosa... ela fala que é flor... Eu acho essa palavra muito complexa porque há vários tipos de flor entende? Então... eu acredito sim que pode também ser uma rosa... porque é muito genérico.
27	Cleber	A flor é genérica?
28	Simon	Eu acho que a palavra flor... é genérica... porque... flor o quê? Que tipo de flor entende? Eu acho que precisaria especificar e eu creio que ela não especificou pra justamente abrir essa abertura dialogal.
29	Cleber	E o que os outros (colegas) acham dessa ideia de uma flor que é genérica?... Ou da relação do Romeu e Julieta... ou do cravo e a rosa que o Simon nos apresentou? Alguém mais conseguiu fazer essa relação?
30	Simon	Obrigada gente.
((silencio))		
31	Cleber	Na primeira estrofe ela começa “AQUIlo que ontem cantava, / já não CANta”, “AQUIlo que ontem cantava, já não CANta, morreu de uma flor na boca, / NÃO do espinho na garganta”...
32	Davi	Eu achei... é... essa primeira palavra me chocou né? Eu passei um tempo ainda desestabilizado com o “aquilo”; porque:::: o “aquilo” né? ele é:::: usado às vezes para se referir a coisa né? então... a gente tá falando do pássaro... a gente não tá falando de coisa né? Isso me chocou... mas eu acho que o choque é justamente pra trazer né? essa ideia de distância que a morte nos traz... essa passagem pra o que não está aqui né? então aquilo que cantava né? como é que é “aquilo que ontem cantava / já não canta”... então é aquilo que está LONGe né? então eu vi essa:::: essa... esse jogo com a morte... sendo que a morte é algo muito distante... então “aquilo que cantava ontem, já não canta, morreu de uma flor na boca” e a figura que me veio vai muito ao encontro do que o Simon estava falando e na minha mente também veio a questão do amor né? ele morre fazendo aquilo que ama né? morre amando né? “morreu de um flor na boca, NÃO (do) espinho na garganta” e pra mim isso se confirma na última estrofe né? “se acaso isso é uma desventura, IR-SE a vida, sobre uma ROSA tão bela, por um TÊNue ferida” né? então... é... eu acho que o amor ele tem isso... é uma ferida muito tênue né? porque dói... mas já diria Camões né? é a dor que né? arde sem doer... é ferida que dói e não se sente né? então eu vejo muito essa relação do amor... que é muito tênue e que pode sim ter seus espinhos... mas o que matou o pássaro não foi os espinhos não é?. e sim aquela vontade que ele tinha... é... de beber água sem sede e:::: toda essa questão... então ele não fez nada de errado gente... às vezes a gente morre de amores sem fazer as coisas erradas né? e fazendo tudo certinho o amor é uma ferida tênue que nos fere e nos mata né? essa foi a minha leitura... não sei se eu viajei...
33	Cleber	Então o amor tem um lado positivo e um lado negativo em qualquer situação... seria isso?

34	Davi	Na verdade é:::: é ... ele sendo positivo... é porque às vezes quando a gente tá morrendo de amores pode sempre remeter esse lado de ruim né? de sofrer e tudo o mais né? e o pássaro ele não morreu de amores... ele fez tudo certo... ele não foi imprudente né? ele foi prudente antes disso né? Ele:::: estava com a flor né? com a flor na boca mas ele não estava com os espinhos e sim com a flor né? então... poxa... quando fala “ah tá morrendo de amores” alguma coisa tem de errado né? mas não... o pássaro morreu... está longe desse... desse plano né? é “aquilo” porque está longe desse plano e fez tudo direitinho né? então... é:::: é tênue né? ao mesmo tempo... é tênue porque você pode ir para o lado ruim e pode ir pra o lado bom né? então é muito sensível... é mais nesse sentido né? de que é muito tênue né?... mas é muito profundo... eu tô ainda aqui chocado com essas... ((risos)) posso estar também... ((risos))
35	Marcela	A minha leitura foi um pouquinho parecida com a do Davi... é:::: ((risos)) Eu acho que a autora né? a Cecília quis falar sobre a (imprevisibilidade) da vida sabe?... porque acreditava-se que o espinho ia ferir o pássaro e na verdade foi a flor... aí... isso também mostra-se quando diz que:::: pera aí deixe eu abrir de novo o texto... pera aí... quando diz que:::: “Ele amava a água sem sede, e, em verdade,/ tendo asas, fitava o tempo,/ LIVRE de necessidade”... ou seja ele não acreditava que ia acontecer alguma coisa ruim com ele... então eu acredito que ela acreditava... é... falou que a vida é efêmera e imprevisível... que o que ele achou que nunca ia o ferir... feriu... que foi a flor e não os espinhos... Talvez ele era tão é:::: atencioso né? pra não se machucar com os espinhos e acabou sendo morto pela flor... sei lá ((risos)) foi uma leitura que eu fiz...
36	Cleber	Morto pela flor?
37	Marcela	Exato.
38	Cleber	“Ele amava a água sem sede/ e, em verdade/ tendo asas, fitava o tempo/ livre de necessidade”.
39	Marcela	Essa parte eu acredito que ele não... é:::: não via a morte tão próxima entendeu? então ele fitava o tempo como se houvesse um outro dia né? amanhã será um outro dia e assim por diante... mas ele acabou morrendo...
40	Cleber	Acabou morrendo...
41	Marcela	Isso ((risos))... Não sei... foi a leitura que eu fiz...
42	Cleber	E o restante?
43	Renata	A leitura que eu fiz Cleber...
44	Cleber	Sim..
45	Renata	E:::: a vida e a morte elas estão muito próximas e ao mesmo tempo elas são muito:::: leves... É:::: então:::: me remeteu... assim... a ideia que o pássaro é livre como a vida... é:::: que há uma liberdade na natureza e que a beleza do momento é:::: aquele momento não volta mais... é como a água do rio que nunca vai passar duas vezes... é:::: aquele ditado que tem né? que o rio nunca passa duas vezes a mesma água... E a leveza da vida e da morte é que a vida é contínua apesar dos acontecimentos... no caso a morte... a vida não acaba nunca... a vida continua... ela:::: muda mas ela:::: é infinita... Essa foi a leitura que eu fiz.... Eu acho que eu viajei igual ao pássaro ((risos))
46	Cleber	Igual ao pássaro ((risos))
47	Marcela	((risos)) Somos duas... ((risos))
48	Cleber	E o grupo... o que que achou dessa ideia que a Renata traz? Dessa... de o pássaro representar a liberdade e a leveza da vida?
49	Marcela	Eu concordo Cleber.
50	Cleber	Concorda?
51	Marcela	Por assim... parecido com o da Renata... É:::: eu acho que pra mim também era um beija-flor e:::: eu acho que a vida é isso... a vida ela... assim como o pássaro... ele é muito livre... é:::: me passou... deixa só eu

		abrir o texto aqui de novo também pra olhar ((risos))... peraí... eu senti assim... ele muito livre... desapegado... solto e:::: aí... o que me lembrou é:::: ... assim... ele tá na natureza... você sai... assim como a gente né? às vezes sai pra rua... pra aventuras... um exemplo né?... eu gosto muito de viajar... então a gente sai... a gente acha que é livre... quer fazer muita coisa... mas assim como o pássaro a gente não sabe o que vai encontrar lá fora né? é perigoso... então como o Davi falou... é:::: a gente pode morrer.. é... fazendo o que a gente ama e isso eu sempre falo... se isso acontecer tudo bem porque eu vou morrer feliz... eu morri fazendo aquilo que eu gosto... porque aí eu me sinto livre... Eu acho que é um pouco isso.
52	Cleber	Ah então o pássaro morreu fazendo o que ele gostava?
53	Marcela	É... se ele gostava... eu gosto muito de falar:::: essa frase né? que a vida não me assusta ((risos)) né? porque eu acho que é isso... a gente tem que encarar a vida.... Assim como ela fala aqui nessa parte “ir-se a vida”... acho que me lembrou muito essa frase...
54	Cleber	“Ir-se a vida/ sobre um rosa tão bela/ por uma tênue ferida”.
55	Marcela	Uhum.... que isso vale a pena... o perigo que ele correu valeu a pena... mesmo que ele morreu... ele não podia ficar parado ali no ninho é:::: a vida toda... tinha que sair e ir-se à vida... tentar mesmo se acontecesse alguma coisa.
56	Cleber	Dar continuidade...
57	Marcela	Isso.
58	Cleber	Interessante Marcela... Mais alguém pensou algo parecido ou diferente... que discorda? O que acharam do texto?... E na última estrofe “Se acaso isso é desventura:/ ir-se a vida/ sobre uma rosa tão bela”... Na primeira estrofe a autora coloca flor... na última ela coloca rosa... Será que tem alguma diferença?
59	Camila	Acho que não porque no começo ela fala... apesar de que ela fala aqui né? “morreu de uma flor na boca/ não do espinho na garganta”... e no final fala “sobre uma rosa tão bela/ por uma tênue ferida”... É muito dual né?
60	Cleber	Dual? É...
61	Camila	É porque ao mesmo tempo que ela... ele... ela... coloca né? morreu de uma flor na boca... mas não do espinho... isso quer dizer que ela se refere que era mesmo a rosa e que ele morreu da parte mais bonita e não do espinho? Apesar que também não dá pra dizer que o espinho não é uma parte bonita da flor... faz parte né? faz parte da beleza da (flor)... da rosa... “sobre uma rosa tão bela/ por uma tênue ferida”... É... não sei se ela se refere a mesma flor... à rosa ((vozes sobrepostas))
62	Cleber	E o grupo? ((vozes sobrepostas)) Oi?
63	Camila	Talvez ((risos))...
64	Cleber	Talvez? E lá na primeira estrofe... é:::: Camila né? “Morreu de uma flor na boca: não do es-pi-nho na garganta”... Então aqui parece que o espinho estava na garganta né?
65	Camila	Sim... ela se referia né? se referindo à rosa mesmo né?
66	Cleber	Se referindo à rosa?
67	Camila	“Se acaso isso é desventura:/ir-se a vida/sobre uma rosa tão bela,/por uma tênue ferida” ((leitura em voz alta, porém para si mesma)).
68	Simon	Gente... olha... eu acho que a flor assassinou o pássaro ((risos))... Eu acho que foi isso porque ela ficou com ciúmes dele porque o pássaro ficava com diversas flores e ela para se vingar né? como uma flor muito à frente do seu tempo... ela assassinou ele com o seu pólen... (Tô chegando a essa conclusão). ((vozes sobrepostas)) É... a Meireles que me perdoa...
69	Cleber	A flor?
70	Camila	Sem querer foi uma desventura aí dele ((risos))...
71	Cleber	Uma desventura? ((risos)) ((vozes sobrepostas)) (inint.) (...desventura)

72	Simon	((vozes sobrepostas)) (inint.) (...desventura) ((risos))
73	Cleber	O que significa desventura?
74	Simon	((risos)) (inint.) (sério) Ah desculpa... eu acho que eu cortei alguém... perdão...
75	Cleber	Não... pode falar Simon...
76	Simon	Eu acho que desventura é... ((vozes sobrepostas))
77	Camila	((vozes sobrepostas)) (inint.)
78	Simon	Isso... fala querida...
79	Camila	Não... é isso mesmo... ele tava nessa rosa tão bonita... então ele morreu sem querer... foi um infortúnio ali tadinho ((risos))
80	Simon	Um infortúnio... isso... é um infortúnio... Que bárbaro isso ((risos))
81	Cleber	Então se envolver com a rosa foi a desventura?
82	Simon	Não... eu acho que iludir essa rosa foi a desventura né? porque o beija-flor para mim é um safado... porque ele pega um monte de florzinha né? a vida não é assim não querido ((risos))... é isso mesmo ((risos))...
83	Cleber	Mas o beija-flor (Simon) não tem esse instinto?
84	Simon	Pois que controle esse instinto filho... A vida não é fácil para ninguém...
85	Cleber	O beija-flor?
86	Simon	É... é isso mesmo... a vida não é fácil pra ninguém... e não adianta ficar em meio termo ou é ou não é já dizia o Paulo Freire... não adianta...
87	Cleber	Ah então o beija-flor teria que se comportar?
88	Simon	Talvez... eu diria se pôr no seu lugar... mas aí teria que se descobrir que lugar que é esse... porque eu acho que eu não gosto muito... é... é... da palavra comportar entendeu? Eu acho que não é uma palavra que Clarice utilizaria... mas eu... eu acho que é buscar o seu atalho... eu acho que...
89	Cleber	Buscar o seu atalho?
90	Simon	Isso... eu acho que desde quando as nossas atitudes (tá) prejudicando o próximo... porque eu acho que a flor tadinha ela foi muito prejudicada... porque como... é... diria a Sandy “meu coração bate ligeiramente apertado” entendeu? caiu tão fundo nessa emoção... a culpa é dele...
91	Cleber	A culpa é dele... do beija-flor?
92	Simon	Isso...ai... é... o nome diz beija-flor... ele não diz beija-rosa... eu acho que se você beija-rosa... eu acho que seria mais específico mas diz beija-flor e (a gente) (inint.) porque a flor é uma palavra muito genérica... então ele era um baita de um safado....
93	Cleber	Ah então lá na primeira estrofe ela tá falando... a autora está se referindo a outra ou qualquer tipo de flor e na última estrofe seria uma (flor) rosa... uma pessoa específica?
94	Simon	Também... eu acho que se nós pensarmos pelo lado da metáfora sim né? que acho que a metáfora dá essa possibilidade para nós representarmos... Eu acho que essa flor é quem estiver lendo e por isso (se inserir).
95	Cleber	Então o leitor seria a flor... uma flor?
96	Simon	Talvez... talvez eu acho que tudo se torna impreciso demais quando se trata do ser humano...
97	Cleber	E era uma rosa TÃO BELA...
98	Simon	Então... mas eu acho que ela não tinha essa autoconsciência tadinha... como muitos de nós...
99	Cleber	Então vocês acham que o texto... é::::: retrata a questão do amor? Dos perigos do amor? De uma traição? ((vozes sobrepostas)) Oi...
100	Simon	Pra ser mais dialogal vamos se dizer que o texto trata das complexas relações existenciais... que eu acho que (inint.) a amizade... que eu acho que (inint.) o amor tanto fraternal como conjugal carnal... ((vozes sobrepostas)) Eu acho um tanto complexas essas relações existenciais.
101	Cleber	A-hã...
102	Simon	Eu acho que quando o eu se encontra com o outro dá... dá problema porque eu acho que se não Marx e Freud não seriam tão importantes.

103	Cleber	Ah então o encontro entre as pessoas é::::: de toda a forma teria algum tipo de problema... seria isso?
104	Simon	Com cer-te-za... é por isso que ele é belo entende? Porque ainda... porque assim... é como os nossos colegas estavam aqui dizendo que a linha é muito tênue entre o amor e o ódio... ao mesmo tempo em que nós podemos amar uma pessoa nós podemos odiá-la... é muito tênue a linha que separa a vida ou a morte... Eu não sei se de fato estou vivendo ou a vida é um mero sonho... uma mera fantasia sabe? é muito... é muito tênue o que eu invento e o que eu me lembro e automaticamente eu já lembro de um livro de contos da Lygia que eu amo... <i>"Invenção e memória"</i> entendeu? É muito complexo... ((vozes sobrepostas))
105	Cleber	Da Lygia...
106	Simon	Fagundes Teles... perdão.
107	Cleber	Ah::::: sim...
108	Simon	Ai gente... meu Deus... essa mulher é um tesouro como a Meireles... E eu acho que eu já falei demais.
109	Cleber	Ô Simon mas você lembra de algum conto específico da Lygia Fagundes?
110	Simon	É::::: eu lembrei do <i>"Biruta"</i> e lembrei também dum conto que me impactou até o dia de hoje... que todas as vezes eu escuto os (uivos) (inint.) da Raquel... <i>"Venha ver o pôr do Sol"</i> ... Gente eu acho que o que Lygia fez ali não tem perdão... eu não perdoa ela nunca porque é muito bárbaro... Gente... leiam esse conto vocês vão ficar espantados até... até quando eu não sei porque é muito forte... Gente de Deus... OLHA o Título <i>"Venha ver o pôr do Sol"</i> ... que é o encontro entre ex-namorados... entre a Raquel e o Ricardo e eu acho que a Raquel era livre demais e ela tinha o direito de liberdade e escolha... ela estava com o Ricardo até o ponto que deu... porque eu acho que (ele)(ela) era um pouco fútil e medíocre porque ele não tinha dinheiro então ao tempo que deu o relacionamento deles eles ficaram juntos... Mas acontece que ela encontrou um outro ricaço e::::: ele convida ela para assistir o mais lindo pôr do Sol da vida dela... ele a convida para o cemitério e ali você já pode esperar o que acontece... ele leva ela pra cilada...
111	Cleber	Pra cilada?
112	Simon	Pra cilada... e eu acho que nesse poema é diferente porque a rosa trouxe o beija-flor pra cilada... e eu apoio a rosa viu? desculpa...
113	Cleber	Ente... ente... então como... então você poderia explicar um pouco melhor essa relação entre esses dois textos?
114	Simon	Posso sim...
115	Cleber	Então... a rosa nesse poema seria a vilã?
116	Simon	Não... eu não digo vilã... Esses dias eu estava pensando que não é que existe... é... pessoas más... eu acho que existe pessoas que despertam o pior em nós e que nós acabamos sendo os nossos próprios vilões... Eu acho que entre essa linha tênue entre o amor e o ódio eu acho que o beija-flor acabou suscitando um sentimento ruim na rosa... talvez por ela amá-lo demais entende?
117	Cleber	A-hã... sim...
118	Simon	E isso a levou a fazer o que fez da mesma forma como... o Ricardo... impensadamente... impensadamente não porque aquele cara é um psicopata... fez com a Raquel... mas a gente não pode dizer que ele não amava ela... que por sua vez eu creio que a Raquel também o amava mas ela amava mais o dinheiro e eu acho que talvez o que incomodou mais foi a liberdade de escolha dela entendeu? Ela ficou com ele ao... até o tempo oportuno... Eu acho que a interface entre esses dois textos tem um diálogo mas é bem complexo sabe? eu acho que é bem paradoxal... Porque a gente não sabe quem é vítima... quem é vilão entendeu? Eu acho que isso é muito (subjétil) isso... é varia mais....
119	Cleber	Ah então esse pássaro seria muito subjéTIVO?

120	Simon	A relação dele com a rosa... Porque a Meireles ela é ter-rí-vel... porque ao mesmo tempo que ela fala “aquilo”... “aquilo que antes cantava, já não canta mais”... quando você vai para (a segunda) estrofe ela já diz “Ele”... já se torna mais impreciso entende? Ela usa um pronome relativo “aquilo”... eu acho que não... perdão... eu acho que é demonstrativo...
121	Cleber	Isso...
122	Simon	(inint.) um pronome pessoal “Ele amava” entende? Olha como ela tá... é... lidando com isso... “Aquilo que cantava” cremos que pode se tratar sim do pássaro... porque cantava eu acho que o verbo ele ajuda a denominar talvez que fosse o pássaro... mas ela vem com “Ele”... ela diz “aquilo”... gente de Deus é muito complexo... é muito complexo mesmo.
123	Cleber	Ah entendi... então você quer dizer que aqui o pássaro teria uma vivacidade por... por cantar... mas aí ele encontrou essa flor e acabou é:::: tendo essa desventura... seria isso?
124	Simon	Também... eu acho que o pássaro... eu acho que eu vou é mudar aqui... Eu acho que por ser um diálogo (inint.) eu tenho que pensar um pouco... Eu acho que o pássaro ele está mais na questão da Raquel entendeu? Porque o pássaro ele visita todas as rosas no jardim assim como a Raquel teve a liberdade de escolha para ficar com quem ela quisesse... E talvez tanto o Ricardo quanto a rosa não soube compreender isso e por isso ele levou a esse assassinato em série... ou seja... essa desventura... essa desventura errante.
125	Cleber	Ah então a desventura seria a morte mesmo?
126	Simon	Sim... eu acho que sucedendo a morte... o fato que levou à morte porque segundo Clarice Lispector em “ <i>A Hora da estrela</i> ” “as coisas acontecem antes mesmo de acontecer” entende? Eu acho que a morte é um fato consumado porque todos nós já sabemos que vamos morrer... mas eu acho que o que leva à morte... eu acho que é o que mais impacta entende?
127	Cleber	Entendi.
128	Simon	É o que LEVA... é a AÇÃO... é o tiro na culatra.
129	Cleber	Interessante...
130	Simon	Isso é muito interessante e eu me vejo todas as vezes que eu pego pra ler a Clarice Lispector ou pego pra ler a Lygia eu sinto esse tiro sendo disparado e automaticamente eu lembro da obra “ <i>To Kill a mockingbird</i> ” da Harper Lee... Matar um pássaro... que aqui no Brasil recebeu a tradução de “ <i>O sol é para todos</i> ” né? É... é muito forte... É muito forte mas eu acho que isso a gente poderia discutir num próximo encontro.
131	Cleber	Ah interessante Simon... Alguém mais quer falar alguma coisa peSSOAL?... Bom então eu acho que a gente pode encerrar né? por aqui e eu vou parar aqui de gravar... Obrigado a todos pela participação.

ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DAS VIVÊNCIAS DO PAG - GRUPO 2

PENSAR ALTO EM GRUPO- 3ª VIVÊNCIA GRUPO 2 (09/11/2021)

Texto 3: “Rosa” (Cecilia Meireles)

Turnos	Participantes	Comentários
1	Cleber	Já tá compartilhando? ((os alunos acenam positivamente))... Bom... então... o poema é esse... ROSa... de (...) de Cecília Meirelles... aí quando vocês terminarem fiquem à vontade para comentar...
((leitura silenciosa do poema))		
2	Cosme	Alguém quer começar? Eu acho que todos terminaram já...
3	Cleber	Terminaram pessoal?
4	Cosme	Sim...
5	Hilda	Sim...
6	Cleber	Então...
7	Ana Maria	((sotaque estrangeiro)) Bom... eu vou começar ((riso))... é:::: eu achei muito bonito:::: e no sentido da:::: ...no primeiro momento eu não tinha entendido:::: ((riso)) que o título se referia à flor e não... não fui para esse lado... depois fui para o título e... é a flor... mas também né? posso (me) identificar com:::: posso identificar esse processo com... não sei... com minha vida... por exemplo... É:::: essa:::: esse... essa... essa dureza no crescimento... É:::: esse:::: (for)... (for)... assim... esses momentos efêmeros de esplendor né? e:::: como esse esforço vai te deixando vulnerável né? É:::: “Qualquer vento, qualquer chuva / converte-me em queda e pó”... É:::: e a pergunta... assim... um pouco filosófica... “Qual é o meu tempo de flor?” Quanto tempo a gente tem de... esplendor?
8	Hilda	Eu... eu chamo atenção que:::: a flor colocada no último verso... ela dá a ideia de ser um momento e a gente usa essa expressão né? “na flor:::: da idade”... sendo que:::: que flor é tudo né? desde a semente até... ela... né? terminar... tudo isso é flor... mas a gente usa como se fosse o momento do ápice né? o momento do... do esplendor e... e aqui também tá usado assim né? “Qual é o meu tempo de flor?” né? Na verdade seria tudo... desde o começo até o fim, tudo é flor...
9	Nisa	Eu fiquei é:::: pensativa nesse trecho “Quando se vê a coroa / Que eu traZIA, já não SOU.” É:::: todos os outros eu consegui encontrar... assim... um signifiCADO né? tanto da FLOR... quanto da iDAde... quanto o que a Hilda disse que... a flor é tudo né? a gente fica nessa ideia de flor como um momento... mas essa parte “Quando se vê a coroa / Que eu trazia, JÁ NÃO SOU.” Eu ainda tô refletindo...
10	Hilda	Sabe o que que eu penso Nisa? Que... que... é:::: uma coisa que eu não gosto em ramallete de... flor... Eu gosto de flor... eu gosto de ganhar flor no vaso... porque quando a gente ganha uma flor no... ramallete... no buquê... eu já (...) eu olho e falo essa flor já tá morrendo ((risos))... Ela já tá morrendo... eu tô ganhando rosas moribundas né? e aqui me lembra um pouquinho isso né? Quando se vê a coroa... que ela tá LINDA... a rosa... mas se ela tá num buquê... num ramallete... ela já não é mais... ela já tá morrendo... Não sei se isso... mas isso me lembra um pouco essa questão ((vozes sobrepostas))...

11	Ana Maria	Eu entendo como a perda do esplendor né? É isso...
12	Cosme	É... pra mim também chamou a atenção essa última frase “Qual é o meu tempo de flor?” mas nisso que a Hilda já falou... assim... o que que é a flor não é? É quando... ela está na natureza? Quando ela sobe né? essa escada de espinhos... que ela fala pra (desabrochar assim)? Ou é aquele sentido romântico da rosa né? a rosa que é entregue... a rosa que simboliza::::: o amor... talvez alguma coisa... mas aí... ela deixa... ela vai no sentido dela... assim... tipo porque ela ali já não é... ou ela tá em dúvida se é aquele o momento onde ela é a flor... ou quando ela tá na natureza é que ela é a flor... Mas eu pensei... nisso assim... e::::: desde o começo eu já (imagi) né? porque é interessante isso né? a::::: ideia do literal... assim... pra mim... sempre foi a flor... assim desde o começo... desde o título... ROSA ((riso)) Eu (já tô imaginando) que poderia ser a cor ROSA... uma pessoa chamada ROSA né? mas eu (...) pra mim...desde o começo... foi uma flor... desde do (...) de que (eu li) o título também.
13	Cleber	Cosme então você acha que é a descrição da FLOR da natureza mesmo?
14	Cosme	Eu acho que ela tava na dúvida ali... porque... assim... tipo... onde ela é flor? Ela é flor quando ela é... ela própria ela se sente ou quando atribuem um (se)...né? esse nome pra ela... assim... tipo... é::::: que espera-se que ela simbolize algo né? simbolize o amor... a paixão... rosa principalmente né? Então::::: é isso que eu sinto...
15	Ana Maria	Para mim é uma pessoa ((riso))...
16	Cleber	Uma pessoa?
17	Ana Maria	Sim ((riso))...
18	Hilda	A gente pode dar uma ideia de... de... de pessoas que vivem sem::::: sem viver né? porque... “entre espinhos e derrotas” quando é o meu tempo de flor? Quando é que eu sou... quando é que... que é o meu momento né? Quando é que eu realmente tenho o meu momento? Então... às vezes é um pouco né? desse sentimento de que a gente não tá vivendo... mesmo estando vivos... não está vivendo né? E o primeiro verso... para mim... é lindo... maravilhoso... “Vim pela escada de espinhos”... Eu nunca tinha olhado os espinhos como uma escada né? como uma forma de subir... de superar né? de superação...
19	Cleber	É... esse verso é lindo mesmo...
20	Nisa	Agora eu pensei... ((som de pigarro)) nessa parte “Quando se vê a coroa, / Que eu trazia, já não sou”.... é::::: eu vejo como uma mulher... rosa mesmo né? e::::: e aí... ela fala né? dessa trajetória... da escada de espinhos né? é::::: mais durável do que o esplendor. E aí... “Depois de ascensão tão longa, / Qualquer vento, qualquer chuva” né? “Converte-me em queda e pó”... e eu me vejo um pouco também assim... é::::: é... na minha vida... e eu acho que muitas pessoas também... de que quando você luta... luta... luta e... aí... a pessoa vê ah::::: o seu resultado... a sua coroa né? então já não sou... eu não sou o resultado... eu sou toda essa ascensão né? então... aí... eu já vi desse lado... “Quando se vê a coroa / Que eu trazia, já não sou.”
21	Cleber	Como se toda a::::: a luta né? a trajetória de luta fosse esquecida né Nisa?
22	Nisa	Isso... Porque::::: não é só aquele resultado né? aquela flor... existe toda a::::: como a Hilda falou... desde a semente... até

		o caule... os espinhos... o vento não é? é::::: o botão e aí se abrir... e tudo isso é a flor... e não só a coroa né? então... “Quando se vê a coroa / Que eu trazia, já não sou”... Eu pensei nesse sentido.
23	Hilda	(Eu acho) até que é esse:::: são esses dois versos que dão a ideia de um mo-vi-men-to né? de um proCESSO né? de/nesses dois... “Quando se vê a coroa / Que eu trazia, já não sou”... Pra mim... são esses dois que vão trazer esse moviMENTO... de um PROCEsso contínuo aqui...
24	Cosme	OU... para mim... também... assim... aparece agora né? a ideia da rosa sendo entregue... ela geralmente é entregue SEM os espinhos né? você tira os espinhos da ROsa para entregar o ramalhete e::::: e aqui pensar que... mas os espinhos me compÕEM né? eu SOU também os meus espinhos... eu também sou essa escada de espinhos que eu... que eu subi... Então... é por isso que eu já não SOU né? eu não posso ser EU se eu não FOR os meus espinhos... assim... se eu não carregar os meus espinhos...
25	Cleber	É... parece (...) é::::: a forma que você:::: parece uma questão de idenTIDADE né?
26	Cosme	É... eu acho que é uma:::: acho que sim... traz a ideia da identidade... assim... traz uma ideia da identificação né? “eu já não sou” né? tem essa::::: ... essa... essa questão de identificação... de identidade...
27	Nisa	Eu também agora vi aqui né? “Vim pela escada de espinhos. / (Mais DURÁVEL esse esforço / que o esplendor.)” Que:::: se fosse uma outra escada né? mais fácil... não seria tão durável... o esforço... Mas como por ser uma escada de espinhos... ela:::: esse esforço... ele é::::: mais duradouro né? e agora eu tenho isso também para alcançar... algum objetivo... um estudo... é::::: um novo conhecimento... enfim né? também vejo essa possibilidade de interpretação... é::::: que essa escada de esPINHOS seria esse esFORÇO né? que é tão GRANDE e::::: ... e... aí... nossa (Começo a ver) várias outras formas aqui né? por que qual é o meu tempo de flor? Então... por exemplo... você vai fazer uma faculdade... é::::: você fica lá muitos anos né? e o templo de/o tempo de flor seria o diploma né? mas... ((riso)) o tempo de espinhos e derrotas foi bem mais longo do que o tempo de flor não é? e o que é aplaudido é mais aquela (fotinho) com o diploma... assim como outros... outras conquistas da vida. “Quando se vê a coroa / Que eu trazia já não sou”... Porque não... aquilo não representa todo o esforço né? e sim... a subida né?... pela escada de espinhos...
28	Cleber	Sim... eu também acho Nisa que... é::::: como você falou né? quando a gente... é::::: tá lutando para chegar a um objetivo parece que essa batalha não termina né? E... aí... talvez se torne mais durável o esforço do que o próprio... ESPLENDOR né? do que você queria...
29	Ana Maria	Tem... tem como dois momentos o poema... uma ascensão e uma decadência né? As... as primeiras (estrofes) são... a subida e as últimas... da decadência...
30	Cleber	É... e parece que:::: nesse::::: nessa decadência né? como você falou Ana... dá a entender que a pessoa não... (num) ou dá... não sei né? que o eu lírico parece que não está satisfeito né? parece que chegou em determinado lugar ou atingiu um objetivo mas... e aí né? e o que que acontece depois disso?
31	Hilda	E agora lembrando... ((vozes sobrepostas))
32	Nisa	Desculpa pode falar...

33	Hilda	(Nada)...Lembrando da... da rosa aqui... é:::: é... parece que é um processo mesmo... que a flor vem subindo pela escada de espinhos e:::: e quando se vê a COROA... a coroa agora eu já não penso... primeira coisa eu pensei nas PÉTALAS da rosa... mas dentro da ROSA tem aquele miolinho amarelinho que parece uma coroa né?
34	Cleber	Sim...
35	Hilda	E quando eu vejo... quando se vê a coroa... que eu trazia... já tá dentro da rosa com a pétala... até quando tá em botão aquela coroa está ali... Mas quando aquela/ela tá exposta é sinal de que as pétalas já caíram... e ela já não é mais uma rosa né?... ela já tá... né? já não é mais... já não sou...
36	Nisa	O que eu ia dizer é que:::: é:::: (no início) então... seguindo essa... essa linha de interpretação que (eu tava seguindo) seguindo... então... (seguindo ali) um objetivo né? é... que existe todo esse esforço... ascensão né? o cansaço... “Qualquer vento, qualquer chuva / Converte-me em queda e pó”... o desânimo... e:::: então “Quando se vê a coroa / [...] já não sou” né? e qual é o meu tempo de flor “Entre espinhos e derrotas”... penso eu que quando se alcança um objetivo já não é TÃO atraente quanto era no início... que:::: e aí... se (vem) se inicia uma outra caminhada né? Então... como a Hilda disse né? quando as pétalas CAEM tem aquele miolinho né? já estava com ela e é aquele miolinho se eu não me engano que vai fazer com que ela vire OUTRAS rosas... que vai multiplicá-la né? Então nesse momento em que o ciclo já se findou... iniciam outros ciclos...
37	Cleber	É como se fosse a semente né Nisa?
38	Nisa	Isso... Porque a abelha vai lá pega o pólen né? e tem toda aquela... aquela mágica da natureza né? e:::: ((vozes sobrepostas))
39	Cleber	Sim... ((vozes sobrepostas))
40	Nisa	E aí... existem NOVAS POSSIBILIDADES né? assim como... seguindo essa... linha que eu tava seguindo... é:::: quando existe todo esse esforço e se chega a um determinado ponto... que seria o ponto final né?... na verdade ele não é o final e sim o início de muitas outras possibilidades...
41	Ana Maria	((risos)) Acho muito interessante porque... é:::: meu olhar é mais melancólico e mais ((riso)) do final... e o da (Nisa) é do renascimento ((risos) e novas ((risos))... novas etapas... ((risos)) muito interessante...
42	Cleber	É parece (...) ((vozes sobrepostas)) ((riso))
43	Hilda	((vozes sobrepostas)) O meu também é mais melancólico...
44	Cleber	Mais melancólico Hilda?
45	Hilda	Sim... para mim é... Para mim é uma... uma... uma pessoa... uma rosa né? que... vê no final e aí? Quando é que (...)? “Qual é o meu tempo de flor?” Vivi e não sei né? o que vivi... o que eu sou... então eu também tenho essa... mais esse olhar melancólico...
46	Cleber	É... por outro lado tem a leitura que a (Nisa) fez né? do renascimento... que parece um processo...
47	Cosme	Então... quando a Hilda falou da coroa da rosa eu fiquei pensando também quais outras referências podem ter coroa e... daí veio a coroa de flores do:::: de um velório... assim... como a ideia de coroa de flores que é entregue como se/como homenagem né? aquela pessoa que está sendo enterrada e que geralmente é jogada no túmulo junto com ela... assim... e daí vem pra perspectiva de uma pessoa (inint.) ((riso)) que era o

		que a:::: a Ana Maria começou falando assim... então “Quando se vê a coroa / que eu trazia, já não sou”... e pra mim veio muito esse fim de vida assim.. tipo... a ideia de MORTE... mas representada... talvez aí não pela... pela própria flor... mas como... como uma questão de pessoa... pessoal assim... E o simbolismo de novo né? assim... acho que flor é uma coisa que tem um simbolismo... e ROSA principalmente... acho que tem um simbolismo muito grande né? e:::: e:::: pode simbolizar isso também... assim... simboliza (...) a gente não dá flor para um recém-nascido ou para uma mãe que:::: que:::: numa maternidade... assim... é difícil né? isso não é cultural nosso. Mas a gente entrega flores para quem está morrendo... assim... e:::: e:::: e:::: ela leva isso pro túmulo...
48	Cleber	Ah... então... Cosme (...) ((vozes sobrepostas))
49	Nisa	((vozes sobrepostas)) (inint)
50	Cleber	Pode falar Nisa...
51	Nisa	Não... eu ia falar que agora fez muito sentido porque “Converte-me em QUEDA E PÓ”... aí quando se vê a coroa... achei muito legal...
52	Cleber	É... eu não tinha pensado nessa ideia de MORTE Cosme... mas acho que faz sentido né? Principalmente na nossa cultura essa questão da FLOR né? como uma HOMENAGEM a... aos que se foram... é bastante forte né?
53	Cosme	SIM... tem a ideia de todo ano levar flores ao túmulo né? é:::: em Finados né? inclusive foi semana passada... ou em outras datas assim... (inint.) até campanhas né? para não deixar flor no cemitério para não juntar água ((riso)) pra não ter Aedes Egypt (inint.) a dengue... então... eu acho na:::: apesar de flor ser uma coisa da natureza não é da nossa cultura simbolizar é:::: fertilidade... assim... não sei... mas parece... parece que é muito mais no sentido de que... e ela é super fértil... assim... a flor é o (sexo ali) tipo assim... é isso que vai fazer gerar outros... Mas... tem muito... pra mim... uma... assim... a ideia de morte mesmo... e:::: então... por isso que agora... pra mim está fazendo (...) bem parecido com a rosa mulher ((risos))... assim... não mais a rosa flor ((risos)) porque no começo ficou muito claro pra mim que era flor... agora eu vejo uma outra ideia...
54	Cleber	Então pessoal... é:::: vocês (...) o que que vocês pensaram? É:::: é mais uma leitura... de renascimento como a Nisa falou... ou mais melancólica... como vocês falaram... de morte?
55	Nisa	Agora eu já tô na melancólica ((risos))...
56	Cleber	Também (Nisa)? ((riso))...
57	Nisa	É muito legal né? ((risos))((vozes sobrepostas))
58	Hilda	((risos))((vozes sobrepostas)) Não Nisa... fica com o (otimismo) por favor...
59	Nisa	Não ((risos)) ((vozes sobrepostas)) Porque eu comecei a ler com o meu modo de... ver né?
60	Cleber	Sei...
61	Nisa	E aí tudo ficou (...) Mas quando que fui no texto né?... e a gora com a leitura do Cosme ficou bem melancólico né? Como realmente é aquela pessoa que... se esforçou e fez e aconteceu esperando um tempo de FLOR não é? quando na realidade o tempo de flor são todos os tempos né? existe

		beleza em cada um deles... no meu modo de ver.... Mas agora tá::::: o que poema pra mim... ficou mais melancólico...
62	Cosme	((vozes sobrepostas)) Mas...
63	Ana Maria	((vozes sobrepostas)) Um pouquinho melancólico ((riso)) mas... é::::: mas (inint.) um trajeto... pra mim fala de um trajeto não? ... Pelo contrário Nisa... para mim você (apontou/abordou) todos os ((risos)) (inint.) renascimentos... recomeços... é um trajeto de vida que se acaba na morte... porque acaba... Mas tem um nascimento... o trajeto de um renasci (...) de... de... de sucesso... assim... de fatos... de acontecimentos na vida e... sim... acaba com a morte né?
64	Cleber	Sim... eu também acho Ana...
65	Nisa	Ou não né? Em muitas culturas não existe a morte... é só uma passagem para uma nova::::: etapa né?
66	Hilda	Se é o que a gente tá considerando né? essa... essa leitura de que é um processo... de que é um contínuo... então realmente... é... essa... esse fim ele é::::: ilusório... ele é também... né? temporário... porque ela vai renascer e vai recomeçar o processo... novamente né?... Ou pode ser até tanto... a pergunta do último verso... pode ser tanto um questionamento do que ela::::: ela passou... como quando vai chegar o meu tempo de flor? Ele vai vir ainda... Pode ser tanto uma reflexão sobre o que foi quanto um (...) uma ansiedade né? uma (exaltação) quando é que o meu tempo de flor vai chegar né? Quando é que eu vou ser flor de novo? Não sei...
67	Cleber	É... se a gente considerar... é::::: a questão da morte em outras culturas né? pode ser que seja o renascimento como a Hilda falou né? e a... Nisa também disse... Essa questão de::::: de que algo novo vai surgir a partir dali né? então pode ser possível também...
68	Nisa	E me chama a atenção também (inint.) né? qual é o meu tempo de flor né? É... no sentido de SER... e para mim tem o sentido de... PRESENTE né? que todos SÃO né? PRESENTE É... qual é o meu tempo? É hoje né? Eu novamente sendo (positiva) ((risos))...
69	Cleber	Interessante Nisa essa questão do verbo... Então pessoal alguém quer falar mais alguma coisa?... Ou podemos encerrar pessoal?
70	Cosme	Sim... pode ser...
71	Cleber	Então tá... Vou parar de compartilhar aqui... Muito obrigado pela participação de vocês...