

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Marli Cichelero

**Visão de águia: a (trans)formação do leitor na prática de letramento 'Pensar
Alto em Grupo'**

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**São Paulo
2021**



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Marli Cichelero

**Visão de águia: a (trans)formação do leitor na prática de letramento 'Pensar
Alto em Grupo'**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto.

São Paulo
2021

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____

e-mail: _____

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Cichelero, Marli
Visão de águia: a (trans)formação do leitor na
prática de letramento 'Pensar Alto em Grupo'. / Marli
Cichelero. -- São Paulo: [s.n.], 2021.
213p. il. ; cm.

Orientador: Mara Sophia Zanotto.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

1. Pensar Alto em Grupo. 2. Prática de
Letramento. 3. Formação de leitores. I. Zanotto,
Mara Sophia. II. Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III.
Título.

CDD

Marli Cichelero

Visão de águia: a (trans)formação do leitor na prática de letramento 'Pensar Alto em Grupo'

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto.

Aprovado em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

A todos os professores formadores de leitores águias¹.

¹ Utilizo a palavra professores no gênero masculino como forma de padronizar a escrita, mas me refiro a professores e professoras.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos olhos e coração de águia e obras de passarinho.

À minha orientadora Professora Dra Mara Sophia Zanotto, pela confiança, pelas orientações, pela dedicação para a construção desse estudo.

À Banca Examinadora, Professora Dra Dieli Vieira Palma, Professora Dra Maximina Maria Freire, Professora Dra Marivan Tavares dos Santos e Professora Dra Telma Franco Diniz Abud pelas contribuições para a realização desse estudo.

À minha família, pelo carinho, apoio e admiração.

À Irmã Carmem Lúcia, pelas orações, carinho e amizade espiritual.

À minha amiga Luciana Ferreira da Silva Moraes pela partilha de saberes e diálogos sobre Paulo Freire.

À minha amiga Ana Antônia de Assis-Peterson pela amizade, carinho e generosidade.

À minha amiga Albina Pereira de Pinho e Silva, pela humildade, amorosidade e disponibilidade com o próximo.

Às amigas que encontrei no curso de doutorado: Marta do Prado Marangoni, Edsônia de Souza Oliveira Melo e Francisca Nunes da Mota Salvador.

À COGEAE-PUCSP (Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão), pela oportunidade de atuar como docente no curso de extensão “Construindo uma prática de letramento para formação de leitores”.

À Maria Lúcia, secretária do LAEL-PUCSP, pela amizade, pela atenção e apoio.

À SEDUC-MT (Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso), pela oportunidade de qualificar-me profissionalmente.

Às professoras participantes deste estudo.

A todos que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa para a realização desta Tese de Doutorado.

RESUMO

Neste estudo, que se insere na área da Linguística Aplicada, objetiva-se investigar a formação do leitor responsivo, em um curso de formação continuada para professores, por meio de vivências de leitura da prática dialógica do Pensar Alto em Grupo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, que traz, como pressuposto, a autorreflexão sobre as ações realizadas pela pesquisadora por meio da pesquisa-ação. Para o procedimento de coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: o Pensar Alto em Grupo e o diário reflexivo. As participantes do estudo foram dezenove professoras inscritas no curso de formação continuada denominado “Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores”. A partir da epistemologia do dialogismo de Mikhail Bakhtin e dos estudos realizados por Paulo Freire, buscou-se responder as seguintes questões: Como o Pensar Alto em Grupo, em um curso de formação continuada de professores, pode contribuir para a formação do leitor responsivo? Como ocorrem os processos de construção de sentidos na prática dialógica de leitura do Pensar Alto em Grupo? Como acontece o processo de (trans)formação do leitor responsivo? Quais as repercussões da prática do Pensar Alto em Grupo na vida pessoal e profissional das professoras participantes deste estudo? A análise do conjunto de dados evidenciou que o Pensar Alto em Grupo, como prática de letramento, pode contribuir para a (trans)formação do leitor e das práticas tradicionais de ensino da leitura quando o formador de leitores utiliza, no processo de ensino e aprendizagem da leitura, os pressupostos do conceito de diálogo de Paulo Freire e dialogismo de Mikhail Bakhtin. A liberdade contida nesses dois conceitos permite aos leitores e formadores de leitores uma espécie de conscientização a partir da narração de suas histórias de vida e de seus conhecimentos de mundo por meio do uso de sua palavra, que também se remete à palavras outras, ditas anteriormente, que passam por um (re)encontro com a palavra do outro, seja o leitor ou o autor do texto. É neste encontro que acontece o processo de construção de sentidos. Nessa perspectiva, as professoras leitoras passeiam por metonímias, dialogam com outros discursos anteriormente construídos, constroem um diálogo coletivo com a finalidade de decifrar os enigmas apresentados no texto na busca incessante para (trans)formar-se como leitoras e formadoras de leitores. Nesse processo de (trans)formação, alguns elementos são necessários: tempo, persistência, mobilização do saber escutar. Sobre a experiência, as participantes revelam, por meio de relatos orais e escritos, as repercussões da prática do Pensar Alto em Grupo na vida pessoal e profissional, evidenciando que o Pensar Alto em Grupo contribui para a formação de leitores com diversas idades e necessidades educativas e que essa prática de letramento pode ser utilizada em diversos contextos e realidades, proporcionando, assim, a formação dos leitores responsivos.

Palavras-chave: Pensar Alto em Grupo. Prática de Letramento. Formação de leitores.

ABSTRACT

This study, which is part of the Applied Linguistics area, aims to investigate the formation of the responsive reader in a continuing education course for teachers through experiences of reading the dialogical practice of Group Think-Aloud. It is a qualitative research of the interpretative stamp that brings as an assumption of auto reflection in the actions carried through by the researcher by means of the research-action. For data collection the following instruments were used: Group Think-Aloud and the use of the reflexive journal. The participants of the study were nineteen teachers of a continuing education course called "Constructing a literacy practice for the formation of readers". Based on the epistemology of Mikhail Bakhtin's dialogism and the studies carried out by Paulo Freire, and following questions were answered: How can the dialogic practice of Group Think-Aloud, in a continuing teacher education course, contribute to the formation of the responsive reader? How do the processes of construction of senses occur in the dialogical practice of Group Think-Aloud? How does the process of (trans)formation of the responsive reader occur? What are the practical repercussions of the Group Think-Aloud on the personal and professional lives of the teachers participating in this study? The analysis of the data set showed that Group Think-Aloud, as practice in literacy, can contribute to the (trans) formation of the reader and the traditional teaching practices of reading when the teacher uses the assumptions of Paulo Freire's concept of dialogue and Mikhail Bakhtin's dialogism in the process of teaching and learning reading. The freedom contained in these two concepts allows the readers and instructors a kind of awareness from the narration of their life stories and their knowledge of the world through the use of their word that also refers to other words previously said that go through a (re)meeting of their word with the other word, whether it is the reader or the author of the text. It is in this encounter that the process of construction of senses takes place. In this dialogic practice of literacy, the reading teachers walk through metonymies, dialogue with other previously constructed discourses, build a collective dialogue with the purpose of deciphering the enigmas presented in the text in the incessant search to (trans)form themselves as readers and instructors of readers. In this process of (trans)formation, some elements are necessary: time, persistence, the mobilization of knowing how to listen and the union of the participating teachers. Through oral and written reports, they reveal the repercussions of the practice of Group Think-Aloud on personal and professional life, showing that Group Think-Aloud contributes to the formation of readers with diverse ages and educational needs, and that this teaching practice can be used in diverse contexts and realities, thus providing the formation of responsive readers.

Keywords: Group Think-Aloud. Literacy Practice. Formation of readers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e Teses sobre o Pensar Alto em Grupo orientadas pela Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto, da PUC-SP	52
Quadro 2 - Dissertações e Teses sobre o Pensar Alto em Grupo orientadas por outros docentes em outras universidades	53
Quadro 3 - Textos de vários gêneros utilizados nas vivências do Pensar Alto em Grupo	56
Quadro 4 - Perfil das professoras participantes da pesquisa.	74
Quadro 5 - Vivências de leituras do Pensar Alto em Grupo realizadas no curso	79
Quadro 6 - Normas para transcrição.	84
Quadro 7 - Questão da Prova do ENEM (2006).....	117
Quadro 8 - Quantidade de turnos das professoras participantes na sexta vivência de leitura	119

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos de 9º ano por nível de proficiência: São Paulo (2017)	26
Gráfico 2 - Distribuição dos alunos de 9º ano por nível de proficiência.....	27

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LEITURA E LETRAMENTO	21
1.1 A leitura de mundo e a leitura da palavra: duas ações e um desafio	21
1.2 O ensino da leitura: em busca da (trans)formação do leitor	24
1.3 Concepção dialógica de leitura em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire	32
1.3.1 O dialogismo de Bakhtin e o diálogo de Paulo Freire	33
1.4 Os modelos cognitivistas de leitura	40
1.5 Letramento	43
1.5.1 Compreensões sobre o conceito de letramento	43
2 O PENSAR ALTO EM GRUPO: HISTÓRICO, PESQUISAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	48
2.1 Breve histórico do Pensar Alto em Grupo	48
2.2 Levantamento de Dissertações e Teses sobre o Pensar Alto em Grupo no período de 1998 a 2018	51
2.3 Um sobrevoo sobre duas práticas de letramento: a prática de leitura escolar dominante e a prática dialógica de leitura Pensar Alto em Grupo	58
2.3.1 Processo de construção do Pensar Alto em Grupo: pesquisa-ação e transformação	64
3 METODOLOGIA	68
3.1 A definição da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista	68
3.2 A pesquisa-ação como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional	70
3.3 O contexto da pesquisa	73
3.4 As participantes da pesquisa	74
3.4.1 Participantes da pesquisa: professoras participantes do curso.....	74
3.4.2 A professora-Pesquisadora.....	76
3.5 Os instrumentos de coleta de dados	76
3.5.1 Pensar Alto em Grupo.....	76
3.5.2 Diário Reflexivo	78
3.6 Procedimentos de coleta de dados	79
3.6.1 A escolha das vivências para análise.....	79
3.6.2 Diário Reflexivo	83

3.6.3 Os relatos orais e escritos.....	84
3.7 Normas para transcrição.....	84
3.8 Procedimentos para análise de dados.....	85
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	88
4.1 Algumas considerações sobre a análise da primeira vivência de leitura: “A águia e a galinha”	89
4.1.1 As participantes como alunas leitoras: um olhar sobre a linguagem e a interação	93
4.1.2 As tentativas de alçar voo de águia: as histórias de vida sobre a luta entre galinha e águia.....	105
4.1.3 As águias vistas como galinhas: entre a questão social e a (des)esperança	106
4.1.4 A desvalorização do professor: as águias consideradas galinhas	109
4.1.5 As histórias de vida de Rita e da mediadora Carmem: despertando a águia dentro de si?	112
4.1.6 A saída do galinheiro rumo à montanha.....	113
4.2 Análise da sexta vivência de leitura: em busca do topo da montanha... 	116
4.3 A contribuição do Pensar Alto em Grupo para a formação de leitores responsivos: o que dizem as professoras participantes?	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICES	194

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, que se insere na área da Linguística Aplicada e traz como tema a formação de leitores, é fruto de minhas inquietações como professora formadora atuante em um centro de formação de professores localizado no Estado de Mato Grosso. Inicialmente, fui aprovada em concurso público no ano de 2007 e atuei por três anos como professora de Língua Inglesa da rede pública estadual de ensino. Passado esse período, após ser aprovada em um processo seletivo, passei a atuar como professora formadora, desenvolvendo ações de formação continuada em um Centro de Formação e Atualização Profissional no Município de Sinop-MT.

Nesse Estado, a formação continuada dos profissionais da educação da rede pública de ensino é realizada pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), que recebe orientação da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFP) da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (Seduc-MT).

Aos professores formadores cabe acompanhar e orientar as ações de formação continuada nas escolas e também diagnosticar necessidades formativas, bem como os desafios que se apresentam para o desenvolvimento da prática pedagógica. Além disso, é função desses profissionais disseminar as políticas públicas educacionais.

Durante o acompanhamento do processo formativo nas unidades escolares, no que diz respeito ao desenvolvimento da função de professora formadora, a partir das discussões com os professores acerca dos resultados de uma pesquisa socioantropológica realizada em uma dessas escolas, descobriu-se que apenas 15% dos alunos frequentavam a biblioteca. Esse quadro traz à tona a necessidade de ações que visem ao desenvolvimento do gosto pela leitura e de capacidades leitoras iniciadas por meio do diálogo entre professores e alunos.

Em Mato Grosso, no ano de 2015, os resultados da Prova Brasil, no que diz respeito à aprendizagem da leitura e interpretação de textos (em Língua Portuguesa), demonstram que somente 14% dos alunos alcançaram aprendizagem avançada, 15% deles apresentavam aprendizagem insuficiente, 37% tinham pouco aprendido e somente 34% alcançaram o aprendizado esperado². Diante disso, houve a

² Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/111-mato-grosso/proficiencia>. Acesso em: 07 mar.2020.

necessidade de, durante os encontros formativos, dirigir um olhar aprofundado para os resultados das avaliações externas e internas, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades leitoras dos estudantes.

Rojo (2009) afirma que, nos últimos anos, tornaram-se visíveis, por meio de exames e avaliações nacionais e internacionais, os sintomas do insucesso das propostas de letramento escolar, principalmente em termos de “letramentos e de capacidades de leitura (p. 29)”. Diante dos desfavoráveis resultados da Educação no Brasil, a autora questiona: “como alunos que estiveram submetidos a diferentes práticas de letramento durante mais de dez anos apresentam capacidades tão limitadas de leitura? A que práticas de letramento eles estiveram submetidos?” (ROJO, 2009, p. 29).

Algumas iniciativas foram desenvolvidas pelos professores formadores do Cefapro com o objetivo de resolver o “problema da leitura”; entre elas, uma jornada formativa, intitulada “Escola: Lugar de Múltiplas Aprendizagens” que envolveu os professores da área de linguagens, tendo como foco o desenvolvimento de planejamento pedagógico por área do conhecimento, a partir das capacidades e dos descritores dos documentos oficiais e também das matrizes de referência das avaliações externas. Ao dialogar com os professores, novamente surgiram indagações sobre as possíveis causas que levariam os alunos a não gostarem de ler com questionamentos do tipo: seria falta de tempo, de estímulo? Será que eles leem textos que circulam na esfera virtual, e não as leituras almejadas pela escola? *A posteriori*, ao iniciar os estudos de pós-graduação, nível doutorado, despertou em mim o interesse em responder a outras questões: Será que as práticas de leitura propostas na esfera escolar não despertam o potencial de leitor do estudante? Que práticas de letramento os professores devem oferecer a seus alunos para que eles se tornem leitores responsivos?

Ainda como professora formadora, comecei a questionar o processo de formação inicial e continuada do professor, em especial, a sua formação como leitor e a maneira como a escola e a universidade trabalharam esse aspecto. Junto a essa inquietação, eu questionava também: O professor lê? Gosta de ler? O que lê? Para que lê? Por que lê? Como lê³?

³ Ao analisar o conjunto de dados, constatei que as professoras participantes desse estudo, antes de participarem do PAG, liam da mesma maneira como aprenderam na escola (como estudantes) e, posteriormente, na universidade (em sua formação inicial), conforme apresentarei no capítulo IV.

Esses questionamentos me levaram a refletir sobre o estudo realizado por Oliveira (2008), que demonstrou que os professores com maior êxito tiveram, em suas vidas, uma figura marcante do ponto de vista da relação com a leitura. Isso me conduziu a outros questionamentos: seriam os professores figuras marcantes para os seus alunos? Será que esses professores e professoras tiveram algum professor que os inspirou no gosto pela leitura?

Nesse trabalho com a formação continuada, em contato com contextos tão diversos, deparei-me com os desafios dos docentes em relação à leitura. Diante disso, passei a me questionar sobre as contribuições que os professores formadores podiam lhes oferecer quanto à forma de trabalhar com a leitura na sala de aula, colaborando para a formação de leitores reflexivos e críticos, bem como propiciando a construção de práticas que conduzam à superação dos desafios de aprendizagem com relação às capacidades leitoras dos alunos em Língua Portuguesa.

Como fruto dessa inquietação, no momento da seleção para o curso de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o projeto de pesquisa inicial tinha como objetivo geral investigar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, na perspectiva da proposta dialógica do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995), no contexto do Ensino Médio, em uma escola pública mato-grossense, localizada no município de Sinop, estado de Mato Grosso.

A posteriori, ao iniciar a pós-Graduação nessa universidade, tive a oportunidade de participar, como estagiária, no ano de 2017, do Curso de formação continuada para professores “Construindo uma Prática de Letramento para a formação de leitores” e conhecer na prática como acontece o Pensar Alto em Grupo. Nesse período, observei que as discussões realizadas pelos grupos de professores cursistas apontavam que os desafios para o ensino e aprendizagem da leitura se repetiam em diferentes espaços: escolas públicas e particulares. Concluí, ainda, que desafios vivenciados por esses professores eram semelhantes aos meus enquanto professora da rede pública de ensino estadual e, posteriormente, como professora formadora. Essas constatações me levaram a repensar o objetivo do projeto de pesquisa.

As vivências como professora formadora e, posteriormente, como acadêmica do curso de doutorado fizeram-me compreender que a realidade educacional brasileira e mato-grossense necessitava de estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento das capacidades leitoras dos estudantes. Isso me levou à hipótese

de que o Pensar Alto em Grupo poderia ser uma possibilidade de formação de leitores responsivos, sejam eles estudantes ou professores.

Lajolo (2008), na obra “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”, admite que, embora as demandas formativas sejam muitas, para formar professores é preciso formá-los como leitores: “Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 2008, p. 108). Esses argumentos sinalizam a importância de investimentos na formação de professores para que passem a atuar como agentes letradores.

A partir das minhas participações no curso “Construindo uma Prática de Letramento para a formação de leitores”, mudou-se o foco da pesquisa. Os diálogos realizados com os professores e seus depoimentos, durante o processo formativo, ao afirmarem que o Pensar Alto em Grupo contribuiu de forma positiva para o aprimoramento do ensino da leitura em suas aulas, despertaram em mim o interesse em eleger como participantes deste estudo as professoras participantes do curso em questão. Dessa vez, propus o seguinte objetivo geral: Investigar a formação do leitor responsivo, em um curso de formação continuada para professores, por meio de vivências de leitura da prática dialógica do Pensar Alto em Grupo. Ademais, organizei os seguintes objetivos específicos: i) Investigar, no Pensar Alto em Grupo, os processos de construção de sentidos que evidenciaram a responsividade do leitor; ii) Descrever o processo de (trans)formação do leitor; iii) Identificar, nos relatos orais e escritos das professoras participantes do curso “Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores”, as repercussões da prática do Pensar Alto em Grupo na vida pessoal e profissional.

O curso “Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores”⁴, criado pela Professora Mara Sophia Zanotto, em 2012, visando a proporcionar atualização de conhecimentos sobre leitura e promover o desenvolvimento de pesquisa sobre o tema na área de Linguística Aplicada, é oferecido pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) da PUC-SP. No segundo semestre de 2017, atuei como uma das ministrantes e foi nesse período que os dados que compõem este trabalho foram gerados.

⁴ Esse curso concede certificados mediante realização das atividades e cumprimentos de exigência de presença mínima em sala de aula. Para aprovação, os participantes precisam obter a frequência mínima de 75% nas aulas ministradas e nota igual ou superior a 7,0. É um curso pago, com duração de 45 horas e oferecido semestralmente no *campus* Perdizes – PUCSP.

Durante o curso, as professoras cursistas têm a oportunidade de refletir sobre a prática escolar de ensino da leitura e suas possíveis causas de insucesso, incluindo momentos de leitura de alguns textos teóricos sobre o assunto. A partir da construção do metachecimento sobre a prática dominante de leitura e sobre o Pensar Alto em Grupo, pode-se dizer que são vivenciados momentos coletivos de aprendizagem nos quais o grupo constrói dois tipos de conhecimento: o conhecimento teórico, advindo da leitura e discussão dos textos teóricos; e o conhecimento prático, oriundo das vivências de leitura que envolveram a leitura de textos literários ou não literários⁵.

Essas ações desenvolvidas no decorrer do curso corroboram a ideia de Freire (2007) sobre a importância da educação libertadora e da libertação intelectual dos leitores, para que possam se conscientizar, a partir da leitura de textos (não)literários, do seu processo de ser e estar no mundo, permitindo, por meio de seus dizeres, manifestações sobre a sua percepção do mundo no qual estão inseridos. Nesse sentido, inspiro-me em algumas características propostas por Freire (2011a) sobre a educação dialógica que se assemelham a algumas características do Pensar Alto em Grupo, tais como:

- Incentivar aos estudantes o protagonismo no processo de leitura;
- Valorizar os saberes dos estudantes;
- Motivar a construção dos saberes, a partir da interação no coletivo;
- Respeitar a opinião e o tempo de aprendizagem de cada um no processo de leitura.

A partir de Freire (2011a), espera-se que os professores participantes se tornem leitores responsivos, ou, como os chamo neste trabalho, leitores águias. No entanto, essa espera é alimentada pelo ato de movimentar-se; nesse caso, o movimento de dizer a palavra dentro das vivências de leitura de que participam. E esse dizer a palavra permite aos participantes expressarem o seu modo de ver o mundo, o seu modo de ser no mundo e, finalmente, o seu estar no mundo⁶. Portanto, o Pensar Alto em Grupo é sinônimo de uma esperança que se movimenta nas

⁵A fábula “A águia e a galinha” é um dos exemplos de textos apresentados para o momento no qual os leitores realizam a interpretação coletiva durante o curso. Esses momentos são chamados de “vivências” de leitura do Pensar Alto em Grupo.

⁶ Freire (1993a) explica ninguém nasce marcado para ser, utilizando-se do exemplo do ‘ser/tornar-se professor’. Para o autor, formamo-nos (somos) a partir das práticas sociais das quais tomamos parte. À luz do seu pensamento, concluo que nos (trans)formamos por meio do nosso modo de estar no mundo.

entrelinhas de textos, na busca incansável de entrelaçar as múltiplas leituras dos leitores.

À luz do pensamento de Freire (2011a) lanço a seguinte questão geral da pesquisa: Como a prática dialógica do Pensar Alto em Grupo, em um curso de formação continuada de professores, pode contribuir para a formação do leitor responsivo? Além dela, orientam este estudo as seguintes questões: Como ocorrem os processos de construção de sentidos na prática dialógica de leitura do Pensar Alto em Grupo? Como acontece o processo de (trans)formação do leitor responsivo? Quais as repercussões do Pensar Alto em Grupo na vida pessoal e profissional das professoras participantes do curso “Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores”? Para respondê-las, recorro aos integrantes da pesquisa que participaram semanalmente do curso, por onze semanas, no período de 02/09 a 25/11/2017, realizando todo o percurso formativo.

Sobre o perfil das dezenove participantes deste estudo, a maioria é formada em Pedagogia e atua como professora na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Além disso, duas das participantes atuam como coordenadoras pedagógicas. Tanto o perfil dos atores que compõem o cenário desta pesquisa quanto o local em que os dados foram coletados se configuram como um avanço em relação aos estudos produzidos anteriormente sobre o Pensar Alto em Grupo. Esses estudos⁷ revelam o processo de formação do leitor nos seguintes contextos e grupos:

- Estudantes de escolas públicas do Ensino Fundamental (SUGAYMA, 2011; NOGUEIRA, 2010; QUEIRÓZ, 2009; LIMA, 2008; SILVA, 2008; SANTA BÁRBARA, 2007)
- Estudantes de escolas públicas do Ensino Médio (CARVALHO, 2014; KOBASHIGAWA, 2011; QUARTEZAN, 2010; SANTOS, 2010; REIS, 2009)
- Estudantes de escolas particulares Ensino Fundamental (MARCONDES, 2016)
- Estudantes de modalidade EJA (MACEDO, 2011)

⁷O Curso de formação continuada para professores “Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores” é um curso de extensão universitária que tem como um de seus objetivos divulgar uma prática de letramento que tem sido pesquisada pelos integrantes (professores-pesquisadores) do Grupo de Estudo da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), vinculado à linha de pesquisa Linguagem e Educação, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP.

- Estudantes de graduação (SANTOS, 2014; VILAS BOAS, 2010; LEMOS, 2005)
- Grupos de leitores (Pastoral do Menor, Biblioteca Alceu Amoroso Lima, Biblioteca Comunitária Caminhos da leitura e A Casa Tombada) (SUGAYAMA, 2017).
- Estudantes deficientes visuais (SILVA, 2005).
- Estudantes de Institutos de Idiomas (FERLING, 2005).

De acordo com as pesquisas desenvolvidas, ainda não foi realizado nenhum estudo com o Pensar Alto em Grupo no qual os participantes sejam professores que atuam em salas de aula no Ensino Fundamental e também tenham tido a oportunidade de vivenciar o Pensar Alto em Grupo no espaço de sua atuação profissional. Portanto, esse é um campo que merece ser explorado. Nessa perspectiva, o curso de formação continuada de professores “Construindo uma prática de letramento para formação de leitores” configurou-se como um espaço no qual os participantes têm dupla identidade: a primeira, de professor leitor; e a segunda, de professor formador de leitores.

Os dados revelaram que esse curso também trouxe dupla contribuição. A primeira se deu no campo de formação de leitores: dos professores e seus estudantes. A segunda se constituiu como caminho também para a formação de professores e, nesse caso, de professores reflexivos, isto é, aqueles que refletem e propõem ações a partir de sua prática, já que as cursistas puderam realizar, com seus alunos, o que aprenderam no curso. Inclui-se, neste momento, a aprendizagem desta pesquisadora que também pôde refletir sobre a sua prática formadora.

Para atingir o objetivo proposto, esta pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresento considerações sobre leitura e letramento que se revelaram pertinentes para explicar o Pensar Alto em Grupo. No segundo capítulo, exponho um breve histórico do Pensar Alto em Grupo, bem como as pesquisas sobre ele produzidas no Programa de Pós-Graduação LAEL-PUC-SP. Além disso, faço um sobrevoo sobre a prática de leitura escolar dominante e a prática dialógica de leitura do PAG e também discuto o seu processo de construção a partir da pesquisa-ação como elemento de transformação.

No terceiro capítulo, apresento o percurso de coleta e de geração de dados. Discuto a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, abordo a estratégia utilizada, a pesquisa-ação, e apresento os métodos de coleta de dados: o Pensar Alto em Grupo e o diário reflexivo. Em seguida, descrevo o perfil das participantes da pesquisa. Por

fim, apresento os procedimentos para a análise e interpretação e as normas de transcrição dos dados.

No quarto capítulo, analiso os dados, partindo da primeira vivência de leitura do texto “A águia e a galinha”. Em seguida, apresento a análise da sexta vivência de leitura “A montanha pulverizada”, expondo assim a construção do “leitor águia”, uma espécie de leitor responsivo que conseguiu alçar voo rumo à libertação intelectual. Enfim, analiso os relatos escritos e orais das participantes do curso sobre as contribuições do PAG para a prática de ensino da leitura.

Finalmente, a partir das análises, emprestando-me da fábula “A águia e a galinha”, teço algumas considerações e proposições sobre a (trans)formação do leitor águia, com a intenção de contribuir para a formação de leitores e, simultaneamente, a formação de professores.

1 LEITURA E LETRAMENTO

Neste capítulo, inicialmente, discuto a leitura de mundo e a leitura da palavra. Em seguida, apresento o ensino da leitura e o processo de (trans)formação do leitor. Adiante, exponho a concepção de diálogo em Paulo Freire e de dialogismo em Mikhail Bakhtin, além de modelos cognitivistas de leitura, de modo a mostrar algumas concepções de leitura que se revelaram pertinentes para explicar o o Pensar Alto em Grupo. Na mesma direção, também examino algumas compreensões sobre o conceito de letramento.

1.1 A leitura de mundo e a leitura da palavra: duas ações e um desafio

Primeiro, a 'leitura' do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da minha escolarização, foi a leitura da 'palavramundo' (FREIRE, 2011b, p. 20).

A leitura do mundo e a leitura da palavra se configuram como duas ações indissociáveis no processo de formação dos estudantes; todavia, um dos maiores desafios da escola é ensinar-lhes a leitura da palavra a partir da leitura de mundo e para o mundo em que vivem. Antes de ter acesso à escolarização, a criança lia o mundo a sua volta por meio dos gestos de seus pais, das brincadeiras de que participava, das interações que vivenciava com seus amigos. Agora, na contemporaneidade, mesmo antes de alfabetizada, já consegue obedecer aos comandos dos celulares e de seu computador e, ainda, participa efetivamente dos jogos de *videogame*, entre outros.

No entanto, ao iniciar o processo de escolarização, a escola nem sempre considera, tal como afirma Freire (2011b), a leitura do mundo que precedeu a leitura da palavra, estabelecendo uma dicotomia entre o universo cultural em que o aluno está inserido e as práticas leitoras realizadas na esfera escolar. Por esse motivo, seu ensino não promove aquilo que Freire (2011b) denomina leitura da "palavramundo". À luz do pensamento desse autor, concluo que a vida cotidiana é desconsiderada, pois as práticas de ensino oficialmente promovidas não dialogam com as práticas sociais de leitura vivenciadas na vida cotidiana.

Soares (2010, p. 62) exemplifica uma queixa recorrente entre os professores acerca da "pouca familiaridade das crianças das camadas populares com a leitura e

a escrita, atribuída à ausência de livros e material escrito em geral, em seu contexto familiar, social, cultural.” A esse respeito, a autora aponta a necessidade de “conhecer os usos da leitura e da escrita nessas camadas, suas diferenças em relação aos usos escolares, que são valorizados pelas camadas hegemônicas.”

Em vista disso, torna-se necessário compreender que os alunos vivenciam práticas de leitura e escrita por meio da interação com o mundo social quando participam de eventos que podem ser denominados práticas sociais. Estas últimas

[...] decorrem de e, ao mesmo tempo, geram interações entre os indivíduos e entre eles e o ambiente natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições com o propósito de produzir bens e transmitir valores, significados e, finalmente, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas. (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 33).

A partir do conceito de práticas sociais, pode-se concluir que a leitura e a escrita estão presentes no interior de grupos sociais e de diversas práticas desenvolvidas por seus integrantes. É comum, nessas interações, o uso das tecnologias digitais com o objetivo de comunicar, informar, pesquisar, comprar ou vender. Nas celebrações religiosas, na troca de mensagens via internet, no trânsito, nos *outdoors*, faz-se necessário o domínio das habilidades de leitura. Por esse motivo, cabe ao processo de escolarização do leitor promover a aprendizagem de “conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento”. (SOARES, 2004, p. 89).

Sobre o uso social da leitura, Freire (2011b, p. 19-20) explica que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” e que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” A afirmação do autor ensina ações importantes para o ensino da leitura de mundo e a leitura da palavra. A primeira se refere à necessidade de a escola considerar as práticas sociais de leitura de que os estudantes participam cotidianamente, de modo que não haja dicotomia entre o letramento social e o letramento escolar.

Ainda que Paulo Freire não utilize o conceito de letramento, implicitamente ele se refere ao termo ao afirmar a conexão existente entre linguagem e realidade, ou seja, sua afirmação remete ao uso social da leitura e da escrita. Assim sendo, a leitura da palavra “não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real” (FREIRE, 2011b, p. 41) porque a prática pedagógica que se utiliza do

“blá-blá-blá” e “enche a cabeça” dos alunos de falso saber, ou seja, de conteúdos desconectados da sua realidade⁸, não contribui para a sua conscientização, emancipação e libertação(2011a).

Pode-se dizer que, de acordo com Freire (2011 a), não basta a leitura da palavra pela palavra, isto é, uma leitura mecânica e desconectada da realidade. É preciso superar essa concepção de ensino denominada bancária. Muito comum na esfera escolar, segundo o autor, , é a compreensão de ensino que não se utiliza do diálogo como meio de comunicação entre professor e educandos. Nela, os educandos são meros recipientes, nos quais é depositado um conjunto de informações.

Todavia, existe a chamada Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2011a), que não é feita pelo opressor, mas parte do diálogo como elemento que nutre a relação professor e educandos, fazendo-os, ambos, parte de sua aprendizagem. Nela, os educadores consideram os conhecimentos de mundo dos estudantes. Na esfera escolar, a pedagogia do oprimido ainda é um desafio, porque diz respeito a uma educação feita pelos estudantes (seus saberes, identidade e conhecimento de mundo), e não para os estudantes. No campo da leitura, isso significa que ela deve ser feita pelos educandos e não para os educandos. E esse é um dos maiores obstáculos para o ensino da leitura na esfera escolar.

Buscando romper os obstáculos que impedem a realização da prática dialógica de ensino da leitura, Soares (2010) alerta, mais uma vez, que não se tem desenvolvido pesquisas que identifiquem e busquem compreender as práticas de leitura escolares e suas relações com as práticas sociais de leitura e escrita para além das paredes da escola. Considerando esse alerta sobre a necessidade de realização de pesquisas que ultrapassem o âmbito escolar e focalizem também as práticas de letramento em diversas esferas sociais de que os estudantes participam, alguns grupos de pesquisa se formaram. Um deles é o Grupo de Estudos de Indeterminação e Metáfora (GEIM).

Sugayama (2017, p.74) destaca que os pesquisadores do GEIM , quando realizam o Pensar Alto em Grupo, “uma prática social de leitura, cujo objetivo, desde o início, foi dar espaço para a voz e subjetividade dos leitores” (ZANOTTO, 2014, p. 21)⁹, “estão aperfeiçoando e construindo uma prática inovadora que busca

⁸ Essas são algumas características da prática da educação bancária.

⁹ No capítulo 2, discutirei o Pensar Alto em Grupo, trazendo, mais informações sobre essa prática de letramento que também pode ser considerada método de coleta e geração de dados.

transformar a atuação tanto dos alunos quanto dos professores em sala de aula.” (SUGAYAMA, 2017, p.74).

À luz dos estudos de Zanotto (1992, 1995, 1998, 2010, 2014), neste trabalho, objetivo contribuir para a superação do ensino da leitura numa perspectiva bancária, ao promover momentos nos quais os integrantes possam participar de uma “construção dialógica e colaborativa das leituras” (ZANOTTO, 2014, p. 21), permitindo aos leitores a mobilização de seu conhecimento de mundo e conhecimento da palavra. Essa é, portanto, a compreensão de letramento assumida.

Os formadores de leitores que conseguem ultrapassar a concepção bancária de ensino de Freire (2011a), unindo a leitura do mundo e a leitura da palavra no momento do seu ensino, se assemelham ao naturalista da fábula “A águia e a galinha”¹⁰, pois, como ele, com insistência e persistência, propiciam condições para que os leitores aprendam a ler a “palavramundo” (FREIRE, 2011b). Assim sendo, esses últimos serão chamados por mim de leitores responsivos¹¹, aqueles que vivenciam um processo de (trans)formação, conforme tratarei a seguir.

1.2 O ensino da leitura: em busca da (trans)formação do leitor

Como já disse anteriormente, a concepção bancária de ensino ainda é dominante nas escolas brasileiras. Para Freire (2011a), nessa concepção de educação, o professor é o sujeito (o narrador) de conteúdos e os educandos são objetos (ouvintes). De acordo com o autor, a tarefa do educador bancário é “encher os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2011a, p. 79).

O reflexo dessa realidade pode ser verificado nos resultados das avaliações externas¹², que demonstram baixos níveis de proficiência leitora dos estudantes. Esses índices explicitam uma urgente necessidade de transformação do ensino da leitura. Parto desse entendimento para afirmar que a leitura pode ser ensinada sob

¹⁰ A fábula “A águia e a galinha” trata da história de um camponês que apanhou uma pequena águia na floresta, levou-a para casa e a criou cativa juntamente com as galinhas. Resultado: ela cresceu como uma galinha e se comportou como tal. Após alguns anos, o homem recebeu a visita de um naturalista que, intrigado com a situação, convenceu o camponês para que, juntos, instigassem a vocação natural da águia para o voo, mesmo que tivessem de insistir com ela. Após algumas tentativas, ela, soberana, abriu as asas e voou e nunca mais voltou. O texto está disponível na íntegra no capítulo 4, quando analiso uma vivência de leitura na qual ele foi utilizado.

¹¹ Adiante, chamamos o leitor responsivo de leitor águia.

¹² Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

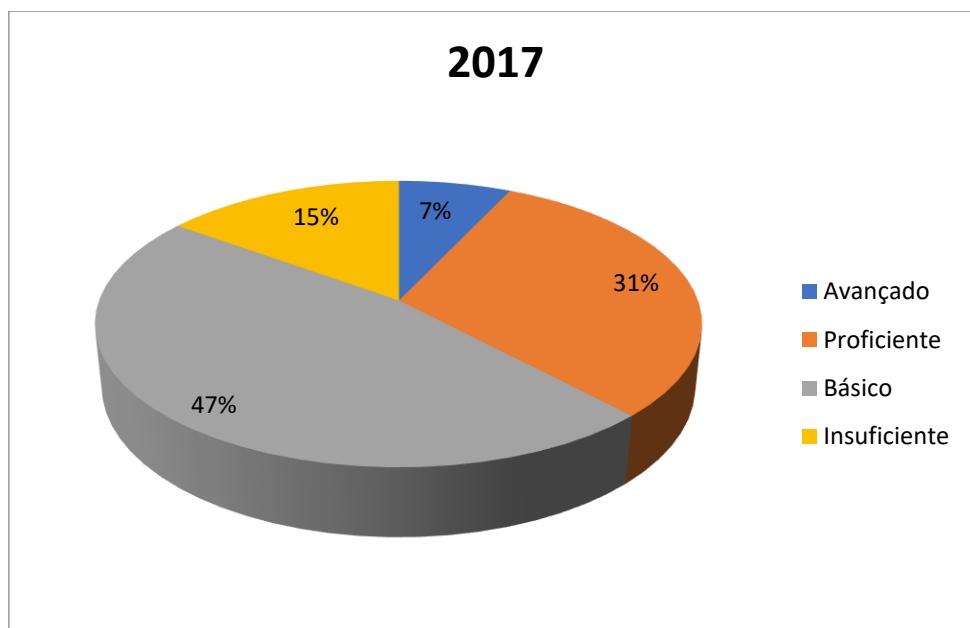
duas perspectivas: a bancária (um tipo de prática educativa criticada por Freire no livro “Pedagogia do Oprimido” (2011a)); e a libertadora (uma espécie de prática educativa dialógica defendida pelo autor nesse mesmo livro).

É preciso compreender essas duas concepções de ensino para trilhar o caminho rumo à (trans)formação do leitor. Entendo que a palavra (trans)formação apresenta, nesta discussão, duplo sentido: tanto se refere ao processo de formação do leitor quanto à sua capacidade de transformação, de aprender sempre no decorrer de sua vida.

Para iniciar a discussão sobre o ensino da leitura, fiz uma verificação dos resultados da Prova Brasil no ano de 2017, pois esse período coincide com o ano de realização da coleta dos dados que compõem este estudo. Os dados apontam que¹³, em São Paulo, o estado em que aconteceu a coleta de dados, no que diz respeito à leitura e interpretação de textos (conforme o gráfico 1), somente 7% dos estudantes se encontravam no nível avançado de aprendizagem, 31 % foram considerados proficientes, 47 % se encontravam no nível básico, ou seja, com pouco aprendizado, e 15% foram considerados com aprendizado insuficiente. Aqueles que estão neste último nível apresentam pouquíssimo aprendizado, tornando-se necessária uma intervenção por parte dos professores em seu processo de ensino e aprendizagem. Em suma, somente 38% dos estudantes alcançaram o aprendizado adequado, aquele que engloba os níveis proficiente e avançado.

¹³ Os dados estão disponíveis em: <https://cutt.ly/dj23c9q>. Acesso em: 04 jul. 2020.

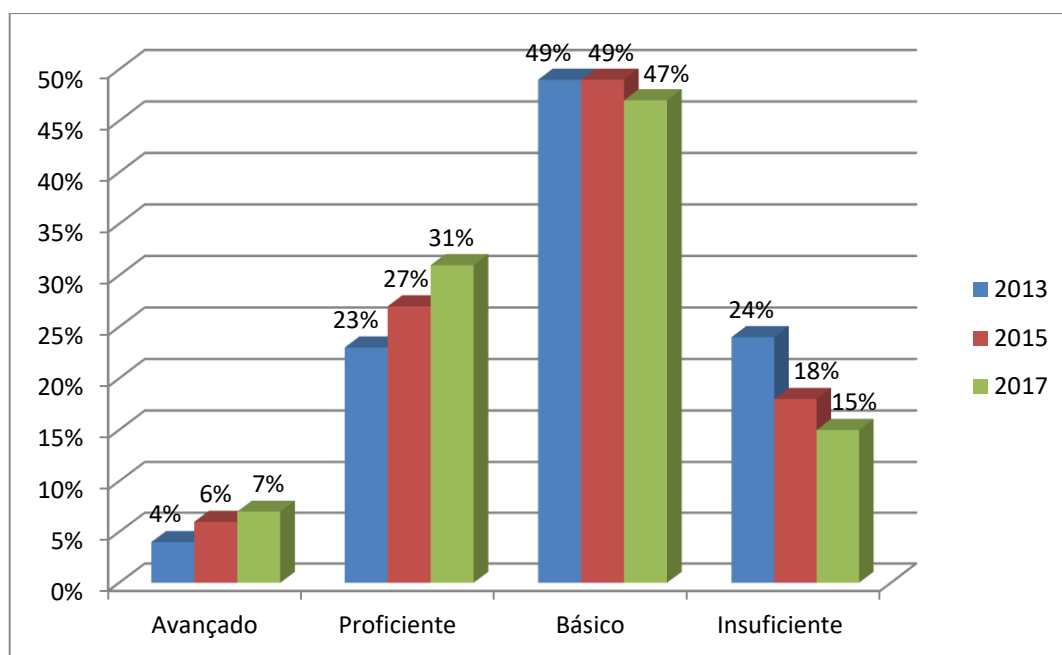
Gráfico 1- Distribuição dos alunos de 9º ano por nível de proficiência: São Paulo (2017)



Fonte: Prova Brasil, Inep. Classificação não oficial (adaptado pela autora).

Considerando que a Prova Brasil acontece a cada dois anos, ao verificar os resultados das três últimas avaliações nesse estado, representados no gráfico 2, observei que os estudantes que estão no nível avançado representam uma minoria, ao passo que aqueles que apresentam aprendizado considerado insuficiente superam – apesar de uma queda no ano de 2017 – essa porcentagem. A maioria dos estudantes do 9º ano, nos três anos consecutivos, encontra-se no chamado nível básico no que diz respeito ao desempenho em leitura e interpretação de informações presentes em textos contidos nessas avaliações.

Gráfico 2 - Distribuição dos alunos de 9º ano por nível de proficiência



Fonte: Prova Brasil, Inep. Classificação não oficial (adaptado pela autora).

Ao analisar os resultados das avaliações externas, concluo que esta é uma das formas de aferir o desenvolvimento das capacidades leitoras dos estudantes em uma perspectiva quantitativa, computando a porcentagem de alunos que atingem ou não o aprendizado esperado. Dentre elas, destaco a Prova Brasil¹⁴, segundo a qual os estudantes estão distribuídos em quatro níveis de proficiência: avançado, proficiente, básico e insuficiente.

Os resultados mostram que ainda não atingimos a aprendizagem esperada. Além disso, eles se coadunam com os diálogos sobre os problemas e desafios para o ensino da leitura tecidos por mim e pelos educadores, em Mato Grosso, pouco tempo antes de deixar a função no Cefapro. Ademais, vão na mesma direção dos diálogos construídos entre mim e as professoras participantes, no decorrer do curso “Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores”. Na verdade, esses resultados estão presentes no decorrer da escrita desta tese, em trechos que dizem respeito ao processo de (trans)formação do leitor.

¹⁴ De acordo com o site do Ministério da Educação, a Prova Brasil é uma avaliação em larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). São avaliadas as turmas de quarta e oitava séries (quinto e nono anos).

Gomes (2017, p. 30) defende que as avaliações importantes são aquelas que orientam o ensino e estão integradas ao processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Elas devem ser um “meio ou confirmação do trabalho, nunca sua razão de ser.” Para essa autora, as avaliações são importantes recursos para aprender e ensinar melhor. Partindo desse entendimento, ela afirma que

[...] a Prova Brasil é um instrumento relevante para dimensionar os problemas da Educação Básica no Brasil e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade. O professor, por sua vez, pode fazer uso desse instrumento para rever sua prática e aprimorar o ensino (GOMES, 2017, p. 31).

Assim sendo, a autora explica que esse tipo de avaliação permite planejar o aperfeiçoamento de escolas e redes e, em vista disso, os resultados obtidos são por escola, e não por aluno, pois não objetivam avaliar o aluno, e sim o sistema de ensino (GOMES, 2017). Logo, esses resultados auxiliam na compreensão de como está o aprendizado da leitura. Ao analisá-los, constatei que o aprendizado adequado esperado no Brasil ainda não é alcançado pela maioria dos estudantes.

Além das avaliações externas, existem outras aplicáveis ao ensino e aprendizagem da leitura. Pensá-las em um viés quantitativo pressupõe que as leituras dos estudantes sejam medidas por meio de questionários de múltiplas escolhas sobre o entendimento do texto ou, ainda, de perguntas pré-direcionadas sobre o entendimento do texto, do tipo: Você acha a atitude do personagem X importante? Quais são as personagens do texto? Em que período esse texto foi produzido? Qual a escola literária a que pertence esse texto? Essas e algumas outras questões fazem parte do dia a dia da escola no processo de ensino da leitura.

Se o ensino, como apresentado, se reduzir a perguntas sobre o texto feitas pelo professor para o estudante, dificilmente se alcançará a (trans)formação do leitor, pois esse leitor, condicionado a respondê-las, provavelmente não saberá passear livremente pelo texto nem por suas palavras. Também dificilmente saberá chegar à interpretação do texto como um todo, já que o ensino tradicional o ensinou a ler somente algumas de suas partes. Por isso, Solé (2012, p. 33) alerta sobre os problemas do ensino da leitura e defende que

[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

O pensamento da autora demonstra alguns problemas que não somente envolvem o ensino da leitura, mas também desafiam os que a ensinam. Assim sendo, não se reduzem a questões metodológicas; abrangem ainda o seu modo de avaliação, de conceitualização e o lugar que essa prática social ocupa na Proposta Curricular da unidade escolar.

É essa gama de dilemas que influencia e envolve o processo de ensino e aprendizagem da leitura. Partindo desse entendimento, tomo emprestada, no desenvolvimento deste estudo, a fábula “A águia e a galinha”, para defender que a (trans)formação do leitor¹⁵ é semelhante à situação vivenciada pela águia, descrita por Leonardo Boff.

É plausível afirmar que os leitores nascem com o potencial de ser águia, mas devido à prática escolar dominante de leitura – ou o ensino bancário – não desenvolvem o seu potencial de voar sobre os textos que circulam nas diversas esferas de suas vidas: a escolar, a religiosa, a jornalística, a familiar, a midiática, entre outras. Esses leitores não conseguem fazer a leitura da palavra em diálogo com o mundo que os cerca e em que vivem com a criticidade necessária para se libertarem das opressões que lhes impõe a vida por meio da linguagem.¹⁶

Os leitores chegam à escola cheios de vida, com a sua vocação ontológica para ser um leitor águia¹⁷ sejam eles adultos, sejam crianças. Eles leem o mundo com os olhos mesmo antes de aprender o código escrito, mesmo antes de desenvolver as suas habilidades de leitura. No entanto, como defende Freire (2011b), em seu processo de escolarização, nem sempre se consegue ensiná-los a leitura da “palavramundo”, como já dito anteriormente. A escola não tem despertado o potencial que cada um traz dentro de si. Nessa perspectiva, cabe perguntar: Como posso

¹⁵ Retomo esta ideia nas análises e nas considerações finais.

¹⁶ Em suas práticas cotidianas, as pessoas se deparam com contratos, jornais e panfletos com anúncios de ofertas com pequenas letras, às vezes, em rodapés, sobre as condições de pagamento e taxas de juros. Ainda, ao se deslocarem, encontram as placas que indicam os destinos dos ônibus e de algumas localizações das cidades. O não domínio das habilidades de leitura, numa perspectiva crítica, pode implicar a exclusão de seus direitos de cidadãos.

¹⁷ Ressalto, mais uma vez, que o leitor águia é um leitor responsivo, maduro (KATO, 2007), crítico, mundano (RAMOS; AGUIAR, 2007) e dialógico (este último é aquele que lê com os elementos que compõem o diálogo em Paulo Freire e a dialogia de Bakhtin).

despertar ou libertar a águia dentro de cada um no processo de ensino da leitura? Como (trans)formar¹⁸ os leitores?

O primeiro passo para a (trans)formação do leitor é evitar que o ensino da leitura se restrinja a uma prática de ensino bancário (FREIRE, 2011a). Não nego aqui a importância do ensino tradicional para um determinado momento e contexto histórico, mas entendo que as transformações históricas, sociais, econômicas e tecnológicas exigirão dos estudantes, amigos e familiares o domínio de um conjunto de habilidades e conhecimentos que transcendem essa perspectiva de ensino. Em vista disso, não posso reduzir o ensino da leitura a uma repetição mecânica de palavras, mas devo promovê-lo como uma possibilidade de leitura crítica da palavra e da realidade.

Freire (2011a), na obra “Pedagogia do Oprimido”, traz algumas características do ensino tradicional, conceituando-o educação bancária, a partir da dualidade educador *versus* educando. Entre elas, destaca-se o silenciamento dos educandos quando o educador diz a sua palavra, e eles somente a escutam. A meu ver, esse modo de proceder, no ensino da leitura, pode dificultar o processo de (trans)formação do leitor.

A prática bancária de ensino silencia, impede que as pessoas tenham o direito de dizer a sua palavra e

[...] 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 outros a livre elaboração do sentido de tudo o que os (nos) rodeia. (CORACINI, 2002, p. 74).

A transformação do leitor pressupõe romper com o silenciamento histórico imposto aos educandos pelos educadores bancários¹⁹, bem como superar o reducionismo do processo de ensino e aprendizagem da leitura à quantificação de resultados, questionários e à classificação de leituras certas ou erradas. Não pretendo diminuir a importância das avaliações externas, pois reconheço o seu valor para

¹⁸ Aqui utilizo a expressão (trans)formação em duplo sentido: primeiro, para referir-se à formação do educando como leitor por meio do ensino da leitura no âmbito escolar e não escolar (em contextos familiares e sociais, por exemplo, em uma biblioteca); segundo, para descrever o processo de transformação do leitor.

¹⁹ Adiante, em especial, nas considerações finais, utilizarei o termo “leitor galinha” para me referir ao leitor bancário fruto de uma prática monológica de leitura.

pensar em estratégias para a melhoria do ensino e aprendizagem das leituras. Entretanto, defendo que o leitor responsivo não é aquele estudante considerado avançado, proficiente ou básico, mas sim aquele que, sendo estudante ou não, sobrevoa o texto em uma perspectiva interativa abrindo as suas asas em busca de novos horizontes e interpretações para o texto apresentado.

Por esses motivos, no Pensar Alto em Grupo, doravante PAG, a avaliação do desempenho do leitor não deve acontecer pelo seu desempenho, tampouco pela quantificação de erros e acertos de suas leituras. Inicialmente, compreendo que todas as suas leituras são válidas, mas, no decorrer da prática de letramento do PAG, em um processo de negociação coletiva, prevalecem as interpretações coerentes com as ideias apresentadas no texto.

Assim sendo, repito que a avaliação do leitor águia não deve medir seu desempenho, mas o seu empenho²⁰ no processo de construção das múltiplas leituras, a sua disponibilidade de dizer a sua palavra e, ainda, a sua negação de permanecer inerte, pois, mesmo com medo de não conseguir voar, ele abre suas asas sobre o texto.

Assim acontece no PAG²¹, na qual os leitores, com liberdade, manifestam suas expectativas sobre o texto e, para isso, mobilizam, algumas vezes, seus conhecimentos prévios, seus conhecimentos de mundo e constroem suas múltiplas leituras por meio de previsão e inferências contínuas sobre as ideias e os enigmas apresentados nos textos. Essas são algumas das atitudes dos leitores em (trans)formação.

Em âmbito escolar, o leitor que vivenciou uma prática dialógica de leitura tem possibilidades de obter melhores resultados em outras disciplinas ou áreas do conhecimento e, ainda, em testes e avaliações. Nessa perspectiva, o PAG é uma prática de letramento e também uma possibilidade de ensino de leitura, de modo que pode contribuir para o processo de transformação do leitor, bem como para o processo de ensino a aprendizagem.

De modo geral, o PAG busca a (trans)formação de um leitor escolar e não escolar, ou seja, de estudantes e de não estudantes (parentes, amigos, familiares).

²⁰ Avaliar o empenho do leitor significa avaliar sua dedicação, sua vontade de aprender, sua disponibilidade e seu interesse.

²¹ No PAG, privilegia-se que os leitores digam a sua palavra e, ainda, que possam sugerir textos para serem lidos coletivamente. São textos que os instigam ou fazem parte de seu cotidiano. Essas são ações opostas àquelas características da educação bancária.

Ademais, busca-se a superação de sua condição de leitor didatizado, isto é, treinado para ler didaticamente, passando a um estado de leitor mundano (RAMOS; AGUIAR, 2007), ou seja, aquele que também lê por prazer e não apenas por imposição, que se emociona, que lê por curiosidade, por vontade.

Esse leitor, fruto do processo de (trans)formação, não lê como tarefa didática, mas como prática mundana na qual mobiliza seus conhecimentos de mundo, lê no mundo em que vive e, a partir desse mundo, sobre o qual os pés pisam (BOFF, 2014), diz a sua palavra para o mundo. Formá-lo envolve ultrapassar a concepção de ensino bancário ou tradicional e insistir, assim como o naturalista, em não só experimentar diversas possibilidades de ensino da leitura, mas também conhecer a concepção dialógica de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, que pode orientar o ensino da leitura no processo de (trans)formação de leitores.

1.3 Concepção dialógica de leitura em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire

Por ser um ato complexo, a leitura também pode ser vista como uma prática dialógica e ser ensinada como tal. Para explicar essa afirmação, reporto-me a dois autores: Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. A partir deles, mobilizo sucintamente o conceito de “dialogia” de Mikhail Bakhtin e, logo em seguida, os elementos que compõem o diálogo defendido por Paulo Freire. A princípio, é importante considerar que

[...] embora Bakhtin não tenha elaborado uma ‘teoria da leitura’, as suas reflexões sobre a compreensão se aplicam ao processo da leitura e da construção do conhecimento. Ele concebe, por exemplo, a compreensão como sendo fundamentalmente reflexiva, pois pressupõe um envolvimento ativo do eu e do outro, que é fundamental na construção dos sentidos e dos sujeitos. (ZANOTTO, 2014b, p. 14)

Sobre isso, há que se compreender o leitor como sujeito ativo, e não passivo. Ativo porque dialoga com o texto e interage com ele. Nesse processo, as relações vão sendo construídas, e o leitor, por sua vez, vai sendo constituído, porque, ao se deparar com o texto, ele se coloca de maneira responsiva, como se respondesse ao texto. A construção da leitura, nesse caso, é permeada por posicionamentos, tais quais a concordância ou não sobre o que traz o texto, bem como sobre argumentações, aceitações, indagações, descobertas, curiosidades, reflexões, entre

outros. É nesse movimento de relação, de interação entre o leitor e o texto que se fazem os sentidos, pois o sentido não está apenas no texto ou tão e unicamente no leitor, mas no encontro da minha palavra (leitor) com a palavra do outro (texto).

Além disso, é nesse encontro que eclode o sentido, fruto da interação do eu e do outro. Tal fenômeno pode ser observado no decorrer das vivências de leitura do PAG, no processo de construção de sentido que acontece por meio do (re)encontro das palavras dos leitores sobre as suas (re)leituras. Essa é a manifestação concreta do dialogismo. Para uma melhor compreensão sobre “dialogismo”, julgo necessário, ainda que de maneira breve, debruçar-me sobre o conceito

1.3.1 O dialogismo de Bakhtin e o diálogo de Paulo Freire

Tão importante quanto a concepção de leitura que vem se desenhando nesta tese, é o conceito de “dialogismo”, com base em Bakhtin/Volochinov (2012). A meu ver, ele é fundamental para entender a questão da leitura e refletir sobre ela.

Num dos pontos altos do que se denomina “dialogismo”, Bakhtin afirma:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis, (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (removendo-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Talvez seja esta a melhor, a mais abrangente e a mais completa definição do que venha a ser a “concepção dialógica da linguagem”. De acordo com essa concepção, a linguagem e os discursos têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade – a interação entre subjetividades – no intercâmbio verbal, por meio de situações concretas de exercício da linguagem (SOBRAL, 2009). Por isso, para Bakhtin (2003), a concepção de linguagem e discurso é essencialmente ativa e, portanto, centrada no agente: o ato verbal, o processo de intercâmbio linguístico. Nesse intercâmbio, são produzidos os enunciados/discursos constitutivos de/em momentos sociais, históricos e culturais, que, em algum momento, são

resgatados, lembrados e ressignificados por sujeitos também históricos e culturais. Por essa razão, considerarmos a não fixação de um significado apenas ao que se produz do ponto de vista, social, histórico e cultural como a evolução do sujeito sob esses três aspectos.

No âmbito de uma concepção ativa de linguagem – polissêmica por natureza, diga-se de passagem – para Bakhtin/Volochinov (2012), o dialogismo é uma ideia-mestra, segundo a qual toda “voz” humana – todo ato humano – envolve a relação com várias vozes (atos), dado que “[...] nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/do discurso, ainda que seja o centro de suas enunciações, do mesmo modo que nenhum agente humano é a fonte de seus atos, ainda que seja o centro destes e por eles tenha de responsabilizar-se.” (SOBRAL, 2009, p. 33).

Por esse prisma, o conceito de dialogismo, vinculado indissolúvelmente ao conceito de interação (como se verá mais adiante), constitui a base fundamental do processo de produção dos discursos, portanto, da própria linguagem. Ou seja, em uma situação de comunicação, tanto locutor quanto interlocutor têm o mesmo peso, uma vez que toda enunciação é uma resposta, uma réplica a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras. O sujeito que fala o faz levando sempre em conta o interlocutor como parte ativa, e não como passiva, seja ele colaborativo ou hostil.

Para Mikhail Bakhtin, os atos humanos, discursivos e outros ocorrem em permanente tensão com outros atos, passados ou futuros. Assim sendo, no dialogismo, é na diferença que nasce o sentido. Nessa concepção, entende-se a diferença não como propriedade de um sistema ou código fechado, mas como a estrutura e o resultado, como bem enfatiza Sobral (2009, p. 34): “[...] das relações concretas entre os seres humanos na sociedade e na história, relações que apresentam elementos instáveis, que não se repetem; uns não existem sem os outros.”

Contudo, embora possa parecer desnecessário, sustento a importância de distinguir “dialogismo” e “diálogo”, quando se tratar de réplicas de um diálogo face a face ou de sua representação em discursos, estéticos e de outros tipos.

Nas palavras de Sobral:

O diálogo é um fenômeno textual e um procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva. Por outro lado, o enunciado e o discurso, por mais “fechados”, por mais “subjetivos” que sejam, continuam a ser dialógicos, porque (1) não pode haver enunciado sem sujeito enunciator, (2) o sujeito

não pode agir fora de uma interação, mesmo que o outro não esteja fisicamente presente; (3) não há interação sem diálogo, que é uma relação entre mais de um sujeito, mesmo no caso do chamado “discurso interior”, discurso do sujeito dirigido a si mesmo, o “falar com os botões”, [...]” (2009, p. 34-35).

Assim sendo, o diálogo pode tanto presumir dialogismo, quanto monologismo. O que se entende é que o conceito de dialogismo é amplo, de cunho filosófico, discursivo e textual, referindo-se a três planos distintos: (1) dialogismo só se efetiva dada a condição do próprio ser e agir dos sujeitos; (2) designa a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido; e (3) é a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo.

O diálogo pode assumir formas monológicas e formas dialógicas. Mas, para o Círculo de Bakhtin²², nenhum enunciado/discurso pode ser constitutivamente, intrinsecamente, monológico, posto que essas formas vão além do aspecto puramente linguístico. O simples fato de alguém enunciar algo como sendo real, verdadeiro, já pressupõe a existência de algo irreal, de alguma inverdade, a considerar que toda negação pressupõe alguma afirmação, como bem viu Wittgenstein (2005).

Em se tratando de discurso, há que se levar em conta as suas vozes constituintes, considerando sobretudo o “confronto” de vozes, dado que cada voz é única, e o sujeito ao falar, ao se manifestar verbalmente, traz de certo modo “sua” versão de/do mundo. Nesse sentido, todo discurso se configura como arena de embates, lugar de enfrentamento, de presença do outro. O que ocorre então, é que, nesse caso, descarta-se toda possibilidade de se conceber um discurso monológico, isto é, que neutralize todas as vozes que não são a de quem enuncia, embora possa ser essa a impressão causada pela materialidade do texto. Em outras palavras, o confronto aqui elencado não se atém necessariamente a um conflito, mas a um “acordo”, visto que todo discurso pressupõe mais de um sujeito na cadeia da comunicação. Perseguindo as ideias de Bakhtin/Volochinov (2012), esse “confronto” se caracteriza como fator constitutivo do intercâmbio verbal.

Tomado por Bakhtin/Volochinov (2012) como a propriedade básica da linguagem – dialogismo –, o conceito implica necessariamente a presença de parceiros (locutor e interlocutor), bem como a noção de compreensão responsiva

²² A expressão “Círculo de Bakhtin”, assim como “Bakhtin”, está ligada a algumas noções e conceitos bastante disseminados hoje: gênero do discurso ou gênero discursivo, dialogismo, enunciado concreto, polifonia, responsabilidade, responsividade ativa, esferas de atividade etc.

ativa. Afirmam os autores (p. 132): “Compreender é opor à palavra do outro a contrapalavra”. Assume-se “contrapalavra”, nesse contexto, como diálogo, como efeito da interação entre parceiros envolvidos no ato de comunicação. Assim, a compreensão de um enunciado é sempre uma resposta, à medida que introduz o objeto da compreensão em um novo contexto – o contexto potencial da resposta.

Para Bakhtin (2003), sempre que o ouvinte percebe e compreende o significado linguístico do discurso, age como sujeito responsivo, isto é, ocupa uma ativa posição responsiva. Diante disso, o sujeito pode concordar ou discordar (total ou parcialmente). A tônica nesse processo/movimento é a interação entre os partícipes nessa/dessa cadeia discursiva.

Pelos pressupostos bakhtinianos, a proposta de uma concepção de interação é radicalmente dialógica. Ela se inicia no interior do próprio discurso e nunca cessa, pois estamos sempre respondendo ao que ainda não chegou e não aconteceu em sua materialidade. É nesse sentido que a concepção de linguagem pode ser resumida na afirmação a seguir, que torna bem presente a questão do diálogo em sentido amplo e mostra o caráter central da interação: “Chamo sentido ao que é resposta a uma pergunta. O que não responde a nenhuma pergunta carece sentido. [...] o sentido sempre responde a uma pergunta. O que não responde a nada parece-nos insensato, separa-se do diálogo.” (BAKHTIN, 1997, p. 386).

Tais pressupostos concebem o sentido como fruto da interação, de cunho estritamente dialógico. Posso afirmar, então, que o dialogismo só é possível pela interação, pela qual também os sentidos são produzidos ou construídos. A interação, fundada no diálogo, dele não se separa porque envolve mais de um sujeito: o eu e o outro, ainda que esse outro seja o meu eu interior. Para Bakhtin (1997), a conversa de um sujeito consigo mesmo é um diálogo, pois não há o eu sem o outro, assim como não existe o outro sem o eu.

Segundo Sobral (2009), a interação é constitutiva do processo contínuo de criação de sentido, no qual, sem ela, há uma separação ou distanciamento do diálogo, levando a uma ausência de sentido.

O conceito de interação desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin envolve vários níveis²³ e vai além do plano da relação face a face entre sujeitos, embora a englobe, como não podia deixar de ser. Desse modo, ao falar de interação, o Círculo fala da

²³ De acordo com Sobral (2009), o conceito de interação abarca quatro níveis, descritos na obra “Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.” (SOBRAL, 2009).

própria base, raiz e fundamento do sentido: a relação entre sujeitos. “Fala de algo que vai da conversa face-a-face à relação entre sujeitos de lugares e mesmo épocas distintas, algo que sem o sentido não poderia surgir, pois o que não se vincula/não é resposta [...]” (SOBRAL, 2009, p. 41). O dialogismo é, portanto, o diálogo entre os sentidos.

Nos encontros do PAG – para leitura e discussão dos textos apresentados –, os leitores dialogam com a vertente enunciativa-discursiva proposta por Bakhtin e o seu Círculo, pois tais perspectivas convergem para a noção de leitura como um ato dialógico e concreto. Dialógico porque trata de produção de sentidos quando os participantes/leitores de tal atividade atuam de maneira ativa, total ou parcialmente, no momento em que, no confronto de vozes, se posicionam responsivamente opondo a sua palavra própria à palavra do outro. Concreto porque se trata de sujeitos constituídos sócio-historicamente num determinado espaço, embora físico, também discursivo.

Nesse viés, identifico no PAG o caráter sócio-histórico da linguagem como prática social e a noção de texto como enunciado na interação verbal. Em suma, a prática da leitura como ato social é assumida pelos leitores por meio do diálogo.

Embora não tenha conhecimento sobre alguma possível citação de Mikhail Bakhtin por Paulo Freire²⁴, o conceito de “diálogo” proposto por este último autor conversa com o conceito de “dialogismo”, cunhado por Bakhtin e o Círculo. Isso porque o diálogo faz parte da concepção de educação defendida por Paulo Freire, que tem como ponto de referência o ser humano como sujeito de conhecimento e a educação definida como “situação gnosiológica”.

Na teoria dialógica freireana, os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo, em colaboração. Esta última é permeada por sentidos (dialogismo) e, sem eles, não existe comunicação como prática social de linguagem, mas tão somente como ato de caráter puramente monológico. De outro modo, o diálogo, que é sempre comunicação, prima pela colaboração realizada entre sujeitos no ato da cadeia discursiva. Assim, concordo com Freire (2007, p.47) ao dizer que: “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” Nesse sentido, no processo ensino e aprendizagem,

²⁴ É importante destacar que Mikhail Bakhtin se preocupou com a elaboração de uma Filosofia da Linguagem e Paulo Freire, em suas obras, defendeu uma educação feita por meio do diálogo.

o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. O professor ensina e aprende, e o aluno aprende e ensina, pois

Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido (FREIRE, 1993b, p. 119).

Por esse prisma, a educação consiste na relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer. Por isso, a educação é necessariamente um “que-fazer problematizador” (FREIRE, 1980, p.81). Depreendo, então, que a tarefa do educador passa longe do que se compreende como transmissão de conhecimento. Essa tarefa seria a de problematizar os conteúdos, e não dissertar sobre eles. Assim, a educação dialógica corresponde, do ponto de vista gnosiológico, a um encontro de sujeitos, ao passo que a aula consiste em “um encontro em que se busca o conhecimento.” (FREIRE, 1980, p. 79).

No que concerne ao exercício da leitura realizado pelos leitores do PAG, verifico a leitura como interação verbal entre sujeitos socialmente determinados, haja vista o lugar que o leitor ocupa na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros. Identifico ainda a relação entre sujeitos (leitores e formador de leitor) mediatizada por um objeto cognoscível, o texto. Trata-se de um encontro em que se busca conhecimento sobre o texto a partir de sua problematização.

Assim sendo, no PAG, ler não é apenas um ato de decifrar, mas, a partir de um texto, o leitor é capaz de atribuir significação, de relacioná-lo a todos os outros textos, bem como de reconhecer-se no texto lido e de compreender o tipo de leitura que o autor pretendia com ela. Nesse contexto, surgem leituras não previstas.

“Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto” (GERALDI, 2010, p. 103). Para o autor, portanto, ler é produzir sentidos ainda não expressos. É ser capaz de perceber a eclosão de sentidos produzidos pelo encontro da palavra do passado com a palavra do presente, pela palavra do autor/texto/leitor. É trazer, no ato da leitura, minhas/suas experiências de vida, de mundo. É ler o que está posto e o que ainda está por vir. É prever, anteceder, entender, compreender. Posso afirmar,

de acordo com Geraldi (2010), que “a leitura é coprodução do texto”; ainda que seja “orientada por ele, ela o ultrapassa. Ou seja, para se construir uma compreensão do que se lê e/ou do que se ouve”, é preciso ultrapassar o já sabido (GERALDI, 2010, p. 103).

Nas palavras de Freire (2007, p.8),

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. É aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é antes de mais nada aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica da palavra, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 2007, p. 8).

Diante do exposto, uma perspectiva dialógica de ensino da leitura deve ser a principal fonte de inspiração para os mediadores formadores de leitores responsivos, pois essas compreensões são as que mais se aproximam das múltiplas interpretações construídas pelos leitores no Pensar Alto em Grupo. As considerações feitas revelam que o conceito de dialogismo e diálogo são de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

À luz do pensamento de Freire (2011a) sobre o conceito de diálogo e os elementos que o compõem, considero que o leitor que recorre aos pressupostos do diálogo proposto pelo autor em questão lê coletivamente, já que o diálogo se instaura na relação eu e outro sobre isso, nesse caso, o texto lido. O diálogo, como condição de existência, para Freire (2011a), traz consigo alguns elementos dos quais farei uma (re)leitura para favorecer o processo de (trans)formação do leitor.

Inicialmente, é necessário que o leitor aprendiz diga a sua palavra sobre o texto e que o professor mediador lhe dê alguns momentos de liberdade para dizê-la, sem censuras, questionários pré-montados ou julgamentos iniciais. Dizer a palavra sobre e para o mundo é o ponto inicial do diálogo e implica dizer a sua versão sobre o mundo. Além disso, é posicionar-se ativamente com a sua palavra/contrapalavra. É o diálogo estabelecido na/pela interação entre os outros sujeitos participantes de um mesmo processo comunicativo.

No processo de ensino e aprendizagem, o diálogo, segundo Freire (2011a), é um ato de amor ao próximo, uma espécie de compromisso com o outro e com a sua libertação, no caso da leitura, o compromisso com a sua aprendizagem. Dito isso, ensinar a leitura pressupõe desenvolver a humildade que se instaura no momento em que eu, mediador, formador de leitores, reconheço as leituras do outro, expressas pelo

seu modo de dizer a palavra. Isso envolve a fé no outro, a de que ele pode ser mais, pode ser um leitor responsivo, e isso implica confiar em seu potencial para ser mais, ou seja, de (trans)formação. É nessa relação eu e outro que se instaura a confiança, elemento essencial ao diálogo.

No processo de ensino e aprendizagem, é preciso dialogar. Seja na escola ou na vida, o diálogo que se instaura na relação eu e tu, mas que nela não se esgota, remete sempre à união dos homens, do eu e o outro. Nessa união, reside o poder de libertação. Nas palavras de Freire (2011a, p. 71), a libertação dos homens acontece em comunhão, pois “ninguém liberta ninguém” [...] “ninguém se liberta sozinho”. Posto isso, à luz do pensamento desse autor, no processo de (trans)formação do leitor, entendo que os professores e mediadores formadores de leitores não têm o poder de, sozinhos, libertar os leitores do lugar em que foram criados “como galinhas”. Por esse motivo, não se pode reduzir as aulas a um momento em que somente se lê para os estudantes. Pelo contrário, deve-se agir como o naturalista: ir com eles a um local mais seguro para alçarem seus voos, pois eles também não podem se libertar sozinhos. Assim sendo, a leitura deve acontecer coletivamente, em comunhão. É isto que se busca no PAG: a união dos leitores em seu processo de (trans)formação.

Essa união tão necessária para a libertação dos homens e mulheres – no caso deste estudo, os leitores – pode acontecer quando eles se mobilizam e, de maneira coletiva, se debruçam sobre o texto, nas vivências do PAG. No processo de ensino e aprendizagem da leitura, a ação colaborativa dos leitores é o ápice de sua (trans)formação: a renovação das práticas de leitura tradicionais. Em vista do exposto, com a finalidade de prosseguir a discussão sobre o assunto, explicarei, a seguir os modelos de processamentos de leitura descendente (*top-down*), ascendente (*bottom-up*) e interativo.

1.4 Os modelos cognitivistas de leitura

Ao dar voz aos leitores, emergem os processamentos cognitivos – descendente (*top-down*), ascendente (*bottom-up*) e interativo – na construção das leituras, ou melhor, na coconstrução. Entre eles, o *top-down* é o modelo com o qual o professor deve lidar de forma adequada para não bloquear o leitor. Zanotto (2020, no prelo) recorre aos Novos Estudos de Letramento de Street (1984) para afirmar que

esse modelo de processamento é protagonista no contato inicial do leitor com o texto, logo, uma estratégia importante na interpretação de textos literários. Em vista disso, é importante que os educadores conheçam as definições dos processamentos cognitivos.

Sugayama (2011) explica que os modelos cognitivistas são aqueles que lidam com os aspectos cognitivos da leitura. Dentre eles, encontramos o *top-down* (descendente), o *bottom-up* (ascendente) e o interativo; este último consiste na interação dos dois primeiros modelos.

Segundo Kato (1985, p. 50), o processamento descendente (*top-down*) é “uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma.” Para exemplificar esse processamento, Solé (2012, p. 23) explica que:

[...] o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informações possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se ‘fixar’ nele para construir uma interpretação. Desse modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação.

Já o processamento ascendente (*bottom-up*), de acordo com Kato (1985, p. 50), ao contrário, “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.” Solé (2012, p. 23) sintetiza o modelo ascendente (*bottom-up*) da seguinte maneira:

[...] se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. É um modelo centrado no texto.

Kato (1985, 1999) considera que esses dois tipos de processamentos — *top-down* e *bottom-up* — possibilitam descrever dois tipos de leitores e, ainda, um terceiro tipo, a partir da interação entre *top-down* e *bottom-up*. Para a autora, este seria o leitor maduro, que transita entre os dois processamentos por meio de outro processamento, denominado interativo.

À luz do pensamento de Kato (1985, p. 51), esse terceiro tipo de leitor é

[...] aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente. 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.

Segundo Kato (1985), o “leitor maduro” utiliza esses processamentos para interagir com o texto. Em suma, a autora considera três tipos de leitores: o primeiro “faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto” (p. 51); o segundo “é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas;” já terceiro tipo de leitor, , por meio do processamento interativo, “usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processamentos complementarmente”.

Considerando que a proposta interativa seja a interação entre processamento ascendente e processamento descendente, no caso dos estudos realizados por Zanotto (2016, 2020), o *top-down* é o processamento frequentemente utilizado no decorrer das vivências de leitura do PAG, pois os leitores, por meio do diálogo, têm a liberdade de pensar e falar sobre o texto lido sem controle da linguagem e do pensamento. Mesmo que o *top-down* seja mais frequente, ele depende do processamento *bottom-up* para ser ativado como suporte de compreensão do texto.

Zanotto (2016) constatou que os processos ascendente, descendente e interativo ocorrem naturalmente nas práticas do PAG. Todavia, devido às incongruências que constituem enigmas para o leitor resolver, o *top-down* fica mais evidente.

No PAG, identifico a utilização dos processamentos descendentes *top-down* quando os próprios leitores decidem, em grupo, a relevância das múltiplas leituras. Tal ação coletiva possibilita a conferência de “graus de certeza e de confiabilidade” das inferências e predições.

Ademais, esse processamento também acontece quando “ao ler um texto, o leitor evoca *frames* possíveis para entender o texto e, nesse processo, com frequência ocorre o processo inferencial *top-down* no levantamento de hipóteses de *frame*²⁵”

²⁵ Os *frames* são espécies de enigmas para o leitor resolver. Ao ler um texto, o leitor evoca *frames* possíveis para entender o que lê (p.5). À luz do pensamento de Fillmore, (1977), *frame* é a semântica da compreensão.

(ZANOTTO, 2020, no prelo). Em outras palavras, é como se o leitor evocasse mentalmente, de acordo com experiências prévias, o cenário que fora apresentado por meio de palavras no texto em busca de uma possível interpretação.

Assim sendo, a autora argumenta que as leituras construídas por processamento descendente (*top-down*) são “hipóteses que ocorrem naturalmente mesmo para o leitor maduro” (p. 135) que não consideramos erros, mas sim parte natural do processo de ler. Considera, ainda, que “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).

Em vista disso, Zanotto (2016) propõe, no PAG, que os leitores decidam se as leituras construídas por processo descendente são relevantes; eles decidem juntos e, assim, cada um “aprende a enxergar o outro” (ZANOTTO, 2016, p. 135). Nesse contexto, o professor formador de leitores também é um leitor.

Desse modo, o *top-down* pode ser considerado um processamento relevante que ocorre quando, coletivamente, os leitores buscam compreender o texto que apresenta incongruências e precisam pensá-las através da mobilização de seus conhecimentos prévios; dessa maneira, vão processando e construindo sentido para o texto. Embora destaquei o modelo *top-down*, devo salientar que o *bottom-up* também têm importância, pois permite verificar quais hipóteses construídas pelo processamento *top-down* são coerentes com o texto.

Esses processamentos de leitura acontecem no decorrer de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Portanto, ensinar a leitura para o estudante nessa perspectiva é trabalhar na direção do letramento, conceito apresentado a seguir.

1.5 Letramento

1.5.1 Compreensões sobre o conceito de letramento

Marinho (2010, p. 18) afirma que, no Brasil, o termo letramento “chega como uma ferramenta teórica para se compreender um fenômeno cultural e os modos e as condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita.” A autora defende, apoiando-se em Brian Street (1984), que letramento é uma prática social, e não uma

mera prática de uma habilidade objetivista que desconsidera o social e o contexto. Mais especificamente, é “uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Trata-se de uma prática sustentada por princípios epistemológicos socialmente construídos.” (MARINHO, 2010, p. 78).

De acordo com Street (1984), o conceito de letramento envolve as relações sociais estabelecidas em uma sociedade entre a cultura e o uso da leitura e da escrita e, ainda, os valores sociais atribuídos às práticas sociais que a envolvem. À luz do pensamento deste autor, faço o seguinte questionamento: será que a escola ensina a leitura da palavra para os estudantes na perspectiva do conceito de letramento proposto por Marinho (2010) e Street (1984)? Nessa perspectiva, ensinar os estudantes significa colocar em diálogo a realidade por eles vivenciada em suas manifestações culturais que envolvem o uso da linguagem, valorizando-as, vinculadas às práticas de leitura e escrita escolares.

Por esse motivo, é importante conhecer a complexidade do conceito de letramento. Soares (2010, p. 55) considera haver diferenças entre letramento e *literacy* e levanta a hipótese de que “o conceito de letramento tal como temos usado no Brasil não é exatamente idêntico ao conceito de *literacy* em outros países. Nem é idêntico ao conceito de *literacy* em Brian Street e nos *New Literacy Studies*”. Nesse sentido, a autora afirma que “ainda não chegamos a um consenso” e diz que seria interessante fazer um levantamento das pesquisas já realizadas para constatar “uma grande diversidade de sentidos atribuídos a essa palavra.”

Soares (2010, p. 56) faz uma breve reflexão sobre o termo *literacy*, traduzido no Brasil por “letramento”, afirmando que não são “só palavras diferentes, mas conceitos diferentes nesses diferentes contextos. E mais: conceitos diferentes da mesma palavra no mesmo contexto, dependendo do ponto de vista que se assuma.” Dessa forma, a autora considera que construir uma definição para o termo *literacy* é perigoso. Sobre esse assunto, ela propõe “diferentes pontos de vistas sob os quais o letramento tem sido considerado, de que resultam diferentes conceitos nomeados com essa mesma palavra, letramento.” Partindo desse entendimento, Soares (2010) apresenta a compreensão de letramento a partir de vários pontos de vista: antropológico, linguístico, psicológico e educacional.

De acordo com a autora, letramento, do ponto de vista antropológico, “são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura.” (SOARES, 2010, p. 56). Do ponto de vista linguístico,

compreende um campo teórico que abarca diferentes aspectos, entre eles os linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas da escola. Na perspectiva psicológica, refere-se às habilidades cognitivas necessárias para a compreensão e produção de textos escritos.

Para a pesquisadora, o conceito de letramento na perspectiva educacional “designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita” e “está presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, nos programas, nas avaliações que vêm sendo repetidamente feitas em diferentes níveis – nacional, estaduais, municipais” (SOARES, 2010, p. 57).

É importante destacar que pensar uma prática de letramento como o o PAG envolve colocar em diálogo, no processo de ensino da leitura, esses quatro pontos de vista proposto por Soares (2010), que demonstram a complexidade que envolve o conceito. À luz do pensamento dessa autora, compreendo que, tanto para a realização deste estudo como para o ensino da leitura, os pontos de vista em questão são indissociáveis e complementares no processo de (trans)formação do leitor.

Em virtude disso, para a (trans)formação do leitor, não se pode perder de vista que tanto a produção como a leitura de um texto estão interligadas ao homem e sua cultura, ou seja, o homem lê a partir de onde seus pés pisam (BOFF, 2014). Desse modo, constitui-se na/pela linguagem, em especial a produção de textos escritos. Nessa perspectiva, o ensino da leitura deve considerar o homem e sua cultura, pois é um produtor dela (FREIRE, 1979), ou seja, um homem que escreve e lê imerso em sua cultura e, a partir dela, constrói sentidos aos enunciados. Brian Street e Paulo Freire são autores que podem auxiliar nessa compreensão.

Partindo desse entendimento, é preciso compreender que o processo de ensino e aprendizagem da leitura envolve conhecimentos linguísticos, em especial, a inserção de textos que circulam em diversas esferas sociais, isto é, textos que os estudantes leem fora da escola. Esse processo requer do leitor, ainda, o uso de suas habilidades psicológicas (como os processamentos cognitivos) e, finalmente, não exclui os textos que circulam na esfera escolar, ou seja, o ensino da leitura por meio deles pode possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de um conjunto de habilidades²⁶ denominadas competências, de modo a serem conduzidos a

²⁶ As avaliações externas mensuram as habilidades cognitivas dos estudantes e estão, nesse quesito, em consonância com as habilidades propostas na BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

melhores desempenhos nas avaliações externas. Em vista do exposto, concluo que a (trans)formação do leitor envolve a mobilização dos vários pontos de vista do letramento apresentado por Soares (2010).

Os estudos de Soares (2010), Freire (2011a, 2011b) e de Street (1984,2014) podem auxiliar na compreensão do processo de (trans)formação do leitor, lembrando que Paulo Freire não utilizou diretamente o conceito de letramento. Entretanto, há algumas considerações feitas por esse autor que levam a entender que ele indiretamente, pensou nessa direção.

Destaco alguns desses momentos: ao tecer críticas à educação bancária e propor que a leitura de mundo seja a leitura da palavramundo, ou seja, que não haja desconexão entre o ensino da leitura da palavra e da leitura do mundo (2011b). Em seguida, ao defender o diálogo como um dos elementos que alimenta a prática educativa (2011a) e também naqueles momentos que envolvem o ensino da leitura (1987). Concluo, a partir de Paulo Freire, que a aprendizagem da escrita e da leitura da palavra acontece a partir do mundo em que se vive (o contexto) e para o mundo em que se vive (para as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e das quais participo), e isso é letramento.

Os estudos etnográficos sobre letramento realizados por Street (1984; 2014) levam em conta as práticas sociais que o envolvem em várias culturas. Desse modo, o autor diz que “devemos começar pelas concepções e usos da leitura e escrita que as pessoas já possuem.” À luz dos estudos de Paulo Freire, Brian Street busca entender uma determinada cultura a partir das vozes e ações de seus participantes. Em outras palavras, é relevante considerar as práticas de leitura e escrita das quais um determinado grupo participa, valorizando a sua leitura de mundo.

Considerando que as práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita se modificam no interior dos grupos, da sociedade e do contexto histórico, um exemplo recente é a incorporação do uso das tecnologias na vida pessoal e profissional, em especial na área da educação, devido à pandemia causada pelo coronavírus. Levando em conta a complexidade da discussão sobre o termo letramento e de práticas sociais (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016), aproprio-me das palavras de Marinho (2010, p. 19) para justificar que letramento é um conceito em construção “em tempos de novas tecnologias da escrita e de crescentes pressões por inclusão vindas dos movimentos sociais.” Para a autora, sempre se criam novas práticas de leitura e escrita e, portanto, tentar definir letramento num conceito acabado é contraproducente, principalmente

por ser um fenômeno que lida com práticas de leitura e escrita e acompanha continuamente as mudanças das relações sociais da cultura escrita.

Diante do exposto, entendo que a prática de leitura realizada no PAG é definida como uma prática de letramento porque faz uso da leitura em um âmbito social (por meio da interação dos leitores) e a partir do social (de textos que circulam socialmente e que, de alguma maneira, fazem parte da vida desses leitores). Portanto, trata-se de uma prática de letramento inspirada nos estudos de Freire (2011a), Street (1984, 2014) e Bakhtin (2003).

Por ser um conceito amplo, complexo e inacabado, como já disse, o letramento sempre estará aberto a novas possibilidades de estudos. Em vista disso, concentrei-me somente em algumas compreensões de autores que ajudaram a pensar no processo de (trans)formação do leitor participante do PAG. Por esse motivo, encerro essas breves considerações para, adiante, no capítulo 2, apresentar algumas concepções teóricas e práticas que orientam o PAG.

2 O PENSAR ALTO EM GRUPO: HISTÓRICO, PESQUISAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Neste capítulo, trato do PAG, iniciando com um breve histórico. Em seguida, apresento um levantamento sobre as pesquisas produzidas na sua aplicação. Posteriormente, faço um sobrevoo sobre duas práticas de letramento: a prática de leitura escolar dominante e a prática dialógica de letramento do PAG.

2.1 Breve histórico do Pensar Alto em Grupo

O PAG (ZANOTTO, 1992; 1995; 1998) surgiu a partir de uma adaptação do Protocolo Verbal²⁷ (ERICSSON; SIMON, 1984/1993).

Desde 1987, a pesquisadora e professora Mara Sophia Zanotto – LAEL – PUCSP – vem desenvolvendo pesquisas sobre a elucidação do processo de compreensão da metáfora para contribuir com o ensino de leitura. Em 1988, em busca de um método adequado para suas investigações, realizou um estudo piloto e, em 1990, desenvolveu uma pesquisa com seus alunos de pós-graduação, a partir da qual foi publicado o texto intitulado “O processo de compreensão da metáfora na formação dos professores de língua materna” (1992). Para o desenvolvimento desse trabalho, utilizou como método o protocolo verbal e o PAG, denominado naquele momento provisoriamente como “Discussão Espontânea do Texto em Grupo”. Os resultados dessa pesquisa revelaram que os alunos se sentiam mais à vontade com a discussão em grupo do que com o protocolo verbal individual. Além disso, os dados das sessões de protocolo verbal eram menos produtivos do que os das discussões em grupo. Outro dado obtido foi a constatação da insegurança dos professores na leitura do texto literário. Talvez isso se devesse ao fato de lerem pouco esse tipo de textos e apresentarem certa resistência à sua leitura.

A partir desses resultados, a autora passou a defender que novas pesquisas, bem como um estudo longitudinal fossem realizados com grupos menores, pois verificou que, “à medida que eles se familiarizam com o instrumento, eles desenvolvem sua metacognição e permitem que os pensamentos sejam elicitados de modo fluido e espontâneo” (ZANOTTO, 1992, p. 244). Na ocasião, a pesquisadora

²⁷ Protocolo verbal é a 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, 2014b, p. 7).

também apontou para a relevância da formação dos professores: “É importante que eles tenham essa competência desenvolvida para poder desenvolvê-la nos seus alunos” (1992, p. 244).

Diante dos resultados dessa pesquisa realizada em 1992, na qual utilizou o protocolo verbal individual e em grupo, Zanotto (2014a, p. 240) esclareceu que a denominação ‘protocolo verbal’, do ponto de vista do pesquisador, consiste na atividade do pesquisador de gravar e transcrever o que foi falado no ‘pensar alto’, pois é “a transcrição que constitui o registro escrito para ser analisado pelo pesquisador”.

Em 1994, realizou uma metapesquisa em parceria com Marilda Cavalcanti, usando o protocolo verbal. Nela, a pesquisadora chegou à seguinte conclusão: “o método não estava adequado para as minhas questões de pesquisa, resolvi fazer também uma adaptação” (ZANOTTO, 2014a, p. 211).

Em 1995, no texto “Metáfora, cognição e ensino de leitura”, a autora decidiu substituir a expressão “protocolo em grupo” ou “Discussão Espontânea do Texto em Grupo” (ZANOTTO, 1992, p. 237) para denominar a prática de Pensar Alto em Grupo. Na ocasião, ela considerou que, “do ponto de vista do participante, porém fica mais natural e lógico dizer que irá vivenciar uma atividade de ‘pensar alto em grupo” (ZANOTTO, 2014a, p. 240). Em 1998, a pesquisadora publicou o artigo “A construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura”, no qual assumiu o PAG como um instrumento de pesquisa e uma prática pedagógica.

Os textos de Zanotto, de 1995 e 1998, bem como as pesquisas de Palma (1998) e Nardi (1999) marcam o encerramento da “fase da pesquisa no quadro do cognitivismo [...] por focalizar a cognição individual, independente do social” (ZANOTTO, 2014a, p. 212). A partir disso, os pesquisadores/professores do GEIM descontinuaram o Protocolo Verbal individual e passaram a utilizar somente o PAG em suas pesquisas, que passa a ser “uma prática social de leitura, cujo objetivo, desde o início, foi dar espaço para a voz e a subjetividade dos leitores” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 21). O primeiro estudo que se valeu somente do PAG como instrumento de pesquisa e vivência pedagógica foi o de Vieira (1999).

Zanotto (2014a, p. 197) relata que, no começo, o PAG foi utilizado como um instrumento de geração de dados. Zanotto e Sugayama (2016, p. 20) revelam: “Não sabíamos que a busca por um método iria se transformar na descoberta de uma prática de letramento, com grande potencial pedagógico, que permitiria criar novos modos de trabalhar com a leitura”.

Na geração de professores que não haviam vivido a fase do Pensar Alto individual, os pesquisadores tiveram muitas dificuldades de compreender o PAG como prática pedagógica e prática social de leitura e lidar com ele. Nessa geração, vários foram os desafios, e alguns pesquisadores começam a investigar os conflitos gerados nas vivências.

Assim, os pesquisadores que não tinham vivenciado o Protocolo Verbal individual acabavam reproduzindo sua ação diretiva do contexto escolar ao coordenar as vivências de leitura do PAG. Diante dessa dificuldade, houve a necessidade de realizar pesquisa-ação sobre a própria ação para que os professores/pesquisadores experimentassem várias vivências em suas pesquisas para sentir e aprender o que é e como realizar essa prática dialógica de leitura.

Diversas teses e dissertações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GEIM contribuíram para a coconstrução do PAG como uma prática de letramento: Périgo (2002), Queiróz (2002), Pereira (2003), Ferling (2005), Santa Bárbara (2007), Pozzetti (2007), Lima (2008), Silva (2008), Reis (2009), Queiróz (2009), Nogueira (2010), Santos (2010), Quartezan (2010), Kobashigawa (2011), Macedo (2011), Sugayama (2011), Santos (2014), Marcondes (2016), Sugayama (2017), Batista-Santos (2018), entre outros.

O PAG é um evento de letramento democrático no qual todos os participantes têm o direito de expressar suas ideias²⁸ (ZANOTTO, 2010, p. 619), por essa razão esse evento também é “uma prática dialógica e colaborativa, dando espaço para que o leitor seja responsivo e reflexivo” (ZANOTTO, 2014a, p. 15). E isso é relevante tanto para o pesquisador como para o professor.

No início dessa mudança paradigmática, na metade da década de 1990, Zanotto (1998, p. 21) já apontava para algumas características do PAG: “O que estamos propondo é uma nova prática dialógica de leitura que pode encontrar respaldo teórico em Bakhtin e Vygotsky, assim como na metodologia etnográfica”.

Zanotto e Sugayama (2016), no texto “Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo”, situam a base epistemológica do PAG. Assim, as pesquisas atuais (BATISTA-SANTOS, 2018; SUGAYAMA, 2017; SANTOS, 2014) comprovam que as ações na prática do PAG são coerentes com o dialogismo (BAKHTIN, 2003; MARKOVÁ, 1997).

²⁸ Cf. original em inglês: “Group Think-Aloud is a democratic literacy event in which all participants have the right to express their ideas” (ZANOTTO, 2010, p. 619).

2.2 Levantamento de Dissertações e Teses sobre o Pensar Alto em Grupo no período de 1998 a 2018

A finalidade do levantamento é, num primeiro momento, identificar o que foi produzido sobre o PAG e mostrar o avanço desse estudo em relação às pesquisas realizadas, desde o começo da sua utilização metodológica, com as pesquisas de Zanotto (1992, 1995), até o ano de 2018. Num segundo momento, delinear as pesquisas desenvolvidas, considerando que o PAG vem sendo investigado e já tem uma afiliação teórica referente às perspectivas teóricas de letramento e leitura. Por fim, apresentar as possibilidades de utilização do PAG em diferentes contextos e locais e com diferentes participantes, no intuito de oferecer ao leitor e aos futuros pesquisadores possibilidades de avanço de estudos sobre a prática em questão.

Esse levantamento ajudou na construção do aporte teórico desta pesquisa, que também tem como foco a prática dialógica do PAG para a formação de leitores. Trata-se de uma etapa importante para identificar as produções realizadas pelo grupo GEIM e por estudiosos de outras universidades que também recorrem ao PAG para suas pesquisas.

Na sequência, apresento os principais dados das pesquisas – a literatura escolhida, os autores, as filiações teóricas, os métodos, a orientação e as estratégias de pesquisa – e dos textos-objeto utilizados em cada uma delas, com a finalidade de mostrar ao leitor e aos futuros pesquisadores um panorama sobre o assunto, bem como as contribuições das pesquisas anteriores que comprovam ser essa metodologia uma prática que visa à formação de leitores responsivos ativos, críticos, reflexivos, protagonistas e de professores como agentes de letramento.

Inicialmente, foi feita uma busca na Biblioteca Digital da PUC-SP, no sistema de publicações eletrônicas de teses e dissertações – TEDE –, no qual foram encontradas 21 pesquisas disponíveis com trabalho completo. No entanto, constam, no currículo *Lattes* da Professora Mara Sophia Zanotto, da PUC-SP, 30 orientações (10 Teses e 20 Dissertações) concluídas sobre o PAG. Após essa busca, também foram localizadas, nos periódicos eletrônicos de domínio público da CAPES²⁹, 5 pesquisas desenvolvidas em outras universidades (UFT-TO, USP-SP, UNISC-RS,

²⁹ Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2019.

UFCG-PB e UNICAMP), totalizando, assim, 35 produções no período de 1998 a 2018 sobre o PAG.

As primeiras pesquisas que utilizaram o protocolo verbal individual e o PAG foram as teses de doutorado de Palma (1998) e Nardi (1999), desenvolvidas na PUC-SP. Sobre elas, Zanotto (2014a, p. 212) relata:

Pesquisas realizadas por Palma (1998) e Nardi (1999) contribuíram para confirmar o potencial da prática, pois os participantes dessas pesquisas vivenciaram o Pensar Alto individual e em grupo, produzindo evidências muito fortes de que a leitura em grupo era bem mais produtiva.

Nardi (1999) investigou a metáfora com seus alunos em um curso de Inglês Instrumental na área de Biblioteconomia, desenvolvendo o Pensar Alto Individual e também o PAG com uma turma de universitários. Os dados obtidos em grupo foram mais relevantes. As pesquisas de Nardi (1999) e Palma (1998) apontam que o PAG é mais produtivo que o protocolo individual.

Ao prosseguir com o levantamento, das 35 pesquisas encontradas, 30 delas foram orientadas pela Professora Mara Sophia Zanotto. No quadro 1, registro a quantidade de teses e dissertações, de 1998 até 2018. Nesse período, foram encontradas 30 pesquisas, sendo 20 Dissertações e 10 Teses. Entre 2007 a 2011, houve maior ocorrência de pesquisas de mestrado, tendo sido encontradas 13 dissertações.

Quadro 1 - Dissertações e Teses sobre o Pensar Alto em Grupo orientadas pela Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto, da PUC-SP

Ano	Teses	Dissertações	Total de produções
2018	2	-	2
2017	1	1	2
2016	-	1	1
2014	1	1	2
2013	-	-	-
2012	-	-	-
2011	-	3	3
2010	-	4	4
2009	-	2	2
2008	-	2	2
2007	-	2	2
2005	2	1	3
2004	-	-	-
2003	1	1	2
2002	-	2	2
2001	1	-	1
1999	1	-	1
1998	1	-	1

Fonte: Elaboração própria.

No quadro 2, apresento as 5 pesquisas localizadas em outras universidades, já mencionadas anteriormente, perfazendo o total de 35 produções no período investigado.

Quadro 2 - Dissertações e Teses sobre o Pensar Alto em Grupo orientadas por outros docentes em outras universidades

Ano	Teses	Dissertações	Total de produções
2018	2	-	2
2017	-	1	1
2016	-	1	1
1999	1	-	1

Fonte: Elaboração própria.

Das 35 pesquisas, 15 foram realizadas na escola pública (ABUD, 2018; CANTON, 2017; CAMPOS, 2017; SANTOS, 2016; CARVALHO, 2014; SUGAYAMA, 2011; KOBASHIGAWA, 2011; MACEDO, 2011; QUARTEZAN, 2010; SANTOS, 2010; NOGUEIRA, 2010; QUEIRÓZ, 2009; REIS, 2009; LIMA, 2008; SILVA, 2008; SANTA BÁRBARA, 2007). Uma pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular (MARCONDES, 2016); uma em um instituto de idiomas (FERLING, 2005); 6 pesquisas apresentaram, como lócus de estudo, universidades (BATISTA-SANTOS, 2018; SANTOS, 2014; VILAS BOAS, 2010; SILVA, 2005; LEMOS, 2005; MORETTO, 2003) e 3 pesquisas foram desenvolvidas em outros contextos³¹ (PEREIRA, 2018; SUGAYAMA, 2017; POZZETTI, 2007).

Com relação ao nível de escolaridade, do número total de pesquisas, 11 foram desenvolvidas no Ensino Fundamental (ABUD, 2018; CANTON, 2017; CAMPOS, 2017; SANTOS, 2016; MARCONDES, 2016; NOGUEIRA, 2010; SUGAYAMA, 2011; QUEIRÓZ, 2009; LIMA, 2008; SILVA, 2008; SANTA BÁRBARA, 2007); seis foram realizadas no Ensino Médio (SILVA, 2018; CARVALHO, 2014; KOBASHIGAWA, 2011; QUARTEZAN, 2010; SANTOS, 2010; REIS, 2009); uma na EJA (MACEDO, 2011); 6 na graduação, sendo que 4 foram realizadas em cursos de Letras (BATISTA-SANTOS, 2018; VILAS BOAS, 2010; SILVA, 2005; MORETTO, 2003), uma no curso de Administração (SANTOS, 2014) e uma no curso de Publicidade e Propaganda (LEMOS, 2005).

³¹ Pereira (2018) desenvolveu seus estudos com surdos em diferentes instituições de ensino na cidade de Macapá. Sugayama (2017) pesquisou os sujeitos que frequentam e trabalham em bibliotecas públicas e centros educacionais e culturais. Pozzetti (2007) estudou duas professoras participantes de um curso por videoconferência do Programa Ler e Viver pela Secretaria de Educação de São Paulo.

Ao realizar o levantamento dos locais nos quais as pesquisas foram produzidas, pode-se anunciar que ainda existem contextos a serem explorados. A maioria delas foi realizada nas escolas públicas, tendo havido algumas pesquisas em universidades na área de Humanidades (Letras, Administração e Propaganda e Publicidade)³² e também alguns em contextos extraescolares.

As primeiras investigações sobre o PAG como principal método de pesquisa e também como prática pedagógica foram conduzidas por Zanotto (1995, 1998) e, a partir disso, os pesquisadores do GEIM também começam a utilizá-lo em suas pesquisas, principalmente, na estratégia pesquisa-ação.

Das 35 pesquisas, 21 utilizaram como estratégia metodológica a pesquisa-ação (SILVA, 2018; BATISTA-SANTOS, 2018; CAMPOS, 2017; SANTOS, 2016; MARCONDES, 2016; CARVALHO, 2014; SANTOS, 2014; KOBASHIGAWA, 2011; SUGAYAMA, 2011; MACEDO, 2011; QUARTEZAN, 2010; SANTOS, 2010; NOGUEIRA, 2010; QUEIRÓZ 2009; REIS, 2009; LIMA, 2008; SILVA, 2008; POZZETTI, 2007; SANTA BÁRBARA, 2007; LEMOS, 2005; MORETTO, 2003). Para fundamentar essa escolha metodológica, os pesquisadores adotaram, principalmente, os pressupostos metodológicos de Thiollent (1997), Kincheloe (1997) e Burns (2009).

Vale ressaltar que os pesquisadores do GEIM comumente priorizaram a estratégia da pesquisa-ação como uma maneira de investigar a própria prática de ensino de leitura em sala de aula como a principal metodologia de pesquisa.

Ainda do total de trabalhos, 3 desenvolveram estudos de caso (PEREIRA, 2018; SUGAYAMA, 2017; FERLING, 2005). Para fundamentar teoricamente essa estratégia, utilizaram como referência Stake (1998) e Ludke e André (1986).

Todas as pesquisas do grupo GEIM se inserem no paradigma qualitativo, e a maioria assume a vertente de orientação interpretativista, cujos principais autores são Erickson (1986), Moita Lopes (1994), Denzin (2006), Bortoni-Ricardo (2008) e Creswell (2010).

Zanotto (2014a) relata que, no começo das investigações, alguns pesquisadores se depararam com a complexidade da prática de leitura investigada, “que exigia uma total reformulação ou reconfiguração das ações do professor(a)/pesquisador(a) como coordenador(a) da vivência” (ZANOTTO, 2014a, p.

³² De acordo com a PUC-SP, os cursos de graduação de Letras, Administração e Propaganda e Publicidade fazem parte da Área de Humanidades. Disponível em: <https://www.pucsp.br/graduacao>. Acesso em: 24 abr. 2019.

216). Para citar alguns: Canolla (2001), Moretto (2003), Silva (2005), Macedo (2011). Essa prática exigia dos pesquisadores/professores uma nova postura como professor na coordenação das vivências (MACEDO, 2011; KOBASHIGAWA, 2011; QUEIRÓZ, 2009; SANTA BÁRBARA, 2007; POZZETTI, 2007; SILVA, 2008; LIMA, 2008; LEMOS, 2005), “reforçando cada vez mais a necessidade de pesquisa-ação para atingir esse objetivo” (ZANOTTO, 2014a, p. 216), para poder transformar a própria prática.

Sobre o contexto e os participantes das pesquisas encontradas, 8 foram desenvolvidas em suas próprias sala de aula e envolveram a classe toda: Marcondes (2016) Macedo (2011), Quartezan (2010), Vilas Boas (2010), Silva (2008), Santa Bárbara (2007), Lemos (2005) e Moretto (2003).

Em geral, nas pesquisas encontradas, os professores/pesquisadores convidaram um grupo de alunos para participar de suas pesquisas, como observei em Batista-Santos (2018), Campos (2017), Santos (2016), Carvalho (2014), Santos (2014), Kobashigawa (2011), Sugayama (2011), Santos (2010), Nogueira (2010), Queiróz (2009), Reis (2009), Lima (2008), Ferling (2005) e Silva (2005).

Com base nesse levantamento, posso afirmar que, de modo geral, as pesquisas consideram como principais assuntos os processos de construção de sentidos, a questão da mediação, das múltiplas leituras, da compreensão da metáfora, entre outros, além da formação do professor pela pesquisa-ação.

Quanto à escolha dos textos utilizados, trata-se de principalmente textos poéticos, embora também tenham sido utilizados “textos de outros gêneros, de acordo com as necessidades da pesquisa e dos participantes” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 30). Segundo as autoras, a escolha de trabalharem, em geral, com o texto literário dá-se pelo fato de ele “apresentar uma linguagem figurada mais elaborada que constitui um desafio para o leitor e o leva a desautomatizar o processo de leitura, criando um enigma para ele resolver. Desse modo, favorece a explicitação de processos interpretativos” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 30).

Dentre os gêneros contemplados, destaco poemas, crônicas, reportagens, fábulas, artigos de opinião, narrativas, tirinhas, artigos científicos, conto, curtas-metragens, biografias, sonetos, letras de música, lendas indígenas, imagens, propagandas, receitas, instruções e documentários. Segundo Zanotto (2019, comunicação pessoal), o PAG “tem uma essência dialógica que pode ser realizada em diferentes graus e estilos de ação”. Essa mobilidade e possibilidade dos usos de

diversos gêneros textuais, em diferentes contextos, comprova que não é uma prática fixa, tampouco rígida, adequando-se ao local, aos participantes e ao contexto.

Em suma, os poemas são os textos mais utilizados nas pesquisas encontradas. Embora a maioria das pesquisas tenha utilizado poemas em conjunto com outros textos, 4 delas utilizaram somente poemas como textos-objeto, como pode ser visto no quadro 3.

Quadro 3 - Textos de vários gêneros utilizados nas vivências do Pensar Alto em Grupo

Textos	Pesquisadores
Poemas	Abud (2018); Marcondes (2016); Queiróz (2009); Moretto (2003)
Crônicas, poemas e reportagens	Pereira (2018)
Fábulas e artigo de opinião	Batista-Santos (2018)
Conto	Sugayama (2017)
Fábula, artigo de opinião, biografia, poemas, soneto	Carvalho (2014)
Fábula, artigo de opinião e conto	Santos (2014)
Letras de música	Kobashigawa (2011)
Biografia, narrativa, poema	Sugayama (2011)
Lendas indígenas	Macedo (2011)
Textos do vestibular da FUVEST e do LD inglês	Quartezan (2010)
Textos do ENEM: poemas	Santos (2010)
Poemas e fábula	Vilas Boas (2010)
Fábula e crônica	Nogueira (2010)
Poemas e letras de música	Reis (2009)
Leitura de textos do LD de inglês	Lima (2008)
Reportagens de jornais e revistas na internet sobre textos políticos	Silva (2008)
Poemas, imagem, propaganda, receitas, instruções, música	Pozzetti (2007)
Soneto	Santa Bárbara (2007)
Poemas em inglês	Ferling (2005), Campos (2017)
Documentários, música popular brasileira, conto, poema, crônica jornalística	Silva (2005)
Textos publicitários	Lemos (2005)

Fonte: Elaboração própria.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) destacam a importância do uso dos diversos textos, assegurando que, quanto maior a circulação de textos na sala de aula, maiores são as perspectivas de letramento naquilo que se está se trabalhando e maior é a conexão com as práticas sociais dos alunos:

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1998, p. 59).

Citando os PCN, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) – defende que

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

Com base no exposto, afirmo que a diversidade de textos utilizados no PAG dialoga com os pressupostos apresentados nos PCN e na BNCC. Desde o começo das investigações, os pesquisadores/professores já evidenciavam o PAG como um evento ou prática social de leitura e buscavam fundamentação teórica em autores como Bloome, Vygotsky, Freire, Schon e Giroux, como pode ser visto nos trabalhos de Moretto (2003), Lemos (2005), Silva (2005), Ferling (2005), Santa Bárbara (2007), Pozzetti (2007), Silva (2008), Lima (2008), Reis (2009), Queiróz (2009), Vilas Boas (2010), Santos (2010), Macedo (2011), Sugayama (2011) e Campos (2017). Além disso, muitos pesquisadores/professores assumem o PAG como uma prática dialógica de letramento com base em Mikhail Bakhtin (QUARTEZAN, 2010; KOBASHIGAWA, 2011; CARVALHO, 2014; MARCONDES, 2016; SUGAYAMA, 2017; SILVA, 2018; PEREIRA, 2018; BATISTA-SANTOS, 2018).

No decorrer desse levantamento, algumas informações foram reveladas – ou foram encontradas): em primeiro lugar, não encontrei nenhuma pesquisa realizada com a formação continuada de professores em sala de aula, o que justifica a relevância do presente estudo. Em segundo lugar, apesar de terem sido contemplados diversos contextos e públicos, ainda existem novas realidades a serem exploradas no campo de pesquisa, com destaque para os espaços não escolares, tais quais os espaços de privação de liberdade, as creches, a escola de educação infantil, e a formação de professores, razão que me levou a pesquisar esse tema. Em terceiro lugar, a utilização de diversos tipos de texto nas investigações demonstra que o PAG é uma prática de letramento que, se utilizada na sala de aula, permite ao professor a flexibilidade e a diversidade de leituras necessárias à formação do aluno numa perspectiva dialógica.

2.3 Um sobrevoo sobre duas práticas de letramento: a prática de leitura escolar dominante e a prática dialógica de leitura Pensar Alto em Grupo

Nesta seção, faço um sobrevoo sobre a prática de leitura escolar dominante e a prática dialógica do Pensar Alto em Grupo a partir das reflexões de Zanotto e Sugayama (2016) no texto “Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo”. Inicialmente, regresso ao texto de Zanotto e Sugayama (2016), retomando o percurso seguido e as reflexões das autoras acerca das duas práticas de letramento.

De saída, as autoras discutem o conceito de prática de letramento, por meio do confronto entre as duas práticas citadas, que têm como base, respectivamente, as epistemologias: do monologismo e do dialogismo. Nesse sentido,

[...] ambas as epistemologias explicam não só as concepções de leitura subjacentes a essas duas práticas, mas também constituem modelos de pensar e agir e interagir, que podem contribuir para uma conceptualização mais desenvolvida do conceito de prática de letramento (ZANOTTO; SUGAYAMA 2016, p. 11).

Zanotto e Sugayama (2016), a partir das reflexões sobre as pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa GEIM, apontam características dessas epistemologias, contribuindo, para melhor compreender a prática dialógica de leitura do PAG. Diante da nova proposta dialógica, as autoras apresentam o conceito de prática de letramento para “explicar esse confronto de dois modelos, o da prática escolar de leitura, e outro, o modelo em construção do Pensar Alto em Grupo” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 21-22). Sendo assim,

No caso do Pensar Alto em Grupo, as características dessa prática foram sendo mais bem delineadas a partir do confronto com as convenções dominantes e naturalizadas da prática escolarizada, formando, os dois modelos, um todo relacional, no qual uma prática foi melhor conceptualizada a partir da outra. Os professores/pesquisadores sabiam, teoricamente, que a prática devia ser dialógica, mas traziam as ações da prática escolar dominante, que constituía uma prática de letramento naturalizada e, por isso, realizada de forma automática e inconsciente.

A esse respeito, afirmam:

Ao observarmos as dinâmicas dessas duas práticas e inferirmos os modelos implícitos – o monologismo o dialogismo –, encontramos as epistemologias pertinentes para explicar as concepções de leitura implícitas nas duas práticas focalizadas (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 22).

As pesquisadoras sinalizam que a prática de leitura dominante no contexto escolar tem “preponderantemente cristalizada, em seu bojo, uma concepção monológica de linguagem e de comunicação que se reflete não só nos modos de ler, mas também nos modos de agir dos professores e dos alunos” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 22). Essa constatação encontra respaldo em Kleiman (2000, p. 223), ao afirmar que

[...] na interação em sala de aula há uma voz dominante, a do professor – o qual anima, conduz, expõe, pergunta, avalia -, e as vozes dos alunos, na maioria das vezes, limitadas a monossílabos que completam a fala do professor.

É nessa perspectiva que, muitas vezes, se desenvolvem o ensino e aprendizagem da leitura. Diante do desafio de mudar o modo como a leitura tem sido trabalhada no âmbito escolar, Zanotto e Sugayama (2016) defendem a necessidade de que professores e alunos compreendam as concepções de leitura subjacentes à prática de leitura escolar. Ademais, reconhecem que não há uma ‘epistemologia’ ou uma teoria científica subjacente à prática escolar dominante: “O que há, na realidade, é uma teoria popular monológica de comunicação representada pela metáfora do canal” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 23).

Para esclarecer a prática escolar de leitura e o monologismo, Zanotto e Sugayama (2016, p. 24) apresentam uma teoria popular monológica de comunicação representada pela metáfora do canal (REDDY, 1993) que se revela como uma maneira de pensar a comunicação, a interpretação e a interação na comunicação cotidiana, além de fundamentar essa prática escolar; é a mesma concepção objetivista do positivismo.

Segundo as autoras, o pesquisador Reddy (1993) estudou enunciados em língua inglesa utilizados pelas pessoas para falar de comunicação, evidenciando a existência de uma metáfora complexa que explica a maneira como pensam sobre a comunicação. As pesquisadoras explicam que essa metáfora revela uma maneira objetivista de pensar sobre o significado, que está na palavra; desse modo, é como se a palavra fosse o objeto separado do sujeito e do interlocutor.

Em contraposição, para discutir o dialogismo como epistemologia, Zanotto e Sugayama (2016, p. 23-24) fazem referência ao capítulo final da *Estética da criação verbal*, de Bakhtin (2003), no qual o autor assevera que “o complexo acontecimento

do encontro e da interação com a palavra do outro tem sido quase totalmente ignorado pelas respectivas ciências humanas” (BAKHTIN, 2003, p. 39). As autoras abordam o dialogismo bakhtiniano a partir dos estudos de Marková (1997), a quem atribuem “o mérito de elaborar e argumentar mais profundamente esse projeto de Bakhtin e, para atingir esse objetivo, a autora [Ivana Marková] discute os pressupostos do dialogismo em oposição aos do monologismo” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 24).

Ademais, apresentam o conceito de monologismo, de acordo com Marková (1997):

O monologismo, na ciência, concebe os objetos de conhecimento como entidades distintas. O processo do conhecimento, por sua vez, consiste na análise objetiva, de um ponto de vista neutro, ou seja, sem envolver a subjetividade do sujeito conhecedor. Este relaciona as entidades discretas, agrupando-as em categorias que são partes de sistemas maiores com uma organização hierárquica. A autora dá como exemplo dessa epistemologia: o racionalismo cartesiano; o positivismo lógico; a linguística chomskyana (MARKOVÁ, 1997, p. 227-228 apud ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 24).

E diante de tal concepção, esclarecem:

Como o monologismo concebe o objeto independente do sujeito, com propriedades imanentes e o processo do seu conhecimento como uma descoberta do que já existe nele, essa epistemologia consiste em uma forma de objetivismo, já que se caracteriza pelo primado do objeto (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p.24)

Com base na compreensão da epistemologia do monologismo, de acordo com Marková (1997), e na teoria popular monológica de comunicação representada pela metáfora do canal (REDDY, 1993), as autoras apontam também para os estudos de Coracini (2002), que denunciam formas de silenciamento dos alunos na prática escolar de leitura.

Nesse sentido, Zanotto e Sugayama (2016, p. 25) destacam outra característica da prática escolar de leitura, fruto do monologismo:

[...] dificilmente ocorre a interação dos alunos entre si, uma vez que todos devem ler do mesmo modo. Por essa razão, 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.

Além disso, as pesquisadoras sinalizam que a prática escolar dominante é “passada de forma transgeracional ao longo da história” e que essa dimensão de letramento escolar é, geralmente, “praticada de forma automática e inconsciente,

decorrendo disso a dificuldade de promover uma mudança” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 26). Em contrapartida, a prática dialógica do PAG “configura outros modos de ler um texto e interagir em sala de aula” e representa “uma proposta positiva de mudança”.

A principal preocupação dos pesquisadores-professores do grupo de pesquisa GEIM sobre a prática do PAG, no percurso de sua construção metodológica, desde o início, tem sido de “dar voz aos leitores, para que eles pudessem livremente construir as suas leituras” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 26). Nessa perspectiva, as proposições das autoras se coadunam com um dos pressupostos da educação libertadora defendido por Freire (2011a), o diálogo. À luz do pensamento freiriano, o PAG permite dar voz aos leitores, além da liberdade de pronunciar a sua palavra e sua visão de mundo, bem como de serem autores, e não meros objetos no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Para Kleiman (2000, p.224),

Nas abordagens do ensino e da aprendizagem numa perspectiva interacional, o diálogo é considerado central, o que implica, entre outras considerações, planejar o ensino de modo a fazer os ajustes necessários para se estabelecer uma situação de comunicação que leve em conta a perspectiva do aluno.

Para pensar a leitura numa perspectiva dialógica, Zanotto e Sugayama (2016) recorrem, novamente, a Marková (1997, p. 228), para quem a epistemologia do dialogismo

[...] concebe os objetos do conhecimento não como entidades discretas, mas interdependentes, constituindo um todo relacional, pois ‘o sujeito conhecedor toma uma perspectiva particular dos objetos do conhecimento ao invés de examiná-los objetivamente’.

Como lembram as autoras, outras abordagens do conhecimento partilham essa epistemologia, como a fenomenologia, o interacionismo e o construtivismo (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 27). Ainda para as pesquisadoras, “a concepção da compreensão como responsiva e reflexiva é relevante para as ciências humanas em geral, pelo fato de a linguagem ser fundamental em todas as práticas sociais” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p.29).

A esse respeito, Marková (1997, p. 228) apresenta a posição teórica de Bakhtin:

O dialogismo como epistemologia está relacionado com o conhecimento de objetos sociais (e não de objetos naturais) (Bakhtin, 1979/1986). Tal conhecimento, ou melhor, a compreensão (para usar o termo preferido de Bakhtin), é fundamentalmente reflexiva. A compreensão pressupõe um envolvimento ativo dos seres humanos conscientes de si e dos outros. Para Bakhtin, toda compreensão é de natureza dialógica (Volosinov/Bakhtin, 1973, p. 102)³³.

À luz do dialogismo, Zanotto e Sugayama (2016, p. 30) apresentam algumas características do PAG. Em primeiro lugar,

A reflexividade, por sua vez, também tem espaço para ser vivida e aprendida, pois, na prática de letramento do Pensar Alto em Grupo, a relação entre o eu e o(s) outro(s) é valorizada e fortalecida por meio de uma discussão coletiva, na qual todos têm suas vozes e subjetividades reconhecidas e validadas, uma vez que a construção dos sentidos é realizada na interação verbal, negociada entre os participantes que procuram compreender a voz do autor, mediados pelo texto trabalhado.

Em segundo lugar, o acolhimento das vozes dos alunos pode dar lugar a múltiplas leituras, situação em que o professor vai precisar saber como lidar com elas, gerando inúmeras interpretações e propiciando uma compreensão ativa e responsiva (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016). Nas palavras das autoras, “devido a essas características, a prática do Pensar Alto em Grupo possibilita a vivência do dialogismo em sala de aula” (p. 31).

Em terceiro lugar, o “fortalecimento da voz e da identidade do leitor” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 31) na prática do PAG, pois, quando comparadas com a prática escolar dominante de leitura, as leituras até então marginalizadas, silenciadas, passam a ser legitimadas nessa prática. No entanto, há o desafio de lidar com as múltiplas leituras; sobre isso, as pesquisadoras esclarecem que

[...] não implica aceitação de todas as hipóteses de leituras construídas pelos participantes, pois o professor deve pensar junto com o aluno, em um processo de negociação, para decidirem juntos quais podem ser aceitas ou não, com base em uma noção intuitiva de relevância (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 31).

³³ Cf. original em inglês: “Dialogism as an epistemology is concerned with the knowledge of social objects (rather than of natural objects) (Bakhtin 1979/1986). Such knowledge, or better understanding (to use Bakhtin’s preferred term), is fundamentally reflexive. Understanding presupposes an active involvement of the self- and other-aware human subjects. For Bakhtin, all understanding is dialogical in nature (Volosinov/Bakhtin, 1973:102)” (MARKOVÁ, 1997, p. 228).

A quarta característica do PAG é o processo de coconstrução de raciocínios (PONTECORVO, 2005) no qual “os leitores podem se tornar mediadores entre si, a fim de pensarem colaborativamente para resolver enigmas criados pela linguagem figurada” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 32). No entanto, para que esse tipo de interação ocorra, “não basta o professor simplesmente dar espaço para as vozes dos alunos, é preciso aprender a ouvir e ser responsivo em relação às vozes dos alunos” (p. 32).

Finalmente, outra característica que surge dessa prática dialógica de letramento do PAG é a formação de um novo perfil para o professor como “agente de letramento” (KLEIMAN, 2006) e também do aluno como “protagonista na construção de sentidos” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 33).

Assim, Zanotto e Sugayama (2016) constatam que

[...] as epistemologias do monologismo e do dialogismo têm o poder de explicar as concepções de leitura e escrita que orientam a construção dos sentidos nessas práticas, mas vão além disso, pois explicam também, pelo menos em parte, as ações e interações entre os participantes e decorrentes construções de identidades sociais. Desse modo, essas epistemologias podem, portanto, iluminar questões do conceito de prática de letramento, assim como de prática social, no sentido de evidenciar que toda prática social pode ser regida por concepções de linguagem e comunicação.

Com base no exposto, parto do pressuposto de que o PAG é uma prática de letramento e de que o ato de ler com o outro constitui também uma prática social orientada pelo dialogismo. Práticas sociais nascem na/das interações humanas e resultam em aprendizagens que, no caso do PAG, são aquelas que contribuem para a formação do leitor responsivo.

Entre essas aprendizagens, destacamos o estabelecimento de laços de igualdade, humildade e confiança. A primeira pressupõe que todos devem ter voz e vez no processo de leitura e que todos têm saberes construídos anteriormente em outras práticas sociais de que tomaram parte, sejam aquelas que acontecem na família, na igreja ou até mesmo na escola. A humildade e a confiança são aprendizagens desenvolvidas a partir do acolhimento da voz do outro, da validação de sua opinião e da aceitação de suas vozes carregadas de sentimentos, vivências e saberes.

Essas aprendizagens resultantes da interação social no Pensar Alto em Grupo promovem novas (re)configurações identitárias naqueles que dela tomam parte. Afinal, as identidades são construídas na/pela linguagem e, no caso do PAG, elas se

(re)construem na perspectiva de uma leitura dialógica presente na vida. Logo, o PAG é uma possibilidade de desconstrução do leitor bancário e de formação do leitor responsivo e reflexivo³⁴.

2.3.1 Processo de construção do Pensar Alto em Grupo: pesquisa-ação e transformação

Ao remeterem para uma perspectiva da prática de leitura dominante ou da concepção do modelo autônomo de letramento, as pesquisas que tratam do PAG apontam algumas desvantagens daquele modelo para a formação do leitor responsivo e tecem críticas quanto a sua utilização. Queiróz (2009, p. 125), em sua pesquisa, aponta:

Todo esse trabalho comprovou que, com a utilização da metodologia do pensar alto [em grupo], podemos tecer juntos o[s] sentido[s] do texto e perceber que cada um tem uma participação importante no processo. Não é possível mais fazer um trabalho individualizado, sem sentido. É preciso promover a construção coletiva, onde estão presentes as experiências dos alunos e professores.

O modelo autônomo de letramento se constitui obstáculo para a formação de leitores responsivos, porém romper com essa prática demanda tempo e persistência, ainda conforme Queiróz (2009):

Acreditei, a princípio, que era uma metodologia simples, em que as alunas falassem simplesmente a respeito do texto e pronto. O que ocorreu é que eu carregava na minha constituição uma prática tradicional de ensino de leitura que bloqueou o fluir da atividade. Nota-se pelo excesso de turnos que evidenciam a minha postura tradicional de professora diretiva e não mediadora e orquestradora (QUEIRÓZ, 2009, p. 121)

É preciso, pois, reconhecer as limitações enquanto leitores e formadores de leitores, já todos são frutos de uma educação tradicional. Por esse motivo, a desconstrução do eu/nós é o primeiro passo para o processo de mudança:

Com postura tradicional, não consegui orquestrar as vozes, e nem consegui abrir espaço para as alunas falarem e pensarem criticamente. Não possibilitei um ambiente propício para discussão e apreciação do texto. Portanto, a leitura crítica do texto não ocorreu (QUEIRÓZ, 2009, p. 121).

³⁴ “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, 2014b, p. 15).

Queiróz (2009), ao se deparar com sua primeira experiência com o PAG em sua pesquisa, pôde refletir sobre a própria prática e percebeu que se enquadrava numa prática de professora autoritária, contribuindo para uma postura passiva das alunas. Após essa reflexão, a professora-pesquisadora compreendeu que precisava buscar novas teorias para ajudá-la. Naturalmente, essa mudança exigiria um trabalho de conscientização e desconstrução desse modelo autônomo de letramento para construir um modelo novo:

Após incansáveis leituras e algumas experiências com a metodologia do pensar alto [em grupo], pude perceber que a minha prática já não era a mesma. Assim, ficou fácil perceber as transformações que ocorreram na sétima vivência: a) em relação à minha prática; b) em relação à argumentação das alunas; c) em relação à leitura crítica das alunas e d) em relação à metodologia do pensar alto [em grupo] (QUEIRÓZ, 2009, p. 122).

A mudança apontada pela professora-pesquisadora indica que a prática dialógica de leitura demandou tempo para ser alcançada e demandou várias tentativas. Isso mostra que a leitura, numa perspectiva mecanicista, é um jogo no qual o educador lê o texto e o reduz a um questionário entregue aos estudantes, que, por sua vez, não têm oportunidade de ler nas entrelinhas a partir de seu conhecimento de mundo. Porém, a leitura dialógica é um processo que exige persistência.

Segundo Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Esperança”, “ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é ‘passear’ licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras [...]. É tarefa de um sujeito crítico, humilde e determinado” (FREIRE, 2014, p. 105). Para o autor, ler para aprender exige paixão, logo há necessidade de se mergulhar no texto e não passear sobre ele. Desse modo, a leitura é um processo dialógico que pode ser compartilhado, já que os homens e mulheres aprendem a partir da interação.

Partindo do pressuposto da leitura como um processo persistente e interacional, Freire (2014, p. 97) comprova tal afirmação quando afirma que “leu com” os estudantes um texto de quatro páginas em “quatro sessões de três horas”. Constata-se, assim, que a concepção de leitura que orienta a atividade do PAG, dos modos específicos de agir e interagir nessa prática de letramento, tem como base a epistemologia do dialogismo (BAKHTIN, 2003; MARKOVÁ, 1997). Para compreender

essa base epistemológica que orienta a prática de letramento do PAG, Zanotto e Sugayama (2016, p. 29) explicam:

Se essa epistemologia é baseada na linguagem e a concepção de compreensão responsiva e reflexiva é desejável no ensino-aprendizagem de leitura, podemos dizer que ler é estabelecer um diálogo por meio do qual os sentidos são construídos, de forma responsiva e reflexiva, na interação entre leitor e autor mediados pelo texto, assim como na interação com outros leitores também, quando a atividade é em grupo. Nesse processo de responsividade e reflexividade, o leitor relaciona diversos discursos e vozes sociais, revelando-nos a natureza interdiscursiva e polifônica da linguagem.

Com tal explicação, as autoras esclarecem a base epistemológica do PAG, contribuindo para a melhor compreensão da concepção que orienta essa prática dialógica de letramento e também a natureza da linguagem nesse processo de interação.

Muitos pesquisadores desenvolveram estudos que contribuíram para a construção da prática dialógica de letramento do PAG, apresentando aspectos e características que comprovam essa prática.

Uma das características dessa epistemologia que fundamenta o PAG é a aproximação entre língua e sujeitos, a propósito da qual Sugayama (2017) aponta:

Nesse processo de interação verbal potencializa-se a compreensão reflexiva e o posicionamento responsivo ativo de todos os participantes, em suas diferentes interações do eu com o outro (leitor/autor; leitor/leitor; leitor/professor), uma vez que todos têm possibilidade de construir leituras, para além das sancionadas pelo material didático (SUGAYAMA, 2017, p. 79).

A partir dessa aproximação, novos desafios surgem. Um deles relaciona-se à maneira de lidar com as múltiplas leituras, que surgem quando se dá voz aos leitores. Diante disso, Marcondes (2016) comprova que

Ao acolhermos, validarmos a voz dos leitores reconhecemos que não existe uma única interpretação possível para os textos lidos, e sim múltiplas leituras possíveis. Isso porque, ao ler, cada leitor traz para sua leitura os conhecimentos de mundo que possui e dos aspectos sociais, históricos e culturais que o constituem (MARCONDES, 2016, p. 73)

O professor, ao dar espaço para a voz do outro, faz com que os leitores se sintam valorizados, e suas opiniões, respeitadas. Esse acolhimento vai se transformando em um espaço democrático dos “diversos discursos e vozes sociais”

(ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 29). Segundo as autoras, nesse processo, ocorre a formação de leitores reflexivos, a si próprios, em grupo.

A partir desse acolhimento das vozes dos alunos/leitores, Santos (2014) também considera que o PAG contribui para a formação do leitor crítico reflexivo:

Nesse tipo de interação, intensifica-se a possibilidade dos alunos se sentirem mais estimulados a participarem ativamente, lendo, defendendo um ponto de vista, negociando os sentidos, entre outras ações que desenvolvem o raciocínio a partir do texto e da voz do outro, levando-os a raciocinar sobre os sentidos construídos na interação, com isso, pode ser desencadeado um processo dialógico e colaborativo, e, sem deixar de acreditar, que é impulsionada para a formação do leitor crítico (SANTOS, 2014, p. 189).

Os resultados da pesquisa de Kobashigawa (2011) também comprovam que o PAG é uma prática de letramento dialógica e democrática. Para essa pesquisadora,

O PAG tem sido a construção do sentido do texto, dando voz ao aluno e legitimando-a, por meio da interação social entre os participantes em um evento de leitura. Dessa forma, os sentidos do texto são negociados com a participação de todos (KOBASHIGAWA, 2011, p. 28).

Diante dessas características do PAG e da explicação da concepção de leitura que orienta a prática dialógica de letramento do PAG, é possível afirmar que

[...] 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; SUGAYAMA, 2016, p. 34).

A partir do levantamento feito sobre as pesquisas produzidas na aplicação do PAG, foi possível constatar que os pesquisadores, de modo geral, tecem críticas à prática de leitura dominante: a bancária. Não se trata de confrontar ambas as práticas de leitura – a dialógica e a tradicional – e afirmar que uma é superior à outra, mas de se reconhecer que a dialógica não existiria se as pesquisas não tivessem se alimentado primeiramente da vertente tradicional de leitura. Nesse sentido, os estudos atuais realizados pelos pesquisadores do GEIM apontam que as transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas vivenciadas pelos alunos, bem como os diversos contextos de que tomam parte requerem do professor uma prática de ensino de leitura numa perspectiva dialógica.

3 METODOLOGIA

Apresento, neste capítulo, o método utilizado no presente estudo. Inicialmente, busco definir pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, bem como o conceito de pesquisa-ação. Posteriormente, apresento a descrição do contexto no qual os dados foram coletados e as participantes da pesquisa. Por fim, exponho o processo de análise e interpretação dos dados.

3.1 A definição da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista

Esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa qualitativa, abordagem sobre a qual Plano Clark e Creswell (2014, p. 54, tradução nossa) afirmam:

[...] é um tipo de pesquisa na qual o pesquisador estuda um problema que requer a exploração de um fenômeno; considera as opiniões dos participantes; faz perguntas gerais e amplas; coleta dados consistindo em grande parte de palavras (ou texto) dos participantes; descreve e analisa estas palavras por temas; e conduz a investigação de maneira subjetiva e reflexiva³⁵.

Segundo Creswell (2010, p. 206),

Os métodos qualitativos mostram uma abordagem diferente da investigação acadêmica do que aquela dos métodos da pesquisa quantitativa. A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação.

As considerações feitas por Creswell (2010) sobre a Pesquisa qualitativa são importantes para a opção por essa abordagem, pois os procedimentos empregados pelo pesquisador qualitativo permitem um rico registro dos acontecimentos a partir das descrições detalhadas feitas em forma de texto e da captação das imagens das ações dos envolvidos no processo de pesquisa.

³⁵ Cf.: original em inglês: "Qualitative research is a type of research in which the researcher studies a problem that calls for an exploration of a phenomenon; relies on the views of participants; asks broad, general questions; collects data consisting largely of words (or text) from participants; describes and analyzes these words for themes; and conducts the inquiry in a subjective and reflexive manner" (PLANO CLARK E CRESWELL, 2014, p. 54).

Assim, em cada momento formativo, foram realizados registros dos principais acontecimentos durante o processo de pesquisa, por meio de: gravações dos depoimentos das participantes; anotações em diário reflexivo; registro de fotografias a partir de consentimento prévio; e, finalmente, recolhimento das avaliações feitas pelas participantes. Esses procedimentos típicos da abordagem qualitativa resultaram em um conjunto de dados que comporão as análises do capítulo 4.

Creswell (2010) ainda ressalta outras características da pesquisa qualitativa, entre as quais se destacam: a importância do ambiente natural; o pesquisador como um instrumento fundamental; o uso de múltiplas fontes de dados; a análise de dados indutivos; projeto emergente; lente teórica; olhar interpretativo; e relato holístico.

Dentre essas características, destaco que a coleta de dados ocorreu em um ambiente natural, no qual as participantes vivenciam o PAG, em um curso para formação de leitores, em uma sala de aula de uma universidade, de acordo com as observações de Creswell (2010, p. 208). Segundo esse autor, os pesquisadores qualitativos “tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado [...] os pesquisadores têm interações face a face no decorrer do tempo”.

De fato, no processo da coleta de dados, foram vivenciados momentos de interação constituídos a partir do diálogo entre pesquisadora e participantes de pesquisa. Nessa perspectiva, atuei em diferentes papéis ao coletar os dados como pesquisadora/professora formadora, como leitora e também como mediadora das vivências de leitura do Pensar Alto em Grupo.

A assunção de distintas identidades no processo de desenvolvimento deste estudo levou-me à opção pela pesquisa qualitativa de cunho interpretativista (DENZIN, 2006). Esse deslocamento identitário, como passo importante no procedimento de pesquisa, é sinônimo de um deslocamento de minha subjetividade no processo de (re)leitura do universo pesquisado.

Segundo Denzin (2006),

Todos os pesquisadores qualitativos são filósofos no ‘sentido universal de que todos os seres humanos [...] são guiados por princípios extremamente abstratos’ (Bateson, 1972, p. 320). Esses princípios combinam crenças sobre ontologia (Que tipo de ser é o ser humano? Qual é a natureza da realidade?), epistemologia (Qual a relação existente entre o investigador e o conhecido) e metodologia (Como conhecemos o mundo, ou adquirimos conhecimento ao seu respeito?) [...] Essas crenças influenciam o modo como o pesquisador qualitativo observa o mundo e nele age. [...] Toda a pesquisa é interpretativa; é guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo

e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado (DENZIN, 2006, p. 34-5).

Diante do exposto, numa perspectiva interpretativista, constroem-se os sentidos da realidade a partir da subjetividade; sendo assim, não há como separar o conjunto de crenças que o pesquisador traz consigo no processo de coleta de dados de sua interpretação. Dessa forma, a utilização do PAG como um dos instrumentos de coleta de dados permite o encontro da subjetividade do pesquisador e dos pesquisados; essas subjetividades, na interação, são atravessadas por outras subjetividades, resultando, assim, em intersubjetividades.

Reconhecendo que o “Pensar Alto em Grupo é uma prática social complexa, que tem como característica essencial dar espaço para a voz e subjetividade dos leitores” (ZANOTTO, 2014a, p. 219), as manifestações das subjetividades expressas nas ações desenvolvidas no PAG e também no interpretativismo levam a assumir a pesquisa como um processo dialógico.

3.2 A pesquisa-ação como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional

Burns (2010, p. 10, tradução minha), após discutir acerca dos pressupostos teóricos da pesquisa-ação, resume as suas principais características:

Primeiro, envolve professores na avaliação e reflexão sobre o ensino, com o objetivo de promover mudanças contínuas e melhorias na prática. Em segundo lugar, é de pequena escala, contextualizada e de caráter local, à medida que os participantes identificam e investigam questões de ensino-aprendizagem dentro de uma situação social específica, a escola ou a sala de aula. Terceiro, é participativa e inclusiva, pois dá às comunidades de participantes a oportunidade de investigar questões de interesse imediato de forma colaborativa dentro de sua própria situação social. Quarto, é diferente do pensamento ‘intuitivo’ que ocorre como parte normal do ensino, já que as mudanças na prática serão baseadas na coleta e análise de dados sistematicamente. Finalmente, podemos dizer que a pesquisa-ação é baseada em princípios democráticos; investe os professores e alunos que conduzem a pesquisa com o poder de mudar as práticas curriculares, sendo, portanto, empoderadora³⁶.

³⁶ Cf.: original em inglês: “First, it involves teachers in evaluating and reflecting on their teaching with the aim of bringing about continuing changes and improvements in practice. Second, it is small-scale, contextualised, and local in character, as the participants identify and investigate teaching-learning issues within a specific social situation, the school or classroom. Third, it is participatory and inclusive, as it gives communities of participants the opportunity to investigate issues of immediate concern collaboratively within their own social situation. Fourth, it is different from the ‘intuitive’ thinking that occurs as a normal part of teaching, as changes in practice will be based on collecting and analysing data systematically. Finally, we can say that AR is based on democratic principles; it invests the

A descrição de pesquisa-ação feita por essa autora, em especial o seu caráter colaborativo e democrático, bem como as possibilidades de mudança da prática a partir da pesquisa das próprias ações, aproxima essa abordagem de algumas características do PAG. Durante o desenvolvimento dessa prática, no processo colaborativo de interpretação dos textos lidos, as opiniões e pontos de vista dos participantes são respeitados, pois “a interação entre os leitores ganha força, na qual um complementa a voz de outro leitor, expandindo suas reflexões [...], acatando ou acrescentando novas ideias” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 31). Esse movimento contribui para a formação de professores que visam a formar de leitores responsivos.

Burns (2010, p. 7, tradução minha) destaca que

há evidências crescentes de que os professores de idiomas de todo o mundo obtêm imensa satisfação ao fazer pesquisa-ação, especialmente quando podem trabalhar em colaboração com outros colegas para explorar questões comuns³⁷.

Para essa autora, os professores gostam de fazer pesquisa-ação porque é uma maneira envolvente de repensar e refletir sobre sua própria profissão por estar diretamente ligada às questões do trabalho e, dessa maneira, possibilitar questionamentos e investigação da realidade da situação de ensino. Nesse sentido, a pesquisa-ação encoraja o diálogo com os colegas que podem estar enfrentando os mesmos dilemas em sala de aula e sentem a necessidade de compartilhá-los com seus pares.

No PAG, por meio da pesquisa-ação, os homens e mulheres se utilizam do diálogo como elemento que nasce do encontro de suas palavras, que são resultantes de suas visões de mundo. Sendo assim, para alcançar o objetivo desta pesquisa, foi necessário que o processo formativo da prática de leitura trouxesse em seu bojo o diálogo como elemento resultante da ação colaborativa. Ele, por sua vez, nasce do encontro das vozes que se constituem a partir de diferentes saberes das participantes. Assim, aprende-se no coletivo, no estar junto, neste caso, ao ler com as participantes (FREIRE; SHOR, 1987).

ownership for changes in curriculum practice in the teachers and learners who conduct the research and is therefore empowering” (BURNS, 2010, p. 10).

³⁷ Cf.: original em inglês: “there is growing evidence that language teachers from all over the world get immense satisfaction from doing AR, especially when they can work collaboratively with other colleagues to explore common issue” (BURNS, 2010, p. 7).

No processo da pesquisa-ação, Thiollent (1997, p. 27) destaca que existe “um esforço para aumentar o conhecimento e a consciência das pessoas e dos grupos envolvidos”. Vale dizer que esse esforço ou desejo de querer mudanças na própria prática docente, mesmo que pareçam pequeno, pode fazer a diferença na vida dos professores que se dispõem a querer buscar aprimorar sua profissão, em busca de novas perspectivas de ensino. Além disso, Burns (2010, p. 8, tradução minha) destaca: “meus colegas professores enfatizaram as muitas vantagens de trabalhar em colaboração com outros professores, pois isso permite que novas ideias e *insights* sejam compartilhados³⁸”.

Diante do exposto, o uso da pesquisa-ação como estratégia metodológica em uma pesquisa, na perspectiva do PAG, com a finalidade de contribuir para a formação de professores e leitores, simultaneamente, como o caso deste estudo, representa a possibilidade de pesquisar a própria ação, tanto da pesquisadora quanto das participantes de pesquisa.

Nesse processo, obteve-se uma dupla autorreflexão, tanto da pesquisadora, que nesse ato significa e ressignifica suas ações de pesquisa e de formação, quanto das professoras, que refletem sobre a sua prática pedagógica e, ao fazê-lo, vislumbram possibilidades de mudança da mesma. O ensino da leitura na perspectiva reflexiva pode ser entendido da seguinte maneira: durante o PAG, os professores refletem sobre suas práticas de ensino de leitura e, ao retornarem às respectivas atividades de ensino, procuram significar e ressignificar suas ações. Portanto, essa forma metodológica permitiu que as professoras vislumbrassem o ensino da leitura numa perspectiva reflexiva.

A opção pela pesquisa-ação, em primeiro lugar, deve-se ao fato de ser a estratégia mais utilizada nas pesquisas desenvolvidas na perspectiva do PAG, como já mostrei no capítulo 2. Após um levantamento das dissertações e teses defendidas no período de 1998 a 2018 sobre o Pensar Alto em Grupo (PAG) pelos integrantes do *Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM)*, foram encontradas 35 pesquisas, nas quais 21 pesquisadores recorreram à pesquisa-ação, ou seja, a maioria dos estudos realizados. O curso induz à pesquisa-ação, uma vez que ele provoca a reflexão daqueles que o cursam.

³⁸ Cf.: original em inglês: “my teacher colleagues have emphasized the many advantages of working collaboratively with other teachers as this allows for new ideas and insights to be shared” (BURNS, 2010, p. 8).

Em segundo lugar, para Greenwood e Levin (2006, p. 102), na pesquisa-ação, “os significados construídos no processo de investigação conduzem à ação social” e isso pode contribuir para a resolução de problemas reais que, no caso deste estudo, conforme anunciado, são os “problemas” relacionados ao ensino da leitura.

Em terceiro lugar, é importante que um formador que pretende formar professores opte pela pesquisa-ação, a princípio, para vivenciar o que é uma pesquisa-ação e, posteriormente, orientar os professores que se tornem pesquisadores de suas ações refletindo sobre elas (BURNS, 2010) e promovendo o desenvolvimento profissional.

3.3 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada, como já dito, no contexto sala de aula de um curso de extensão universitária intitulado “Construindo uma prática de letramento para formação de leitores”, na Unidade da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

A COGEAE oferece cursos de extensão em diversas áreas do conhecimento. Na área de Linguística³⁹, oferece oito cursos de extensão⁴⁰, entre os quais se destaca o curso “Construindo uma prática de letramento para formação de leitores”, coordenado por Mara Sophia Zanotto, professora do Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL-PUCSP.

O curso teve início no dia 02/09/2017 e durou até o dia 25/11/2017, com a duração de quatro horas cada encontro, totalizando 40 horas. Ao todo, foram onze encontros, nos quais os dados foram coletados com os alunos cursistas. Dos onze encontros, foram realizadas sete vivências de leitura com as participantes. As aulas

³⁹ São 8 os cursos de extensão oferecidos pela COGEAE: 1) Análise do Discurso: o que é, como se faz? Leitura e Escrita; 2) Bilinguismo: revisão de Teorias e Análise de Dados; 3) Construindo uma Prática de Letramento para Formação de Leitores; 4) Español em Escena – El cine español: De Saura, Almodóvar y Amenábar; 5) Fonética Aplicada ao Aprimoramento da Pronúncia e da Compreensão Oral em Língua Inglesa; 6) Inglês para Apresentações Orais; 7) O Estudo Funcional da Gramática: a Interface Gramática/Discurso e; 8) Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/extensao>. Acesso em: 16 abr. 2019.

⁴⁰ São cursos de curta duração, oferecidos pelas universidades como uma complementação para a formação acadêmica e também para a comunidade em geral, em diversas áreas de conhecimento. Os cursos de extensão da COGEAE-PUCSP podem ser acessados na página da PUC-SP. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/extensao>. Acesso em: 16 abr. 2019.

ocorreram aos sábados, das 9h às 13h, na sala 62, que fica no térreo do prédio novo do *campus* Perdizes da. No início de cada aula, as carteiras eram organizadas num grande círculo.

3.4 As participantes da pesquisa

São participantes deste estudo as mediadoras⁴¹ e as professoras matriculadas no curso. É importante salientar, mais uma vez, que estas últimas assumem dupla identidade: a de professoras e alunas.

3.4.1 Participantes da pesquisa: professoras participantes do curso

Neste estudo, todas as professoras matriculadas foram convidadas para participar da pesquisa. Não houve critérios para seleção; todas aceitaram participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Seus nomes reais foram preservados, sendo identificadas com nomes fictícios⁴². Todas as participantes são mulheres.

Um dado que me chamou atenção foi o fato de a maioria – dezessete das dezenove professoras – ser formada em Pedagogia. As outras duas professoras têm graduação em Letras, conforme mostra o quadro 4.

Quadro 4 - Perfil das professoras participantes da pesquisa.

Professoras	Graduação	Especialização	Atuação
Diana	Pedagogia	Psicopedagogia	3º ano - Fundamental I
Helena	Pedagogia e Fonoaudiologia	Educação Infantil	Coordenadora do Fundamental 1
Nilma	Pedagogia e Letras	Psicopedagogia	4º ano - Fundamental 1
Nicole	Pedagogia e Hotelaria	Não possui	2º ano do Fundamental
Rayane	Pedagogia	Educação Inclusiva	3º ano do Fundamental 1

⁴¹ O curso foi ministrado por uma equipe de três professoras que atuaram como mediadoras. Para nomeá-las utilizarei nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades. Para homenagear o estado de Mato Grosso, local onde resido, elas terão o nome de três cidades: Cláudia, Vera e Carmem.

⁴² A escolha dos nomes fictícios deu-se com base em uma busca por nomes femininos que tivessem o significado de qualidades como iluminada, guerreira, renascida, vitoriosa, triunfadora, nobre, iluminada, que reina como uma águia, rica em honras e glórias, eterna soberana, libertadora, poderosa, forte, a que traz a felicidade, aquela que irradia luz, reluzente. São adjetivos que têm significados positivos e que se coadunam com a liberdade e a imponência da trajetória e das características de uma águia.

	Psicóloga		
Luci	Engenharia Pedagogia	Psicopedagogia	4º ano do Fundamental 1
Luciana	Pedagogia	Alfabetização e letramento	4º anos – Fundamental 1
Ester	Pedagogia	Psicopedagogia	1º ano a 10 anos – Fundamental 1
Rita	Letras	Administração Escolar	7º ano do Fundamental 2
Nair	Pedagogia	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	Não está atuando – aposentada
Erica	Ciências da computação Pedagogia	Administração	1º ano – Fundamental
Alice	Cursando Pedagogia	Não possui	Não está atuando – estudante
Selena	Letras e Pedagogia	Língua Portuguesa	Coordenadora Pedagógica Fundamental 1
Jessica	Pedagogia	Não possui	1º ano educação infantil – Fund. 1
Luzia	Pedagogia	Não possui	1º ano com alfabetização – Fund. 1
Laura	Pedagogia	Não possui	Educação infantil Jardim e Maternal 1
Bia	TI e Letras	Não possui	Não está atuando
Renata	Letras	Não possui	ONG professora português para estrangeiros
Lisandra	Pedagogia	Não possui	Educação infantil

Fonte: Elaboração própria.

Duas professoras atuam como coordenadoras pedagógicas em unidades escolares diferentes, e cada uma delas trouxe mais duas professoras, todas do Ensino Fundamental I.

Doze participantes atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Duas professoras são aposentadas, sendo que uma delas está atuando no Fundamental II. Três não estão atuando: uma delas ainda não concluiu a graduação, a outra está procurando trabalho e a terceira está aposentada. Uma delas atua como professora de português para alunos refugiados estrangeiros numa ONG.

Outro dado que chama a atenção é que oito das dezenove professoras têm mais de uma graduação. Além disso, cinco delas não têm formação inicial em pedagogia⁴³ ou seja, deixaram o trabalho anterior para fazer essa graduação. Elas comentaram que se sentem realizadas fazendo pedagogia e gostam muito de trabalhar com alfabetização de crianças.

3.4.2 A professora-Pesquisadora

Tenho Graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso, concluída em 1995, Especialização em Língua Inglesa pela PUC-MINAS, concluída em 1999, e Mestrado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, concluído em 2014.

3.5 Os instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizei, como informado no início deste capítulo, os seguintes instrumentos: o PAG, o diário reflexivo e os relatos orais e escritos. Na sequência, apresento uma caracterização de cada um deles.

3.5.1 Pensar Alto em Grupo

Neste estudo, valho-me do PAG (ZANOTTO, 1992; 1995) como o principal instrumento de coleta de dados. Tal como já mencionei no capítulo anterior, ele tem sido utilizado por pesquisadores do grupo de pesquisa GEIM desde a década de 1990, período no qual Zanotto (1992; 1995) realizou várias pesquisas com o objetivo de buscar instrumentos adequados para seus estudos, cujo objetivo era investigar a compreensão da metáfora.

Dentre os trabalhos, destacam-se o estudo piloto (ZANOTTO, 1988) e também uma metapesquisa (CAVALCANTI; ZANOTTO, 1994) sobre o protocolo verbal⁴⁵ ou pensar alto individual (ERICSSON; SIMON, 1987), bem como o estudo piloto com o protocolo verbal e também com o protocolo de pausa (CAVALCANTI, 1983), uma adaptação do protocolo verbal. Os dados desses estudos não demonstraram resultados satisfatórios em nenhuma das situações e, por esse motivo, em estudos posteriores, Zanotto resolveu abandonar o pensar alto individual.

A partir disso, Zanotto (1995) começou a utilizar o Pensar Alto em Grupo como instrumento de pesquisa e também como vivência pedagógica. Tais mudanças são marcadas pela passagem do individual para o coletivo e do monológico para o

⁴⁵Protocolo Verbal é a gravação dos processos de pensamento verbalizados (ou elicitados) por uma pessoa pensando alto durante a realização de uma tarefa ou resolução de um problema. Os dados produzidos por essa técnica podem contribuir para investigar os processos cognitivos subjacentes (ZANOTTO, 2014, p. 7).

dialógico. As pesquisas posteriores seguiram a perspectiva do grupo de pesquisa GEIM, utilizando o PAG; nessa perspectiva, as pesquisas atingiram seu objetivo. Os estudos de Palma (1998) e Nardi (1999) também testaram nas suas próprias pesquisas o protocolo verbal e o Pensar Alto em Grupo e comprovaram que ao utilizarem o PAG obtiveram resultados mais produtivos.

A partir destes achados, o Pensar Alto em Grupo passou a ser o instrumento utilizado nas pesquisas do grupo GEIM, uma vez que se revelou como “uma prática de letramento, com grande potencial pedagógico, que permitiria criar novos modos de trabalhar com a leitura” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 18).

Sugayama (2017, p. 140) também comprova um avanço do PAG como instrumento de pesquisa a partir da assunção do caráter coletivo:

Cabe ainda ressaltar que essa mudança do método resultou em uma transformação de pressupostos epistemológicos (ZANOTTO, 2014b), pois o protocolo verbal, que originalmente era individual e monológico, passou a ser realizado em grupo, o que implica compreensão de que os sentidos do texto são construídos a partir das diversas interações entre os sujeitos (leitor/autor via texto; leitor/leitores; leitor/professor-pesquisador).

Diante dessa mudança paradigmática, Zanotto (2014b, p. 12) destaca que o pesquisador/professor passa a ser “orquestrador das vozes dos leitores”, para que essas vozes sejam ouvidas e legitimadas por todos os envolvidos durante a realização da vivência de leitura. Nessa perspectiva, o professor também passa a criar “condições para que os alunos sejam mediadores entre si” (p. 13).

Zanotto e Santos (2018) apontam que o PAG como método para geração de dados é um fenômeno híbrido, pois se constitui como instrumento de pesquisa e também como uma prática pedagógica de letramento. Para essas autoras,

Esse método possibilita a geração de dados em momentos de pensar alto online e de retrospectiva imediata, visto que ele permite aos leitores, na interação em grupo, expressar suas ideias na interpretação do texto (ZANOTTO; SANTOS, 2018, 205-6).

Nessa perspectiva dialógica, o PAG é utilizado nas duas situações, é uma prática de letramento que tem duas faces: a de instrumento de pesquisa e a de prática pedagógica para formação de leitores.

Várias pesquisas, Batista-Santos (2018), Sugayama (2017), Marcondes (2016) e Santos (2014) para citar alguns, mostraram o grande potencial do PAG como método de pesquisa e como prática pedagógica. O PAG como uma prática de

letramento, no desenvolvimento das vivências, utilizou-se da leitura de textos em uma prática social que visou à formação de leitores. Assim, o PAG possui “um grande potencial para formar leitores, pois sendo dialógico tem como traços essenciais dar espaço para as vozes e subjetividades dos leitores” (ZANOTTO, 2016, p. 127).

Tais aspectos concorrem para atingir o objetivo proposto neste estudo, que é investigar a formação do leitor responsivo, em um curso de formação continuada para professores, por meio de vivências de leitura da prática dialógica do Pensar Alto em Grupo.

3.5.2 Diário Reflexivo

O diário é um instrumento relevante na pesquisa-ação, pois permite ao pesquisador registrar os eventos no local onde acontece a pesquisa, as suas reflexões e filosofia de ensino, as suas ideias e *insights* sobre a própria prática, bem como suas histórias pessoais como professor-pesquisador (BURNS, 2010, p.89).

De acordo com Burns (2009, p. 118), os diários podem conter formulários, notas, anotações, memorandos, lembretes, fotografias, desenhos, esboços, diagramas, mapas e trabalhos dos alunos.

Machado (1998, p. 231), explica que o diário tem como característica principal “a ausência de modelos rígidos, permitindo, assim, conteúdos e elaborações variadas, o que implica uma possibilidade muito grande de escolhas para o agente produtor”. Nessa perspectiva, o pesquisador tem liberdade para utilizar o diário com a finalidade de explorar as próprias observações, reflexões, decisões e *insights*. Além disso, ele pode ser usado individualmente para a reflexão e análise sobre a sua própria ação.

Para Burns (2009, p. 119), um diário reflexivo, na pesquisa-ação, busca “capturar ideias de ‘fluxo de consciência’, pensamentos, reflexões, insights, sentimentos, reações às aulas / eventos⁴⁶”.

Machado (2005) aponta que há uma compreensão equivocada quanto ao diário como um gênero monológico, destinado somente para apontar sentimentos. De acordo com esse ponto de vista, pode-se dizer que a autora considera o diário como um gênero dialógico, pois “se configura como um artefato que pode tornar-se

⁴⁶ Cf. original em inglês: “To capture ‘stream-of-consciousness’ ideas, thoughts, reflections, insights, feelings, reactions to lesson/events” (BURNS, 2009, p. 119)

instrumento de reflexão, desencadeador de múltiplos diálogos – internos e externos” (MACHADO, 2005, p. 65). Neste estudo, utilizei o diário como um gênero dialógico não somente para registrar as reflexões e ações realizadas durante todo o processo formativo, mas também para, posteriormente, dialogar com outros autores e textos e compor a tese.

3.6 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados foram: realização das sete vivências de leitura, a construção de um diário reflexivo e os relatos orais e escritos.

3.6.1 A escolha das vivências para análise

A seguir, apresento o quadro 5, referente às vivências do PAG. Posteriormente, trato das vivências selecionadas para análise.

Quadro 5 - Vivências de leituras do Pensar Alto em Grupo realizadas no curso⁴⁷.

Vivências de leitura	Data	Tempo gravação	Organização do Grupo	Número de participantes	Texto lido	Mediadora da vivência
1	02/09/17	40min58s	Grande	19	Fábula: A águia e a galinha	Carmem ⁴⁸ Vera
2	09/09/17	18min35s	Pequeno	8 + 8	Poema: Rosa	Vera ⁴⁹ Carmem
3 4	16/09/17	15min20s 23min34s	Pequeno Grande	5 + 6 11	Poema: Rosa	Vera ⁵⁰
5	23/09/17	47min26s	Grande	13	Poema: Destruição	Vera
6	07/10/17	48min08s	Pequeno	6 + 6	Poema: A montanha pulverizada	Vera Carmem
7	18/11/17	55min41s	Grande	11	Poema: Retorno à rua	Vera

Fonte: Elaboração própria.

⁴⁷ Todas as vivências de leitura foram mediadas por mim, exceto a primeira vivência que foi mediada pela professora Carmem que é uma das três ministrantes do curso.

⁴⁸ Esta vivência de leitura foi conduzida pela mediadora Carmem

⁴⁹ A pesquisadora assumiu o nome fictício de Vera.

⁵⁰ Neste dia, conduzi os dois grupos de vivências de leitura; um grupo ficou na sala de aula, e o outro grupo foi para a sala ao lado, deixando as participantes mediarem-se entre si. Foi realizado o regresso ao mesmo poema, e cada grupo teve um tempo a mais para finalizar a leitura no PAG antes de abrir para o grande grupo, em que os dois pequenos grupos iriam partilhar suas leituras sobre o mesmo poema.

As vivências ocorreram do dia 02/09/17 ao dia 18/11/17, totalizando o tempo de gravação de 248 minutos e 22 segundos. Os textos lidos foram uma fábula e quatro poemas. Organizaram-se pequenos e grandes grupos, nos quais o número de participantes oscilou entre seis e dezenove. Quando as professoras participantes foram divididas em dois grupos, cada um desses grupos recebeu o nome de pequeno grupo, por ter um número menor de participantes. No momento em que todas permaneciam juntas na mesma sala, no decorrer da prática de letramento, essa junção foi chamada de grande grupo.

Na primeira vivência de leitura, realizada no dia 02/09/2017, foi lida a fábula “A águia e a galinha”, o que resultou em 40 minutos e 58 segundos de gravação. A leitura foi realizada pelo grande grupo, com as dezenove participantes, dispostas em carteiras em círculo.

Na segunda vivência, realizada no dia 09/09/2017, foi lido o poema “Rosa”, de Cecília Meireles, o que resultou em 18 minutos e 35 segundos de gravação. A turma foi dividida em dois grupos de oito participantes cada; um grupo ficou na própria sala, e o outro foi até a sala ao lado para poder gravar a vivência. Nesse dia, a aula contou com a presença da mediadora Carmem, que conduziu um dos grupos para a realização da vivência de leitura do PAG.

Na terceira vivência, no dia 16/09/2017, foi realizado o regresso ao poema “Rosa”, ou seja, foi retomado o texto lido anteriormente. A leitura foi realizada pelas participantes divididas em dois pequenos grupos, um com cinco e outro com seis integrantes; todas haviam participado da leitura na aula anterior, usufruindo de 15 minutos e 20 segundos. Nesse dia, coordenei os dois grupos que se mediarão entre si, dando continuidade à vivência de leitura do PAG.

A quarta vivência também foi realizada no dia 16/09/2017, ao retornarmos para a sala de aula após o intervalo. Nesse momento, os dois pequenos grupos formaram um grande grupo, o que me levou a considerar essa sessão como uma nova vivência, pois houve uma reorganização a partir da junção dos dois grupos pequenos, somando 11 participantes e resultando em um trabalho de soma das leituras, ou seja, dos sentidos que haviam sido construídos nos pequenos grupos. O tempo decorrido foi de 23 minutos e 34 segundos.

Na quinta vivência, no dia 23/09/2017, lemos o poema “Destruição”, de Carlos Drummond de Andrade, do livro “Lição das coisas”, com duração de 47 minutos e 26 segundos de gravação, realizada no grande grupo de treze participantes.

Na sexta vivência, no dia 07/10/2017, lemos o poema “A montanha pulverizada”, de Carlos Drummond de Andrade. A turma foi dividida em dois grupos, e a vivência durou 48 minutos e 08 segundos.

No dia 18/11/2017, foi realizada a sétima vivência, com a leitura do poema “Retorno à rua”, de Cassiano Ricardo, realizada no grande grupo com onze participantes, resultando em 55 minutos e 41 segundos de gravação.

Em síntese, quatro das sete vivências de leitura foram realizadas com todas as participantes, formando um grande grupo, enquanto em três delas, a classe foi dividida em dois pequenos grupos. A segunda e a terceira vivências foram realizadas inicialmente em grupos menores, e a quarta foi realizada no grande grupo, sendo, portanto, a 2ª, 3ª e 4ª vivências com o mesmo poema.

A realização de uma vivência de leitura em pequenos grupos tem o objetivo de fazer com que a prática de letramento aconteça com um menor número de participantes. Essa estratégia permite liberdade para cada um dizer a sua palavra e proporciona um tempo maior para que possam construir sentidos aos enunciados apresentados em cada texto. Por fim, um pequeno grupo pode contribuir para que as pessoas mais introspectivas se sintam mais à vontade para dizer a sua palavra. Ademais, a disposição das participantes em pequenos grupos, como no caso deste estudo, em um momento em que eu visava a obter os dados que o compõem, garantiu a qualidade do áudio, logo, uma facilidade maior para transcrever os dados.

a) Primeira vivência

Nessa aula, havia duas professoras mediadoras (Carmem e Vera), que conduziram a vivência de leitura, e dezenove professoras participantes do curso. Foi lido o texto “A águia e a galinha”, leitura realizada no grande grupo, com todas as participantes sentadas em carteiras dispostas num grande círculo.

Inicialmente, a mediadora Carmem convidou as participantes a lerem o texto e disse que, primeiramente, a leitura seria individual e, em seguida, as leituras seriam socializadas. Auxiliei na distribuição de uma cópia para cada uma delas e posicionei o gravador em cima de uma carteira no centro do círculo para gravar a vivência. Após quatro minutos, as participantes foram convidadas a falar o que pensaram sobre o que

leram. Essa vivência teve sessenta e dois turnos. A fábula, que pode ser lida no Capítulo 4 deste estudo, é um texto que permite inúmeras contextualizações.

Essa vivência de leitura foi mediada pela mediadora Carmem. Em nenhum momento, tentou-se controlar o pensamento das leitoras; houve apenas a coordenação para que todas tivessem voz, que fossem ouvidas pelo grupo e que essas vozes ecoassem noutras, como no verso "Um galo sozinho não tece uma manhã", do poema "Tecendo a manhã", de João Cabral de Melo Neto (1975, p. 19).

Num primeiro momento, as leitoras foram encorajadas e convidadas para uma viagem no mundo da leitura, neste caso, do texto "A águia e a galinha". Num segundo momento, valorizou-se a visão do outro, considerando válida sua fala; foi uma experiência de colocar-se no lugar do outro: um momento de empatia, oportunizando às leitoras assumirem um protagonismo em conjunto. Em nenhum momento apresentou-se uma visão pronta e acabada sobre o sentido do texto; ao contrário, sempre eram feitos questionamentos com o objetivo de conhecer mais sobre o que pensava cada leitora. Enfim, realizou-se a leitura com as participantes ocupando o lugar do leitor.

Essa primeira vivência de leitura fez com que as participantes do curso, inclusive as mediadoras, construíssem juntas o diálogo, sendo o início de um processo de formação do leitor responsivo. Considerando que a construção da prática de letramento e a formação de leitores ocorre no processo, mesmo que a primeira vivência não tenha sido mediada por mim, ali se deu o momento de tomada de consciência de quem são essas professoras participantes e em que contexto social, econômico, familiar e profissional estavam inseridas. Logo, um momento fundamental para tomar a primeira vivência como ponto de partida para a análise dessa construção da formação do leitor responsivo.

b) Sexta vivência

A sexta vivência de leitura foi realizada no dia 07/10/2017. A turma foi dividida em dois grupos menores, de 6 participantes em cada um deles. Nessa aula, estiveram presentes 12 participantes e duas professoras mediadoras. Cada uma delas ficou responsável por um grupo de 6 integrantes. Um grupo ficou comigo na sala 62, e o outro grupo foi para a sala ao lado, com a mediadora Carmem. A disposição do grupo em espaços separados se deu pelo fato de poder gravar a vivência de leitura, objetivando a qualidade do áudio da gravação.

Inicialmente, distribuí o texto que consistia apenas da última estrofe de um total de quatro estrofes do poema “A montanha pulverizada”, de Carlos Drummond de Andrade, da mesma forma como caiu no ENEM (2006). Pedi permissão para gravar e coloquei o gravador em cima de uma das carteiras que foram dispostas num pequeno círculo, onde nos sentávamos, para que cada uma das participantes pudesse ter a visão das outras integrantes do grupo. Em seguida, pedi para que lessem o texto silenciosamente. Disse que elas poderiam fazer anotações na folha e que, assim que se sentissem à vontade, poderiam começar a pensar alto com as integrantes do grupo.

3.6.2 Diário Reflexivo

A cada vivência, eu pedia autorização para o grupo de participantes para gravar a leitura do PAG em áudio. Ao chegar em casa, eu procurava, o mais breve possível, transcrever essas vivências de leitura, digitando-as no meu computador em formato Word. Além do registro dos acontecimentos, os sentimentos eram traduzidos em forma de comentários ao longo do texto. Assim, o diário reflexivo tinha notas descritivas e reflexivas.

Nele, eu descrevia as ações e um conjunto de reflexões sobre a prática de letramento Pensar Alto em Grupo realizada no decorrer das vivências de leitura. Em suma, era um importante recurso de registro, de autorreflexão da minha prática (como pesquisadora, mediadora e leitora) e da prática do outro (as professoras participantes).

Ademais, nesse diário reflexivo, eu anotava as minhas dúvidas, impressões, angústias, bem como os questionamentos que fazia enquanto transcrevia as vivências de leitura do PAG, além de minhas observações como mediadora, professora formadora e pesquisadora e também como leitora no grupo. Esse instrumento tornou-se rico em informações que serviram posteriormente como fonte de dados e um suporte importante para as análises. As anotações, reflexões e registros nele contido se configuram como uma espécie de pré-análise dos dados.

3.6.3 Os relatos orais e escritos

No início das aulas, foi proposta a produção de um trabalho final para as participantes, que deveria ser entregue no último dia do curso. Eram três formas de produções, e cada professora participante deveria escolher uma : (1) a realização do PAG,, fosse com crianças, adultos, pessoas conhecidas, amigos, colegas de trabalho, familiares ou com os próprios alunos na sala de aula, que deveria ser gravada, transcrita e analisada ; (2) a construção de uma breve reflexão e retrospectiva sobre o curso; e (3) a elaboração de um pré-projeto de pesquisa para quem tivesse interesse em fazer mestrado.

O conjunto de informações produzidas de forma escrita pelas professoras participantes do curso denominei relatos escritos. De um modo geral, os registros das professoras demonstravam as experiências sobre o PAG desenvolvidas em suas salas de aula, como também em contextos variados, como na família, com amigos, colegas de trabalho.

Os comentários tecidos no decorrer das vivências de leitura também foram registrados e analisados, incluindo o momento em que foi dado um espaço para as participantes que quisessem fazer algum comentário sobre o curso e compartilhar com o grupo. Esse conjunto de informações orais denominei relatos orais. É importante salientar que a análise dessas ações não foi planejada, mas a riqueza de dados que emergiram dos relatos orais e escritos me levou a inclui-las neste estudo.

3.7 Normas para transcrição

As normas de transcrição utilizadas podem ser vistas na tabela a seguir.

Quadro 6 - Normas para transcrição.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro

	para ::: ou mais	
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossio))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	-- a demanda de moeda - - Vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	A. na [casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram [lá... B. [cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...
<p>OBSERVAÇÕES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.) 2. Fáticos: <i>ah, éh, ahn, ehñ, uhñ, td</i> (não por está: <i>tá?</i> Você está brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números: por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: <i>oh:::.... (alongamento e pouso)</i>. 8. Não se utilizam sinais de <i>pausas</i>, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de <i>pausa</i>. 		

Fonte: Preti (1999, p. 11-12)

Demarcar as citações literais, o interromper dos dizeres, os dizeres simultâneos, as entonações, as interrogações, incompreensões, entre outros são ações que denotam a utilização de normas de transcrição com o objetivo de manter a fidedignidade dos dizeres das professoras e facilitar a compreensão dos leitores e leitoras deste estudo.

3.8 Procedimentos para análise de dados

Com o objetivo de investigar a formação do leitor responsivo, em um curso de formação continuada para professores, por meio de vivências de leitura da prática

dialógica do Pensar Alto em Grupo, analisei os dados coletados das vivências de leituras e também dos relatos orais e escritos das professoras participantes sobre o curso.

Os dados coletados das vivências de leitura do PAG foram gravados em áudio e posteriormente transcritos e inseridos no diário reflexivo. Os relatos orais foram coletados no último dia de aula do curso, e os dados dos relatos escritos foram fruto de um trabalho escrito que deveria ser entregue no último dia de aula.

Para analisar o conjunto de dados coletados, primeiramente, li cuidadosamente todas as transcrições 7 das vivências de leitura realizadas no curso. Em seguida, selecionei a primeira e a sexta vivências de leitura, pois a meu ver, elas duas coadunavam com o objetivo deste estudo. Analisei todos os turnos da primeira vivência (62 turnos ao todo) e selecionei alguns excertos da sexta vivência de leitura (dos 309 turnos) com vistas a atender aos objetivos geral e específicos e também a responder à questão proposta nesta pesquisa.

Ao final, realizei também uma leitura dos relatos orais e escritos das professoras participantes no sentido de aprofundar a análise. Deles, selecionei excertos que traziam os principais dizeres das professoras sobre o PAG

Por meio de uma análise interpretativa, li o conjunto de dados mencionado por mim anteriormente, reformulando muitas vezes as leituras em uma espécie de um movimento *bottom-up*. Assim, a partir da leitura minuciosa dos dados, foram surgindo categorias, frutos de minha persistência de (re)leitura. Identifiquei algumas ações desenvolvidas pelo grupo e, a partir daí, busquei elementos teóricos para analisá-las.

Posso dizer que os dados foram examinados detalhadamente num processo semelhante ao de “descascar as camadas de uma cebola (CRESSWELL, 2010, p. 217)”, de maneira indutiva. Isso significa que,

Análise de dados indutivos – os pesquisadores qualitativos criam seus próprios padrões, categorias e temas de baixo para cima, organizando os dados em unidades de informação cada vez mais abstratas. Esse processo indutivo ilustra o trabalho de um lado para outro entre os temas e o banco de dados até os pesquisadores terem estabelecido um conjunto abrangente de temas. Isso também pode envolver a colaboração interativa com os participantes, de modo a terem uma oportunidade de dar forma aos temas ou abstrações que emergem do processo (CRESSWELL, 2010, p. 208-9)

Nesse processo de análise, fui constatando os dados que, a meu ver, seriam importantes. Não rejeitei nenhum deles e *a priori*, considerei-os dados relevantes.

No decorrer da leitura, fui, aos poucos, descartando aqueles que não se coadunavam com os objetivos e a questão de pesquisa.

Uma vez mais, saliento que não tive categorias pré-definidas; elas foram surgindo a partir do que fui averiguando nos dados. Um exemplo disso foram as inferências metonímicas da sexta vivência de leitura. Meu objetivo, nesse encontro, era verificar os contextos ativados pelas leitoras para interpretar o poema “A montanha pulverizada” e, nessa procura, comecei a constatar que elas faziam inferências metonímicas para descobrir o contexto do poema e ativar outros contextos semelhantes. A partir do contexto, o *frame* do poema.

Dessa maneira, da (re)leitura do conjunto de dados, surgem duas situações importantes: as múltiplas leituras das professoras participantes no processo de construção de sentidos para os enunciados apresentados nos textos lidos; e os seus dizeres, em especial, sobre o PAG: suas possibilidades, avanços e suas experiências tanto no decorrer do curso, quanto nas práticas de letramento que vivenciaram com familiares, amigos ou estudantes de diversos locais e idades.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No decorrer das sete vivências de leitura realizadas com as participantes da pesquisa, constatei que a prática dialógica de leitura demanda tempo, esperança, persistência do mediador e das participantes e que, no caso deste estudo, apenas uma vivência não levaria à formação de um leitor responsivo.

Nesse sentido, a primeira vivência a partir da leitura do texto “A águia e a galinha” constituiu-se como uma espécie de tomada de consciência da possibilidade de tornar-se águia, momento no qual as participantes mostram a sua luta perante o olhar fatalista da sociedade, a começar pela observação feita por parentes próximos ou amigos. Eles tendem a aceitar as coisas como estão, não enxergando possibilidades de mudança; por isso, trazem em seus discursos um tom desesperançoso.

A leitura desse texto traz à tona questões de vida pessoal das participantes, de momentos marcantes que oscilam entre a esperança (em dias melhores e a desesperança (frente as situações limites vivenciadas). Entretanto, como já disse, elas insistem na luta esperançosa, na crença de que o ser humano pode ser mais, pode transformar-se a partir das práticas sociais de que participa e que a educação é uma das práticas de transformação.

Dadas a complexidade e a riqueza das informações apresentadas na primeira vivência, reitero que ela serviu para a tomada de consciência das participantes rumo à libertação e transformação do leitor galinha em leitor águia. Para Freire (2011), a tomada de consciência é um dos elementos que compõem o processo de libertação do oprimido. Posto isso, escolho iniciar as análises a partir da primeira vivência, a leitura do texto “A águia e a galinha”.

Sustento-me da esperança de encontrar, a cada vivência, novas possibilidades de chegar à formação de leitores responsivos. *A priori*, algumas participantes tinham receio de expor sua opinião, sua visão sobre o texto; incluo-me nesse processo, em que também buscava vencer os desafios que se apresentavam: além de minha própria dificuldade em me expressar, havia a dificuldade de dar voz e vez às participantes sem calar-me demais, nem monopolizar a leitura através do prevalectimento da própria interpretação.

Aos poucos, a partir dos erros e acertos em cada vivência de leitura, as participantes e a pesquisadora foram se constituindo como leitoras responsivas através da construção de um raciocínio coletivo. Nesse sentido, além da análise da primeira vivência, de acordo com o objetivo de pesquisa e por considerar que a formação do leitor responsivo é processual, escolho, em um segundo momento, a sexta vivência de leitura, na qual se realizou a leitura do poema “A montanha pulverizada”, de Carlos Drummond de Andrade. Das sete vivências realizadas, a sexta é o momento no qual se demarca o amadurecimento das leitoras. Sendo assim, elas pensam e realizam a automeadiação, ou seja, coletivamente assumem a mediação da vivência de leitura e o protagonismo do processo de leitura. Isso posto, a mediadora tornou-se mais uma integrante do grupo.

Encerro as análises com os relatos orais e escritos das professoras que demonstram as suas opiniões sobre as experiências vividas a partir da participação no curso ministrado, por considerar que os relatos escritos auxiliam a atingir o objetivo proposto neste estudo, que é identificar, nos relatos orais e escritos das participantes as repercussões da prática do PAG na vida pessoal e profissional.

4.1 Algumas considerações sobre a análise da primeira vivência de leitura: “A águia e a galinha”

No dia 02/09/2017, foi realizada a primeira vivência de leitura do Pensar Alto em Grupo, que contou com a participação das 19 participantes do curso. Inicialmente, foi lido em voz alta o prefácio do livro “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana” de Leonardo Boff, como pode ser visto a seguir.

TODO PONTO DE VISTA É A VISTA DE UM PONTO

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte que esperanças o anima. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

Com esses pressupostos vamos contar a história de uma águia, criada como galinha. Essa história será lida e compreendida como uma metáfora da condição humana. Cada um lerá e relerá conforme forem seus olhos. Compreenderá e interpretará conforme for o chão que seus pés pisam.

Os antigos bem diziam: *habent sua fata libelli*, os livros tem seu próprio destino. Tinham razão, porque o destino dos livros está ligado ao destino dos leitores. E aí entram em cena a águia e a galinha, carregada de significação, como veremos ao longo de nossa história.

Esperamos que para você e a águia e a galinha se transformem também em símbolos e sacramentos da busca humana por integração e por equilíbrio dinâmico.

Desejamos que a águia sepultada desperte e voe, ganhando altura e ampliando os horizontes de sua releitura e compreensão de você mesmo e do mundo.

Convidamos você a fazer-se, junto com as forças diretivas do universo, cocriador/cocriadora do mundo criado e por criar.

L.B.
Querência de McKenzie/Padula,
Sossego, MG, verão de 1997.

Ao final da leitura do prefácio, a mediadora Carmem convidou as participantes a ler a fábula “A águia e a galinha”. Disse que, a princípio, leríamos ⁵² a fábula individualmente; em seguida, as leituras seriam socializadas. Após cerca de quatro minutos, convidou as participantes para começarem a falar o que haviam pensado quando leram.

A primeira vivência de leitura realizada no curso demonstrou que o PAG valoriza a história de vida do participante e permite-lhe (re)construir a sua identidade, conforme o dizer inicial da mediadora Carmem, que instiga os leitores, conforme o trecho a seguir:

Tá vamos parar por aí... refletir... o que vocês acham que ele quer dizer sobre o ler a partir de onde os pés pisam e com os olhos que a gente tem... pode suas experiências... seus conhecimentos... dos seus contexto... certo... então nós vamos arriscar... mas vocês vão ler ‘A águia e a galinha’ e depois vocês vão dizer o que pensaram tá... aí é uma leitura introspectiva e solitária... cada um com a sua e depois a gente socializa as leituras [...] Pronto gente... podemos socializar... então vamos... quem começa... podem falar o que quiserem (Mediadora Carmem, turno 1).

Carmem instiga as leitoras, dando-lhes asas para alçar voo. Diante disso, entendo que essa formação traz em seu bojo alguns pressupostos que contribuem para que as leitoras alcem novos voos. Para tanto, é necessário dar liberdade, e a

⁵²Para descrever os momentos nos quais a pesquisadora e participantes desenvolveram ações coletivas utilizo a primeira pessoa do plural. Pretendo proceder da mesma maneira quando se repetirem as ações coletivas.

mediadora proporciona essa liberdade para o aluno manifestar sua subjetividade, caminhar pelas linhas e explorar as entrelinhas do texto. A ação de Carmem, a partir do diálogo, foi fundamental para que as participantes soltassem a águia dentro de si para tornarem-se leitoras águias.

A seguir, apresento a fábula “A águia e a galinha”, o texto utilizado na ocasião:

A ÁGUIA E A GALINHA

Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro para mantê-lo cativo em sua casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro junto com as galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Embora a águia fosse o rei/rainha de todos os pássaros.

Depois de cinco anos, este homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:

- Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia.

- De fato – disse o camponês. É águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais uma águia. Transformou-se em galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.

- Não – retrucou o naturalista. Ela é e será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.

- Não, não – insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia.

Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e desafiando-a disse:

- Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então abra suas asas e voe!

A águia pousou sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas.

O camponês comentou:

- Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!

- Não – tomou a insistir o naturalista. Ela é uma águia. E uma águia será sempre uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe:

- Águia, já que você é uma águia, abra suas asas e voe!

Mas quando a águia viu lá embaixo as galinhas, ciscando o chão, pulou e foi para junto deles.

O camponês sorriu e voltou à carga:

- Eu lhe havia dito, ela virou galinha!

- Não – respondeu firmemente o naturalista. Ela é águia, possuirá sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.

No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram-na para fora da cidade, longe das casas dos homens, no alto de uma montanha. O sol nascente dourava os picos das montanhas.

O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:

- Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!

A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte.

Nesse momento, ela abriu suas potentes asas, grasnou com o típico *Kau-Kau* das águias e ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto, a voar cada vez para mais alto. Voou... voou... até confundir-se com o azul do firmamento..."

Autor desconhecido

Essa fábula possibilita inúmeras contextualizações, e sua escolha tinha como objetivo conhecer as suas concepções de ensino e prática de leitura. Ao relatarem suas histórias, também é possível fazer a relação da mediadora da vivência com o naturalista no texto. A postura do naturalista encorajando a águia a voar se assemelha à postura da mediadora na vivência, encorajando as leitoras. A relevância da mediadora na ação de acolher, valorizar o outro, valorizar o conhecimento dos leitores, para que eles se tornem águias, é fundamental. A atuação do mediador auxilia os leitores a se libertarem e serem, eles mesmos, leitores águias.

Aos poucos, constatei que as leitoras foram despertando a vontade de falar das histórias de vida e formação e, então, realizaram uma primeira tentativa de alçar voo. Assim, da soma da visão do outro com a minha, obtém-se a perspectiva de vários olhares, logo, múltiplas interpretações, e isso permite a formação do leitor águia.

É preciso que o leitor se reconheça como águia (como apto a fazer a leitura dos textos que encontra na vida). Por isso, ele se torna águia não apenas ao reconhecer o outro, mas também ao se dar conta do próprio poder ontológico, de modo a reconhecer a si mesmo como capaz de ler. No decorrer das análises, constatei que o PAG, já a partir da primeira vivência, em especial com esse texto, abre caminhos para a (trans)formação dos leitores.

Ao prosseguir com a análise dos dados, constatei que, em uma perspectiva formativa, os participantes dessa prática de letramento formam-se leitores; enquanto professores, o PAG lhes proporciona formação; posteriormente, essa formação contempla dupla identidade: a formação de um "professor leitor" e, por conseguinte, essas professoras proporcionam a formação de um "aluno leitor". Finalmente, encontramos também a possibilidade de formação de mediadores de novas vivências de leitura. Logo, o PAG é uma prática de letramento que proporciona múltiplas

formações: formação do leitor, formação do professor como leitor, formação do aluno leitor e formação do professor como mediador.

Nesta pesquisa, a maior implicação do curso de extensão que medieiros é a formação do professor como leitor e como mediador.

Considerando que a maioria das participantes são professoras e apresentaram o interesse pelo curso pela possibilidade de formação de leitores, no decorrer das vivências de leitura, elas também se formam leitoras e mediadoras. Sendo assim, a formação na perspectiva do PAG é um processo em que se ensina e se aprende. Logo, essas professoras participantes do PAG, ao se formarem leitoras, formarão outros leitores e, nesse processo, ensinam e aprendem simultaneamente.

Partindo desse pressuposto, para que haja formação de leitores, é preciso formar o professor como leitor. O PAG apresenta tal possibilidade. No início da vivência de leitura do texto “A águia e a galinha”, a formação do professor leitor ocorreu da seguinte maneira: a partir dos deslocamentos identitários dos leitores, as professoras participantes, em alguns momentos, assumem o lugar de aluno, ou seja, uma espécie de leitor aprendiz que busca construir sentidos para os enunciados, valendo-se de seus conhecimentos prévios. Noutros momentos, leem o texto com o olhar de professoras que relatam suas vivências no âmbito escolar, a partir do uso de expressões típicas de sua profissão, como sala de aula, alunos, entre outras. Por fim, assumem-se como mulheres que narram suas histórias de vida que se fundem à sua escolha e continuidade na profissão, demonstrando suas lutas pelo direito de serem águias.

4.1.1 As participantes como alunas leitoras: um olhar sobre a linguagem e a interação

A mediadora Carmem, no turno 1, instiga as participantes após a leitura do prefácio e, em seguida, as convida a lerem individual e silenciosamente a fábula “A águia e a galinha”. Após a leitura, a mediadora comenta: “*depois vocês vão dizer o que pensaram tá?*” Pode-se dizer que a mediadora encoraja as professoras participantes e ainda lhes proporciona liberdade de opinarem sobre o texto. Nessa perspectiva, o PAG possibilita a formação de leitores responsivos. Mikhail Bakhtin, no texto “Arte e responsabilidade”, propõe uma ligação entre os diversos campos da cultura humana: a ciência, a arte e a vida (GEGe, 2009, p. 90). É na perspectiva da responsividade que a mediadora Carmem, no turno 1, ao utilizar-se da expressão

“podem falar o que quiserem”, permite que a leitura seja um ato no qual a arte e a vida possam dialogar.

Excerto 1 - Águias, podem voar quando quiserem!

Turnos	Participantes	Dizeres ⁵³
1	Mediadora Carmem	Tá vamos parar por aí... refletir... o que vocês acham que ele quer dizer sobre o ler a partir de onde os pés pisam e com os olhos que a gente tem... pode suas experiências... seus conhecimentos... dos seus contexto... certo... então nós vamos arriscar... mas vocês vão ler “A águia e a galinha” e depois vocês vão dizer o que pensaram tá... aí é uma leitura introspectiva e solitária... cada um com a sua e depois a gente socializa as leituras [...] Pronto gente... podemos socializar... então vamos... quem começa... podem falar o que quiserem
2	Érica	Ah eu achei que o texto faz um bom paralelo... da gente se acomodar naquele lugar que a gente vive né... de estar acostumado... da gente reproduzir o nosso contexto e ai me lembrou claramente uma música do Raul Seixas... sempre me lembra
3	Mediadora Carmem	Lembra o quê...
4	Érica	uma música do Raul Seixas
5	Mediadora Carmem	A tá...
6	Érica	que eu sou fã de um pedacinho que ele fala... <i>minha cabeça só pensa aquilo que aprendeu... por isso mesmo... eu não confio nela... eu sou mais eu...</i> que ele sempre fala dessa critica da sociedade quando a gente imita também os hábitos das pessoas que estão próximas... da gente... da sociedade né... que está a nossa volta né... e o quanto as vezes a gente descobre o nosso próprio potencial sem precisar seguir as regras... que é muito mais difícil você tirar essas amarras do que você continuar junto com todo um outro rebanho
7	Mediadora Carmem	Sim... com certeza... muito bom... você lembrou disso
8	Rita	música não tem idade... né...
9	Mediadora Carmem	É verdade

É nessa perspectiva que Érica, no turno 2, fez um paralelo entre o texto lido e a vida acomodada. Para ela, o “*texto faz um bom paralelo... da gente se acomodar*

⁵³ Nos excertos das vivências de leitura, os dizeres das participantes para interpretação são marcados em negrito. As palavras mencionadas pelas participantes no processo de interpretação são marcadas em itálico.

naquele lugar que a gente vive né? de estar acostumado... da gente reproduzir o nosso contexto". E, diante disso, ela se lembrou da música *Aquela coisa*, de Raul Seixas.

A lembrança da participante em questão serve para estabelecer relação com o texto lido e, de certa forma, auxiliar a leitura. Isso remete à ideia de que a leitura de um texto pode suscitar no leitor a leitura de textos anteriores. Pode-se dizer que para Érica, ao ler o texto comparando a situação anunciada pelo autor com a vida, a leitura se torna uma atividade "de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura." (BRANDÃO, 1992, p. 272). Ademais, ela lê o texto dialogando com outro texto, a música de Raul Seixas.

A mediadora Carmem, no turno 3, pergunta: "*Lembra o quê?*", ao que Érica, no turno 4, responde "*uma música do Raul Seixas*". No turno seguinte, a mediadora concorda: "*a tá...*". No turno 6, Érica esclarece que é fã de um pedacinho em que ele canta: "*minha cabeça só pensa aquilo que aprendeu, por isso mesmo, eu não confio nela, eu sou mais eu...*" Em seguida, comenta: "*ele sempre fala dessa crítica da sociedade quando a gente imita também os hábitos das pessoas que estão próximas da gente... da sociedade né?*" e reflete sobre o fato de que tudo isso está a nossa volta e, muitas vezes, se descobre o próprio potencial sem seguir as regras. Por fim, Érica diz: "*...é muito mais difícil você tirar essas amarras do que você continuar junto com todo um rebanho*".

No turno 7, a mediadora concorda e faz elogios: "*sim... com certeza... muito bom você lembrou disso...*" Essa atitude de Carmem mostra que ela vai participando da interação no sentido de valorizar, elogiar, considerar e instigar as leituras da Érica.

Após essa interação, Rita, no turno 8, sugere: "*música não tem idade né?*", e a mediadora concorda: "*é verdade*". Pode-se dizer que, nos turnos 1 ao 9, a construção de sentidos da leitura remete às situações vivenciadas por Érica e também ao conhecimento prévio que ela tem sobre uma música. Assim se resume o jogo de compreensão de Érica, nesse primeiro momento da leitura do texto "A águia e a galinha", através do estabelecimento de relações responsivas entre a vida e outro texto. Seu modo de ler o texto coaduna-se com a afirmação feita por Gomes (2017) sobre o processo de compreensão à luz do pensamento de Bakhtin e Voloshínov:

[...] compreender pressupõe estabelecer relações responsivas motivadas por 'o que se sabe', 'o que se viveu', ou 'se experimentou', o que o texto traz e o contexto no qual a leitura se realiza. Além de mobilizar conhecimentos prévios

sobre a temática, o leitor, na compreensão, também mobiliza conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, bem como conhecimentos de gênero e conhecimentos linguísticos e estruturais. (GOMES, 2017, p. 71).

Do turno 10 ao turno 13, as participantes assumem-se como professoras leitoras em seus dizeres, utilizando palavras e expressões que identificam de onde elas falam, por exemplo: “*sala de aula, aluno, professor*”. Seus modos de compreender o texto remetem ao contexto que vivem em seu cotidiano profissional.

Excerto 2 – Os professores, como o naturalista, levam as águias aprendizes para ver o horizonte

Turnos	Participantes	Dizeres
10	Rita	Eu achei muito interessante... também pensei já numa perspectiva... assim de... dessa questão do lugar de cada um né... mas assim... que o protagonista numa situação de sala de aula... de acreditar realmente que todos podem aprender... insistir... oportunizar né... estimular essa segurança do aluno de poder voar ... de investir nele... eu pensei mais por esse ângulo
11	Mediadora Carmem	é por que as vezes a gente tem até uma certa tendência de classificar um aluno assim né... Ah esse é fraco... ele não vai conseguir... na verdade a gente tem muita surpresa boa né... Graças a Deus
12	Érica	quando a gente mostra pro aluno
13	Mediadora Carmem	É exatamente
14	Renata	achei a metáfora bem parecida com o que a metáfora faz com o conhecimento né... ele leva a águia para ver o horizonte... a mesma coisa o conhecimento quando
15	Mediadora Carmem	É
16	Renata	you mostra as possibilidades... you pode até tá vivendo em qualquer lugar que for... a natureza do ser humano é a natureza de ser mais... vocação né... aprender... ser uma pessoa melhor quando ela mostra as possibilidades
17	Mediadora Carmem	É
18	Rita	you me fez lembrar do mito da caverna ... you falando
19	Mediadora Carmem	Verdade... a luz tem a ver com o conhecimento... da luz as trevas... a ausência do conhecimento... em geral são metáforas... a amplitude é a amplitude de possibilidades... tá no chão é tá olhando pra baixo... a gente em geral quando a gente fala... ai a gente tá meio que pra baixo hoje... tá meio desanimado ou tá olhando pra baixo... no sentido de não ter uma visão tão rica né... são metáforas também... que a gente usa na vida cotidiana né... olhar pra

		cima... olhar a luz... o sol... cheio de potencialidades... então é muito interessante... e vocês... o que pensaram...
--	--	--

Rita, no turno 10, também achou interessante o texto e comenta que pensou numa perspectiva diferente da apresentada por Érica, pois imaginou uma situação de sala de aula: o professor como o protagonista, a partir da crença de que todos os alunos podem aprender, pela insistência e pelas oportunidades e estímulos para que possam alçar seus próprios voos. Ao meu entender, a palavra protagonista utilizada pela professora remete à ideia de um professor como naturalista, como aquele que propicia o voo para os seus alunos.

No turno seguinte, a mediadora admite que os professores geralmente têm uma tendência de classificar um aluno, colocando rótulos do tipo: são fracos, não vão conseguir. Contudo, muitas vezes, o professor acaba se surpreendendo com isso. No turno 12, Érica concorda com Rita e comenta: “*quando a gente mostra para o aluno*”. Érica utilizou a expressão “*a gente*” para se referir aos professores e a si mesma. No turno 13, Carmem concorda com Rita e Érica, quando assim se expressa: “*é exatamente*”.

Nos turnos 10 a 13, as professoras participantes se remetem a situações vivenciadas por professores em seu cotidiano profissional, demonstrando que “ler é entrar em diálogo com as próprias palavras internas e com a palavra dos outros, construída durante a história de cada um.” (GOMES, 2017, p. 68). Para construírem sentidos aos enunciados, as professoras dialogam com os enunciados do texto por meio de palavras típicas, que fazem parte do contexto profissional em que vivem, mas também emprestam palavras do texto no decorrer do processo de construção de sentidos, como a palavra voar (turno 10) para se referir aos alunos.

Nessa perspectiva, a palavra é uma ponte, um elemento de ligação; enquanto enunciado, ela apresenta um sentido ideológico, “a palavra é o elemento essencial para acompanhar e constituir a concepção ideológica, enquanto material semiótico da vida interior e externamente presente no ato de compreender”; no processo de compreensão, “é a palavra que carrega de um para o outro o ponto de vista único de cada um.” (GEGE, 2012, p. 84). O PAG possibilita aos participantes dizerem a sua palavra preche de significados e de palavras anteriores; esse ato se constitui como uma prática de letramento dialógica, resultante do encontro das palavras do eu e do outro por meio da interação humana, o diálogo.

Desse modo, nos turnos 14 a 19, as participantes se assumem como leitoras que passeiam pacientemente entre as metáforas e o diálogo com outros textos, nesse caso, o mito da caverna.

Renata, no turno 14, compara o naturalista do texto com o professor, aquele que mostra o conhecimento para o aluno como um instrumento de transformação, como o naturalista que “*leva a águia para ver o horizonte*”. Assim, Renata, nos turnos 14 e 16, de certa maneira complementa o dizer de Rita (turno 10) e Érica (turno 12). Nos turnos em questão, Renata afirmou que a “*natureza do ser humano é a natureza do ser mais*”; no entanto, para isso, o professor precisa mostrar as possibilidades. Enquanto Renata está falando, a mediadora vai concordando com o que ela está dizendo.

Carmem, nos turnos 15 e 17, valoriza o pensamento de Renata, a partir da utilização da palavra “é” entre os turnos que se referem à sua interpretação. Enquanto Renata, no turno 14, faz relação do texto com o professor e com o conhecimento, Rita, ao ouvir o que Renata disse, pensou no mito da caverna, no turno 18.

Renata diz: “*ele leva a águia para ver o horizonte*” (amplitude). Nesse momento, a mediadora Carmem menciona as metáforas no texto: a galinha ciscando, olhando para baixo, tem uma visão limitada e, portanto, um conhecimento limitado. A águia, ao contrário, podendo voar alto, tem uma visão mais ampla e, em virtude disso, um conhecimento mais amplo. As leitoras fazem conexões com outros textos, construindo uma leitura inferencial metafórica.

No turno 19, Carmem concorda com Renata e Rita dizendo: *verdade*. Com isso, expressa que achou interessante o que elas estavam falando. A mediadora diz que tudo aquilo era muito interessante e instiga as demais participantes, buscando envolvê-las na discussão. Desse modo, na tentativa de alçar o voo rumo à montanha, a mediadora Carmem, no turno 19, convida as participantes que ainda não falaram para dizer o que pensaram sobre o texto lido: “*e vocês... o que pensaram?*”

Logo, Helena, no turno 20, interage com o texto. Ela imaginou que o rapaz (naturalista) segura a águia firmemente e faz com que ela olhe diretamente para o sol e voe como águia. Por isso insiste várias vezes, a fim de convencê-la de que ela nasceu águia e que “*sempre possuirá um coração de águia*”. Ela faz uma aproximação da águia com o professor, que muitas vezes não confia em si mesmo, não insiste na sua capacidade, não acredita no próprio potencial e autoconhecimento. Helena utiliza

a expressão “a gente”, que revela que ela é professora e está falando do contexto educacional do qual faz parte.

Excerto 3 – O professor não voa por elas, mas mostra-lhes o caminho

Turnos	Participantes	Dizeres
20	Helena	eu acho que é assim... esse rapaz que segura a águia... imaginei mais ou menos essa águia como o professor não é... às vezes a gente não confia... não insistimos que ele pode né...
21	Mediadora Carmem	professor a gente não tem jeito né... a gente faz relação
22	Nilma	acho também que é uma questão de essência da preservação da própria essência da águia... assim ela poder alçar voos mais altos... eu acho assim em relação com o ser humano ... é a questão... é a própria sede de crescimento que se tem... por mais que num determinado momento numa determinada época você está condicionado a uma determinada situação... é esse potencial de expandir
23	Mediadora Carmem	É
24	Helena	acho que na hora que ele insistiu né... pra ela voar né... confiança ... saiu daquela situação padronizada que ela estava acostumado e ele se arriscou né
25	Mediadora Carmem	Exatamente
26	Érica	ele foi o mediador né... como o professor né... então por trás desse mediador... a criança muitas vezes tem medo né... por traz de uma certeza sempre tem um medo ... então isso acaba impedindo da gente enxergar o horizonte e ver além... então tem alguém mediando ali
27	Rita	é importante sentir segurança né... perceber que o outro confia nela... até o momento que ela salta né
28	Érica	mas tem que ser o mediador né... ela titubeou e o professor que a gente sempre fala... o professor não pode voar por ela... pode mostrar o caminho ... se o cara tivesse desistido na primeira... realmente é uma galinha né... não vai fazer nada né... podia ter virado as costas né... mas ele insistiu... tem que acreditar

A mediadora, no turno 21, comenta: “*professor a gente não tem jeito né... a gente faz relação...*” no sentido de que o texto permite que o leitor pense a partir do seu contexto. As participantes e a mediadora assumem o lugar do professor leitor, pois são professoras que falam, novamente, do contexto de ensino.

Nilma, no turno 22, também concorda e diz que “*é questão de essência da preservação da própria essência de águia... assim ela poder alçar voos mais altos, eu acho assim em relação com o ser humano*”. Ela se refere à questão da águia que pode alçar voos mais altos; da mesma forma, o ser humano também tem “*sede de conhecimento*”, e isso faz com que a essência da águia e a sede de conhecimento do ser humano sejam “*esse potencial de expandir*”, no sentido de autoconhecimento.

Nilma compara a águia ao ser humano: enquanto a águia tem a sua essência de voar alto, o ser humano tem a sede de conhecimento. Enquanto a águia tem poder de alçar voos cada vez mais altos, o ser humano tem o potencial de expandir.

Elas se colocam no lugar de professoras e interagem umas com as outras a partir da fábula, com o contexto educacional, e constroem sentidos para o texto com o conhecimento prévio, as experiências docentes e o contexto sala de aula. Desse modo, articulam a relação professor e aluno e a formação do aluno como aquele que tem sede de conhecimento e tem o potencial de expandir, assim como a essência da águia em “*poder alçar voos mais altos*” (Nilma, turno 22). Em seguida, a mediadora, no turno 23, concorda com Nilma quando diz: “*é...*”, no sentido de valorizar o dizer do outro.

No turno 24, Helena continua interpretando o texto. Para ela, quando o naturalista insiste em estimular a águia a voar, seu objetivo é inspirar confiança para que a águia saia “*daquela situação padronizada que ela estava acostumada*”. Helena comenta que o naturalista insistiu e também se arriscou nessa tarefa de convencer a águia de que ela é uma águia e “*sempre possuirá um coração de águia*”. Acredito que Helena, como coordenadora, vê a si mesma como o naturalista que se arrisca ao confiar na águia; no caso dela, no professor (a coordenadora se arrisca perante os outros ao apostar nos professores que não estão voando como deveriam). No turno 25, Carmem concorda dizendo: “*exatamente*”.

Em seguida, Érica, no turno 26, compara o naturalista com o mediador no texto, assim como o professor é o mediador na sala de aula, sendo que cada um deles atua em um contexto específico: o naturalista no contexto das ciências naturais, e o professor no contexto educacional.

Érica comenta a importância do mediador na vida de uma criança; ela menciona *criança*, pois atua como professora de crianças, fala das situações em sala de aula que podem tanto impedir como motivar a essência do ser, dependendo do modo de conduzir. Ela continua analisando a questão do ser mediador no caso do naturalista,

que insistiu por várias vezes com a águia que se comportava como galinha; ela destaca que o naturalista precisou, cada vez mais, insistir até que conseguiu fazer com que a ave encontrasse o caminho de ser ela mesma, ser águia.

Rita, no turno 27, concorda com Helena e comenta que “*é importante sentir segurança né... perceber que o outro confia nela... até o momento em que ela salta né*”. Ela reitera a importância de sentir segurança, de confiar no outro, até que se encoraja, salta e voa cada vez mais alto.

Ao analisar o modo de conduzir do naturalista, Érica, no turno 28, também o comparou com o professor no que diz respeito ao fato de que o “*professor não pode voar por ela*”, referindo-se à criança. Portanto, da mesma maneira como o naturalista agiu, também o professor “*pode mostrar o caminho*”, acreditar, insistir. Ela exemplifica que, “*se o cara tivesse desistido na primeira...*” e não acreditado no ser da águia, poderia ter ignorado sua capacidade de voar, mas ele insistiu e, assim, Érica concorda com a insistência do naturalista em acreditar no ser da águia.

A seguir, a partir do turno 29, as leitoras generalizam o ser humano quando pensam quem seriam os que assumem esse lugar de mostrar o caminho, como o naturalista, que insistiu com a águia para que ela acreditasse ser águia, e não galinha.

Como pode ser visto na interação entre Rita, Renata e Nicole, o naturalista se encaixa em qualquer contexto. Por isso, elas concordam que o seu ensinamento é adequado para todas as pessoas. Rita, no turno 31, diz: “*alunos todos... todas as pessoas na verdade*”.

Assim, Rita, no turno 29, diz: “*isso pra qualquer criança né?*” Renata, em seguida pensa: “*adultos também*”. Em seguida, Rita, no turno 31, diz: “*alunos todos... todas as pessoas na verdade...*” e ainda, “*como um pai... a coordenação... a direção*”. Em seguida, Nicole, no turno 34, questiona: “*quem é esse outro né? quantas pessoas cabem nesse outro né?*”

Excerto 4 – A importância da insistência

Turnos	Participantes	Dizeres
29	Rita	Isso pra qualquer criança né () qualquer passo que a criança dê... uns voam... outros vão dar um pulo... outros vão dar um passo
30	Renata	adultos também

31	Rita	alunos todos... todas as pessoas na verdade () essa crença tem que... é importante né... essa insistência né... sim... não importa o caminhar que for né...
32	Nicole	eu fiquei pensando também... como o naturalista insiste com o dono do galinheiro né... bater de frente... quantas coisa ali que vão falar... é uma galinha... é uma galinha... tem que ficar ali insistindo... dando confiança pra aquele que é a águia que vai poder voar... insistir pro outro que ele tem capacidade também
33	Rita	como um pai... a coordenação... a direção
34	Nicole	quem é esse outro né... Quantas pessoas cabem nesse outro né...

Posteriormente, entre os turnos 35 e 43, as professoras participantes se configuram como leitoras que leem o texto num jogo de interpretação que oscila entre a esperança e a desesperança. Nesse momento, a palavra “*rotulagem*” aparece por várias vezes; a mediadora Carmem, no turno 11, tinha feito um comentário: “*tendência de classificar um aluno*”; Helena, no turno 35, fala da “*rotulagem da criança*” pelo professor. Renata, no turno 43, também fala da *rotulagem do leitor fracassado* e Laura, no turno 44, fala da “*rotulagem em casa*” pelos pais. Dos turnos 35 ao turno 43, o tema da discussão gira em torno da rotulagem nas crianças.

Excerto 5 – As águias rotuladas não expandem o seu potencial de ser águia

Turnos	Participantes	Dizeres
35	Helena	o que acontece na sala de aula... quantos colocam um rótulo na criança
36	Rita	e a criança fica estagnada , fica ai parada né...
37	Laura	era bem isso que eu ia comentar né... pelas questões mesmo das diferenças sociais né... do país, a gente tem as escolas particulares e as escolas públicas e teve um HTPC... uma reunião de professores na semana passada em e aí surgiu um comentário que eu fiquei pensando de uma professora... partiu de uma professora... ela disse que a gente dá aula ai na frente pra que fazer tudo aquilo... sendo que depois no final sabe que a criança... tipo quando ela se tornar adulta... ela não vai por exemplo passar entrar numa boa universidade... a realidade dela vai ser outra... então ela já criou
38	Vera	you trabalha numa escola pública...
39	Laura	trabalho numa escola pública... fiquei pensando... eu nunca pensei isso... eu sempre pensei em fazer o melhor pra eles porque não é porque é uma escola pública que eles não vão ter essa possibilidade então... acho que vai muito do professor pra estimular tudo

		isso... segurando tipo como ai no caso da águia né... estimular ela voar né... mas não... ela pegou é
40	Érica	vira um círculo vicioso também né... o professor acredita nisso... não estimula... tem aquela resposta negativa dos alunos e ele fala... tá vendo... mas ele não sai do lugar
41	Nicole	Aí o professor não estimula... os pais também já não têm tanta esperança que ele vá... a sociedade também não investe naquela criança
42	Rita	não vai ter oportunidade né... o preconceito de que veio de uma escola estadual... pública... enfim aí não tem oportunidade... que outros não necessariamente tem um potencial melhor
43	Renata	isso é curioso também, saiu uma pesquisa falando que a maioria dos alunos nem tentam essa coisa de escola pública... faculdade... nem conhecimento... questões financeiras e tal, tem pesquisas de neurociências mais biológicas que mostram o poder da questão da rotulagem do leitor fracassado que não vai dar certo

A partir da fala de Helena sobre colocar rótulos nas crianças na sala de aula, no turno 35, Rita, Laura, Érica, Nicole e Renata discutem sobre essa questão e trazem à tona as questões das diferenças sociais, como apontou Laura, no turno 37.

Rita, no turno 36, comenta que a criança pode ficar estagnada, ao que Laura responde: *“era bem isso que eu ia comentar né?”* (turno 37). Laura se lembrou de um caso que aconteceu na escola dela naquela semana numa reunião de professores; sua colega não via expectativas para os alunos daquela escola, pelo fato de serem estudantes de uma escola pública e, por essa razão, possivelmente não entrariam numa universidade. Diante daquele episódio, Laura, no turno 39, comentou que sempre pensou em fazer o melhor para seus alunos e que, por serem de escola pública, não seriam tratados de modo diferente.

Érica, no turno 40, comenta que isso também vira um círculo vicioso. Em seguida, Nicole, no turno 41, sintetiza que o professor não estimula, os pais já não têm tantas esperanças, e a sociedade não investe na criança. Em seguida, Rita, no turno 42, complementa: *“não vai ter oportunidade né... o preconceito de que veio de uma escola estadual... pública... enfim aí não tem oportunidade... que outros não necessariamente tem um potencial melhor”*.

Renata, no turno 43, retoma e complementa a fala da Helena (turno 35) acerca da questão da rotulagem da criança no contexto de ensino; ela também se lembrou

de um fato ligado à questão da rotulagem e do leitor fracassado que, para além do contexto de ensino, vai para o contexto de formação.

É importante observar que elas estão pensando a fábula no contexto da escola, que é o seu contexto existencial ; em vista disso, pensam criticamente sobre uma situação de ensino-aprendizagem e sobre o papel do professor e da sociedade. De modo geral, até o turno 43, as professoras participantes transitam como alunas leitoras que constroem sentidos para os enunciados apresentados no texto, como professoras que se preocupam com o contexto educacional. Nessa perspectiva, entende-se, a partir de Bakhtin (2003, p. 261), que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados” e como “unidade real de comunicação discursiva” esses enunciados permitem “compreender de modo mais concreto também a natureza das unidades da língua.” (2011, p. 269). Para esse autor, os enunciados são únicos, concretos e “no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicos.” (Bakhtin apud FIORIN, 2008, p. 19).

Para interpretá-los, as professoras participantes se utilizam de metáforas, recorrem às palavras ditas anteriormente, mobilizam os seus conhecimentos prévios e, ainda, remetem várias vezes aos desafios de seu contexto profissional. As docentes cursistas dialogam com conhecimentos construídos, rememoram vivências quando se referem ao contexto escolar, recuperam palavras ditas anteriormente pelo outro. Prova disso é que dialogam com a música de Raul Seixas (turno 4) e com o *mito da caverna*, no turno 18. Esses diálogos estabelecidos com enunciados ditos anteriormente por outrem coadunam com os estudos de Fiorin (2008) sobre o filósofo da linguagem Bakhtin.

À luz do pensamento de Mikhail Bakhtin, Fiorin (2008, p. 19) revela que “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras.” Nessa perspectiva, não existe uma leitura com palavras inéditas, não existem leituras inéditas. Na prática de leitura do PAG, o leitor mobiliza seu repertório de leituras anteriores⁵⁴ e lê na perspectiva do dialogismo, pois constrói relações de sentido “que se estabelecem entre dois enunciados.” (FIORIN, 2008, p. 19).

Como professoras, são leitoras; como cursistas, são aprendizes e leitoras. Esse jogo de deslocamento identitário e de construção de sentidos é possível porque,

⁵⁴ Jauss (2002) chama isso de "horizonte de expectativas": o leitor já leu obras antes e as compara com a obra que lê agora. De certa forma, insere essa obra na moldura das outras anteriormente lidas.

segundo Bakhtin (2003), os enunciados são dialógicos, e a linguagem é polissêmica: “a língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica.” (FIORIN, 2008, p. 18). Em vista disso, o PAG é uma prática dialógica porque a vida e o processo de comunicação humana são dialógicos.

4.1.2 As tentativas de alçar voo de águia: as histórias de vida sobre a luta entre galinha e águia

De modo geral, as professoras narram, entre os turnos 44 e 59, suas histórias de vida. Assim, leem o texto a partir de seu modo de ver e estar no mundo e, por isso, nomeio esse trecho leitura de mundo, em que as leitoras da palavra se assumem como leitoras do mundo no qual estão inseridas e do qual tomam parte, a partir da leitura das palavras no texto “A águia e a galinha”.

Posto isso, o leitor da palavra também pode ser leitor de mundo, daí a importância de a escola trabalhar a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2011b, p. 20). Nessa perspectiva, trabalhar a leitura permite ao professor mobilizar os conhecimentos de mundo dos estudantes, bem como o seu modo de ser e estar no mundo, no momento de leitura da palavra. Sendo assim, pode-se afirmar que o vPAG possibilita a leitura da “palavramundo”, atribuindo dupla identidade aos leitores: a de leitores da palavra e a de leitores do mundo.

A partir do turno 44, as professoras assumem-se como leitoras de mundo e começam a partilhar as suas histórias de vida. As histórias de vida partilhadas mostram a luta pela possibilidade de “ser mais”, mediante as amarras sociais, culturais, históricas e econômicas, conforme tratarei adiante. É o que denomino luta pelo “ser mais”, pela humanização, conceito explicado e discutido por Freire (2011a, p. 101).

Em síntese, durante a leitura do texto “A águia e a galinha”, as professoras narram suas histórias de vida pessoal, elencando alguns trechos de sua trajetória que coadunam com as suas escolhas profissionais. As principais características das histórias de vida das professoras, que emergem em suas trajetórias, podem ser sintetizadas da seguinte forma: rotulagem, exclusão, desvalorização e falta de apoio.

A rotulagem é a primeira característica marcante, com ênfase nas escolhas profissionais. A palavra rotulagem, como já foi dito, aparece no turno 44, no início da fala de Laura. No entanto, essa palavra se revela implicitamente por várias vezes:

quando os pais rotulam suas filhas como impossibilitadas de estudar, devido às condições econômicas; quando rotulam o professor como pobre, como aquele que não pode comprar a bolsa que quer; quando são rotuladas como as responsáveis por limpar os “bumbuns” das crianças (Apêndice A).

A exclusão também aparece na fala de Renata, no turno 45, e se refere aos lugares que se pode ou não frequentar: cinemas, teatros etc. Ademais, a exclusão se manifesta quando, no mesmo turno, a professora questiona o motivo de um aluno de escola pública não conseguir estudar em uma universidade pública (Apêndice A).

A desvalorização do professor se coaduna com as duas palavras anteriores: a rotulagem e a exclusão. Desvalorizar o professor é uma ação frequente explicitada nas falas dessas professoras, que está ligada ao fato de ser professor, seguida de uma desvalorização de classe: o ser pobre. Logo, não se tem poder aquisitivo para comprar a bolsa que se quer, conforme explicitado por Érica no turno 52 (Apêndice A). Essa desvalorização é proveniente dos familiares, dos colegas de trabalho e da sociedade em geral.

Finalmente, essas mulheres, ao decidir serem professoras, deparam-se com a falta de apoio dos familiares, sobretudo a figura da mãe. Isso é fruto das questões que apresentei anteriormente: desvalorização, exclusão e rotulagem. Essas ideias compõem o imaginário das pessoas quando se referiram à opção por tornar-se professor. O Apêndice A traz exemplos do modo como essas palavras se apresentam nas histórias e na vida das professoras, no decorrer da leitura do texto “A águia e a galinha”.

4.1.3 As águias vistas como galinhas: entre a questão social e a (des)esperança

Em um segundo momento, as professoras tomam para si as metáforas “galinha” e “águia” e passam a se identificar ora como águias, ora como galinhas⁵⁶. . Nesse sentido, a primeira situação que me chamou a atenção é que as suas famílias as viam como incapazes de trilharem outros caminhos, dada a situação financeira .

⁵⁶Nesse momento, as professoras retornam ao seu lugar e narram suas histórias de vida, neste ato, identificam em suas narrações semelhanças com o texto. Ao retornar ao seu lugar (que ela ocupa em sua vida pessoal), fazem uma leitura das situações vivenciadas por elas em seu contexto familiar que remetem ao excedente de visão discutido por Mikhail Bakhtin.

Essa situação pode ser vista, inicialmente, no turno 44, na fala de Laura, por meio da seguinte afirmação:

um exemplo de rotulagem eu tive dentro da minha casa porque na época de vestibular eu passei em Pedagogia na UNESP... essa é uma coisa que me dói muito e os meus pais disseram: a gente é pobre... pobre não tem condição de manter um filho numa universidade longe [...]

[...] mexeu com o emocional porque meus pais foram os que me viam como galinha e que não poderia nem concluir uma graduação sabe... isso MEXEU MUITO comigo (Laura, turno 44).

Para Freire (1993a), o homem é um ser inconcluso; por esse motivo, ele não nasce feito, mas se forma nas práticas sociais de que toma parte. Se eu analiso a fala de Laura à luz do pensamento freiriano, entendo que ela pode nascer pobre, mas não significa que ela será pobre toda a vida. Laura e as demais participantes dessa vivência podem se modificar a partir das interações e ações no decorrer de sua existência. Logo, nascemos com a vocação do “ser mais”, porém essa vocação pode ser roubada por aqueles que se fazem menos para se tornarem mais: os opressores.

Ser menos significa desumanizar, e “a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam é a distorção da vocação do ser mais” (FREIRE, 2011a, p. 40). Apesar de o ser humano nascer com vocação para ser mais, a sociedade pode introjetar nele a ideia de que é menos. No caso de Laura (turno 44), os pais sugerem que não há possibilidades de filha ser mais: “Somos menos, somos pobres e como podemos manter uma filha em uma faculdade pública e distante de nossa casa? Esse é o pensamento dos pais de Laura, que por sua vez, coaduna-se com o pensamento dos pais de Érica, no turno 50, que narra um acontecimento semelhante.

Laura... **meus pais que também não me apoiaram do que eu queria fazer no começo...** por isso comecei a estudar computação e chega um momento na vida também dá uma perdoada porque sabe que foi o que eles passaram na vida... **foi o que foi embutido na cabeça deles a vida toda**⁵⁷ (Érica, turno 49).

O uso da palavra *também* indica uma ideia de soma por parte de Érica, ou seja, os seus pais pensam na mesma direção dos pais de Laura, logo, os pensamentos

⁵⁷Os trechos em negrito nos excertos das transcrições da vivência do PAG foram considerados os mais relevantes para análise.

de ambas as famílias são semelhantes. Freire (2011a) explica que a educação bancária é aquela em que os educandos ouvem, mas não têm a oportunidade de questionar, de fazer essa educação, como já apresentei no capítulo 1. Trata-se de uma educação feita para eles e não por eles. O fruto dessa educação é um ser humano conformado com a realidade que o cerca, não questionador, que apenas recebe os conteúdos ensinados e os decora. Nessa perspectiva, as pessoas tendem a aceitar as coisas como elas são, ou seja, não se opõem, não veem novas possibilidades, hospedam docilmente o opressor dentro de si. Isso leva a compreender que os pais de Érica e Laura são frutos dessa educação historicamente construída e repassada. Partindo dessa premissa, questiono: Como é possível mudar essa situação? Como é possível mudar o modo de pensar dos pais de Laura e Érica?

Freire (2011a, p. 43) explica que os oprimidos hospedam o opressor dentro de si. Diante disso, como poderão participar da pedagogia de sua libertação? Para o autor, essa participação acontece “somente na medida em que se descubram hospedeiros”. Assim, descobrirem-se hospedeiros implica participar de um ato de educar no qual homens e mulheres possam ser sujeitos, e não objetos.

Sobre isso, Freire (2011a) explica que a educação para conscientizar deve trazer alguns pressupostos: em primeiro lugar, ela deve ser feita pelos homens, e não para os homens, ou seja, todos devem participar ativamente do processo educacional. Em segundo lugar, é necessária uma educação libertadora, dialógica, que traga o diálogo como essência, que tenha uma matriz crítica e gere criticidade. Em terceiro lugar, precisa-se de uma educação na qual os homens sejam sujeitos, e não objetos que apenas repetem e respondem a questões que lhes são colocadas no decorrer das aulas pelos professores.

É essa educação que pode conscientizar homens e mulheres acerca de sua situação no mundo, bem como de seus limites e possibilidades de transformá-lo. Apesar de os pais de Érica e Laura serem frutos de uma educação bancária, ambas tiveram a possibilidade de vivenciar momentos educacionais que lhes proporcionassem a liberdade de pensar. O PAG é um desses momentos, pois lhes trouxe a possibilidade de pensar sobre o mundo em que vivem e as experiências que nele vivenciam. Esse é o primeiro passo para a conscientização: descobrir-se, reconhecer-se, deparar-se com o ser humano.

No turno 50, Nicole relata uma história semelhante à das colegas Laura e Érica através do uso da palavra “*também*”, demonstrando que seus pais igualmente

não queriam ter uma filha professora. Por esse motivo, ela fez a faculdade de Hotelaria, pois, segundo seus pais, ela precisaria ganhar dinheiro. Porém, eles posteriormente se arrependeram de contradizer a vontade da filha:

na minha colação de grau eles vieram me pedir perdão... olha a gente tá vendo você se realizando... se você gosta disso você vai viver disso ganhando bem ou não (Nicole, turno 50).

Contudo, embora os pais de Nicole aceitassem a decisão, a questão financeira ainda permaneceu em seus dizeres quando afirmam "*you are doing it, even if you don't make money*". Isso nos indica que a preocupação dos pais dessas mulheres, ao escolherem ser professoras, não remete somente à formação educacional bancária que tiveram, mas reflete também a desvalorização da sociedade sobre o ser professor, conforme tratarei adiante.

4.1.4 A desvalorização do professor: as águias consideradas galinhas

A desvalorização do professor é denunciada implicitamente⁵⁸ por Érica, Nicole e Alice, respectivamente nos turnos 52, 53, 54 e 56. Essa desvalorização se aproxima da metáfora que dá nome a este subitem: as águias consideradas galinhas.

Considero o professor como um profissional águia, pois é um dos únicos profissionais que carrega consigo o poder da transformação, libertação e renovação do modo de ser e de pensar do outro: o estudante. Mas como poderia o professor águia proporcionar aos estudantes sua libertação? A libertação do educando em situações de aprendizagens acontece, na perspectiva de Freire (2011a), a partir do momento que os educandos tomam consciência de seu estado de opressão e se unem por meio do diálogo. Sendo assim, o processo de libertação é antecedido pela conscientização, acompanhado pela ação e acontece na comunhão entre homens e mulheres, mediatizados pelo mundo.

Nessa perspectiva, a sala de aula é o espaço no qual pode acontecer o processo de libertação, quando o professor águia acredita no potencial dos estudantes de também serem águias e, juntos, participam do processo de fazer sua própria educação e trilharem o caminho rumo à libertação. A utilização do PAG, na sala de

⁵⁸ A palavra desvalorização não aparece explicitamente

aula, pelo professor águia nos traz essa perspectiva libertadora quando permite que os estudantes e professor façam, em conjunto, sua própria aprendizagem; construam-na a partir da combinação e soma de seus dizeres, bem como a partir da consideração dos saberes dos educandos que se unem aos saberes escolares.

Em nossas análises, a situação acima descrita aconteceu quando Érica, Nicole e Alice contam como conseguiram tornarem-se águias, em um contexto familiar e social que apontava a desvalorização do professor, mesmo perante a possibilidade de voarem como águias e proporcionarem a outros o despertar para o voo. Isso pode ser visto na vivenciada por Érica, apresentada no turno 51:

Meus pais até hoje... minha mãe fala... eh... vou ter filha pobre pro resto da vida... Falei, pois é [...] hoje minha mãe fala... só quero você feliz... [...] Ela não sabe que eu realmente trabalho na escola boa... que eu tenho possibilidade de crescimento... pra ela eu sou professora... estou limpando bunda de criança (Érica, turno 51).

Mesmo trabalhando em uma escola considerada boa, para a mãe de Érica, ela não passa de uma profissional que limpa “bumbum de crianças. E por que a identidade do professor, em nossa sociedade, é desvalorizada e desprestigiada, a ponto de Érica ser desmerecida pela própria mãe? Carmagnani (2009) traz algumas explicações sobre esse assunto. A autora explica que as identidades são móveis e se constroem ao longo da vida por meio da linguagem; porém, essas identidades, mesmo como sinônimos de subjetividades, vinculam-se ao outro, são atravessadas e constituídas no/pelo outro. Mais especificamente, ica:

[...] a imagem que construímos de nós, isto é, nossa identidade, depende desse Outro a quem queremos atender e, ao mesmo tempo, situa-nos, permite-nos um sentimento de pertencimento, ou nos exclui de modos diversos, provocando identificações com relação ao que acreditamos ser, ao que acreditamos que o Outro quer que sejamos ou, negativamente, ao que o Outro não acredita que sejamos, não permite que sejamos (CARMAGNANI, 2009, p. 499-500).

Sendo assim, as escolhas, o modo de ser e estar no mundo e as identidades de Érica, de Nicole e Alice são atravessadas por outras identidades, em um país no qual o professor é desvalorizado. Logo, o sujeito professor também pode ser invadido pela desesperança, pelo abandono da profissão e até mesmo pela (auto)desvalorização. Nicole explica, no turno 52, que, mesmo em uma família com várias professoras, a escolha de tornar-se professora ainda é questionada:

[...] na minha família eu acho que tenho umas 5 ou 6 educadoras e assim... mesmo assim... com tanta mulher trabalhando... sustentando a família inteira... têm outros que ficam falando: a não! porque você é professora... (Nicole, turno 52).

De acordo com a fala de Nicole, a desvalorização do professor começa na própria família, apesar de haver várias professoras que sustentam as despesas da casa, a opção por tornar-se professora é questionada pelos familiares. Érica, no turno 53, denuncia a desvalorização do professor por parte da sociedade:

[...] por exemplo... saia na balada alguém conhecia uma moça.. que legal... agora não tem futuro... é professora... ela é menos mulher porque ela é professora... ai gente... vai sair com uma professora... é um jeito de dar um tapa na cara dos meus amigos né... virei professora e daí... e agora... quer dizer o quê... (Érica, turno 53).

Para Érica, se em uma “balada” alguém conhecer uma moça professora, surgirão rumores do tipo: “*ela não tem futuro porque é professora*”. Com os seus amigos, a situação de desvalorização permanece quando Érica se utiliza da expressão “*É um jeito de dar um tapa na cara dos meus amigos né... virei professora e daí?*” A desvalorização por parte da sociedade também é explicitada por Alice da seguinte maneira:

Quem tá trabalhando... quem escolheu... fui eu... mas é muito frustrante isso porque essa semana até lá no trabalho um funcionário teve a audácia de chegar e falar assim... nossa... Mas você tá fazendo o que... Pedagogia... nossa... professora... você tem certeza disso... (Alice, turno 55).

Alice sente-se frustrada porque, segundo ela, um colega de trabalho teve a audácia de questionar o porquê de ela estar cursando Pedagogia e ainda fez o seguinte questionamento: “*você tem certeza disso?*” Os exemplos de Alice, Érica e Nicole demonstram que o professor é desvalorizado socialmente por familiares, amigos de trabalho e até mesmo em ambientes e acontecimentos sociais, como a “balada” citada por Érica, no turno 53.

A desvalorização do professor, de acordo com Carmagnani (2009) tem suas origens nas questões identitárias conforme anunciei anteriormente, mas também se origina nos discursos midiáticos quando, por meio da linguagem, anunciam a exclusão

e desvalorização do sujeito professor. As análises⁵⁹ dessa autora mostram que: “os professores são *incluídos* nos discursos produzidos para serem *excluídos*, tendo em vista que são apontados como os responsáveis pela fragilidade e problemas que o sistema educacional vem sofrendo” (CARMAGNANI, 2009, p. 499). Sendo assim, os amigos, familiares e sociedade, ao desvalorizarem as professoras, apenas reproduzem os discursos produzidos pela mídia brasileira, que demonstra uma imagem negativa do sujeito professor.

4.1.5 As histórias de vida de Rita e da mediadora Carmem: despertando a águia dentro de si?

Nenhuma história de vida é igual à outra. Elas apenas se assemelham no modo de as pessoas serem, viverem e estarem no mundo. Ao contrário dos pais anteriormente citados, as mães de Rita e de Carmem, embora tivessem pouca escolaridade, enxergavam em suas filhas um potencial de vir a ser, de poder vir a ser, mesmo perante os desafios que impediram essas mães de continuarem os estudos, conforme explicitado a seguir:

Eu venho de uma história um pouco diferente né... minha mãe falava assim: eu também só, minha mãe só tem o 3º ano primário da época... mas o seu pai tinha até o 4º ano, casou com papai... já tinha até 4º ano... normal e ela dizia eu quero uma filha doutora e uma filha professora (Rita, turno 54).

No turno 54, Rita compartilhou com as colegas sua história de vida um pouco diferenciada das demais, explicitando a vontade de sua mãe em ter uma filha advogada e outra filha professora. Embora seus pais tenham cursado somente até o 3º e 4º ano primário, eles viam nos estudos novas possibilidades de vida. Sendo assim, sua mãe achou que Rita seria advogada e sua irmã seria a professora, todavia, os papéis se inverteram, Rita tornou-se professora, no entanto, ambas as filhas realizaram o sonho da mãe: uma advogada e outra professora.

A mãe da mediadora da vivência também valorizava os estudos. Sendo assim, complementando a fala de Rita, ela afirmou:

⁵⁹Ancorando-se em Michel Foucault, a autora recorre ao conceito de verdade para tecer suas análises.

A minha mãe acho que seria até a 8ª série... mas depois teve que parar e ela valorizava muito o estudo... ela ficou muito chateada de ter que parar porque era de família pobre e os filhos ela fez questão, ela queria que eu fosse médica ou advogada... olha mãe... você tá desejando isso pra mim... mas não é isso que eu quero ser e ela respeitou... eu fui fazer Letras (Mediadora Carmem, turno 58).

Mesmo valorizando os estudos, a mãe da Carmem desejava que a filha tivesse outra profissão, isto é, que fosse médica ou advogada. Porém, respeitou a opção da filha em querer ser professora. Posteriormente, no mesmo turno, Carmem afirmou que a mãe fez questão de pagar para ela sair do interior e ir estudar na PUC o curso de Letras, na capital.

Embora as mães de Rita e de Carmem tivessem pouca escolaridade, elas acreditaram que os estudos poderiam trazer novas possibilidades de vida para as suas filhas. Entendo que a atitude de ambas as mães foi esperançosa no sentido de contribuir para o despertar das águias que havia dentro de suas filhas, isto é, do potencial que traziam consigo, mesmo em um mundo em que a vida de professora não é fácil. Ao contrário dos outros pais, essas mães não foram atingidas ou tomadas pela desesperança, mas encorajaram e respeitaram a opção das filhas. Empresto-me das palavras de Freire (2014) para dizer que essa esperança não se adapta aos fatos, não é desesperançosa: ela se alimenta da ação e não se reduz à simples espera. Nesse caso, a esperança alimenta-se da ação da mãe de Carmem, por exemplo, ao mandá-la para São Paulo (turno 58).

Sendo assim, mesmo os pais de todas as professoras das vivências tendo atitudes diferentes e nem sempre encorajadoras, elas demonstraram o seu potencial de ser águia, ainda que em um mundo onde a maioria dos pais defendia aceitar as coisas como elas são. Posto isto, elas demonstraram que é possível despertar a águia que há dentro de si, de mim, de nós.

4.1.6 A saída do galinheiro rumo à montanha

No decorrer da vivência de leitura, ocorrem, conforme anunciei anteriormente, alguns deslocamentos. Desse modo, as professoras participantes, no turno 58, encerram as narrativas de histórias de vida e, no turno seguinte, retornam ao lugar de professoras que enfrentam inúmeros desafios, entre eles, a tendinite, mencionada no referido turno. Posteriormente, nos turnos 60 a 62, são citadas a questão a

desvalorização do professor, a formação do professor e as imposições advindas de cima para baixo no processo educacional.

Excerto 6 – A renovação da água: grandes mudanças requerem preparação

Turnos	Participantes	Dizeres
59	Nilma	a tendinite
60	Mediadora Carmem	por isso que tô com tendinite... eh, exatamente! agora a gente vive uma época infelizmente que o professor não é tão valorizado né... eu tenho uma nora que tá fazendo mestrado na USP e dá aula numa faculdade... não vou falar o nome, ela fala se o aluno dela encontra com ela na rua fala... oi professora... não fala que eu sou professora assim porque vão me dar esmola... ela falou brincando né... porque tem que dar muitas aulas pra receber um salário não muito digno... realmente eu acho que nós estamos passando por um período que o professor precisaria ser mais valorizado... muito mais... sobretudo da rede pública... sobretudo porque o governo gosta de baixar as determinações... as mudanças de cima pra baixo sem preparar o professor pra isso... quer dizer... eu me lembro aqui no estado de São Paulo o caderno... nem me lembro nome do caderno... faço questão de ignorar... havia professores quando tinham que ensinar gênero poucos anos atrás... não sei este caderno ainda vigora... tem alguém que dá aula do estado... não lembro
61	Rita	além do livro didático... a dois anos atrás... nós tínhamos um caderno de atividades... paralelo com o LD... não sei se é o mesmo que você está falando
62	Mediadora Carmem	Eh! não sei se é este, mas enfim... pra trabalhar com gênero e eles não tinham fundamentação teórica do gênero... eles não sabiam bem o que era pra fazer com aquilo... então não havia uma formação do professor pra poder usar o material de forma adequada né... de forma que surtisse alguma uma mudança positiva e por isso eu elogio o estado de Mato Grosso que tem esse centro de formação e eles possibilitam... por exemplo... a Pesquisadora veio pro estado de São Paulo... tá com licença de lá né Pesquisadora pra se formar aqui e voltar lá pra poder formar professores... então a gente precisaria de algo assim sabe... não é só baixar leis e decisões de cima pra baixo sem preparar o professor porque isso fica algo perverso... quer dizer vem um material () que já tinha anos de experiência... ele falou que uma aluna que estava na pós-graduação... quer dizer que tudo o que eu fiz estava errado sabe porque vem de cima pra

		<p>baixo... a pessoa em vez de se sentir estimulada pra melhorar... as vezes se sente desqualificada porque não tá preparada pra usar aquele material... que seria a mesma coisa que se eu tivesse influencia... agora vocês vão mudar a prática de leitura de ensino dialógica... eh, mas o que é ser dialógica... é só conversar... é uma simples conversa ou é uma conversa com características especiais... então muitas vezes... muita gente professor da rede publica que vinha fazer mestrado falava... aí professora... isso eu já faço em sala de aula... mas aí quando ia tentar aplicar na pesquisa via que estava repetindo a pratica de sempre... aquela professora diretiva... autoridade interpretativa que a gente vai pesquisar melhor que silencia o aluno então não era propriamente isso que se pretendia... quer dizer as mudanças requerem uma preparação... uma formação...</p>
--	--	---

De modo geral, nos turnos 59 a 62, as professoras participantes se assumem como leitoras de mundo ao retornarem novamente ao lugar de professoras que enfrentam diversos desafios inerentes à sua profissão. Entretanto também são leitoras da palavra, pois leem o texto transitando entre o papel de professora e de aluna, através de um movimento exotópico necessário para a formação de leitores responsivos. É a exotopia que me permite compreender o outro, indo até ele e retornando ao meu lugar singular (GEGe, 2009); logo, ela é a possibilidade de compreensão do mundo e dos textos que nele circulam.

Tais deslocamentos⁶⁰ que culminam em um excedente de visão constituem o caminho de saída do leitor do galinheiro para alçar voo rumo às montanhas. O galinheiro representará, nesse momento, o lugar de opressão onde acontece a formação do leitor numa perspectiva bancária; já as montanhas são o lugar de libertação do leitor, que permite a formação de um leitor responsivo. Já o excedente de visão “é a possibilidade que o sujeito tem de ver mais de outro sujeito do que o próprio vê de si mesmo” (GEGe, 2009, p. 44); nessa perspectiva, o PAG proporciona o excedente de visão por ser uma prática de letramento construída de forma coletiva, que me permite aproximar do outro, olhá-lo e ver nele, no mundo e nos enunciados aquilo que ele não conseguiria ver individualmente.

⁶⁰As participantes assumem papéis (ora professora, ora aluna, ora leitora de mundo e também leitora da palavra)

Nessa perspectiva, as professoras participantes tornam-se leitoras que viajam coletivamente no decorrer das linhas do texto, construindo significados, mas retornam ao seu lugar e verificam que as amarras que lhes impediam de ser águias em suas histórias de vida pessoal ainda permanecem em seu campo profissional. Finaliza, então, a mediadora Carmem citando a palavra *mudança* (turno 62).

Eis o clímax da vivência de leitura do texto “A águia e a galinha”: o retorno ao meu lugar, enxergando coisas que não estavam previstas anteriormente para serem discutidas no início da leitura. Embora façam parte da vida das professoras, nem sempre elas encontram tempo e momentos propícios para debaterem. Empresto-me da palavra *mudança* utilizada pela mediadora Carmem, no turno 62, para afirmar que a vivência propiciou às participantes a mudança do olhar e/ou a ampliação desse olhar, de modo a realizarem um exercício exotópico e alcançarem o excedente de visão e a liberdade para a construção de sentidos aos enunciados. Logo, temos os elementos necessários para iniciar o nosso voo rumo à montanha, “A montanha Pulverizada” de Drummond ou a montanha que a águia sobe para realizar o seu ciclo de transformação, conforme tratarei a seguir.

4.2 Análise da sexta vivência de leitura: em busca do topo da montanha

A transformação de leitor galinha em leitor águia acontece no percurso das vivências, no processo da caminhada. Isso significa que a realização ou análise de uma vivência de leitura específica não mostraria a formação de um leitor responsivo. Sendo assim, considero a primeira vivência como momento de conscientização. Sobre isso, Freire (2011a) explica que não basta conscientizar-se para a libertação; é necessário um processo, em que o engajamento e as ações, a partir da união dos homens e mulheres, possam vir a transformar o mundo.

Logo, a libertação também é um processo iniciado a partir da conscientização e demanda tempo, dedicação, persistência e união dos homens e mulheres. Um exemplo dessa união necessária à libertação acontece de maneira explícita na sexta vivência, durante a leitura do poema “A montanha Pulverizada”, de Carlos Drummond de Andrade.

Por isso, nesta segunda parte, analiso a sexta vivência de leitura, que demonstra o entrelaçamento das vozes das participantes que, juntas, se unem rumo ao topo da montanha, o lugar de libertação do leitor.

A escolha pela sexta vivência teve como objetivo resolver as incongruências que constituem enigmas a serem decifrados pelo leitor. O poema foi escolhido por causa de uma aluna que compartilhou sua angústia numa disciplina do curso de pós-graduação do LAEL-PUC-SP. Na ocasião, ela afirmou se sentir uma leitora desqualificada diante desse poema de Carlos Drummond de Andrade, utilizado na prova do ENEM⁶¹ (2006). A seguir, apresento a questão a que se referia a aluna: ⁶².

Quadro 7 - Questão da Prova do ENEM (2006) ⁶³

Questão 19

A montanha pulverizada

Esta manhã acordo e
 não a encontro.
 Britada em bilhões de lascas
 deslizando em correia transportadora
 entupindo 150 vagões
 no **trem-monstro** de 5 locomotivas
 - **trem maior do mundo, tomem nota** –
 foge minha serra, **vai**
deixando no meu corpo a⁶⁴ paisagem
miserio pó de ferro, e este não passa.

Carlos Drummond de Andrade. **Antologia poética.**
 Rio de Janeiro: Record, 2000.

A situação poeticamente descrita acima sinaliza, do ponto de vista ambiental, para a necessidade de

- I manter-se rigoroso controle sobre os processos de instalação de novas mineradoras.
- II criarem-se estratégias para reduzir o impacto ambiental no ambiente degradado.
- III reaproveitarem-se materiais, reduzindo-se a necessidade de extração de minérios.

É correto o que se afirma

- A apenas em I.
- B apenas em II.
- C apenas em I e II.

⁶¹ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é elaborado pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira para Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), destinado a alunos do Ensino Médio.

⁶² Como já informei, esta é questão que gerou dúvidas na aluna do programa de pós-graduação do LAEL PUC-SP. No decorrer do curso “Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores”, utilizei somente a última estrofe do poema e, por esse motivo, não entreguei a questão impressa para as professoras participantes.

⁶³ ENEM 2006 - Prova 4 – Rosa – Página 6. Disponível em: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2013/06/enem2006provarosa.pdf>. Acesso em: 29/11/2019

⁶⁴ Há um erro no penúltimo verso da estrofe final da questão, que difere da publicação de 2006, da editora Boitempo, com base na 2ª edição, de 1974. Zanotto (2010, p. 638) já evidenciou esse erro e sugere que se investigue qual é versão correta, de acordo com o original escrito pelo autor. Na versão do ENEM, aparece “deixando no meu corpo a paisagem” e, na versão Boitempo, lê-se “deixando no meu corpo e na paisagem”.

D	apenas em II e III.
E	em I, II e III.

Fonte: ENEM (2006)

Para Freire (2011a), o diálogo começa na busca do conteúdo programático. Esse é um dos procedimentos de um educador que assume uma perspectiva dialógica. Logo, a escolha da leitura do texto em foco demonstra coerência das ações das professoras organizadoras do curso com a proposta de Paulo Freire sobre a importância da escolha do conteúdo programático.

Nesse sentido, após a leitura minuciosa da transcrição da sexta vivência, selecionei excertos dos momentos em que as professoras participantes focalizam “vai deixando no meu corpo a paisagem mísero pó de ferro, e este não passa”, “trem maior do mundo” e também “tomem nota”, que constam nos versos finais da última estrofe do poema.

Conforme informei no capítulo 3, a sexta vivência de leitura foi realizada com seis participantes dispostas em um pequeno círculo sentadas em suas carteiras de sala de aula. Segui o mesmo procedimento utilizado nas vivências de leitura das aulas anteriores. Distribuí o texto que consistia na última estrofe do poema de Drummond, conforme constou na prova. Pedi permissão para gravar e coloquei o gravador em cima de uma das carteiras da sala de aula, organizadas em círculo para que as participantes ficassem confortáveis, a fim de melhor interagir entre si. Em seguida, pedi para que lessem o texto silenciosamente, avisando que poderia fazer anotações; alguns minutos foram dados e, assim que elas se sentiram à vontade começaram a pensar alto.

Nessa vivência de leitura, as professoras participantes estavam bastante falantes, comportamento que atribuo ao fato de ser o momento no qual elas alçaram voo no PAG e já se sentiam leitoras águias, dada a maneira como se organizaram para construir os sentidos aos enunciados.

Apesar de Érica e Renata serem as participantes que alcançaram o número maior de turnos, as demais, em algum momento, manifestaram o seu modo de dizer a palavra⁶⁶, construindo sentidos dos enunciados. A seguir, apresento o quadro 8 que

⁶⁶Para me referir as falas das professoras participantes utilizei “dizer a sua palavra” inspirada em Paulo Freire.

contém o número de participação de cada professora leitora na sexta vivência de leitura.

Quadro 8 - Quantidade de turnos das professoras participantes na sexta vivência de leitura

Nomes das Participantes	Número de turnos
Érica	81
Renata	80
Mediadora Vera	61
Bia	40
Laura	22
Lisandra	14
Luiza	11
Total	309

Fonte: Elaboração própria.

De um total de 309 turnos, Érica e Renata falam quase a mesma quantidade de turnos. A mediadora Vera aparece em seguida, com um total de 61 turnos de participação. Embora todas tiveram liberdade para dizer a sua palavra, cada participante tem seu modo de ser e de se expressar; isso significa que umas falaram mais e outras falaram menos. É a partir da soma desses dizeres e do jogo de construção de sentidos que as participantes buscaram coletivamente compreender o texto.

A seguir, analiso os turnos iniciais da vivência de leitura, do 1 ao 15, como pode ser visto no excerto 7:

Excerto 7 – Águias, abram suas asas e digam o que pensaram sobre o texto

Turnos	Participantes	Dizeres
1	Mediadora	Então agora vocês fiquem a vontade para falar o que vocês pensaram sobre o texto...
2	Érica	Então... pelo que eu comecei a ver... da montanha pulverizada.. a impressão que dá é que ele tá falando dessa retirada da paisagem... das árvores que foram colocadas nas ESTEIRAS foram tiradas de onde elas estavam... colocadas nas esteiras e transportadas pelo trem.. o que eu fiquei com dúvida é... “vai DEIXANDO no meu CORPO a paisagem... mísero PÓ de ferro e este NÃO passa”
3	Renata	este também é um enigma ... eu pensei que... essa “vai deixando no meu corpo a PAISAGEM” pode ser tanto a paisagem recordada porque vai ficar sempre a MARCA

		na cabeça dele tipo... uma memória como por exemplo a casa que você cresceu e você viveu... por mais que derrubem aquela CASA...
4	Érica	Eu vou ser pessimista mesmo... aconteceu na “Destruição” e acontece nesse... pra MIM em “vai deixando no meu corpo a paisagem mísero pó de ferro...” pra mim já é a paisagem DEVASTADA
5	Renata	eu também acho...
6	Érica	da fuligem que vai saindo do vagão...
7	Renata	Isso
8	Érica	a fuligem do vagão... eu já não pensei na paisagem anterior
9	Renata	eu pensei nas duas.. tanto na IMATERIAL que é isso da imagem na cabeça DELE... que é deixar no corpo nesse sentido IMATERIAL... porque que eu pensei nessa hipótese porque fala por quê “e este não passa”... porque... se fosse... ih.,, pode ser também fuligem... tipo... os VAGÕES PASSANDO e o que ele fala “mísero pó de ferro”... vai saindo dos vagões que restou que vai ficando NO corpo... só que... porque eu pensei que é coisa IMATERIAL... porque “e este não passa”... porque OH se fosse só o pó do vagão que tá PASSANDO... você toma banho e SAI... então pode ser os dois... é os dois... ele usa uma metáfora material pra falar de uma coisa IMATERIAL... ou então isso é um enigma... eu até coloquei ENIGMA...
10	Mediadora	por quê...
11	Renata	porque “e este não passa”... se não for isso da memória
12	Érica	pode ser... pode ser também que foi TÃO forte no CORPO que vai ficar na memória pra sempre a destruição
13	Renata	a destruição... Então... “e este não passa” é a memória da destruição
14	Érica	Pode ser
15	Renata	E outro enigma que eu fiquei... porque se for SÓ... o que a Érica falou... que eu também acho que é... que a montanha pulverizada é... tipo a derrubada dessa serra né... que se transformou em lascas transportada pelo... pra fazer... que nem uma pedreira... que nem uma mina que as pessoas vão.. destruindo a paisagem e transformando em minério e tal... aí o enigma seria... TREM maior do mundo... mas pra mim outro enigma é... o que é esse “trem maior do mundo, tomem nota” porque tudo bem... se a gente chega... se a gente concorda... acho que as meninas estão aí ainda processando... mas se a gente concorda com a destruição da PAISAGEM... daquela serra que ele VIA... que se destruiu... que virou né lascas... por quê que ele fala “trem maior do mundo, tomem NOTA ”

Inicialmente, disse a elas, no turno 1, que a partir daquele momento, cada uma poderia ficar à vontade para se expressar sobre o poema lido, permitindo-lhes assim, a liberdade de dizer a sua palavra. Isso significa a possibilidade de abrirem as suas asas, momento importante para a renovação do leitor. Érica, prontamente, no turno 2, manifestou-se a respeito do texto da seguinte maneira: *“a impressão que dá é que ele tá falando dessa retirada da paisagem, das árvores que foram colocadas nas esteiras e transportadas pelo trem”*. Para ela, Drummond refere-se à retirada das árvores. Érica tem um conhecimento de desmatamento, projetado no texto por processamento descendente (*top-down*).

Érica utiliza o pronome pessoal *“ele”* para se referir a Drummond. Na sua opinião, a retirada da paisagem tem uma estreita relação com a vida do autor. Todavia, afirma que ficou com dúvida no trecho final do poema *“vai deixando no meu corpo a paisagem mísero pó de ferro, e este não passa”*, o que é compreendido da mesma maneira por Renata, no turno 3, por tratar-se de um enigma, segundo esta última.

Ao repetir o verso *“vai deixando no meu corpo a paisagem”*, Renata, no turno 3, apresenta duas interpretações. Para ela, pode ser tanto *“uma paisagem recordada porque vai ficar sempre a marca na cabeça dele...”* ou, ainda, uma memória sobre moradia, um lar, enfim, a um espaço que, embora fisicamente não exista mais, constituiu-se em um espaço preenchido de memórias afetivas. A partir do verso *“vai deixando no meu corpo a paisagem”*, Renata construiu uma inferência metonímica. Nele, o autor refere-se à palavra *corpo* como um TODO sem referir-se diretamente a uma parte específica. Em vista disso, ao referir-se ao mesmo verso do poema, Renata interpreta que a paisagem recordada vai ficar sempre na cabeça do eu lírico, utilizando-se da palavra *memória*. Todavia, ao referir-se à *cabeça*, ela se refere a uma parte do corpo. Logo, temos uma metonímia: o TODO PELA PARTE.

Em seguida, Érica, no turno 4, ao dizer ser pessimista, retoma a lembrança de um poema lido na aula anterior – *“Destrução”* de Drummond –, estabelecendo, uma relação dialógica, como construção de sentidos entre o seu dizer e a lembrança do poema. O seu dizer é encerrado ao declarar que, para ela, já é a *“paisagem devastada”*.

Os turnos 5, 6 e 7 refletem o posicionamento de Renata e Érica ao concordarem com os sentidos *“da fuligem que vai saindo do vagão”*, em uma

referência à “*paisagem anterior*”, com destaque às árvores, tal como Érica havia pensando anteriormente.

O dizer de Renata, no turno 9, não expressa uma afirmativa quanto a sua compreensão do poema; ao contrário, o sentido construído as suas palavras é o de incerteza, de dúvida. O que legitima minha ilustração do seu dizer é a utilização destas palavras, que considero pontuais: **pode ser, hipótese e enigma**. Outra palavra muito repetida é **porque**. A sua utilização, seis vezes, é uma tentativa de justificar a sua compreensão.

Renata, no turno 9, menciona outras duas palavras, relacionando-as a duas hipóteses: “material” e “imaterial”. Renata cogita, nessa hipótese, “*porque diz e este não passa porque... se fosse... pode ser também fuligem tipo... os vagões passando e o que ele fala mísero pó de ferro*”. Ela pensou “e este não passa” como coisa imaterial e até faz uma comparação, “*se fosse só o pó do vagão que tá passando... você toma banho e sai... então pode ser os dois... é os dois... ele usa uma metáfora material pra falar de uma coisa imaterial...*”

Em seguida, a mediadora Vera, noturno 10, questiona “*por quê?*” no sentido de instigar Renata e Érica a mais reflexões sobre o poema. Isso demonstra uma ação importante que pode ser realizada por mediadores no processo de ensino e aprendizagem da leitura: instigar a curiosidade dos leitores com a finalidade de que prossigam com a construção dos sentidos sobre/para o texto.

Para Renata, no turno 11, o enigma – aliás, ela insiste nisso – está em “e este não passa”, e problematiza “*se não for isso da memória*”. Na sequência, Érica demonstra concordância com os dizeres de Renata. Posto isso, Renata diz “*a destruição... Então... ‘e este não passa’ é a memória da destruição*”. No turno 14, Érica novamente concorda. Nessa interação, elas estão diante de um enigma quanto ao verso “e este não passa”, o que não passa? Nesse momento, elas estão pensando juntas. Ambas concordam que o texto é sobre destruição. Mas, afinal, que destruição é essa? E o que não passa? Como uma serra pode deixar no meu corpo a paisagem e esse mísero pó de ferro, e este não passa?

O fato de ambas não terem certeza da compreensão do poema, isto é, das palavras do autor, não tira o mérito da leitura, que é um processo de construção de sentidos. Ou seja, os sentidos construídos nesse processo dependem de muitos outros. Dependem de leituras outras já estabelecidas com outros textos.

Renata e Érica, ao discutirem acerca do que compreendem ou não, bem como sobre o que concordam ou não a respeito do texto, dos versos e de uma palavra ou expressão, estabelecem uma interação, na qual estão envolvidas as diferentes leituras de ambas, levadas para aquela ocasião. Isso é propiciado pela proposta de leitura do poema, um momento, diria, enriquecedor e oportuno, no qual se esperam pontos de vista distintos ou não promovidos pelo diálogo, em uma perspectiva dialógica, e não apenas o face a face. Em vista disso, concluo que, na soma das múltiplas leituras feitas pelas professoras participantes e propiciadas também pela postura da mediadora, o PAG se assemelha a alguns dos pressupostos de Freire (2011a, p.116) sobre a educação libertadora. Ao considerar as múltiplas visões, essa prática de letramento se faz como uma educação autêntica, que “não se faz de A para B ou de A sobre B”. Assim sendo, considero as leituras válidas, pois são feitas por elas – ou seja, pelas as professoras participantes –, e não para elas – o que ocorreria se apenas a mediadora lesse. Trata-se, portanto, de uma leitura dialógica, construída no/pelo diálogo que se nutre da visão do eu (formador de leitores) e do outro (leitores em formação).

Atribuo essas mesmas impressões às palavras de Érica, retomando o seu dizer no turno 14, ao dar abertura para que Renata, no turno seguinte, pense junto a fim de decifrar o enigma do trecho “e este não passa”. Renata associa o dizer de Érica ao seu, ao utilizar-se da expressão “*se for só o que a Érica falou...*”. Ademais, diz que também tem a mesma opinião e então, faz um apanhado das leituras construídas sobre a montanha pulverizada.

Ao interpretar o que ocorreu com a montanha pulverizada, Renata se depara com outro enigma: questiona e repete por três vezes a expressão “trem maior do mundo, tomem nota” (turno 15). Toda essa leitura construída por ela constitui-se em um chamamento, que conduz o grupo de professoras a pensar sobre.

No mesmo turno, Renata faz uma grande inferência quando diz: “*a montanha pulverizada é... tipo a derrubada dessa serra né... que se transformou em lascas transportada [...] que nem uma pedreira... que nem uma mina que as pessoas vão destruindo a paisagem e transformando em minério e tal...*”. Essas inferências são resultado das várias experiências de leitura que ela já tem e, portanto, traz consigo. Um leitor, ao fazer inferência, parte do pressuposto de que traz consigo outras leituras. Isso produz o efeito de sentido, ou seja, a compreensão de um texto não está apenas

nas leituras que o leitor tem, mas no contato delas com o texto. São relações de sentido construídas entre as participantes do grupo propiciadas pela/na interação.

O fato de as participantes construírem sua leitura através da escuta mútua vai ao encontro do pensamento de Zanotto (2014a, p. 229), segundo o qual os raciocínios inferenciais coletivos no PAG oferecem condições para que “a inferência de um funcionava como mediação para a inferência do outro”. Nesse sentido, Zanotto (2014a, p. 233) considera que essa prática de letramento “possibilita que os leitores construam raciocínios inferenciais em grupo, que se evidenciam nas cadeias inferenciais, e que mostra seu grande potencial para formar leitores reflexivos e críticos”.

Nessa perspectiva, o grupo vai construindo sentidos sem que haja uma interpretação única. Pelo contrário, ela vai sendo construída no caminho, com a colaboração de cada professora participante. Em vista do exposto, além da possibilidade de construção de raciocínios inferenciais coletivos, conforme explica Zanotto (2014a), as múltiplas leituras construídas no/pelo grupo só são possíveis devido à mobilização do saber escutar, um dos saberes defendidos por Paulo Freire no livro “Pedagogia da Autonomia”, conforme tratarei adiante (no excerto 8 e nas Considerações Finais).

Em seguida, analiso os turnos 16-32.

Excerto 8 – A destruição da montanha: um lugar de apego e sentimentos

Turnos	Participantes	Vozes
16	Érica	acho que talvez pode ser uma analogia a SOCIEDADE como um todo que faz isso...
17	Renata	ah... que destrói
18	Érica	que destrói... não sei...
19	Lisandra	Eu achei que era a questão tipo... pra ele tão importante... uma parte sentimental que o trem está CARREGANDO tudo aquilo que pra ele era MUITO grande
20	Renata	como sentimento do mundo
21	Érica	como sentimento do mundo... e ESSE “foge minha SERRA ”... eu pensei tanto na serra que serra né... as arvores né... uma serra elétrica ou uma coisa como talvez uma coisa... como a montanha pulverizada que faça parte de uma SERRA
22	Laura	eu pensei minha serra... nesse sentido de... aí... esqueci a palavra agora... fugiu... de carinho... de ter um apego...
23	Renata	eu também acho...

24	Lisandra	eu também acho...
25	Mediadora	olha só... minha serra...
26	Renata	É
27	Mediadora	minha serra como um SENTIMENTO...
28	Laura	a serra como um espaço que ele tem como DELE como...
29	Renata	apesar de ser do ambiente e que nem falar... ai como eu tenho saudade que eu tenho da aurora da minha vida... como das palmeiras... “minha terra tem palmeiras”
30	Mediadora	mas a serra como a MONTANHA... não
31	Laura	eh... a serra como a montanha que ele tem um apego pessoal
32	Mediadora	Entendi

Nos turnos 16 a 32, as professoras participantes continuam tentando descobrir o que o autor quis dizer quando escreveu “vai deixando no meu corpo, mísero pó de ferro e, este não passa” e lançam hipóteses mediante suas incertezas acerca dos versos finais do poema. Para Érica, no turno 16, o autor faz uma analogia entre destruição da montanha e a sociedade, o que é reforçado por Renata no turno 17. Considero interessante a analogia pensada por Érica: um caso particular representando o mais amplo, ou seja, a sociedade. No turno 18, Érica demonstra incerteza quanto à destruição.

Ao ouvir Érica e Renata, Lisandra, no turno 19, diz que a destruição se refere a *“uma parte sentimental que o trem está carregando tudo aquilo que pra ele era muito grande”*. Assim que Renata ouve o dizer de Lisandra sobre o sentimento, no turno 20, lembra-se do poema “Sentimento do mundo” de Drummond. Em seguida, Érica, no turno 21, repete *“como sentimento do mundo”*.

As semelhanças entre a compreensão de Érica, Renata e Lisandra talvez sejam pelo contato que tiveram com o texto “Sentimento do mundo”, ratificando, com isso, o fato de que o contato com um texto “facilita” de maneira substancial a compreensão de outro, a partir de inferências feitas, ampliando as experiências de leitura. Posso afirmar que, quando entram em cena os enunciados proferidos por Érica, Renata e Lisandra, tem-se um exemplo clássico de dialogismo.

Ainda no turno 21, Érica prossegue, questionando o trecho “foge minha serra” e, ao mesmo tempo, dizendo o que pensou. Ela criou a hipótese de que a destruição se refere ao desmatamento e ainda pensa na serra tanto como uma serra elétrica, quanto como a montanha pulverizada que faça parte de uma serra. Desse modo, a participante realiza um processamento descendente (*top-down*).

A relação dialógica estabelecida por Érica retoma o que Bakhtin (2010) chama de ato responsivo, neste caso, leitor responsivo. A participante se coloca frente a frente com o texto, chamando a interação de responsabilidade. E nesse processo, ela questiona, cria hipóteses, enfim, posiciona-se como leitora que não tem uma resposta pronta para o texto, e sim pontos de interrogação⁶⁷. Esses pontos que atestam que um texto nunca está pronto; ele está sempre em construção, em processo, mesmo com um ponto final. Ao ter contato com o poema, Érica se posiciona, o que para Bakhtin é uma característica do leitor ativo.

Ressalto que, em nenhum momento, como mediadora, direcionei, critiquei e / ou interferi a fim de que as professoras participantes revissem suas leituras. Ao contrário, procurei encorajá-las para que alçassem seus voos como leitoras, dando-lhes liberdade para dizerem a sua palavra. Essa postura, a meu ver, fez-me sentir como o naturalista, aquele que não tece críticas ou reprovação ao estado de inércia da águia no galinheiro; pelo contrário, encoraja a águia a iniciar o seu voo.

No turno 22, a Laura pensou “minha serra” como carinho, apego. Em seguida, no turno 23, Renata concorda e, posteriormente, Lisandra (turno 24) também. No turno 25, a mediadora repete as palavras “minha serra” (as mesmas proferidas anteriormente por Laura no turno 22) no sentido de destacar esse verso do poema para que as leitoras deem continuidade na construção de sentidos. No turno 26, Renata (concorda e, no turno 27, a mediadora novamente se refere à serra como um sentimento.

Laura dá sequência às ideias anteriormente apresentadas pelas professoras participantes e sobre a serra quando afirma, no turno 28, “*a serra como um espaço que ele tem como dele...*” No turno seguinte, Renata lembra do poema “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias e do poema “Meus oito anos”, de Casemiro de Abreu: “*apesar de ser do ambiente e que nem falar... aí como eu tenho saudade que eu tenho da aurora da minha vida... como das palmeiras...*”. Aqui destaco o fato de ela retomar outros textos, do mesmo gênero, de leituras já realizadas, como um acervo memorial, sempre acionado quando se lê ou se ouve algo que remeta a ele, pelo sentido que lhe é produzido. Ou seja, o contexto aciona esse acervo memorial.

Entre os turnos 16 ao 32 o diálogo com outros textos se repetiu por três vezes: , nos turnos 20 e 21, quando Renata e Érica se referem ao poema “Sentimento do

⁶⁷ Essa atitude de Érica remete ao que Bakhtin denomina leitor responsivo. É esse leitor que eu chamo adiante, nas considerações, de leitor águia.

mundo” de Drummond; e no turno 29, quando Renata dialoga com o poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, e com o poema “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu. Está aí mais um exemplo concreto de um diálogo estabelecido entre textos a partir de leituras feitas em outros momentos, reverberados em sentidos, que agora estão nas inferências realizadas pelas professoras participantes.

Adiante, no excerto 9, entre os turnos 33 e 39, as professoras participantes novamente constroem hipóteses em relação ao pó, a partir do seguinte dizer de Renata, no turno 34: “*e de novo a questão do pó*”.

Nesse processo de construção de sentidos no coletivo, os dizeres se complementam, como já disse anteriormente. Nessa perspectiva, as professoras participantes acrescentam, concordam, questionam, hesitam, retomam palavras, renovam o pensamento, conectado ao pensamento do outro por meio das palavras tão vivas do autor e de seus versos enigmáticos alçando um voo libertador. Esse jogo de interpretação também pode ser observado no excerto a seguir.

Excerto 9 – E de novo a questão do pó: afinal, que pó é esse?

Turnos	Participantes	Dizeres
33	Bia	ele mostra isso... “Esta manhã acordo e não a encontro”... então fazia parte da vida dele que parece que todo dia ao ver se sentia bem vendo aquilo e de repente aquilo se foi que... as lascas né.. foi destruído e por isso que ele fala essa questão da PAISAGEM... MISERO pó ferro... como se tudo aquilo que ele GOSTAVA... que ele admirasse tivesse algum sentimento tornou-se PÓ... a grande questão é... se o PÓ... está... é realmente o pó... se ele ingeriu ou se é o pó de tudo aquilo que representava e ficar essa marca dentro dele né...
34	Renata	e de novo a questão do pó... lembra de um outro poema que a gente viu e que a gente até comentou... porque o pó é a destruição... é o ponto final né
	Grupo	A Rosa
35	Luiza	tipo... o pó é a morte
36	Renata	ISSO... o pó é a MORTE
37	Bia	E é um pó físico também se for pensar na destruição ficou aquele pó... que o que sobrou de tudo o que representava para ele foi aquele pó né.. pensar que ele poderia ver aquele pó... inalar aquele pó... que
38	Renata	Também a contraposição da serra... uma coisa GRANDIOSA
39	Érica	Virou em partícula... partícula... não... é o PÓ da serra... da montanha... é no que a montanha tem se

		transformado... porque o Drummond ele fala bastante disso né.. das transformações do...
--	--	---

No turno 33, a leitura que Bia faz é a de que, para o autor, a montanha retirada, que virou pó, permanece em sua memória. Para ela, a montanha era como se fosse um elemento que **fazia parte da vida do autor** e, por esse motivo, ela atribui a esse “sentimento” um tom conotativo afetivo, ao mencionar “*como se tudo aquilo que ele gostava... que ele admirasse tivesse sentimento tornou-se pó*”, relacionando a montanha a algum sentimento. Verifiquei, na leitura de Bia, certa sensibilidade quando, em virtude do emprego das palavras **sentimento, afetivo, apego**, o que caracteriza um olhar mais atento, mais apurado às palavras do autor em relação às suas experiências de vida e experiências leitoras. Seu dizer, nesse turno, demonstra uma inferência, revela uma relação entre a montanha e o autor e, ainda, a personificação da montanha como “*tudo aquilo que ele admirava, tivesse sentimento, tornou-se pó*”.

Ao fazer essa retomada, Bia hesita por um momento; “*a grande questão é... passou a ficar com dúvida, se o pó é realmente o pó... se ele ingeriu ou se é o pó de tudo aquilo que representava e ficar essa marca na cabeça dele né.*” Tanto a hesitação quanto a dúvida são reações provocadas na participantes ao entrar em contato com o texto, mas não no texto como um todo, e sim quando diz respeito ao **pó**, como um elemento específico.

Ao pensar nos danos causados pelo pó de ferro, ela lançou uma hipótese de que o autor pode ter ingerido esse pó, de modo que isso tenha lhe causado algum dano. Para lançar hipóteses, ela utiliza a palavra “se” para construí-las; essa palavra, por sua vez, se repete cinco vezes, demonstrando a sua incerteza quanto ao entendimento e, ao mesmo tempo, o seu esforço para compreender o texto.

Ainda no turno 33, Bia, ao mesmo tempo que levanta a hipótese, descarta-a em seguida. Vale ressaltar que inalar também é ingerir, colocar para dentro. Quando há muito pó no ar, ele é inalado para o pulmão e também é engolido, (ingerido), o que faz a garganta ficar seca e gera a necessidade de tomar água. Assim, ingerir e inalar não são sinônimos, mas têm significados equivalentes. Essa hipótese de “*ingerir*” é processamento descendente (*top-down*). Segundo Kato (1985), nesse processo, o leitor formula hipóteses sobre o sentido do texto a partir dos seus conhecimentos

prévios. Essas informações não visuais são os conhecimentos prévios e também os repertórios de leitura do próprio leitor, suas experiências de leitura, vida e arte.

Os processamentos descendentes (*top-down*) são os saltos que o leitor faz ao ler um texto, as hipóteses que podem ocorrer na construção de sentidos e também as inferências metonímicas, PARTE PELO TODO ou TODO PELA PARTE. É importante observar que, no turno 33, Bia pensou que o autor poderia ter ingerido o pó, que remete ao estômago, ao passo que inalar, no turno 37, remete ao pulmão. Estas são inferências metonímicas: pulmão e estômago → partes do corpo (o TODO).

Vale ressaltar que, diante dessa construção de sentidos, por meio do processamento descendente (*top-down*), a atitude da mediadora Vera não foi a de criticar ou interferir para que Bia e Érica revissem seus pontos de vista acerca de seus dizeres. Elas o fizeram, mas de forma natural. A intenção é que o leitor seja protagonista nesse percurso. Assim, elas se auto-organizaram, começando com processamento descendente (*top-down*), que foi sendo descartado no decorrer da própria vivência. Zanotto e Palma (2016, p. 150) apontam que, em estudos realizados anteriormente, muitos leitores fazem essa leitura de processamento descendente (*top-down*) e acabam reformulando o que pensaram, ao ler o restante do texto.

Ao ouvir Bia (turno 33) falar do pó, Renata, no turno 34, retoma a “questão”, lembrando-se de outro poema lido na aula anterior: “*lembra de um outro poema que a gente viu e que a gente até comentou*” e, em seguida, justifica, no mesmo turno, que “*o pó é a destruição... é o ponto final né*”.

O poema lembrado foi “Rosa” de Cecília Meireles, lido em uma das aulas anteriores. Em um trecho do poema, a autora escreve: “Depois de ascensão tão longa, qualquer vento, qualquer chuva converte-me em queda e pó”. Nos versos de Cecília Meireles, naquela ocasião, elas interpretaram a questão do pó como ponto final, morte. O dizer de Renata estimula as professoras participantes a pensar de modo a construir diversos sentidos, nos turnos posteriores (35, 36, 37 e 38), para o pó mencionado pelo autor no poema.

Embora sejam interpretações individuais, elas se assemelham quanto aos sentidos atribuídos a essa palavra, que carrega em si significados que, uma vez acionados por outros, advindos de leituras outras, provocam nas leitoras, conforme o contexto em que a palavra é empregada, referência à morte, à destruição, a danos materiais (biológicos) e psicológicos (dor, sofrimento).

No turno 39, ao estabelecer relação com o que Renata, no turno 38, disse a respeito da contraposição entre o pó e a serra grandiosa, Érica amplia seu pensamento; ela refaz sua ideia quando passa a interpretar a destruição da montanha, e não mais a derrubada das árvores, que foi uma leitura por meio do processamento descendente (*top-down*).

Érica ficou em silêncio, do turno 22 ao turno 38, ouvindo o grupo. Contudo, nem sempre o silêncio quer dizer vazio, nada. Às vezes, ele acaba se constituindo como um momento em que a fluidez vem à tona. É nele que os pensamentos afloram, favorecendo o processamento de ideias, nesse caso, sobre o que se ouve. É nesse sentido que Érica, no turno 39, ressignifica o seu pensamento depois de ouvir outras participantes do grupo. Esse silêncio também é uma demonstração da assunção do saber escutar o outro (FREIRE, 2007), nesse caso, da escuta dos dizeres das outras professoras participantes.

Posteriormente, no turno 39, Érica descartou o que havia pensado inicialmente e passou a defender que autor está se referindo à derrubada da montanha que, por causa dessa ação, se transformou em pó. Essa mudança de pensamento deve-se à interação com as outras participantes do grupo, em que o encontro das leituras (as chamadas experiências de leitura) produz a eclosão dos sentidos, somando-os aos outros tantos constituídos. E assim a leitura vai tomando forma, corpo e vida⁶⁸.

É a partir do jogo de construção de sentidos que emergem as metonímias e as múltiplas interpretações. Dele e a partir dele emerge ainda a mobilização de saber escutar o outro e a importância de cada leitura, de cada leitor e do encontro de suas subjetividades.

Em vista do exposto, dos turnos 40 ao 53, ocorre um jogo discursivo, gerado pelas múltiplas leituras e orientado pela busca da compreensão dos versos do poema e de seus enigmas, que conduz as leitoras a um diálogo, com o qual e pelo qual vão construindo sentidos com a própria subjetividade, com seu contexto, com o conhecimento de outros textos e com conhecimentos prévios.

Excerto 10 – As tentativas de alçar voo: em busca da compreensão do texto

Turnos	Participantes	Dizeres
40	Renata	mundo capitalista...

⁶⁸ O pó de ferro é a CAUSA do sofrimento para aquele que nutria apego sentimental pela montanha e, ao mesmo tempo, o EFEITO da destruição.

41	Érica	ISSO... da transformação do campo em cidade... não TEM dessas...
42	Luiza	Eu não sei... eu não entendo de Drummond
43	Érica	nem eu... eu tô... eu só levantando pelas coisas que ele escreve... igual “eta vida besta, meu Deus”... que ele fala bastante da vida no interior e acho que como a mudança da cidade em uma cidade grande é... como isso afeta a vida dele... ele é mineiro NÉ...
44	Mediadora	Uhum
45	Bia	150 vagões... dá dimensão da grandiosidade daquilo que era né... realmente algo
46	Renata	ele não fala em cheio... ele fala ENTUPINDO
47	Érica	que não tem mais por onde
48	Renata	o legal da poesia é isso... né... é sempre a palavra mais certa... mais significada... no “trem MONSTRO”
49	Lisandra	essa coisa grandiosa e enorme
50	Bia	parece uma locomotiva
51	Laura	Mas também pode ser o monstro da destruição
52	Bia	de algo negativo
53	Laura	é... tipo esse monstro que destruiu aquilo que ele tinha como sentimento

Luiza, no turno 42, demonstra incômodo com o rumo das interpretações do texto, após a fala de Renata, no turno 40, e de Érica, no turno 41. Érica, notando a reação da colega, tenta reparar seu dizer. Numa perspectiva conotativa, podemos dar a isso o nome de ruído, , ou seja, o que incomoda Luiza é o fato de Érica ter relacionado a sua interpretação a outros textos de Drummond, considerando que Luiza não tem muita ou nenhuma “familiaridade” com textos desse autor.

Há que se pensar que existem práticas de letramento, como a aqui proposta, nas quais situações como essa são passíveis de acontecer. Em contrapartida, emergem, dessas situações, dados como satisfação, insatisfação, opiniões similares, ou não. O ponto “alto” de uma discussão pode não estar relacionado a concordar com algo ou discordar, mas a gostar ou não da opinião alheia.

Érica, no turno 43, assim como Luiza, no turno 42, admite que também não entende Drummond, porém tenta orientar suas interpretações pelas palavras escritas pelo autor e ainda se remete a outro texto na tentativa de compreendê-lo.

Dos turnos 45 ao 53, as leitoras interagem com o texto acerca do “trem monstro”, ora concordando com os dizeres expostos, ora discordando deles. Esses turnos demonstram que um texto pode propiciar várias interpretações, quando os leitores têm várias e diferentes experiências de leitura, uns mais, outros menos. E é

nesse embate de ideias, de opiniões diversas que os sentidos vão se formando, se constituindo e também constituem o leitor. Em vista do exposto, digo que essas são as tentativas de alçar o voo, ou seja, tentativas de alcançarem a compreensão do texto. Assim sendo, aqueles que conseguem atingir esse objetivo são denominados leitores águias. A seguir, analiso o excerto 11.

Excerto 11 – O fim da montanha: em busca de outro lugar para construir o ninho

Turnos	Participantes	Dizeres
54	Mediadora	e esse “Não a encontro” o que significa esse “a”
55	Renata	é a montanha (várias vozes: é a montanha)
56	Laura	A primeira pergunta que eu fiz... é QUEM... não encontro QUEM... depois é que foi construído sentido através daquilo que foi
57	Mediadora	como é possível acordar de manhã e não encontrar uma montanha
58	Laura	talvez seja uma paisagem
59	Renata	então é nesse sentido que a gente tava falando... tipo... a montanha era a paisagem que era habitual que acordava e via aquela montanha e um dia a montanha não ta mais lá...
60	Érica	as vezes não é só de um dia para o outro... né... “esta manha acordo” olha o que aconteceu e eu me dei conta agora
61	Laura	eh que nem aqui... daqui a gente observa aquela árvore... se um dia aquela árvore não estiver mais lá... ela vai desaparecer daquilo que a gente tem como visão... referência de onde nós estamos
62	Mediadora	foi a Renata que falou... tomem nota...
63	Renata	porque pra mim é um dos enigmas ...
64	Mediadora	porque será que alguém iria escrever “tomem nota”
65	Renata	é no sentido de alertar ... oh o que gente tá fazendo... TOMEM nota... olha só o que o ser humano tá fazendo... não estão prestando atenção NISSO...
66	Érica	acho que é UMA... uma dica... não uma dica... mas uma sugestão pro que vai vir... então... PRESTA atenção nisso que isso é histórico ... então ele pode tá falando da mudança da paisagem ... de uma coisa grandiosa como uma construção... as vezes... das próprias ferrovias que teve né... num certo período em MINAS ... que a mudança da indústria
67	Renata	a questão do Xingó... do PAC... Programa de Aceleração do crescimento... a gente vai destruindo o meio AMBIENTE em nome de um dito PROGRESSO... e “tomem nota”... isso não vai prestar

68	Bia	e a consequência também porque quando ele fala “tomem nota – fuge minha serra, vai deixando no meu corpo a paisagem misero pó de ferro, e este não passa”... está na consequência também que causou isso nele também pode causar em outras pessoas
69	Renata	isso não passa no sentido de que não tem como você voltar uma vez que você elimina uma SERRA
70	Lisandra	Acabou
71	Renata	tipo acabou...
72	Bia	a serra... a significância que TINHA para ele... tinha pra ele um significado... a montanha em si como objeto por isso ele fala que isso não passa... não importa o tempo que ele viva... isso vai continuar dentro dele

Dos turnos 54 ao 61, as professoras participantes interagem para interpretar o verso inicial “Esta manhã acordo e não a encontro”. No entanto, essa interação – que culmina com um diálogo sobre o significado de uma parte dos versos do poema – é propiciada pela mediadora que, no turno 54, instiga as professoras participantes e as convida para decifrarem esse “Não a encontro”.

Posteriormente, a mediadora Vera, no turno 62, retoma um dizer de Renata, no turno 15 do excerto 7, momento em que ela fazia referência a um trecho do poema, que também a deixou em dúvida. Em seguida, no turno 63, Renata afirma que “tomem nota” é um dos enigmas.

A mediadora, no turno 64, mais uma vez, instiga a curiosidade de suas águias leitoras questionando-as: por que será que alguém escreveria isso? Essa atitude demonstra que o alçar dos voos dos leitores águias precisa ser impulsionado pela curiosidade que os move. Essa curiosidade ingênua que, aos poucos, passa a epistemológica⁶⁹ é possível devido ao papel do mediador, que atua como aquele que mostra o caminho, que visa à transformação do leitor.

No turno 65, Renata faz uma interpretação pragmática (CAVALCANTI, 1989; ZANOTTO & MOURA, 2000): “*olha só o que o ser humano tá fazendo... não estão prestando atenção NISSO...*”. Para ela, trata-se de uma espécie de alerta do autor. De modo geral, entre os turnos 65 e 68, as professoras participantes seguem em busca de decifrar o significado de “tomem nota”. Nos turnos seguintes, 69 a 71, elas

⁶⁹ Curiosidade epistemológica é um termo utilizado por Paulo Freire. Ela está interligada ao ato de aprender numa perspectiva libertadora. Essa curiosidade que se desenvolve no processo de conscientização é uma curiosidade crítica (FREITAS, 2001). O leitor que desenvolve esse tipo de curiosidade é um leitor crítico ou, como denomino nesse estudo, um leitor águia.

discutem sobre o fim da montanha, a partir da utilização da palavra serra e também sobre o seu significado, no turno 72.

Os dizeres analisados no excerto 11 sinalizam para dizeres que se misturam: um indica enigma – Renata (turno 63) –; outro demonstra uma aproximação de empatia com Drummond – Bia (turno 68). Trata-se de conjecturas acerca das construções leitoras que as participantes do grupo realizam, ao discutirem sobre o objeto ‘montanha’, sem chegar a uma conclusão acerca do significado desse elemento, pois pode indicar sentidos diferentes de acordo com cada leitura, como se pode verificar na interação entre Renata, Bia, Laura, Érica e Lisandra.

Tendo em vista a destruição da montanha, tornou-se necessário encontrar outro lugar para construirmos – eu e as demais professoras participantes – nossos ninhos, a fim de garantir a sobrevivência de novos leitores águias. Por esse motivo, sobrevoou alguns turnos do texto e sigo adiante em busca de novos turnos que colaborem para atingir o objetivo deste estudo. Nesse salto sobre o poema, é importante salientar que, entre os turnos 73 e turno 224, as professoras participantes leram o poema na íntegra, não apenas a última estrofe. Esses turnos não foram analisados porque os dados neles contidos não se coadunam com o objetivo desta pesquisa. .

A seguir, do turno 225 ao turno 248, as professoras participantes interagem conversando acerca de quem são os que estão destruindo a montanha.

Excerto 12 – Afinal, quem está destruindo a montanha?

Turnos	Participantes	Dizeres
225	Érica	então eh no VALE... esse soturno então acho que é ESSA critica a própria sociedade que tá derrubando a SERRA porque ela tá aqui no vale... OLHANDO a serra e tá modificando essa paisagem
226	Renata	eu nem acho... acho que aqui ele quer dizer a condição do vale... de qualquer vale... OH... “Para enfeitar... neste vale soturno onde a riqueza maior é a sua vista”... então
227	Érica	Onde a riqueza maior... no vale “onde a riqueza maior... é contemplá-la”... quem que tem a vista... quem contempla...
228	Laura	são as pessoas...
229	Érica	isso... são as pessoas desse vale... são as pessoas desse vale teoricamente que estão destruindo esse... a serra
230	Renata	não sei se são as pessoas do vale
231	Érica	não as pessoas do vale... os cidadãos que MORAM... mas a sociedade como um todo... porque pra privilegiar

		as pessoas que moram nesse vale... que viajando... nesse vale eh... eles estão modificando toda a serra... então era dos índios e a tomamos para enfeitar e presidir a vida nesse vale soturno onde a riqueza era contemplá-la... então a gente tá fazendo essas modificações em prol das pessoas que moram no vale
232	Renata	eu não acho.. eu acho que é uma coisa que vem de fora porque por exemplo pode reparar que as comunidade que tem por exemplo tem time de futebol... mas tem um outro... a transposição do São Francisco... não são pessoas que moram lá... que elas querem
233	Érica	mas não que elas querem mas
234	Renata	vem de fora ()... eu acho que o vale eh soturno por ser vale... oh “Neste vale soturno onde a riqueza maior é a sua vista a contemplá-la”... a gente tá aqui no vale... não tem nada a ver... a gente tá rodeado de montanhas... e ainda é nosso privilegio... porque o vale por si só é soturno e o nosso privilegio é ver as montanhas... mas daí vem uma pessoa vem outra por necessidade
235	Érica	faz sentido também
236	Renata	vem uma pessoa de fora e arranca aquilo pra porque em geral... eu acho que
237	Érica	não.. tá certo
238	Renata	eu acho que não é um desejo deles
239	Érica	Sim... mas a primeira leitura que eu tinha feito era alguém de fora vir e dizer que vai retirar as montanhas ou alguma coisa assim pra benefício de quem mora no vale mas NÃO... tem razão... quem mora no vale vai ser afetado negativamente porque a riqueza deles
240	Renata	não vai ficar pra lá
241	Érica	é a serra... como ela ESTA e não no progresso que vai se transformar... fala Luíza
242	Luiza	Não.. era exatamente isso... aqui ele já volta falando que era coisa dos índios e a tomamos para enfeitar e presidir a vida ou seja... era a FAMILIA que como se fosse a família que pegasse tipo se tivesse naquele vale soturno... como ela falou... a riqueza pra contemplar aquela montanha e aí vem alguém de fora que seria no caso aqui quem destrói a serra... já é uma terceira pessoa tomando do outro... entendeu... eh um ciclo... um tomando do outro
243	Mediadora	É
244	Renata	É cada um vai puxando... geralmente indústria de minérios não é pra...
245	Érica	Imagina
246	Renata	que nem Mariana lá...
247	Érica	A Vale
248	Renata	quem estava pegando as coisas lá...

O foco das discussões é a tentativa de chegar a um consenso sobre “o responsável” pela destruição da montanha. É nessa perspectiva que Érica e Renata vão construindo suas leituras. A princípio, as opiniões divergem, pois cada uma tem uma leitura diferente sobre essa destruição. Isso faz com que as opiniões sejam diferentes, não só nesses turnos, como também em outros. As diferentes leituras que as participantes têm desse ou daquele objeto implicam necessariamente as suas experiências de vida. Outra questão observada - a discussão sobre quem mandou ou não destruir a montanha – materializa-se por meio da interação, processo sem o qual esse “embate de ideias” não seria possível. Portanto, o que torna vivo esse diálogo entre Érica e Renata é a interação.

No decorrer dos dizeres, Érica tenta justificar o porquê de seu posicionamento. Entretanto, Renata, no turno 234, mantém sua convicção de que o responsável por aquela destruição é alguém “de fora”, ou seja, ela não atribui aos moradores do local tal atitude, sugerindo inclusive que tal ato pode estar sujeito à necessidade. No turno 235, Érica concorda com a ideia apresentada no turno anterior. Em seguida, no turno 236, Renata prossegue afirmando que a destruição pode estar ligada às pessoas que vêm de fora. Já no turno 237, Érica afirma que não está certo. Finalmente, no turno 238, Renata diz que não é um desejo deles.

No turno 239, Érica chegou ao topo da montanha, ou seja, esse é o momento em que compreendeu o sentido do texto. Assim, cada uma sobe a montanha. No caso, Érica demorou um pouco mais para compreender o sentido do texto, mas, com a colaboração de todas, elas sobem a montanha juntas. Em outras palavras, houve uma negociação de sentidos entre elas no decorrer do diálogo sobre o texto, que pode ser constatada, nessa prática de letramento, como uma prática social de linguagem, no decorrer dos vários turnos até então. Esse processo foi fundamental para que Érica chegasse à compreensão do poema, a partir de inferências de sentidos, produzidos pela e na interação com as demais participantes e, sobretudo, com o próprio texto.

É importante observar que a mediadora Vera não interferiu no diálogo, o que permitiu a Érica interpretar o poema, sem que seu pensamento fosse controlado ou sofresse interferência. Érica, por si mesma, descartou as hipóteses construídas por processamento descendente (*top-down*) sobre o texto e, no turno 239, mudou o seu pensamento, espontaneamente. Na ocasião, ela reconhece a compreensão de Renata e diz: “*a primeira leitura que eu tinha feito era alguém de fora vir e dizer que*

vai retirar as montanhas (...) mas NÃO... tem razão... quem mora no vale vai ser afetado negativamente porque a riqueza deles”.

Após mais um momento de diálogo a respeito do poema e de pontos “nevrálgicos”, diria eu, sobre quem mandou destruir a montanha, Renata e Luíza continuam expondo seus dizeres, quando Érica, no turno 247, decifra o enigma de quem está destruindo a montanha: a Vale é a causa da destruição. Essa descoberta é mérito da interação entre as participantes no decorrer do PAG.

Ao prosseguir as análises, constatei que, entre os turnos 249 e 277, as professoras participantes retomam “aquela questão novamente do pó”. Nesse momento, discutem os efeitos causados pelo pó de ferro na vida das pessoas que vivem naquele lugar. Pensam nas consequências da ação de destruição pela extração da montanha de ferro que virou pó e este último, por sua vez, causa danos à saúde dos moradores, além de tantos outros problemas advindos da a extração do minério, como a destruição da paisagem e o desmatamento.

Excerto 13 – A ampliação das leituras: “Já refutei a minha hipótese e peguei outra pra mim”

Turnos	Participantes	Dizeres
249	Bia	Para benefício da população... não... não era... aqui outra questão que ele deixa bem claro né que remete àquela questão novamente do PÓ ... porque além de destruir tem aquele apego sentimental ... qualquer parte do ecossistema que você destrói já vai trazer uma questão negativa nos aspectos da saúde ... então se é uma montanha... se vai construir uma indústria ... ou vai fazer alguma coisa de ferroviária ... não sei... tudo o que fizer vai ter um caráter negativo ... porque vai instalar perto daquele ambiente onde as casas das pessoas estão
250	Renata	e aí você falando da questão do negativo e do corpo também faria sentido... até daria mais uma interpretação “vai deixando no meu corpo”... a inalação do PÓ de ferro mesmo ... não é só a marca no corpo que eu tinha imaginado do pó... porque a gente INALA esse pó
251	Bia	Pode ser mesmo uma sequela
252	Lisandra	uma sequela.. isso mesmo... e esse não passa... por que...
253	Bia	porque é uma coisa que permanente
254	Renata	e esses tóxicos que entram no nosso corpo não saem mesmo
255	Lisandra	É isso mesmo
256	Bia	Além da parte subjetiva... lógico... das lembranças que ele vai ter... da marca que vai ficar nele...

257	Renata	pode ser uma sequela física também...
258	Bia	as duas... não sei
259	Mediadora	eu também tava pensando assim... fiquei imaginando nessas duas últimas frases aí também
260	Érica	porque não fala que vai substituir assim né... teoricamente
261	Mediadora	“vai deixando no meu corpo a paisagem misero pó de ferro, e este não passa”
262	Renata	ai gente será que a gente vai conseguir fazer isso com nossos alunos
263	Érica	e no começo ele já fala a SERRA que não passa e é legal porque ele fala “os Andrades que passaram e passarão” ou seja as pessoas vem e vão... a serra não passa... a serra é eterna e no final ele fala “misero pó de ferro, e este não passa”
264	Mediadora	a única coisa que parece que vai ficar... é o pó de ferro não é...
265	Bia	Ou nada
266	Mediadora	as pessoas doentes como você falou... né
267	Érica	Isso
268	Renata	e também em contraposição ao que passa que também são os vagões.... os vagões tão passando
269	Érica	os vagões passam as pessoas passam... estão passando
270	Lisandra	vagão é a fluência
271	Mediadora	então não seria como você falou... alguém falou que era a própria comunidade porque se esta tipo... deslizando em correia transportadora... entupindo... então... alguém devia tá indo lá
272	Renata	Sim...
273	Érica	As pessoas de fora
274	Renata	tivemos esse consenso
275	Érica	já refutei mais uma hipótese... já peguei outra pra mim
276	Mediadora	a questão do poder aí parece
277	Érica	tá jogando bafo aí né... tem as figurinhas... a gente vira... obrigada Renata... obrigada Bia... mas é de algum momento... não é histórico ISSO...

No turno 249, Bia retoma novamente o trecho “misero pó de ferro”, dando a entender que ele apresenta incongruências e que requer do leitor um esforço maior para sua interpretação e compreensão. Assim, ela enfatiza “*ele deixa bem claro né que remete àquela questão novamente do pó...*”

Várias vezes as professoras participantes retomam a questão do pó. Esse “vai e vem” ao texto, o concordar, o discordar, o argumentar, as dúvidas, os pontos de interrogação, a desconfiança e a certeza configuram-se como um conjunto de hipóteses que o leitor lança diante do texto, assumindo, com isso, a sua inconclusão como leitor. A cada revisita ao texto, sentidos outros são produzidos. Nesse caso, o

texto já não é mais o mesmo. Isso significa isso que, assim como o leitor, o texto também se desenha inacabado, incompleto, inconcluso, posto que, nesse contexto, a relação é ENTRE leitor/texto.

Nessa relação, talvez a instabilidade seja mais relevante do que as certezas. Digo isso porque o que promove a discussão, o diálogo é a diferente visão que cada uma traz. Isso gera uma falta de consenso, que só é “resolvida” quando ocorre a concordância. Assim sendo, a riqueza do processo de formação de leitores reside em suas múltiplas leituras, dizeres e opiniões. O pó pode trazer uma questão negativa, conforme o dizer de Érica, no turno 249. Ele também pode ser inalado, como afirmou Renata, no turno 250. Pode se tratar ainda de uma sequela, no dizer de Bia, no turno 251. Além disso, o pó pode ser uma lembrança, conforme afirmou Bia, no turno 256.

Concluo que, embora nem todas as leituras sejam válidas, todas são importantes, pois nelas reside a identidade de cada leitor, bem como o tempo necessário e a diversidade de saberes que contribuem não só para a interpretação do texto, mas também para a formação dos leitores águias: aqueles que são livres para expressar suas leituras e chegarem à compreensão do texto.

Ressalto, mais uma vez, que, em nenhum momento, Vera diz se a leitura feita está certa ou errada, pois o seu propósito não é este. Ao contrário, a mediadora visa a permitir que interajam no grupo, tornando-se mediadoras entre si. Vera e as professoras participantes leem juntas sem que haja a voz de quem está certo ou errado; próprio grupo vai refutando, rejeitando, e acatando, aceitando ou validando as interpretações construídas. O interessante, nesse processo, é a construção das leituras como um processo democrático.

Partindo desse entendimento, ao ouvir Bia falar sobre os efeitos do pó na vida das pessoas, Renata, no turno 250, acrescenta mais uma interpretação do trecho. Para ela, o sentido do pó deixado no corpo é a própria inalação do pó de ferro. Com essa interpretação, Renata amplia o seu horizonte sobre o texto, e ocorre outra interpretação, no caso, uma leitura resignificada.

A partir das leituras feitas, Renata e Érica concluem que, ao inalar o pó, ele é levado ao pulmão, que é parte do corpo. Anteriormente, elas haviam pensado na memória que estaria na cabeça do autor. Outras inferências metonímicas são estabelecidas, quais sejam: o TODO → corpo pela PARTE → cabeça e pulmão.

Todavia, Renata reformula seu pensamento, no turno 250, quando ouve o comentário de Bia sobre a questão das consequências geradas pela destruição da

montanha, no turno 249. Nesse momento, Renata logo pensou que poderia levar outra interpretação. Isso mostra que o pensamento de um faz conexões com o pensamento do outro na interação, que reformula, acrescenta, concorda, afirma, questiona, ampliando o seu modo de pensar.

No 251, Bia também acrescenta mais uma possível interpretação para os danos causados pelo pó de ferro, ao ouvir a interpretação de Renata, que é ratificada também por Lisandra, no turno 252. Essa possível interpretação está associada à palavra sequela, mencionada por Renata, abrindo um leque de várias outras interpretações possíveis para a questão do aspecto negativo da destruição da paisagem: A cadeia de efeitos do pó e a relação metonímica CAUSA e EFEITO provocam uma expansão de sentidos: sequelas, noturnos 251, 252 e 257; doença, no turno 266; e tóxicos, noturno 254.

Observo como as várias idas ao texto e a escuta da palavra do outro enriquecem as discussões, causando interpretações prenes de sentidos, que vão dando forma a essa prática de leitura como um construto social, em que estão envolvidas vozes de pessoas com histórias diferentes de leitura e de vida. Contudo, estão todas ali, de um jeito particular, singular, único.

Nos turnos 250, 251, 252, 254, 256, 257, 258 e 266, os dizeres retomam outros já ditos, a respeito das consequências deixadas pelo pó de ferro, como sequelas, ora físicas, ora emocionais, em decorrência da inalação do pó. Ao retomarem esses dizeres, recuperam os sentidos já atribuídos, ampliando-os e/ou ressignificando-os. Nesse reencontro de sentidos, os leitores vão se refazendo, assim como também refazem o texto.

No decorrer da sexta vivência, ocorreu uma ampliação – e até mesmo modificação – das leituras quando Érica (turno 275) diz ter refutado mais uma hipótese e pegado outra, assim como no momento em que ela brinca com a linguagem para expressar a satisfação de participar desse jogo discursivo na construção de sentidos: *“tá jogando bafo aí né... tem as figurinhas... a gente vira... obrigada Renata... obrigada Bia... mas é de algum momento... não é histórico ISSO...”* (turno 277).

A análise do conjunto de turnos contidos no excerto 13 e nos excertos até aqui analisados – ideia que retomo nas considerações finais – demonstra a formação do leitor águia e expressa uma de suas principais características que, no decorrer deste estudo, vou descrevendo aos poucos, como em um típico texto filosófico. São características de tal leitor: a) responsivo, isto é, aquele que responde ao texto; b)

ativo, ou seja, aquele que se posiciona frente ao texto; c) destemido, aquele que não tem medo de transformar-se e que, no decorrer da existência como leitor, amplia ou modifica suas leituras a partir do encontro com o outro e suas leituras, como é o caso de Érica, no turno 275.

Prossigo com as análises do turno 278 ao 293 293, conforme representado no excerto 14. Neles, as professoras participantes dialogam acerca da expressão “tomem nota” escrita por Drummond.

Excerto 14 – Em busca da compreensão do enunciado: o que significa “tomem nota”?

Turnos	Participantes	Dizeres
278	Mediadora	ah então agora a gente vai começar a buscar
279	Érica	pois é.. por que ele fala “tomem nota”
280	Mediadora	ah eu ia perguntar... e esse “tomem nota” porque ele vai colocar num
281	Érica	porque é uma coisa histórica... a gente vai pesquisar e descobrir o que é que eles estão falando
282	Renata	como lá no começo... “tomem nota” como... olhe aí gente... isso vai dar...
283	Bia	consequência que vai acontecer
284	Renata	anotem que a gente tá tratando como se fosse uma coisa trivial que “tomem nota” como prestem atenção
285	Mediadora	como uma DENÚNCIA
286	Renata	Denúncia
287	Érica	boa palavra... gostei
288	Mediadora	denunciar alguma coisa... porque alguém falar “tomem nota”
289	Érica	e não só das consequências mas como também talvez do MOMENTO... fala... olha aí gente... esse é um momento importante e tão retirando as coisas todas daqui
290	Bia	não é tão simples como parece
291	Érica	É
292	Bia	mas é normal... é normal
293	Érica	vocês vão falar muito sobre isso... a gente não tá sabendo

No turno 278, a mediadora convida as participantes a pesquisar um pouco mais sobre essa parte do poema. Em seguida, Érica, no turno 279, assim como a mediadora, questiona por que o autor escreveu “tomem nota”. A atitude de Érica demonstrou que o PAG lhe propiciou a liberdade para dizer a sua palavra e, além disso, questionar a palavra do outro. Assim sendo, descrevo esse momento como uma espécie de deslocamento do posicionamento de Érica frente ao texto: ela deixa de ser

professora participante e “leitora aprendiz” e assume o papel de mediadora por alguns instantes, instigando as demais a decifrem o que seria esse “tomem nota”.

A partir daí, a discussão é retomada no sentido de pensarem sobre o que, de fato, o texto sinaliza. No turno 280, Vera, assim como Érica, no turno anterior, instiga as professoras participantes a prosseguirem em busca da compreensão do “tomem nota”. Nesse momento, o PAG se assemelha a uma orquestra, com uma combinação perfeita de notas, instrumentos, músicos e plateia. Os dizeres das professoras participantes e da mediadora complementam-se, completam-se e combinam-se.

No contexto, a mediadora seria o maestro que, com fulgor, rege as instrumentistas, ou seja, as professoras participantes. Todavia, nesse jogo harmônico, não há protagonistas, mas sim, coadjuvantes⁷⁰. Todas abrilhantam o palco, e é possível inverter os papéis. Prova disso é que Érica atuou por instantes como leitora mediadora, no turno 279, e posteriormente ela retorna, no turno 281, como leitora que busca decifrar o enigma que se apresenta no poema. Isso se coaduna com os pressupostos de Freire (2011a) sobre o processo de ensino e aprendizagem no qual aquele que ensina também aprende e vice-versa.

No turno 282, Renata interpreta o “tomem nota” como um “*olhe aí gente*”. Já no turno seguinte, ela o interpreta como uma espécie de anúncio ou advertência do autor para o leitor, sobre as consequências que estão por vir.

Em seguida, no turno 284, Renata afirma que, enquanto leitoras, o fato de interpretarem “tomem nota” no sentido de “prestem atenção” mostra que elas tratam dessa fala como algo trivial. No turno 285, a mediadora acrescenta o seguinte: “como uma denúncia”, contando com a concordância de Renata sobre a sua afirmação no turno seguinte. O restante das discussões contidas nos turnos seguintes (286-293) recai sobre os perigos, as consequências, enfim, sobre o que representam discursivamente os elementos no poema.

É possível observar que, nessa prática de letramento, o envolvimento de todas as participantes oscila entre momentos de maior ou menor participação. A base de todo esse processo é a interação, por meio da qual é possível verificar o nível de participação, bem como as leituras que as professoras trazem consigo e de que forma elas vão construindo outras. Em suma, é pela/na interação que se verifica o processo de (trans)formação das leitoras, que passaram de “leitoras galinhas” a “leitoras

⁷⁰ Na mesma direção, QUEIRÓZ (2009) desenvolveu o estudo intitulado “O papel do professor para orquestrar mediações como espaços de leitura crítica”.

águias”. Isso se assemelha ao processo de transformação que, como bem assinala Freire (2011a), envolve a conscientização, um dos elementos necessários à libertação. É a partir desse engajamento, em especial da reflexão, que surgem possibilidades de transformação do leitor e do mundo em que vive.

Com base nesse entendimento, prossigo a análise e apresento o excerto 15 – concernente aos turnos 294-309 –, isto é, o momento final da sexta vivência, no qual a mediadora Vera questiona sobre quem escreveu o texto. Isso desperta, nas participantes, o interesse em saber mais sobre o autor do poema.

Excerto 15 – Quem é o autor? A leitura como sinônimo de curiosidade

Turnos	Participantes	Dizeres
294	Mediadora	você questionou a questão de quando ele escreveu... mas quem que escreveu... é o Carlos Drummond de Andrade não é... vocês conhecem
295	Érica	e ainda eu acho que é Minas
296	Laura	É Minas
297	Érica	Como ele é mineiro
298	Mediadora	vi que alguém falou de Mariana também
299	Érica	a Renata
300	Renata	porque Minas não tem praia né... tem muito vale né... então eles não tem essa riqueza da praia... eles tem a riqueza das serras...
301	Bia	que é lindo também
302	Renata	que é lindo também... exato
303	Mediadora	Minas Gerais
304	Bia	será que ele passou realmente por isso... parece uma coisa tão pessoal
305	Mediadora	Agora podem olhar... vocês querem pesquisar
306	Érica	PODE
307	Mediadora	acho que pode né... acho que podemos...
308	Bia	Isso aconteceu com Carlos Drummond de Andrade
309	Mediadora	quem quiser olhar pode... antes vamos fazer a prova do ENEM

No turno 294, Vera questiona se as professoras sabem quem escreveu o poema: “*quem escreveu? É o Carlos Drummond de Andrade*”. No turno 295, Érica complementa que ainda achou que era Minas. Na sequência, Laura confirma que era Minas. Assim, Érica concluiu que o autor era mineiro, no turno 297.

Para chegarem à conclusão de que o autor era mineiro, Érica e Laura realizam o que eu chamo de soma dos seus dizeres (“*eu acho que é de Minas*” + “*É Minas*”). A primeira professora participante menciona o nome do autor, já a segunda traz o

possível local de origem dele. É importante salientar que a soma de seus dizeres resulta na seguinte conclusão: “*ele é mineiro!*”

Em seguida, a mediadora, no turno 298, instiga suas leitoras águias, mais uma vez, a aprofundarem sua compreensão sobre o poema, por meio da realização de suas múltiplas leituras. Para isso, ela diz: “*Vi que alguém falou de Mariana também...*”. Érica, no turno seguinte, demonstra uma postura interessante: auxilia a mediadora encontrar a leitora que se referiu a Mariana dizendo: “*A Renata!*”. A atitude de Érica demonstra também o reconhecimento do dizer do outro, nesse caso, da sua colega de curso.

Esta última, por sua vez, responde prontamente, no turno 300. Explica às demais integrantes do grupo que possivelmente seria Minas porque lá tem muitos vales e riqueza de serras. Bia e Renata, nos turnos 301 e 302, acrescentam: lá “*é lindo*”. Essa afirmação pressupõe que elas possivelmente conhecem Minas Gerais. A mediadora, finalmente, no turno 303, revela para as professoras participantes que suas hipóteses referentes ao local referido no poema estão corretas.

Bia, no turno 304, levanta alguns questionamentos. Ao fazer isso, ela se aproxima do autor, como quem demonstra preocupação com o outro. Essa atitude revela um leitor responsivo, ativo. Para Bakhtin (2010), esse leitor é aquele que dialoga com o texto, entra em contato com as vozes nele enunciadas. Trata-se de uma relação estabelecida entre leitor/texto/autor, que só é possível se a leitura for tomada em uma perspectiva de linguagem como prática social, em que a língua também seja concebida do mesmo modo. O leitor ativo é aquele que se utiliza da linguagem como forma viva, que dialoga com o texto.

Posso chamar esse momento de chegada ao topo da montanha. Finalmente, no turno 304, é possível observar um leitor responsivo, ativo. Eis aqui indícios da transformação do leitor: o leitor águia. Isso demonstra que o PAG possibilitou essa transformação, que culmina com a ampliação de sua visão por meio de seu voo libertador sobre os textos.

Posso afirmar que a chegada da montanha foi possível também devido à insistência da mediadora que, assim como o naturalista da fábula “A águia e a galinha”, encorajou e instigou os seus leitores águias, criados como galinhas, devido à prática de ensino de leitura numa perspectiva bancária, a descobrirem o seu potencial de águia e a sua vocação ontológica para ser mais (FREIRE, 2011a).

Em vista da atitude de Bia, no turno 305, a mediadora sugere ao grupo pesquisar sobre o texto dizendo “*agora podem olhar... vocês querem pesquisar?*” Diante da sugestão da mediadora, Érica, no turno 306, surpreendida, indaga “*PODE?*”. A mediadora, no turno seguinte, responde: “*acho que podemos*”, demonstrando mais uma vez, semelhanças com o naturalista: ela dá liberdade para a construção dos conhecimentos das participantes, nesse caso, o alçar de seu voo.

Pelo dizer da mediadora Vera, mais uma vez, é possível afirmar que essa é a chegada do leitor ao topo da montanha por meio da mobilização do coletivo e pelo modo no qual acontece a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme Freire defende:

O aprendizado da leitura e da escrita, por isso mesmo, não terá significado real se se faz através da repetição puramente mecânica de sílabas. Esse aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem. (FREIRE, 2015, p. 33-34)

O PAG é uma possibilidade de os leitores descobrirem o belo e profundo sentido da linguagem, permitindo-lhes que a aprendizagem da leitura não seja uma repetição mecânica de palavras, frases e parágrafos. É uma maneira de permitir aos leitores a expressividade de seu pensamento, de suas ideias sobre o mundo. As professoras participantes chegaram à compreensão do poema na e pela coletividade, e não de uma maneira automática de tal modo que elas chegaram a sentir empatia pelo autor, mergulhando no profundo sentido da linguagem.

Ao retomar o processo de construção de sentidos do trecho “vai deixando no meu corpo mísero pó de ferro, e este não passa”, as professoras participantes o leram e construíram diversos sentidos. Em alguns momentos, essa construção se deu a partir da realidade e/ou em conexão com a realidade em que vivem. Nessa perspectiva, o processo de construção de sentidos na/da vivência de leitura do texto “A montanha pulverizada” acontece da seguinte maneira: diálogo com conhecimentos já vividos, mobilização de leituras anteriores e raciocínios metonímicos.

As leitoras leem o texto a partir da leitura da realidade, de acontecimentos vividos anteriormente pela sociedade quando as professoras participantes se referem à questão do Xingó do PAC, noturno 67); à cidade de Mariana, nos turnos 246 e 298); ao certo período em Minas, noturno 66); à cidade de São Luiz do Paraitinga “*que tinha uma destruição que teve uma enchente*”, no turno 217; à transposição do São

Francisco, no turno 232; ⁷¹ “à Vale”, noturno 247); e à prova do ENEM, nos turnos 110, 112, 120 e 309.

Ademais, elas mobilizam conhecimentos prévios relacionados a leituras anteriores quando citam os poemas: “Destruição”, noturno 4; “Sentimento de mundo”, nos turnos 20 e 21); “Canção do Exílio”, no turno 29; “Meus oito anos”, no turno 29; a “Rosa”, no turno 34; “Cidadezinha qualquer”, no turno 43), e também antologias poéticas, no turno 198.

Finalmente, as professoras participantes constroem sentidos a partir de raciocínios metonímicos baseados na relação EFEITO PELA CAUSA. No turno 37, por exemplo, “inalar o pó de ferro” é uma espécie de causa dos efeitos residuais, tais como as doenças e sequelas. Isso posto, as professoras participantes, em seus dizeres, denunciam os seguintes efeitos: resíduos tóxicos, noturno 254; doenças, noturno 266; e sequelas, nos turnos 251, 252 e 257.

Ao se referirem aos efeitos causados pela inalação do pó de ferro, as professoras leitoras construíram suas leituras em duas direções: a primeira se refere aos efeitos emocionais quando se referem a dor, aos sentimentos, ao apego por aquele lugar e às lembranças; já a segunda remete aos efeitos físicos causados pela destruição da montanha, por exemplo, as doenças e as sequelas. Assim, elas construíram sentido do trecho “miseró pó de ferro” e “este não passa”, por inferências metonímicas CAUSA PELO EFEITO e EFEITO PELA CAUSA → dor (efeitos imateriais) e doença (efeitos materiais).

Analisando as múltiplas leituras construídas pelas professoras participantes a partir da leitura do poema, encontrei algumas semelhanças com os estudos realizados por Zanotto e Palma (2016), quais sejam: a mobilização, por parte dos leitores, de seus conhecimentos de mundo sobre questões ambientais, sociais e históricas; o diálogo com textos lidos anteriormente; e a construção de raciocínios metonímicos.

Sobre estes últimos, destaco que são construídos, por exemplo, quando os leitores se referem ao “miseró pó de ferro e este não passa” desencadeando uma discussão que se remete a CAUSA pelo EFEITO (os danos). Nesse caso, o pó de ferro é efeito da exploração do minério de ferro, que é a causa. Mas, por sua vez, o pó de ferro é a CAUSA dos males, que são os efeitos.

⁷¹ Não pretendo me aprofundar na análise desses turnos, conforme expliquei anteriormente.

Partindo do princípio de que não nascemos feitos, concordo com as palavras de Freire (2011a, p. 101): “O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais”. Nesse sentido, ele se forma/torna a partir das práticas sociais de que toma parte. Ainda de acordo com Freire (1993a, p. 79): “Ninguém nasce feito. Vamos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. Logo, a formação de um leitor dialógico acontece se o leitor aprendiz participa de uma prática dialógica de ensino de leitura.

Diante do exposto, o PAG é uma prática dialógica, pois permite o diálogo do leitor com vivências anteriores, previsões de acontecimentos futuros, bem como o diálogo entre texto, autor e leitor. Isso vai ao encontro do que diz Sobral (2008): “o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma ‘resposta’, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma ‘pergunta’, uma interpelação a outras enunciações” (SOBRAL, 2008, p. 231). Assim sendo, o diálogo proposto por Bakhtin e o Círculo, também é um espaço de lutas, confrontos e tensões.

Com base nessa perspectiva dialógica, digo que a sexta vivência pode ser considerada a chegada do leitor águia à montanha. Contudo, essa chegada passa por alguns momentos: ação do mediador como propiciador do voo do leitor; conscientização; respeito à soma das visões; e desenvolvimento do leitor responsivo.

O primeiro momento pode ser considerado quando o mediador assume uma postura de diálogo com o grupo, possibilitando que seus integrantes digam a sua palavra sobre o entendimento do texto, sem questionários com perguntas organizadas anteriormente. A leitura vai sendo construída com a subjetividade de cada um, com suas histórias de vida, com o texto, com o conhecimento de outros autores e de outros textos.

Nesse contexto, as mediadoras Carmem e Vera escutam atentamente. Posto isso, elas, em ambas as vivências, utilizam palavras de encorajamento, concordância e questionamento no sentido de instigar as leitoras a continuarem trilhando o caminho, (re)significando suas leituras. Essas estratégias possibilitaram, no decorrer da primeira vivência de leitura, a conscientização (FREIRE, 2011a) das participantes a fim de se reconhecerem como águias em um mundo que as educa como galinhas.

No que se refere às duas vivências de leitura, identificamos a construção de uma cadeia dialógica de (re) leituras, pois as participantes leram os textos a partir de onde seus pés pisam (BOFF, 2014), ou seja, de seus conhecimentos de mundo.

Todavia, refiro-me também a uma releitura porque, ao lerem, elas dialogam com enunciados lidos anteriormente e, a partir daí, criam suas releituras, uma espécie de leitura construída pelo encontro de suas subjetividades, com o outro – as demais leitoras, o texto e o autor – e com o mundo – um texto inacabado e dinâmico chamado vida.

Nesse âmbito, a mediadora é apenas mais uma integrante do grupo e pode até falar menos que os demais. Prova disso é que, na sexta vivência, Érica e Renata participam de 80 turnos cada uma, enquanto a mediadora Vera ocupa 61. Como já dito, essa leitura, numa perspectiva dialógica, é uma espécie de jogo em que todas as leituras dialogam entre si, com leituras prévias e posteriores – como é o caso de uma repetição de vivência de leitura de um mesmo texto – para se chegar ao entendimento de texto por meio de negociações que acontecem entre os leitores participantes.

Partindo desse entendimento, no PAG, os leitores não dependem de comandos previamente construídos, de leituras previamente feitas, de um questionário com perguntas previamente construídas. Ao contrário, eles leem livremente, tal como uma águia que alça seu voo rumo à montanha; leem com os olhos e com a emoção; leem o sentido do texto e de seus enunciados, por meio do sentido da vida.

A conscientização é possível pela postura dialógica assumida pelas mediadoras Carmem e Vera nas duas vivências de leitura analisadas. Em ambas, mediadoras e professoras participantes constroem sentidos para . Esse jogo de construção, que resulta na leitura dos textos, é possível a partir da soma de visões das participantes.

É a soma de construção de sentido de cada uma que resulta em uma leitura rica e complexa dos textos. Para isso, as mediadoras assumem uma postura dialógica, aquela proposta por Freire (2011a) de não impor sua visão de mundo, mas dizer aos integrantes do grupo sua visão e dialogar com a visão das professoras participantes.

Cada um desses momentos ou fases foram vividas; todas essas ações foram realizadas sem que houvesse uma ordem pré-determinada; dessa forma, eles podem ter acontecido simultaneamente ou de maneira separada. Ainda assim, misturam-se e complementam-se. Nenhuma fase é melhor que a outra e, para chegar ao topo da montanha, viveram-se todas ações no caminho percorrido pelas participantes.

Nessa perspectiva de soma de visões, o pó da montanha pulverizada ganha um significado amplo na sexta vivência; ele pode ser não só a causa de uma sequela

física, mas também o que restou da montanha. Ainda pode significar um conjunto de sentimentos do autor pelo lugar, pela montanha. Enfim, remete também à destruição.

A multiplicidade de interpretações construídas pelas professoras participantes demonstra que o PAG proporciona aos leitores a liberdade para dizer a sua palavra e pensar com a própria cabeça. Partindo desse entendimento, digo que o pó dessa montanha pulverizada também pode se transformar em pequenas partículas que se movem com o vento e me conduzem rumo à parte final dessa análise: o que pensam essas professoras participantes sobre a prática de letramento que vivenciaram.

4.3 A contribuição do Pensar Alto em Grupo para a formação de leitores responsivos: o que dizem as professoras participantes?

Como informado anteriormente, no início do curso, foi proposta a produção de um trabalho final para as participantes, que deveria ser entregue no último dia do curso. Eram três formas de produções e cada professora participante deveria escolher uma delas: (1) a realização do Pensar Alto em Grupo, ação que deveria ser desenvolvida, seja com crianças, adultos, pessoas conhecidas, amigos, colegas de trabalho, familiares ou com os próprios alunos na sala de aula, incluindo a gravação dessa vivência e transcrição de apenas dois trechos sobre os quais gostariam de fazer uma reflexão, uma pré-análise; (2) a construção de uma breve reflexão e retrospectiva sobre o curso e (3) a construção de um pré-projeto de pesquisa para quem tivesse interesse em fazer mestrado.

Ao final dos encontros, destacaram-se os relatos escritos das professoras. Da análise desses relatos, emergiu o seguinte assunto: a contribuição do PAG para a formação de leitores. Por isso, nomeei esta terceira parte da análise de “A contribuição do pensar alto em grupo para a formação de leitores responsivos: o que dizem as professoras participantes?”. O exame das considerações das participantes evidencia o sentimento de liberdade de tecerem reflexões sobre o PAG. Assim sendo, elas também puderam refletir sobre a contribuição dessa prática de letramento para a formação de leitores responsivos.

No decorrer das sete vivências de leitura, de forma espontânea, elas relataram oralmente, em alguns momentos, o assunto. Sendo assim, esta última parte será dedicada à análise desses relatos escritos somados aos relatos orais que remetem à contribuição do PAG para a formação de leitores numa perspectiva dialógica.

Com esses dados, busco nesta seção alcançar um dos objetivos específicos, que é identificar, nos relatos orais e escritos das professoras participantes do curso, “as repercussões da prática do PAG na vida pessoal e profissional.

A maioria das professoras participantes pedagogas trabalha com crianças nas séries iniciais; isso chamou a atenção, conforme os relatos de Luíza e Laura, que revelaram que o **PAG contribui para a formação de leitores de diversas idades:**

Levei este exemplo para a minha sala de aula neste ano [...] Com o curso ‘Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores’ pude teorizar e aperfeiçoar a minha antiga ideia de interpretação. [...] Ao realizar esta experiência de Pensar alto e em grupo ao final do curso **pude perceber que é difícil iniciar esta prática com crianças de seis / sete anos.** O simples fato de colocá-los em roda já é motivo para eles se desconcentrarem com brincadeiras e conversas paralelas e, além disso, suas falas precisam, a princípio, serem direcionadas para que não fujam do assunto e continuem a pensar sobre a questão abordada. [...] **Todavia, conforme fui persistindo nesta prática, percebi o quanto eles foram se adequando, acostumando e se apaixonando pela leitura e interpretação em voz alta.** [...] Em relação à minha forma de mediar, percebo que deve ser refletida e aperfeiçoada a cada dia. Em muitos momentos percebi o quanto impus uma ideia fazendo com que eles silenciassem ou apenas concordassem. (Luíza, relato escrito, 25/11/2017)⁷².

Busquei aplicar a técnica do Pensar Alto em Grupo com a minha turma de Maternal I (crianças de 3 anos), sei que esse tipo de trabalho é realizado com crianças do ensino fundamental que já possuem o domínio de leitura e escrita, mas **pensei que seria interessante descobrir até onde iriam os pensamentos das crianças dessa idade e confesso que o resultado muito me impressionou** [...] Finalizo meu relato dizendo que fiquei surpresa com o resultado obtido nessa experiência de Pensar Alto em Grupo, uma vez que acabei por fugir um pouco da proposta inicial do trabalho, sei que a conversa seria muito mais rica e detalhada se feita com uma turma que possui o domínio de leitura, mas **fico feliz em conseguir trabalhar uma contação de história diferenciada que foge do padrão** a professora lê o livro e as crianças ouvem. (Laura, relato escrito, 25/11/2017)⁷³.

As palavras de Luiza sobre o PAG ao final do curso – “*pude perceber que é difícil iniciar esta prática com crianças de seis / sete anos [...] Todavia, conforme fui persistindo nesta prática, percebi o quanto eles foram se adequando, acostumando e se apaixonando pela leitura e interpretação em voz alta*” – demonstram que é possível verificar que ela precisou realizar a vivência com seus alunos para comprovar que a proposta é exequível; caso contrário, , poderia ter a crença de que não seria viável

⁷² O texto utilizado por Luíza com seus alunos foi o poema “Paraiso”, de José Paulo Paes. Ela realizou a experiência do PAG no dia 09/11/2017, em uma escola pública do município de Várzea Paulista (SP), com uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental.

⁷³ Laura utilizou o texto “A bolsa”, de Ilan Brenman, um livro-álbum com figuras coloridas e poucas palavras. A atividade foi realizada com crianças muito pequenas.

trabalhar o PAG com crianças. Ademais, é importante destacar que seu relato demonstra uma reflexão sobre a sua prática.

Laura também realizou o PAG com crianças de três anos na sala de aula. Essa tentativa de pôr em prática a vivência de leitura com crianças demonstra que o PAG contribui para formação de leitores responsivos com diversas idades, em especial, crianças no início da aprendizagem da leitura. Laura relata que buscou *“aplicar a técnica do PAG”* com a sua turma Maternal I. Ao final, relatou que ficou *“feliz em conseguir trabalhar uma contação de história diferenciada que foge do padrão”*. É possível constatar que Laura rompeu um paradigma, foi além, queria testar a eficácia do método, conforme suas palavras: *“[...] pensei que seria interessante descobrir até onde iriam os pensamentos das crianças dessa idade e confesso que o resultado muito me impressionou”*.

Lisandra realizou o PAG com duas mulheres de 24 anos graduadas em Administração, com o objetivo verificar a questão de leitura em cursos além das Ciências Humanas. Ela escolheu o poema “O maior trem do mundo” de Carlos Drummond de Andrade, justificando a escolha do poema *“por ser bem conhecido, porém, ao mesmo tempo, complexo em determinadas palavras”*. Sobre isso, Lisandra comenta que

esta prática vem dando certo, e tem surtido efeitos positivos, estimulando a leitura, propiciando que os alunos conheçam novos repertórios e tenham contato com eles. A prática ainda precisa expandir, pois grande parte das escolas e professores em si, adotam o método tradicional, afim, apenas, de cumprir o cronograma escolar. A escola precisa estar além dos livros didáticos, do tradicionalismo. É necessário expandir de forma genuína, expandir os horizontes dos alunos, para que nasçam cidadãos questionadores, e dono da sua verdade (Lisandra, 25/11/2017, relato escrito no trabalho final).

Lisandra relatou, ainda, que essa experiência lhe permitiu constatar que o PAG *“possibilita ao aluno de ter voz ativa, logo, do professor de aguçá-lo a ser questionador, leitor, sem que o professor esteja ali apenas para ser o detentor do total do conhecimento”* (Lisandra, relato escrito, 25/11/2017). Mais uma vez, suas considerações apontam para uma reflexão sobre o seu papel como professora e formadora de leitores.

Já Diana e Rita realizaram o **PAG em contextos extraescolares**, evidenciando que ele é uma prática de letramento que ultrapassa os muros da escola e se estende ao ambiente familiar:

Todavia acredito que antes de ser iniciada em sala de aula esse processo da leitura, é preciso **realizar um trabalho com os familiares, para que assim seja ampliado esse espaço e que não ocorra somente na instituição de ensino**, mas também em casa e em ambientes específicos para esse momento. (Diana, relato escrito, 25/11/2017).

PAG pode acontecer em outras situações que não sala de aula, como – Clube de leitura ou Grupo de leitura [...] Grupo familiar composto por quatro integrantes, além da mediadora. (Rita, relato escrito, 25/11/2017).⁷⁴

Diante desses relatos, Diana sugere que o processo de leitura se inicie antes mesmo de adentrar o espaço escolar e que não seja realizado apenas na escola. Da mesma forma, Rita também sugere que o PAG seja realizado fora do contexto escolar e compartilha que o aplicou em um grupo composto por ela e quatro familiares.

O relato de Diana demonstra o valor da escuta sensível por parte do professor no processo de formação de leitores responsivos. Para ela,

É preciso que o educador observe sempre sua postura em sala de aula e pratique a escuta ativa, dando espaço para os educandos desenvolverem sua própria opinião, sendo seres capazes de colocar suas vontades, desejos e seus pensamentos críticos sempre que preciso. Não podemos esquecer que escutar exige vontade, tempo, dedicação e muita paciência, sendo um momento único tanto para o professor quanto para o aluno (Diana, relato escrito, 25/11/2017).

Nicole também observou uma vivência de leitura (a partir do que foi aprendido e estudado durante o curso) envolvendo uma professora, junto ao grupo do 2º Ano do Ensino Fundamental I. A prática de letramento foi realizada com 19 alunos, em uma biblioteca lugar ampla e aconchegante, aonde eles geralmente iam para ler, apresentar leituras feitas em casa e compartilhar conhecimentos. O texto lido foi o poema “Ismália”⁷⁵, de Alphonsus de Guimaraens.

Nicole analisou a vivência de leitura do poema Ismália realizada por uma professora pedagoga (colega de trabalho) junto aos estudantes. Sobre isso, ela afirma que o objetivo da proposta era trazer uma leitura diferente das que estavam no programa pedagógico daquele ano, possibilitando a presença de diferentes tipos de

⁷⁴ O texto utilizado por Rita foi a fábula “A águia e a galinha”, de autor desconhecido.

⁷⁵ Esse texto é uma reimpressão feita pela editora Cosac Naify, ilustrado por Odilon Moraes, que tem uma apresentação diferenciada, por abrir-se em uma longa tira de papel, que permite ao leitor o manuseio de forma diferente da convencional.

textos em um momento de troca e reflexão sobre o que foi lido. Ela comenta que aquela experiência *“foi tão envolvente e reflexiva que motivou a responsável pela biblioteca a gravar as crianças⁷⁶ debatendo sobre o livro e explorando a leitura”*.

Nicole relata que, no fechamento dessa vivência de leitura, a professora se referiu a essa prática de letramento como *“uma roda maravilhosa”*. Uma das coisas que lhe chamaram a atenção foi a questão da releitura de um mesmo texto e sobre isso afirma: *“sempre aprendemos algo novo quando revisitamos um texto, que aprendemos mais, pois não somos mais os mesmos que antes. E finaliza dizendo ‘nunca nos banhemos duas vezes no mesmo rio’*”.

Após essa vivência, Nicole conclui que

Um profissional com esta visão, além de entender que a leitura abre portas para a imaginação, entende que é por meio dela que valores, questionamentos da vida, novas aprendizagens, possibilidades e hipóteses, são formulados pelo leitor, quando ele lê e consegue interpretar, refletir e relacionar o que leu, com seus conhecimentos prévios e sua visão de mundo anterior. Pois assim como ‘nunca nos banhemos duas vezes no mesmo rio’, não lemos um texto e permanecemos os mesmos de antes (Nicole, relato escrito, 25/11/2017).

Diante da constatação de que o PAG contribui para a formação do leitor além do contexto escolar, concluo que esse leitor não é aquele monológico, que lê apenas o que está no livro didático, mas aquele que aprende a ler fora dos muros das escolas, uma aprendizagem que não tem idade, nem local, já que ocorre em contextos diversificados. Nesse sentido, Freire (2011b), na obra *“A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”*, propôs a prática de ler a partir da vida, do mundo vivido, do mundo da experiência, do saber feito que vem da vida, das vivências. Diante disso, o autor preconiza que ler não tem lugar e nem idade e que podemos ler na família, com os amigos, com pessoas conhecidas e com colegas de trabalho, enfim, em todos os espaços e faixas etárias.

Luciana, uma professora participante reservada e introspectiva, pouco falou durante as aulas e as vivências de leituras. Contudo, ao final do curso, fez um relato escrito que chamou a atenção pelas reflexões tecidas acerca da proposta do curso. De seu texto, destaco:

⁷⁶ Toda as atividades que as professoras realizaram tiveram o consentimento da escola e autorização dos pais.

O curso me ofereceu uma proposta diferente e nova. **Deu-me a oportunidade de vivenciar algo positivo e que se aplica no dia a dia do professor.** Os textos escolhidos para ser trabalhados e refletidos durante o curso trouxeram informações novas e diferentes, porém que conversaram entre si. [...] Falamos sobre muitas coisas, mas o que me chamou a atenção foi referente **à postura do professor** diante da leitura na sala de aula e, de todos ou boa parte dos aspectos ao que diz respeito a ser um bom **intermediador e estimulador.** Ficou claro que um professor não será um bom intermediador ou estimulador da leitura se, o próprio professor não ser um leitor ativo. [...] Quanto a minha prática pude notar os erros e acertos a partir do curso. Pude analisar os aspectos em que erro, os que acertos e os que podem ser melhorados para atingir meu objetivo e claro, o objetivo da educação. [...] **E melhor, o curso me mostrou na prática como fazer para isso acontecer.** (Luciana, relato escrito, 25/11/2017).

Luciana revela que a **articulação entre teoria e prática** é o maior desafio na formação continuada de professores. Nessa mesma direção, Imbernón (2011, p. 76) discute a importância dessa articulação, quando diz que “os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos.”

Partindo do entendimento desse autor, as considerações de de Luciana mostram que o PAG proporciona tal articulação, sobretudo quando ela diz: “*se aplica no dia a dia do professor*” (linha 1 e 2) e “*o curso me mostrou na prática como fazer para isso acontecer*” (linha 12). Seu dizer demonstra duas evidências de aproximação entre teoria e prática. O autor discute essa formação que nasce a partir dos desafios apresentados na vida do professor: “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 37). No caso do PAG, seriam as experiências dos professores relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura.

Alice, assim como Luciana, relatou que “*o pensar alto em grupo também me permitiu refletir sobre minha própria prática, e muito me motivou a transformá-la*”. Para ela, o “*Pensar Alto em grupo é um importante instrumento para construir e colocar em prática o letramento para a formação de leitores ativos, críticos e reflexivos*”.

A vivência com o Pensar Alto em Grupo, possibilitou diversas reflexões frente às leituras apresentadas pelos alunos e diante da minha própria prática como mediadora da vivência e como futura professora. [...] Pensar Alto em Grupo é um importante instrumento para construir e colocar em prática o letramento para a **formação de leitores ativos, críticos e reflexivos.** [...] leituras construídas pelos alunos por meio de uma prática dialógica, em que todos tiveram a liberdade de expressarem seus pensamentos acerca do poema. [...] A realização do PAG possibilitou uma compreensão mais profunda a acerca do quão importante é uma prática de leitura, no qual, os participantes

possuem voz e escuta para elaborar e compartilhar as muitas leituras que um texto é capaz de oferecer. O Pensar Alto em Grupo também me permitiu **refletir sobre minha própria prática, e muito me motivou a transformá-la.** (Alice, relato escrito 25/11/2017).⁷⁷

Para Alice, o PAG possibilitou a reflexão sobre a sua prática docente, em especial, sobre o ensino da leitura. Este ainda é um dos maiores desafios da formação continuada no Brasil: como promover a articulação entre teoria e prática? Analisar os relatos orais e escritos ajuda a evitar a predominância de subjetivismo por parte da pesquisadora e apresenta um caráter democrático por meio das somas de visões propostas por Freire na Obra “Pedagogia do Oprimido” (2011a). Nesse sentido, a análise é composta pela soma de visões da pesquisadora e professoras participantes do curso que, nesse processo dialógico, tornam-se também autoras deste estudo.

A partir da soma do meu dizer e do de Alice, entende-se que a reflexão sobre a prática motiva o professor a transformá-la, e isso se coaduna com o dizer de Imbernón (2010, p. 47), ao afirmar que “a Formação Continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz.” Nessa perspectiva, a formação permanente “terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente.” (IMBERNÓN, 2011, p. 51). Ao analisar as proposições desse autor e as afirmações de Alice, concluo que **o PAG é uma formação continuada que traz em seu bojo a possibilidade da reflexão sobre a prática.**

Ainda para Alice, o PAG contribui para a formação de leitores críticos e reflexivos. Na mesma direção, Zanotto (2014a, p. 218) aponta que as pesquisas realizadas sobre o PAG como prática de letramento contribuíram para a construção de novos saberes para a formação de leitores reflexivos e críticos. Desse modo, ele apresenta os seguintes aspectos:

- Ter disponibilidade para o diálogo e abrir-se para as múltiplas leituras.
- Abrir mão de seu poder de autoridade interpretativa e de controlador dos turnos de fala.
- Dar espaço para a voz do aluno, possibilitando que ele ative seus conhecimentos, crenças e experiências e seja um construtor responsivo ativo de leituras (BAKHTIN, 1992).

⁷⁷ Alice utilizou o poema “Congresso Internacional do Medo”, de Carlos Drummond de Andrade ao qual aplicou o PAG com 3 alunos do Ensino Fundamental: um deles da Escola Estadual República da Bolívia. Desses alunos, uma é do 5º ano, uma do 4º ano e outro do 3º ano do Ensino Fundamental. Eles foram escolhidos pela coordenadora da escola que colaborou com a realização dessa experiência. A diferença de idade e série de cada aluno foi pensada “na tentativa de que mesmo com essas diferenças, todos poderiam se desafiar e construir juntos os significados” (Alice).

- Saber ouvir e legitimizar a voz ou o sentido do aluno, o que vai implicar legitimizar sua identidade, porque, ao fazer isso, o professor estará legitimando sua individualidade, favorecendo a construção de sua identidade de forma positiva (NARDI, 1999; PEREIRA, 2003).

Assim como Luciana e Alice, Nicole também relata que

[...] o que mais me marcou foi que primeiro a gente vivenciou o PAG pra depois entender o que se tratava... então a gente já vinha com outro entendimento do que você ler... ler... ler... estudar... estudar... estudar... Vamos fazer uma experiência sobre isso pra ver se é verdade que isso acontece... não... primeiro a gente vivenciou experimentou... a gente foi jogado na fogueira com essa prática e depois quando você leu essa teoria aquilo fez outro sentido... aquilo fez sentido de fato pra você... então foi muito válido... muito produtivo mesmo... valeu a pena (Nicole, relato oral 25/11/2017)

O processo do ser professor mediador dialógico é uma construção que não acontece da noite para o dia, pois ele precisa de um tempo para amadurecer e compreender a dinâmica do PAG, da escuta dos dizeres, bem como saber lidar com as múltiplas leituras. Freire (2014, p. 107) diz que

[...] a prática de ler seriamente textos termina nos ajudando a aprender como a leitura, enquanto estudo, é um processo amplo, exigente de tempo, de paciência, de sensibilidade, de método, de rigor, de decisão e de paixão de conhecer.

Ainda que a leitura seja um processo amplo e complexo, Nilma expressa sua satisfação pela aprendizagem com o grupo e pelas pessoas participantes que *“proporcionaram tão significativa sentido à caminhada”* e atribui sua participação nessa trajetória formativa ao *“lançamento de uma pedra fundamental sobre a qual muito pode, humildemente, ser construído, muitas jornadas, sendo iniciadas, muitos voos, ora de galinhas, ora de águia, alçados cujo fim principal seja a transformação de vidas por meio das práticas de liberdade”*. Ainda em suas palavras, lê-se

[...] concluo este breve relato expressando minha mais profunda gratidão às mediadoras e colegas participantes deste **curso que proporcionaram tão significativo sentido à caminhada**, a partir de onde meus pés pisavam e onde agora pisam, trajetória esta que de modo algum é tida como concluída, mas **recebe o lançamento de uma pedra fundamental, sobre a qual muito pode, humildemente, ser construído, muitas jornadas**, por terra ou por água, nem que seja pela terceira margem de um vasto e ainda muito desconhecido rio, antes obscuro, ou porque não dizer ignorado, **iniciadas, muitos voos, ora de galinha, ora de águia, alçados cujo fim principal seja a transformação de vidas por meio das práticas de liberdade**. Por essa canoa, quero sempre ser levada. (Nilma, relato escrito 25/11/2017).

Assim como Nilma, Renata, Helena, Érica e Rita também manifestaram satisfação sobre a prática de leitura do PAG⁷⁸.

[...] **fico imaginando como seria se todos os professores fizessem o Pensar Alto em Grupo em suas aulas.** (Renata, relato oral na 6ª vivência, 07/10/2017).

[...] **olhar o texto de perspectivas diferentes... cada um interpreta tem uma análise diferente... e, às vezes, chama a atenção alguma coisa que eu não tinha pensado... de repente o colega fala e aí desperta um outro olhar** (Helena, 4ª vivência, turno 24) ... como foi o poema... **acaba pensando de outra forma, né... eu vi de outra maneira.** (Helena, relato oral, turno 27, 4ª vivência 16/09/17).

[...] a gente leu que **o sentido é construindo coletivamente...** quando você tem uma leitura é muito mais raso do que quando você **compartilha..** quando você **discute..** quando você **ouve outras opiniões..** quando você **expõe quando você entendeu em voz alta já da outra cara pro leitor e pelo entendimento...** [...] **o curso superou as minhas expectativas...** eu nunca tinha absolutamente feito nada na PUC... a não ser passar na frente... passava poucas vezes... não era a minha região... mas eu gostei bastante... [...] novas propostas... **eu não conhecia o PAG..** por exemplo que **eu me ENCANTEI** demais.. **é sensacional essa troca entre a gente..** eh.. superou muito... no começo.. ha vai ser um curso legal porque é a PUC.. é obvio... vem com uma expectativa grande... mas o que aconteceu aqui dentro incrível... achava que o curso ia ate 12 de dezembro e eu chateada.. semana que vem é o ÚLTIMO.. como assim gente... fiquei magoada mas tudo bem... tá passando.. mas eu gostei bastante e aí fica aquela vontade de sempre continuar... esse grupo é incrível... as meninas são incríveis... que grupo fantástico... nunca tinha participado de um grupo ativo desse jeito com meninas engajadas... (Érica, relato oral, 25/11/2017).

[...] também gostei.. vim as cegas... saber que tinha que fazer alguma coisa... o PAG foi uma coisa surpreendente.. gostei bastante.. me ajudou muito rever minha prática.. quando **eu já li a gente leu Paulo Freire.. eu já me achei.. me tocou..** e depois eu passo por esse processo de estar na sala de aula... perceber algo alimentando pra mudança muito importante.. me abriu outras possibilidades também. (Rita, relato oral, 25/11/2017).

Rita está se referindo ao texto “A concepção ‘bancária’ da educação”, publicada no livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, lido numa das aulas do curso em sala de aula. Ao rememorá-lo, em um determinado momento do curso, ela mostra que a sua leitura dialoga com outras ; logo, seu dizer dialoga com outros dizeres,

⁷⁸ O curso “Construindo uma prática de letramento para formação de leitores”, conforme anunciei anteriormente, continua sendo oferecido todos os semestres pela COGEAE. Em tempos de pandemia, foi realizada a sua primeira versão com aulas remotas no ano de 2020, contando com a participação *on-line* dos cursistas. Essa ação demonstra duas questões importantes: a necessidade de adequação do ensino da leitura aos novos meios de aprendizagem de acordo com os diversos contextos e realidades, nos quais os leitores estão inseridos. Ademais, emergem novas possibilidades de estudos, em especial, uma prática de letramento aliada às novas tecnologias na educação.

apontando que “todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem.” (FIORIN, 2008, p. 27). Isso nos remete ao dialogismo proposto por Bakhtin, para quem somente o Adão mítico produziu o primeiro enunciado (FIORIN, 2008). Depois disso, todos os enunciados remetem a outros enunciados. Assim sendo, minhas leituras se remetem a outras leituras.

Bia, ao refletir sobre o curso realizado, observa que o PAG é “*uma ferramenta muito importante para dar voz ao leitor (...) de forma a respeitar, estimular e despertar o falar e o ouvir*”. Para ela, essa prática de letramento agrega a subjetividade e também a colaboração de todos os participantes envolvidos no PAG. Também complementa que as multi-interpretações fazem com que o leitor amplie o seu campo de raciocínio. Na sua opinião, a formação de um leitor, “*ouvir o outro e perceber que um texto pode possuir mais de uma interpretação e ainda de forma a encantar-nos esta interpretação do outro pode completar a nossa sendo pensamentos semelhantes ou totalmente diferentes*” (Bia, reflexão trabalho final).

Nesse sentido, Bia tece algumas considerações sobre a mediação a partir das vivências de leitura no PAG:

A mediação auxilia o processo de letramento é como se abrisse uma janela, onde através dela é possível ver muito além do que os olhos alcançam. Aquele leitor resistente derruba as barreiras e inicia o processo de sua formação literária, pois também através do PAG, do ato de dar voz ao aluno é que se constrói os leitores e quebram-se todas as impressões negativas anteriores sobre a leitura [...]. Através do PAG, torna-se mais fácil a compreensão dos textos, já que isto é feito em grupo, após uma leitura individual, o debate aberto no grupo nos faz perceber, que qualquer texto pode ser compreendido e que todos nós podemos e devemos ter autonomia interpretativa e dialogar com o texto de forma a envolver-se com ele e a posicionar-se criticamente diante dele e conseqüentemente diante da sociedade. (Bia, reflexão no trabalho escrito final do curso, 25/11/2017)

Bia finaliza suas reflexões concluindo que “*É possível ler e vê a leitura como uma arte que alimenta a alma, palavras que tomam formas, formam e reformam*”.

Selena disse como realizou o PAG com seus alunos. A seu ver, **o PAG se apresenta como possibilidade de atender alunos com necessidades diferenciadas de aprendizagem.**

Eu comecei a fazer com três sobrinhos meus...está relacionado um pouco com as práticas de rodas de conversa... mas a partir desse momento a gente já privilegia mais as vozes que estão presentes nesse grupo... eu fiz⁷⁹ com 3 crianças.. sendo 2 de 10 anos que estão no 5º ano... uma de 9 anos tem **dislexia**.. e ai foi bem bacana.. porque ao passo que cada um realizou no momento da discussão... os levantamentos né.. a riqueza de detalhes.. eu gravei... a gente pensa até numa segunda possibilidade diante de tudo o que a gente tá conversando.. olha.. a gente tem visto.. ir buscar esse ponto.. tentar extrair.. assim como a Rita fala.. quando sai do contexto da escola... você **sai daquele contexto da sala de aula**.. eu acho que é um pouco mais livre... na escola a gente vê muito.. ali **quadrado**...(Selena, relato oral, 11/11/2017)

Freire (2011b), no livro “A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam”, relata a sua experiência de leitura no quintal de sua casa, quando lia o mundo durante o processo de alfabetização. Entretanto, ele explica que, ao longo de sua escolarização, sempre foi possível leitura da “palavramundo”. Àqueles que têm dislexia, o PAG pode proporcionar a leitura da “palavramundo” por meio da liberdade que essa prática de letramento proporciona aos leitores. Pode, ainda, propiciar a esses estudantes um momento no qual a leitura não seja apenas a simples decodificação de símbolos, letras e palavras. Para os disléxicos, estudantes que apresentam alguns desafios para a aprendizagem da leitura, o PAG apresenta a possibilidade de ler os textos com os próprios olhos sobre e a partir do mundo.

Alice, assim como Selena, também realizou o PAG e compartilhou sua experiência com o grupo:

[...] foi ... com **3 crianças do 3º**... foi um menino do 3º... uma menininha do 4º e outra do 5º... e assim... **saíram construção de leituras maravilhosas**... teve uma menina.. que falou... nossa... **eu realmente falei... eu não pensei**... e foi fantástico... eu ainda não tive tempo pra sentar né... pra pensar.. pra ouvir... e **eles fizeram muitas relações com a vida deles.. trouxeram exemplos**... teve uma menina que ela deu uma lição de moral...**ela 11 anos**... e ela super se destacou na fala porque ela **deu exemplos ricos**... eu **achei incrível** na verdade... **eles falaram bastante** coisas legais.. eu achei mesmo o texto sendo difícil ne... **da gente desvendar** ne... algumas palavras que eles desconheciam eles perguntavam e eu tentei de uma forma trazer pra eles o significado de uma forma com que eles me respondessem... sabe assim... eu dei um exemplo e elas até responderam [] achei muito legal... (Alice, relato oral, 11/11/2017).

De modo geral, os dizeres das professoras cursistas apontam que o PAG pode contribuir para a formação de leitores (críticos reflexivos) de diversas idades e

⁷⁹ Selena utilizou um livro do sistema da escola, orientado para crianças do Maternal: “A pena perdeu um passarinho”, de Moni Nilson e Jonatan Brannstrom, publicado pela Editora Positivo. Aparentemente, trata-se de uma leitura simples.

contextos, proporcionando-lhes liberdade de ler a palavra a partir de sua leitura de mundo. Além disso, ele também se apresenta como possibilidade de reflexão sobre a prática docente, contribuindo para a sua transformação.

No que tange à formação de professores, o curso “Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores” contribui de forma positiva para a formação continuada dessas professoras.

Alice, afirmou que o curso de graduação em Pedagogia foi muito fraco e, devido a isso, sentiu a necessidade de continuar buscando cursos de formação continuada:

Eu achei muito valido... valeu muito a pena.. **eu venho de um curso de Pedagogia muito fraco..** desde quando eu comecei que eu estava no segundo semestre eu falei assim não.. **preciso mais..** e eu não tinha esse mais e **tinha que ir buscar... cursos e aqui eu encontrei o que eu não sabia que eu ia encontrar... a questão da leitura** dos textos abertos.. eu sempre gostei de ler.. **tantos textos tão bom quanto a gente viu aqui..** então foi bastante construtivo, a Carmem, a Vera, a Cláudia.. o que a gente construiu aqui.. ah eu fiz uma coisa pra vocês⁸⁰... (Alice, Relato oral, 25/11/2017).

Gatti (2010, p. 1373), em seu texto “Formação de professores no Brasil: características e problemas”, analisa 71 cursos de licenciaturas presenciais em Pedagogia no Brasil e faz um alerta em relação aos conteúdos e disciplinas neles oferecidos. Para a autora,

Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à ‘Didática Geral’. O grupo ‘Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino’ (o ‘como’ ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao ‘o que’ ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objetos dos cursos de formação inicial do professor. (GATTI, 2010, p. 1368).

De acordo com o dizer de Alice, o PAG contribui para preencher a lacuna apresentada por Gatti (2010, p. 1368) nos cursos de Pedagogia, quando a autora se refere ao item “ensinar”, isto é, à pouca quantidade de horas e disciplinas sobre o que e como ensinar.

Laura, motivada pelas vivências de leituras do PAG, teve despertado o encanto pelo fato de gostar de ler e, nesse sentido, a prática em questão se apresenta “*como*

⁸⁰ Um objeto de artesanato fuxico, que ela mesma produziu.

uma nova possibilidade de ensino da leitura". Ademais, o PAG abriu novos caminhos para a continuidade de sua formação acadêmica, em especial, o curso de mestrado:

Comecei a participar das aulas... **a gente se ENCANTOU**.. é outro universo.. é diferente daquilo que a gente via na Pedagogia.. **a gente vivenciou uma prática totalmente nova**.. abriu horizontes.. eu acho que hoje eu posso dizer que tenho uma ideia do que pretendo fazer o mestrado [...]. (Laura, relato oral, 25/11/2017).

Em síntese, os relatos escritos e orais das professoras participantes do curso também apontam para **a importância do PAG no processo de formação de leitores responsivos**. Os dizeres mostram que esses leitores podem ser estudantes de diversas idades, bem como familiares, amigos e, ainda, professores. Acerca dessa contribuição do PAG, ela se deve em virtude de ele apresentar as seguintes possibilidades:

- formação de leitores de diversas idades;
- formação de leitores em diversos contextos (escolar e não escolar);
- formação de leitores críticos e reflexivos;
- articulação entre teoria e prática;
- formação continuada de professores;
- ensino de leitura para estudantes com necessidades educativas especiais.

Essas possibilidades me levam à compreensão de que o PAG contribui para a formação de leitores responsivos. Embora o título do curso e seu objetivo principal não seja a formação continuada de professores, mas sim, a formação de leitores, no decorrer da análise do conjunto de dados (os relatos orais e escritos e as vivências de leituras), emergiu a questão da formação do professor. Nesse caso, o PAG se apresenta como uma formação continuada, articulada à prática docente, que permite a reflexão sobre a prática e, ainda, enquanto formação continuada, é uma prática de letramento que considera as histórias de vida dos professores leitores, marcadas por rupturas e desafios.

De modo geral, os relatos orais e escritos evidenciam a disponibilidade das professoras participantes para a mudança⁸¹, um dos saberes necessários ao educador, defendido por Paulo Freire em "Pedagogia da Autonomia" (2007). A

⁸¹ Duas ações demonstram a disponibilidade para a mudança por parte das professoras: a participação delas em um curso de formação continuada e a realização da prática de letramento aprendida no curso com estudantes, familiares e amigos.

disponibilidade para a mudança por parte do professor, aliada à persistência de tentar novas possibilidades de ensino da leitura, refletir sobre esse aspecto e (re)fazer a sua prática são ações que podem nos⁸² conduzir a trilhar o caminho para a montanha e, finalmente, alcançar o seu topo, o lugar de (trans)formação do leitor, conforme apresentarei a seguir.

⁸² Uso o plural para me referir a leitores e formadores de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E dizia: no meu ninho expirarei e multiplicarei os meus dias como a areia.”
(Jó, Capítulo 29, Versículo 18).

Neste estudo, objetivei investigar a formação do leitor responsivo, em um curso de formação continuada para professores, por meio de vivências de leitura da prática dialógica do Pensar Alto em Grupo. Para o alcance desse objetivo, busquei responder à seguinte questão: Como a prática dialógica do Pensar Alto em Grupo, em um curso de formação continuada de professores, pode contribuir para a formação do leitor responsivo? Outras questões ainda orientam este estudo: como ocorrem os processos de construção de sentidos na prática dialógica de leitura do Pensar Alto em Grupo? Como acontece o processo de (trans)formação do leitor responsivo? E ainda: quais as repercussões da prática dialógica do Pensar Alto em Grupo na vida pessoal e profissional das professoras participantes do curso “Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores”?

A partir da pesquisa qualitativa de orientação interpretativista, utilizando-me da estratégia da pesquisa-ação e do PAG como instrumento de coleta de dados, com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa, participei como mediadora do curso de formação continuada para professores “Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores”, juntamente com as mediadoras Carmem e Cláudia.

Nesse processo, assumimos (eu e as demais mediadoras), dupla identidade: a de leitoras e de formadoras de leitores que, juntamente com as professoras participantes, propusemos e vivenciamos momentos de aprendizagem coletiva, nos quais contávamos com a leitura de textos que denominamos “vivências de leitura”. Ademais, partilhamos de instantes nos quais realizávamos a leitura de autores que discutem o ensino da leitura.

Esses momentos, registrados em um diário reflexivo, permitiram-me a admissão dessa dupla identidade, conforme anunciei, e também apresentaram alguns desdobramentos. Assumimo-nos (eu, as demais mediadoras e as professoras participantes) como aquelas que ensinam a leitura, mas que também aprendem a ler, o que se coaduna com as ideias defendidas por Freire (2011a) sobre a educação libertadora. Nos dizeres freirianos, aquele que ensina também aprende, e essas aprendizagens são fontes para a construção de novos saberes para educandos e educadores.

É partindo desse entendimento que, antes de discorrer sobre o caminho percorrido com a finalidade de alcançar os objetivos propostos – caminho que nomeio de trajeto necessário para a chegada ao topo da montanha – gostaria de refletir sobre as aprendizagens pessoais que essa longa caminhada me proporcionou.

Antes de mais nada, preciso reconhecer que tais aprendizagens não são resultantes somente do caminho trilhado por mim, pelas mediadoras e/ou professoras participantes, mas também das análises e das considerações que faço sobre a prática de letramento PAG à luz do pensamento de autores como Freire (2007; 2011a; 2014), Bakhtin (2003), Zanotto (2016) e Zanotto e Sugayama (2016).

Alguns questionamentos me movem a tecer essas considerações: Será que o leitor nasce águia e é criado como galinha devido à prática escolar dominante de leitura? Será que esse leitor, nascido águia e transformado em galinha, poderá vir a ser águia novamente? A primeira questão liga-se ao camponês citado da fábula “A águia e a galinha”, que criou uma águia como galinha e, por esse motivo ela, nunca se comportou como uma rainha das aves. Já a segunda questão relaciona-se à proposta do PAG, de que a formação do leitor responsivo dar-se-á por meio de sua participação em práticas de letramento, cujas bases tragam, em seu bojo, alguns dos elementos do diálogo proposto por Freire (2011a), conforme explicitarei adiante.

Nessa perspectiva, o leitor nascido águia, ou seja, o leitor responsivo, ouvia histórias, na infância, contadas e lidas por seus familiares, mas, ao longo de sua trajetória escolar, as práticas de letramento espontâneas ou direcionadas se transformam em roteiros pré-moldados de leitura, nos quais o ato de ler, que nascia e se desenvolvia no mundo da imaginação, no seio familiar e social, morria em pequenas linhas de questionário. Logo, esse leitor letrado tinha o triste destino: transformar-se em leitor galinha, oriundo das práticas escolares bancárias (FREIRE, 2011a), em especial, do ensino da leitura predominante no contexto escolar.

O meu entendimento sobre o processo de transformação do leitor também pode ser ampliado ao considerar os pressupostos de Freire (1993a, p. 79), que compreende o ser humano como um ser inconcluso, motivo pelo qual “ninguém nasce feito”, mas “vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.” Assim sendo, nenhum leitor nasce pronto e acabado, tampouco nasce marcado para ser um leitor responsivo ou bancário. O leitor se faz, aos poucos, nas práticas sociais que envolvem a leitura e das quais participa cotidianamente.

Por essa perspectiva, a (trans)formação do leitor responsivo dar-se-á se, durante o processo de ensino e aprendizagem, ele participar de uma prática de leitura libertadora, ou seja, uma prática de letramento que traz os pressupostos da educação libertadora defendida por Freire (2011a). Somente essa via permite que ele manifeste o seu modo de ser, estar e ver o mundo e, nesse processo, não seja apenas um objeto que recebe ou precisa repetir as leituras feitas pelos outros. Assumir tal postura demonstra que a leitura é feita por ele, e não para ele.

Essas características desse tipo de leitor foram encontradas ao longo da análise do conjunto de dados. As leituras no decorrer das vivências da prática de letramento PAG foram feitas pelas cursistas e não para elas, por parte do mediador. Nesse processo, as professoras participantes manifestaram, na primeira vivência de leitura, o seu modo de ser e estar no mundo, seja em âmbito pessoal, seja profissional, e, na segunda vivência analisada, mobilizaram o seu conhecimento de mundo e sobre o mundo. Juntas, professoras e mediadoras, em um jogo de construção de sentidos, devido ao caráter polissêmico da linguagem (BAKHTIN, 2003), tornaram-se autoras de suas leituras.

Neste momento, preciso fazer como o personagem Jó, descrito na Bíblia como um homem íntegro, reto, que se desviava do mal e tinha uma persistência e paciência que ensinam a (re)pensar as ações, em especial, as que envolvem o ensino da leitura. Tal qual a personagem do excerto bíblico citado, recordo-me do meu primeiro estado, a situação de inquietação em que me encontrava no que diz respeito à leitura.

Como professora formadora do Cefapro, conforme citei na introdução, tive de lidar com os desafios dos professores frente aos resultados insatisfatórios das avaliações externas das capacidades leitoras dos alunos. Diante disso, procurei maneiras de contribuir para o processo de formação continuada dos docentes, a fim de resultar em melhorias no processo de ensino e aprendizagem da leitura. E, assim como Jó, pensei que expiraria os meus dias em meu ninho, aquele em que vivia como professora formadora. Ficar no ninho significa lamentar-se como Jó, já que o estado passado, apesar de desafiador, parecia mais confortável. Ficar no ninho no momento em que é preciso alçar o voo rumo a novas possibilidades seria o mesmo que olhar para as coisas com um olhar fatalista (FREIRE, 2011a), uma espécie de visão acomodada aos fatos e desesperançosa quanto ao futuro e ao potencial humano de ser águia.

Ir para São Paulo, cursar o Doutorado, aventurar-me em busca de respostas para meus questionamentos pessoais e profissionais significou sair do conforto de meu trabalho e adentrar o tema da formação de leitores. Nesse processo, aprendi que, além de conhecer autores que pesquisam e refletem sobre leitura e estudar a proposta do PAG, eram necessárias a esperança e a disponibilidade para o novo. Assim começa o processo de transformação do leitor; dessa maneira também começou o meu processo de renovação e a boa notícia é que aqueles que conseguem sair de seus ninhos e passar por esse processo de transformação podem levar os outros à transformação. Como afirma Freire (2011a, p. 48), o homem que passa pelo “parto doloroso” tem o poder de levar outros homens à libertação.

Esse é o processo pelo qual passei para tornar-me mediadora, transformação a partir da qual me aventurei com as mediadoras, propiciadoras de voos nos aventuramos, eu e as mediadoras Carmem e Cláudiade nossas águias, as professoras participantes. Nutríamo-nos da esperança de que elas também possam, *a posteriori*, propiciar o alçar do voo para seus alunos e alunas.

Como a esperança é composta tanto por uma espera por aquilo que, muitas vezes, não podemos ver *a priori*, quanto pela ação (FREIRE, 2011a; 2014), a esperança também é um processo. Esse processo iniciou-se quando eu participei do curso “Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores” como professora cursista; nesse momento, aprendi com a professora mediadora o ensino da leitura numa perspectiva libertadora, através de seus gestos, de sua postura de encorajamento para que eu e as cursistas pudéssemos nos aventurar sem receio nas linhas e entrelinhas dos textos. Aprendi também, com o seu olhar amoroso, suas interrogações que não tinham a intenção de julgar se as nossas leituras estavam certas ou erradas. Ela não lia para nós, mas lia conosco, e isso era um convite para que pudéssemos abrir as nossas asas e voar como águias leitoras rumo à montanha.

Como Freire (2011a) nos ensinou que a libertação é um parto doloroso e a liberdade é uma conquista, para que houvesse a minha libertação como leitora, foi necessário vivenciar primeiro o processo de formação de leitores responsivos como professora cursista, acreditar no potencial da mediadora e em meu potencial como aprendiz. Ao terminar o curso e assumir-me, *a posteriori*, como mediadora, foi necessário assumir uma postura semelhante à da professora mediadora, que me ensinou, no decorrer do curso a aventurar-me como leitora para que, finalmente,

pudesse propiciar às professoras cursistas a conquista de sua libertação como leitoras.

Nesse processo, eu aprendo como cursista, eu ensino as professoras cursistas, elas me ensinam e, posteriormente, ensinarão seus alunos e vice-versa. Logo, o parto doloroso que culmina no nascimento do leitor águia é tenebroso porque pressupões dolorosas causadas pela incerteza, requer etapas, persistência, esperança e humildade. É por isso que aquele e aquela que vencem essas etapas poderão levar outros leitores à libertação.

Como cursista e, posteriormente, como mediadora, aprendi que a esperança requer humildade para reconhecer que ninguém sabe tudo sobre o processo de formação de leitores, assim como persistência e paciência para compreender que somente uma tentativa ou a realização de uma ou duas vivências de leitura não são suficientes para atingirmos nossos objetivos. Por esse motivo, realizamos, no decorrer do processo, sete vivências e, sempre que necessário, no PAG, pudemos regressar ao texto, repetindo a leitura de textos lidos anteriormente com o sentido de aprofundar a nossa compreensão.

Por fim, mas não menos importante, a esperança requer daqueles que ensinam a leitura e daqueles que trabalham com a formação continuada de professores (os formadores de leitores) a espera por dias melhores, pela construção de novos saberes, pelo tempo necessário para a renovação do leitor, pelas novas possibilidades de melhoria de nossa prática. Todavia, essa esperança, de acordo com Freire (2014), não se reduz à espera, ela vem acompanhada da ação e ainda “precisa de prática para tornar-se concretude histórica.” (FREIRE, 2014, p. 15). No caso do PAG, as ações são: ler com o outro, construir com o outro os sentidos do/para o texto e, finalmente, aprender com o outro as múltiplas possibilidades de leitura de um único texto.

É na esperança e pela esperança que o PAG se apresenta como uma possibilidade de renovação do leitor, e até mesmo de sua transformação. Assim sendo, aprendi que o ato de esperar é uma espera (movida pela crença no poder de aprendizagem de cada leitor), como também, a ação. Imbuída dessa esperança, analisei duas vivências de leitura, a leitura do texto “A águia e a galinha” (1ª vivência) e a leitura do texto “A montanha pulverizada” (6ª vivência).

Ao analisar a primeira vivência, constatei que a mediadora Carmem convidou, primeiramente, as professoras participantes para lerem o prefácio do livro de

Leonardo Boff, “Todo Ponto de vista é a vista de um ponto”, e, em seguida, para a leitura, no mesmo livro, da fábula “A águia e a galinha”. Trata-se da história de um camponês que apanhou um filhote de águia na floresta e o criou como galinha. Diante disso, apesar de suas evidentes características de águia, seu comportamento é semelhante ao de uma galinha. Esta é a primeira vivência de leitura e teve como objetivo conhecer as concepções de ensino e prática de leitura das professoras participantes.

Alguns momentos dessa vivência merecem destaque e considerações, entre os quais ressalto que as professoras participantes se assumem como leitoras da palavra e leitoras de mundo. Instigadas pela mediadora Carmem, partem da leitura de duas palavras encontradas no texto – Águia e Galinha. Estas palavras, por sua vez, são elos entre a leitura do texto e a leitura do mundo. No decorrer da vivência, leem o texto a partir do texto, a partir de suas palavras. Mas, rapidamente, participam de um jogo de construção de sentidos bem orquestrado por dois movimentos: a leitura da palavra e a leitura do mundo.

Como leitoras do texto, se utilizam das metáforas das palavras águia e galinha demonstrando sua centralidade para construírem suas compreensões sobre o texto por meio da análise das duas posturas contrapostas. A partir disso, mobilizam os seus conhecimentos prévios, aquilo que, à luz do pensamento de Freire (2011b), chamo de leitura de mundo, e deles se valem para chegar velozmente à compreensão do texto. Essas professoras participantes passeiam nas entrelinhas do texto e, partindo de duas palavras identificadas como fios condutores da leitura, mobilizam os seus conhecimentos prévios para alcançarem a compreensão. Nesse jogo, a maior parte dos turnos dessa vivência de leitura é construída pela mobilização dos conhecimentos prévios referentes à sua compreensão de mundo, a partir de sua história de vida pessoal e profissional.

Esse movimento constitui o momento do nascimento do leitor águia, todavia o seu crescimento envolve tempo, espera, momentos (conscientização, ação e reflexão). O primeiro deles é a conscientização, no qual as professoras participantes tomam consciência de que são águias, mas que foram criadas como galinhas devido à classe social à que pertencem, ao seio familiar e cultural de onde vieram, enfim, por viverem em uma sociedade que não explora o potencial humano de ser águia. Essas são evidências constatadas quando as professoras participantes, ao se identificarem com a águia, começam relatar as suas histórias de vida.

Assim sendo, ao partilharem as suas histórias de vida, tomam o sentido da palavra águia encontrada no texto e iniciam explicando as suas tentativas de alçar voos, remetendo-se às suas histórias pessoais, marcadas pela luta para serem perspicazes, mesmo sendo essa sua vocação ontológica. Nisso, demonstram uma dupla identidade: a de leitoras da palavra e a de leitoras de mundo.

Partindo desse pressuposto, elas leem o texto a partir de suas palavras, em especial, em um jogo de interpretação que tem como pano de fundo principal as palavras águia e galinha. Nisso, leem a palavra em um jogo coletivo de construção de sentidos, mas também leem o mundo a partir da palavra, seu mundo marcado de lutas e superações. Nesse movimento, a arte e a vida se misturam. Não há como separar vida e linguagem, pois a primeira é construída na/pela linguagem. As professoras participantes se utilizam da linguagem para interpretar e interpretam a linguagem a partir da vida.

Posto isso, constatei que suas histórias de vida têm as seguintes características: rotulagem, exclusão, falta de apoio e desvalorização. Algumas das professoras participantes são filhas rotuladas pelos próprios familiares, que acreditavam que a classe econômica à qual pertenciam não lhes permitiria estudar ou desenvolver suas habilidades e competências para a leitura da palavra e do mundo. Eles acreditavam ainda que não seria uma boa escolha a profissão de professor, socialmente desvalorizada. Esses rótulos remetem à exclusão social, falta de apoio e desvalorização. Somente duas mães enxergavam em suas filhas um grande potencial e, por esse motivo, as incentivaram a dar continuidade nos estudos.

A maioria das professoras participantes, ao narrar suas histórias de vida, demonstra, no decorrer da vivência, a superação da contradição por elas vivenciadas nos âmbitos social, cultural, econômico e familiar. Isso significa que a primeira vivência proporcionou o desenvolvimento de sua criticidade, levando-as àquilo que Freire (2011a) chama de conscientização. Dito de outra forma, alcançaram o reconhecimento de que elas são águias, mas que, assim como o relato do texto, foram “educadas” como galinhas. Para Freire (2011a), é a conscientização que prepara os homens para lutarem contra os obstáculos à sua humanização, à sua vocação de ser mais.

Mas não basta tomar consciência de sua situação de opressão. Por isso, Freire (2011a) explica que precisamos nos engajar, pois os homens só se libertam em comunhão. O engajamento dessas professoras participantes rumo à libertação do

leitor, para sua transformação em leitor águia, pode ser visto no jogo de construção de sentidos que anunciei anteriormente. Trata-se de um conjunto de ações aliadas às reflexões sobre o texto e isso nos remete a Bakhtin (2003), pelo caráter polissêmico da linguagem que nos permite várias leituras, pela noção de sujeito que se constitui na e pela linguagem e, finalmente, pelo dialogismo como essência da comunicação humana que, por sua vez, se dá na/pela linguagem. Em vista disso, no processo de leitura e compreensão de um texto, é possível, entender semelhantemente a Geraldi (2010, p. 84), que

Há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta. Nos sulcos lineares traçados pelas letras das palavras escritas, produtos de enunciações, os olhos do leitor não enxergam letras alinhadas, objetos referidos, histórias contadas, mas julgamentos de valor, inusitadas metáforas que escondem ou desvestem crenças consolidadas, um por vir a ser realizado.

A partir da palavra águia, as professoras participantes estabeleceram com o texto uma relação de escuta atenta do autor e, mobilizando seus conhecimentos de mundo, construíram algumas respostas para o texto. Assim sendo, elas interpretaram essa metáfora da seguinte maneira: a) a águia pode ser o ser humano e o seu potencial de vir a ser, de ser mais; b) a águia pode ser o meu eu que, em minha vida pessoal e profissional, precisou e precisa vencer as contradições existentes para ser mais; c) a águia pode ser o outro (os alunos, as crianças, todas as pessoas); d) a águia pode ser o professor que, devido à falta de reconhecimento social, não tem o seu potencial valorizado.

Esse jogo de construção de sentidos é possível somente a partir da realização de algumas ações: *ler* coletivamente, *ter humildade* para reconhecer os saberes do outro explicitado por meio de suas leituras, reconhecendo que o meu modo de ver o mundo pode ser enriquecido ou ampliado a partir do encontro com o outro e seu modo de ver o mundo e, por último, o *escutar* o outro, um dos saberes explicitados por Freire (2007), em *Pedagogia da Autonomia*.

De modo geral, ao analisar a vivência de leitura do texto “A águia e a galinha”, concluo que ela ultrapassou nosso objetivo inicial, que era conhecer as concepções de ensino e prática de leitura das professoras participantes, porque a realização dessa vivência permitiu compreender a concepção de ser humano que essas professoras apresentam: um ser humano águia que tem o potencial de aprender de ser mais, de superar situações limites. Esse ser humano pode ser o eu ou o outro.

Em suma, essa vivência representa o início do processo de libertação do leitor, composto pela seguinte tríade:

PROCESSO DE LIBERTAÇÃO DO LEITOR = CONSCIENTIZAÇÃO + AÇÃO + REFLEXÃO

Iniciado o processo de libertação ou de (trans)formação do leitor (marcado pelo término da primeira vivência), posso fazer como o naturalista: retirar os leitores do lugar onde foram criados (o galinheiro) e convidá-los a subir para um lugar muito alto, a montanha. Chegando lá, estaríamos no alto, diante da imensidão do mundo, da natureza. E assim o fiz. Ao escrever essas considerações, me sinto como ele e por isso convido as professoras cursistas a sair do ninho, assim como Jó, mesmo sendo a nossa primeira casa, o nosso aconchego, para, juntas, irmos para longe, aonde haja sol, a fim de subirmos rumo à montanha pulverizada de Drummond. Nesse momento, lhes digo: “ÁGUIAS, ABRAM SUAS ASAS E VOEM!!!”

Assim se iniciou a sexta vivência de leitura, a busca pela compreensão do fragmento do poema “A Montanha Pulverizada”, de Drummond, que fazia parte de uma das questões do ENEM (2006). Inicialmente, preciso tecer algumas considerações sobre a importância do mediador como aquele que propicia o voo dos leitores águias, pois, sem ele, a leitura dialógica não se faz, tampouco é possível construir a compreensão de um texto coletivamente.

Não se trata de dizer que, o mediador, é o protagonista em uma vivência de leitura. Conforme afirmei, ele não deve ser aquele que lê para o leitor, mas que lê com o leitor, coadunando-se, assim, com os pressupostos defendidos por Freire (2011a) sobre a educação libertadora, na qual o autor defende que a prática educativa não deve ser feita para os homens, mas pelos homens. Sendo assim, tornar-se leitor responsivo envolve a participação de todos, sem a sobreposição de um ao outro, de seus saberes ou das leituras do mediador aos demais.

Fazer com o outro e não para o outro, à luz do pensamento de Freire (2011a), envolve fazer como o naturalista fez com a águia. Ele foi insistente e persistente, voltou outro dia, afastou-a do galinheiro, propiciando-lhe novas possibilidades de visão do mundo ao subir com ela ao alto da montanha. O interessante é que ele não voou para ela, mas, ao mostrar-lhe outras possibilidades, ordenou-lhe: “Águia, já que você é uma águia [...] abra suas asas e voe!”

Assim também aconteceu com a mediadora Vera no decorrer desta sexta vivência de leitura: ela afastou as professoras participantes da maneira como foram ensinadas a ler, levou-as para o alto e as colocou em contato com diversos textos, dando-lhes algumas condições para que pudessem alçar os seus voos, entre as quais destaco a liberdade para pensar. Partindo do entendimento de que o Pensar Alto em Grupo é uma prática dialógica e colaborativa, ele propiciou às professoras cursistas “espaço para as suas vozes.” (ZANOTTO, 2016, p. 127). Nessa perspectiva, o mediador também pode ser comparado ao naturalista.

Desse modo assim como o naturalista, a mediadora Vera, além da liberdade para o voo, instiga cada professora participante: “Águia, já que você é uma águia [...] abra suas asas e voe!” Essa frase nos ensina uma atitude importante para ser um mediador dialógico, o reconhecimento do potencial do outro e de sua natural vocação para o voo. No caso do leitor, seria o reconhecimento, por parte do mediador, de seu potencial de aprender no decorrer de sua existência, mas, para isso, são necessárias palavras e atitudes de confiança na capacidade do outro. Para o naturalista, isso acontece com a utilização da expressão “abrir as asas”, no momento em que ele ordena, com uma atitude de encorajamento, reconhecendo a necessidade de a águia estender as suas asas para realizar a ação de voar.

No caso da mediadora Vera, algumas de suas palavras no decorrer da vivência de leitura podem estar carregadas de sentidos semelhantes ao dizer do naturalista. Portanto, podem ser um convite para que as águias leitoras desabrochem o seu potencial. Cito, por exemplo: *Vamos ver o que nós entendemos?* (turno 122); *Aqui a gente tem que pensar, heim...* (turno 178); *Então, agora a gente vai começar a buscar* (turno 278) e, ao final, quando a mediadora convida as professoras participantes a pesquisarem sobre o autor (turnos 294-309).

Além das mencionadas, a mediadora Vera tem mais duas atitudes interessantes: profere palavras que demonstram aprovação das múltiplas interpretações construídas pelos leitores e no decorrer da vivência ela pronuncia frases que denotam elos entre o eu e o outro, entre leitor, os versos do poema e os demais leitores que participam da vivência. São frases que não apenas demonstram estímulo, mas que também ajudam na continuidade do raciocínio coletivo.

Dada a importância da mediadora no processo de formação dos leitores responsivos, ela foi uma das participantes que mais falou no decorrer dessa vivência, utilizando 61 turnos. Com essa ação, seria sua intenção manter o controle dos leitores

e de suas leituras? Evidentemente, não. Seu comportamento, mais uma vez, se assemelha ao do naturalista, pois os turnos compostos pelos seus dizeres estão encharcados de palavras de encorajamento e de estímulo aos leitores. São palavras que lhes possibilitam abrirem suas asas e voar alto no céu infinito da construção de sentidos.

A análise dos dados demonstrou que as atitudes dessa mediadora se coadunam com os pressupostos de Zanotto (2016, p. 128), quando essa autora explica como pesquisar empiricamente a compreensão e interpretação das metáforas e metonímias. Nesse processo, ela defende que a atitude do professor/pesquisador (no caso da vivência analisada seria o mediador) deve ser uma atuação oposta à do professor na prática tradicional. Assim sendo, ele “deve abrir mão de seu papel de autoridade interpretativa e abrir mão do poder de controlar os turnos da interação”, possibilitando que os leitores sejam também mediadores.

Nesse processo colaborativo em busca da compreensão do texto, a multiplicidade de sentidos dos enunciados faz com que o mediador, no Pensar Alto em Grupo, seja semelhante ao naturalista, pois ele precisa ir conhecer várias vezes suas águias leitoras, com paciência, persistência e novas estratégias. O naturalista retornou com o objetivo de propiciar o voo para a águia, tirando-a do galinheiro e levando-a para a montanha. Assim fez a mediadora Vera quando convidou as professoras cursistas a sobrevoarem a montanha pulverizada.

Esse sobrevoou possibilitou a mim alguns achados; entre eles, destaco que, ao analisar o conjunto de dados (postura da mediadora em relação às professoras participantes no decorrer da leitura do poema “A montanha pulverizada”), constatei que, inicialmente⁹⁰, no Pensar Alto em Grupo todas as leituras são válidas, ou seja, não há leituras consideradas certas ou erradas. Nesse momento, os leitores mobilizam seus conhecimentos prévios, seus conhecimentos de mundo, manifestando, muitas vezes, aqueles conhecimentos advindos de leituras anteriores.

Aos poucos, em um processo de negociação entre os leitores no decorrer da prática de leitura, algumas hipóteses ou sentidos construídos são repensados, refutados ou até mesmo enriquecidos com a ideia do outro, por meio do diálogo.

⁹⁰ Antes desse momento em que os leitores iniciam coletivamente o processo de construção de interpretação do texto (no caso das análises me refiro a um poema), o primeiro momento do PAG, de acordo com Zanotto (2016), é constituído pela leitura individual e silenciosa do texto por eles.

Finalmente, nesse processo dialógico, o grupo constrói suas (re)leituras chegando àquilo que chamo compreensão coletiva do texto.

Freire (2011a) explica que a construção dos saberes na educação dialógica – aquela construída no/pelo diálogo – deve, sim, partir do senso comum dos estudantes, de seus conhecimentos de mundo, dos seus saberes de experiência feita. Todavia, em uma educação considerada libertadora, educandos e educadores precisam superar o saber de senso comum e ir além, ou seja, devem partir desses saberes, mas agregar a eles novos conhecimentos – podem ser aqueles de cunho científico – e assim culminar na construção de novos saberes.

Essa afirmação de Freire (2011a) vai ao encontro dos estudos realizados por Zanotto (2016, p. 129) quando essa autora explica que os leitores, ao se depararem com o texto, começam uma tentativa de adivinhações “por processamento top-down, muitas vezes sem relevância”. Assim sendo, precisamos superar essa fase de adivinhações e avançar rumo à ampliação de nossos conhecimentos, de nossas leituras, de nosso estado como leitores. Portanto, precisamos alcançar a compreensão do texto à luz do pensamento de seu autor, superando a leitura a partir do senso comum.

Considerando que a alteridade atravessa a nossa identidade, as leituras que, a princípio devem ser consideradas válidas, passam por ampliações e/ou modificações. É a alteridade, a outridade, ou seja, a leitura do outro que atravessa a identidade dos leitores no decorrer dessa prática de letramento. Nesse encontro de subjetividades, algumas leituras são descartadas, e isso faz nascer a possibilidade de novas atribuições de sentido, assim como a modificação do eu leitor e de suas leituras, provocada pelo seu encontro com o outro (o texto, outros textos anteriormente produzidos e os outros leitores que, juntos, participam do processo de construção de sentidos) e com o mundo do qual faço parte. Esse processo de negociação da construção de sentidos do texto, realizado pelos próprios leitores no decorrer da vivência de leitura no PAG, culmina com aquilo que chamo, à luz do pensamento de Freire (2011a), de dialética dialógica. Essa é uma prática de letramento em que, inicialmente, não há a sobreposição de uma leitura à outra, mas, sim, a soma das

leituras⁹⁴, conforme apresentarei adiante, a partir do exemplo da construção de sentidos pelas professoras cursistas em relação ao pó de ferro.

No decorrer da leitura do poema “A montanha pulverizada”, de Drummond, um exemplo de uma prática de leitura dialética dialógica pode ser identificado quando as professoras participantes tentam compreender a questão do pó de ferro. Posto isso, no decorrer da vivência entendo que, numa perspectiva dialética dialógica, o pó significa o seguinte:

**PÓ = MEMÓRIA DA DESTRUIÇÃO + MORTE + RESULTADO DA DESTRUIÇÃO +
CAUSADOR DE SEQUELAS MATERIAIS E IMATERIAIS**

A soma das múltiplas leituras produzidas pelas professoras participantes leva-me à compreensão não somente do significado do pó, mas também do modo como são construídas coletivamente a partir de um enunciado: “o mísero pó de ferro, e este não passa”. A partir disso, verifico que não há entre as docentes um consenso inicial sobre o significado do mísero pó de ferro, mas que as suas múltiplas interpretações são construídas na/pela soma das leituras e sua posterior negociação.

Nesse jogo coletivo, ao somar as ideias e analisá-las, constato que emergem, dessas múltiplas leituras, a mobilização de conhecimentos de mundo, o diálogo com enunciados produzidos anteriormente e também a construção de raciocínios metonímicos. Por exemplo, ao se referirem ao pó, as professoras cursistas demonstram reconhecer uma relação de CAUSA pelo EFEITO, ou seja, emergem desejos dizeres as possíveis causas do pó e seus efeitos materiais e imateriais.

Esses raciocínios metonímicos são resultantes das múltiplas hipóteses construídas no decorrer do Pensar Alto em Grupo pelo processamento descendente *top-down*. Todavia, essas adivinhações e hipóteses “podem ter repercussões negativas para os leitores dependendo da forma como elas forem vistas pelo professor pesquisador ou pelos leitores do grupo” (ZANOTTO, 2016, p. 130). À primeira vista, as múltiplas leituras apresentadas no/pelo grupo de leitores podem parecer

⁹⁴ No decorrer da prática de letramento, devido à alteridade e ao diálogo, o PAG não se esgota em uma soma de leituras, conforme se exemplifica com a análise da vivência de leitura do trecho do poema “A Montanha Pulverizada”. Inicialmente, existe essa soma para nutrir o diálogo, mas também pode haver uma multiplicação de leituras (quando as professoras cursistas propuseram novas vivências de leituras com seus alunos, amigos e familiares).

desconexas, e até mesmo absurdas, se comparadas às ideias apresentadas no texto; todavia, recorro ao pensamento de Freire (2011a) de que não existe saber mais ou saber menos, pois há saberes diferentes para explicar que, no processo de ensino e aprendizagem da leitura, não há leitor que sabe mais e outro que sabe menos; na realidade, existem leituras diferentes.

Em vista disso, para que o PAG seja considerado uma prática de leitura dialética dialógica, é necessário que o mediador tenha humildade em reconhecer as leituras do outro por meio da utilização de um dos saberes defendidos por Freire (2007), o saber escutar. Ademais, nesse processo de escuta atenta das múltiplas leituras dos leitores, é indispensável que entenda a existência, na soma de leituras, da construção de diferentes saberes, leituras e leitores, como também de raciocínios metonímicos e metafóricos. Também é imprescindível observar que, ao longo do caminho, se os leitores aprenderem a também escutar uns aos outros, eles entrarão em um processo de negociação das múltiplas interpretações, pelo qual chegarão à conclusão de quais leituras e hipóteses são as mais relevantes.

Moraes (2020) explica que a formação continuada numa perspectiva dialógica é aquela em que os colaboradores de pesquisa trazem consigo o saber escutar. Para a autora, o saber escutar modifica o meu eu, o meu discurso e, conseqüentemente, a minha prática. A partir do seu estudo, concluo que, mobilizando o saber escutar no PAG, tenho a possibilidade de ampliação dos saberes e sabores de leituras. O saber escutar demonstra que o curso ministrado também se configura como uma formação continuada dialética dialógica, porque é construído da soma das leituras e saberes das professoras participantes.

Se a leitura na perspectiva do PAG é um processo dialético dialógico, concluo que essa prática de letramento será sempre um processo em construção, já que, a cada encontro de subjetividades, a cada vivência de leitura e até mesmo se regressarmos ao mesmo texto com um mesmo grupo em um segundo ou terceiro momento, teremos novas possibilidades de leituras, novos (des)encontros do eu *versus* outro, e isso culmina com novas leituras, novos leitores e, ainda, no aprofundamento da compreensão do texto. Nisso reside o motivo de, às vezes, poder retornar ao mesmo texto, realizar, mais uma vez, uma nova vivência de leitura e, ainda, prosseguir como o naturalista, visitando várias vezes os leitores: em outros momentos, em outros contextos (conforme tratarei a seguir, à luz dos relatos orais e

escritos) com outras estratégias na busca de mostrar-lhes novas possibilidades de leitores e leituras.

A fim de alcançar um dos objetivos específicos – identificar, nos relatos orais e escritos das professoras participantes do curso “Construindo uma prática de letramento para a formação de leitores”, as repercussões na vida pessoal e profissional – como também de evitar que a análise dos dados ficasse somente em um plano subjetivo (um estudo construído a partir do predomínio da subjetividade da pesquisadora no processo de interpretação e análise dos dados), analisei os relatos orais e escritos das docentes sobre o curso que tem como alvo a formação de leitores e traz em seu bojo o PAG. Tal análise me possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos até aqui construídos neste estudo.

Esses relatos evidenciaram alguns achados importantes. O primeiro deles é que elas utilizaram o PAG para a formação de leitores de diversas idades, fato revelador de que essa prática de letramento contribui para a formação de leitores de diversas faixas etárias e que não existe idade ideal para aprender a ler dialogicamente.

Algumas professoras disseram que, no decorrer do curso, realizaram o PAG em outros locais, como na esfera familiar. Isso revela duas informações importantes, uma das quais já citada, a saber, o afastamento do professor da sala de aula (promovido pelo mediador), atitude semelhante à do naturalista ao afastar a águia do lugar que a mantinha condicionada. Além disso, entendo que o PAG pode ser realizado em reuniões familiares, bibliotecas, clubes, igrejas, entre outros espaços, o que abre margem para o desenvolvimento de pesquisas e práticas de letramento que envolvem a formação de leitor em outros contextos, fora da esfera escolar.

Como formação continuada, esse curso, de acordo com os relatos das professoras participantes, demonstrou-lhes possibilidades de vivenciar algo positivo, trouxe-lhes satisfação e, ainda, a possibilidade de reflexão sobre a prática, em especial, o ensino da leitura. Ademais, os relatos revelam que o curso venceu um dos maiores desafios apresentados para a formação continuada: permitiu às professoras participantes a articulação entre teoria e prática.

A análise demonstrou também que o Pensar Alto em Grupo contribui para a formação de leitores críticos e reflexivos, permite a ampliação do raciocínio dos leitores, “dá voz aos leitores”, coadunando-se com o que anunciei acima: dá liberdade ao leitor para abrir suas asas e renovar-se, a partir de sua transformação em leitor águia. Por fim, o PAG se apresenta como uma prática de letramento propícia ao

atendimento de alunos leitores com necessidades especiais de aprendizagem, conforme o relato feito por Selena.

A participação de professores com formações distintas, e não somente de profissionais com formação em Letras no curso demonstra que a formação continuada, na perspectiva do PAG, pode ser direcionada para profissionais de diversas formações acadêmicas e que atuam em diversas áreas do conhecimento, desde que tragam consigo a preocupação com a aprendizagem e/ou o ensino da leitura numa perspectiva dialógica. Sendo assim, ela permite a renovação do leitor e de suas (re)leituras, pois, conforme uma das participantes, “nunca banhamos duas vezes na mesma água do rio”.

A análise de tais relatos demonstra que o PAG contribui para a formação dos leitores responsivos. Mas isso só é possível quando o mediador propicia novos voos aos leitores por diversos textos e contextos, ensinando-lhes a ler dialogicamente. Assim sendo, o processo de (trans)formação do leitor responsivo envolve a necessidade de o formador de leitores sair do ninho cheio de aconchego de saberes sobre o ensino e aprendizagem da leitura já construídos ao longo de sua trajetória de vida e de formação. De igual modo, ser um leitor dialógico envolve, além da saída do ninho, a assunção dos elementos propostos para o diálogo na perspectiva de Freire (2011a)⁹⁸.

A fábula da águia e da galinha, a história de Jó citada no início dessas considerações, a análise dos relatos orais e escritos e das duas vivências me ensinaram algo muito importante: assim como o personagem bíblico, o nosso último estado é melhor que o primeiro. Em vista disso, entendemos que, no último momento deste estudo, a análise do conjunto de dados aponta que nos sentimos melhores leitores que no início desse estudo. Assim sendo, o PAG permite o estabelecimento um pensamento inverso sobre a aprendizagem da leitura: no processo de formação de leitores responsivos, os finais são melhores que os começos.

Tanto os relatos orais e escritos das professoras participantes, quanto as análises das vivências de leitura demonstram que o curso se configurou também

⁹⁸Dois autores foram fundamentais para orientar a análise desta tese. Paulo Freire nos ajuda a atender a postura do mediador e demais participantes numa prática de letramento dialógica para o estabelecimento do diálogo que ela se nutre. Estabelecido o diálogo, Bakhtin traz contribuições importantes para entendermos as relações de sentidos construídas pelos leitores no decorrer de cada vivência, as construções de sentidos contidas nestes diálogos.

como possibilidade de formação continuada. Desse modo, ela contribuiu para a renovação das práticas pedagógicas das docentes, neste caso, o ensino da leitura.

Nesse âmbito, o PAG se apresentou como um curso de formação continuada voltado para a formação de professores leitores e professores formadores de leitores. Além disso, a análise do conjunto de dados demonstra que o ele contribui para a formação de leitores responsivos.

Da mesma maneira que a águia destemida e responsável por altos voos, em um determinado momento de um processo de transformação, renova as suas unhas, penas e bicos para (re)significar a sua existência, os relatos orais e escritos demonstram que as professoras cursistas encontraram, nessa formação continuada, uma possibilidade para a assunção da visão de águia a fim de enxergar possibilidades de mudanças e renovação das práticas de leitura de que participam cotidianamente.

São essas possibilidades de renovação de minhas práticas que me ensinam a necessidade de sair de meu ninho. Assim como Jó, não posso expirar ou multiplicar meus dias dentro dele, pois sou obrigada a sair devido aos desafios que se apresentam em minha vida. Muitas vezes, esses problemas ou desafios causam aflições e desconforto, mas também prazeres quando consigo vencê-los. São eles que requerem constante renovação, que suscitam novos questionamentos e inquietações, entre os quais destaco: como os docentes e as escolas poderão lidar com o tempo necessário para a realização do processo de formação de leitores responsivos se, na maioria das vezes, existe a cobrança do cumprimento de um cronograma e o ensino de um conjunto de conteúdos em cada semestre?

Em vista do exposto, o PAG é uma prática de letramento libertadora, é uma pedagogia do ensino da leitura que defino como um processo que inclui a imersão dos leitores e formadores de leitores para que, posteriormente, possa emergir o leitor responsivo, o leitor águia. Essa espécie de leitura à qual me refiro nesta tese é uma pedagogia da imersão que demanda tempo, espera pelo tempo de formação de cada leitor, de esperança, como uma tentativa que não se resume a algumas aulas.

Nessa perspectiva, o PAG é uma pedagogia da imersão de inspiração freiriana porque é uma prática de letramento que permite aos alunos e seus professores mergulharem na leitura de um texto sem pressa e por várias vezes, assim como o relato de Freire e Shor (1987) sobre o estudo de um texto de seis páginas que levou quatro sessões de três horas, ou seja, um total de doze horas. Desse processo de imersão, paciente e persistente, o que emerge é o leitor responsivo ou o leitor águia.

Dos resultados das análises do conjunto de dados emergem questionamentos sobre os tempos e os espaços das escolas, as condições de trabalho de cada professor e os currículos enrijecidos dos cursos de licenciaturas e das escolas. Este último item traz uma gama de conteúdos engessados, incluídos aí os conteúdos e textos voltados para a leitura. Isso demonstra a necessidade de sairmos urgentemente dos ninhos historicamente construídos.

Todavia, querido leitor, a saída do ninho não é fácil, é um movimento doloroso e desconfortante. Lembre-se que a saída do ninho para Jó significou sofrimento e provação, no entanto resultou em uma transformação positiva porque, ao final, Deus lhe conferiu uma quantidade maior de bens somados a uma vida abundante e próspera. A saída do ninho para a águia significa, *a priori*, desconforto para lidar com altos voos e os desafios e perigos que o mundo apresenta. Exige ainda a busca pelo desenvolvimento de habilidades para lidar com o seu porte e com a chegada do momento de sua renovação. Envolve a conquista de locais altíssimos para construir seus ninhos. Entretanto, sair do ninho, para a águia, representa a sua liberdade, a continuidade da sua espécie. Enfim, a possibilidade de alçar novos voos rumo ao desconhecido.

Em vista disso, a única alternativa para vencer a transitoriedade da vida pessoal e profissional e vencer as perturbações momentâneas que se apresentam é sair do ninho, alçar o próprio voo e, quando necessário, seguir o exemplo de renovação da águia. Essas ações também são indispensáveis no processo de (trans)formação do leitor. Se, no decorrer da existência, as identidades mudam e as práticas sociais de que se participa também, se a sociedade muda, o seu momento histórico e as tecnologias também, logo as práticas de leitura e os leitores sempre se depararão como novos desafios e transformações. Portanto, renovar-se como águia é uma necessidade não só para garantir a existência pessoal, mas também a profissional.

REFERÊNCIAS

ABUD, Telma Franco Diniz. **Tradução de poesia infantil e sua recepção via Pensar Alto em Grupo: “As meninas” e “O menino (azul)”**, de Cecília Meireles. 2018. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8160/tde-07022019-153420/publico/2018_TelmaFrancoDinizAbud_VCorr.pdf Acesso em: 07 março 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. de M. H. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Nova edição com tradução a partir do russo. (Original 1920-1974) Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Huciter, (Linguagem e Cultura; 3), 2012.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática Dialógica de Leitura na Universidade: Uma Contribuição para a Formação do Leitor Responsivo e do Professor Letrador**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21699/2/Dalve%20Oliveira%20Batista-Santos.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 50. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília : MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 29 fevereiro 2020.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, Dialogicidade. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas : Editora da Unicamp, 1992.]

BURNS, Anne. Action Research. *In*: HEIGHM, Juanita; CROKER, Robert. **A Qualitative Research in Applied Linguistics**. A practical Introduction. Palgrave Macmillan, 2009. p. 112-134.

BURNS, Anne. **Doing action research in English language teaching: a guide for practitioners** – 1 st. 2010.

CAMPOS, Paula Figueiredo. **Contribuições da Teologia para os Estudos do Letramento**: Sensibilização para a Empatia em Práticas de Letramento em Escola Pública. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20540/2/Paula%20Figueiredo%20Campo_s.pdf Acesso em: 07 março 2020.

CANOLLA, Clemira de Fátima. **A Trama dos Sentidos**: Uma Abordagem Sociocognitiva da Leitura de Metáforas Poéticas. 2001. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CANTON, Juliana. **Inferências**: caminhos para a compreensão leitora no final do ciclo de alfabetização. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1842/1/Juliana%20Canton.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Linguagem e exclusão: O discurso da mídia sobre o professor e a escola. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, 2009. p. 499-514. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v9n2/07.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

CARVALHO, Arli Pires de. **Investigando a reconstrução do estilo de ação do professor em eventos de leitura**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,

2014. Disponível em:
<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/13669/1/Arli%20Pires%20de%20Carvalho.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

CAVALCANTI, Marilda. Frames and Schemes in FL Reading. **Anais do V Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa**, 2, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983.

CAVALCANTI, Marilda. Interação Leitor-Texto – Aspectos de Interpretação Pragmática [Reader-Text Interaction – Aspects of Pragmatic Interpretation] Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CAVALCANTI, Marilda C.; ZANOTTO, Mara S. Introspection in Applied Linguistics: Meta-Research on Verbal Protocols. *In*: L. Barbara; SCOTT (Eds.) **Reflections on Language Learning**. Clevedon, Multilingual Matters Ltd., 1994.

CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura: leitura materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre : Artmed, 2010.

DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens** / Norman K. Denzin; Yvonna S. Lincoln; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICSSON, K. ANDERS; SIMON, Herbert A. Verbal Reports on Thinking. *In* FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele. **Introspection in Second Language Research**. Philadelphia, Multilingual Matters LTD, 1987, p. 24-53.

FERLING, Cláudia Cristina Ferreira. **A Leitura de Poemas em LE: Metáforas como Desafios Cognitivos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo : Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ninguém nasce feito:** é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 1993a. p. 79-83.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 63. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2011a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido / Paulo Freire : Prefácio de Leonardo Boff : notas de Ana Maria Araújo Freire. – 21. ed. – São Paulo : Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 15. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O cotidiano do Professor Trad. Adriana Lopez. Rev.tec. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização:** um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2001.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade, Campinas/SP**, v.31, n. 113, out. dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 28 novembro 2019.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, Suzana dos Santos. **Práticas de leitura e capacidades de linguagem na escola**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2017.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, L. C. (org.) **A literatura e o leitor**: textos de estética de recepção : São Paulo : Paz e Terra, 2002.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. –São Paulo: Martins Fontes, 1985

KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Trad. Nilze Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês (org.). **O ensino e a formação do professor**: Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2006.

KOBASHIGAWA, Elizabeth Kasue Oshiro. **Pesquisa-ação sobre a Ação Docente na Construção de uma Prática Dialógica da Leitura**. 2011. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13511/1/Elizabeth%20Kasue%20Oshiro%20Kobashigawa.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. Série Educação em Ação. Editora Ática, 2008.

LEMOS, Vilma. **Texto Publicitário em Evento de Leitura: A Ação Reflexiva e Crítica do Professor**. 2005. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LIMA, Daniela de. **A Prática do Professor e o Papel do Aluno num Evento Social de Leitura em Grupo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13987/1/Daniela%20de%20Lima.pdf>
Acesso em: 07 março 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lilian Polo de Queiroz. **Investigação da ação docente em práticas sociais de leitura de lendas indígenas amazônicas para a formação de alunos de EJA como leitores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13500/1/Lilian%20Polo%20de%20Queiroz%20Macedo.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Anna Rachel. Diários de Leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, 2005, 61-80. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80> Acesso em: 02 março 2020.

MARCONDES, Vivian Maria. **Um texto e muitas vozes: O Pensar Alto em Grupo e a construção de sentidos de poemas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19337/2/Vivian%20Maria%20Marcondes.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

MARKOVÁ, I. Language and an epistemology of dialogism. *In*: STAMENOV, M. **Language structure, discourse, and the access to consciousness**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1997. p. 227-250.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. *In*: MELO NETO, João Cabral de. **Poesias completas**. 2. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1975.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, vol.10, nº 2, 1994.

NOGUEIRA, Sandra Helena Gonçalves. **Uma Abordagem de Ensino de Leitura Crítica Implicações para a Formação Identitária de Leitores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13482/1/Sandra%20Helena%20Goncalves%20Nogueira.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

MORAES, Luciana Ferreira da Silva. **Necessidades Formativas de professores que atuam nos espaços de privação de liberdade em Cuiabá e Várzea Grande – MT**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, SP. 2020.

MORETTO, Marco Antonio Palermo. **O Professor Reflexivo e a Construção Colaborativa dos Sentidos do Texto**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

NARDI, Maria Isabel Asperti. **A Metáfora e a Prática de Leitura como Evento Social: Instrumentos do Pensar a Biblioteconomia do Futuro**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de Português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Linguagem e Educação). Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07102008-101148/publico/DissertacaoGabrielaRodella.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. *et. al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. (org.). **Processos**

educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2014. p. 29-46.

PALMA, Dieli Vesaro. **A Leitura do Poético e as Figuras de Oposição:** Caminhos e Descaminhos de Paradigmas na Modernidade. 1998. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

PEREIRA, Geralda de Lourdes Rocha. **A Aula de Leitura em Língua Materna e a Construção de Identidades Sociais.** 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PEREIRA, Miriam Maia de Araujo. **Vivências de Leitura e Escrita em Língua Portuguesa por Surdos Graduados.** 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21670/2/Miriam%20Maia%20de%20Ara%20c3%baixo%20Pereira.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

PÉRIGO, Gisele Marçon Bastos. **O Processo de Compreensão de Expressões Idiomáticas no Inglês Cotidiano.** 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PLANO CLARK, Vicki L.; CRESWELL, John W. **Understanding Research: a consumer's guide.** *Second Edition.* Pearson Education, 2014.

PRETI, Dino. **O discurso oral culto.** 2.ed. São Paulo: HumanitasFFLCH/USP, 1999.

PONTECORVO, C. **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Tradução Cláudia Bressan; Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005

POZZETTI, Renata Angélica. **A Formação do Professor Leitor:** Práticas de Leitura em Diferentes Contextos. 2007. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13926/1/Renata%20Angelica%20Pozzetti.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

QUARTEZAN, Vagner. **Leitura de Textos em Língua Inglesa: Construindo uma Prática Dialógica de Leitura**. 2010. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14156/1/Vagner%20%20Quartezan.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

QUEIRÓZ, Maria Stephano de. **A Metáfora nos Textos Literários: A Leitura, em uma Sala de Aula Fundamental, de um Conto em Língua Estrangeira**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

QUEIRÓZ, Sandra Regina de Bitencourt. **O Papel do Professor para Orquestrar Mediações como Espaços de Leitura Crítica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14049/1/Sandra%20Regina%20de%20Bitencourt%20Queiroz.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

RAMOS, Anna Claudia; AGUIAR, Luiz Antonio. **Por um espaço especial para a literatura na escola**. Palestra apresentada ao COLE 2007, no Seminário FNLIJ de Literatura Infantil e Juvenil. 2007. Disponível em: [http://www.aeilij.org.br/artigos/Por um Espaço Especial para a Literatura na Escola - AEILIJ.pdf](http://www.aeilij.org.br/artigos/Por%20um%20Espaco%20Especial%20para%20a%20Literatura%20na%20Escola%20-%20AEILIJ.pdf) Acesso em: 07 Julho 2020.

REDDY, M. The conduit metaphor. *In*: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 164-201.

REIS, Madalena de Souza. **O Professor como Agente de Letramento e o Pensar Alto em Grupo na Leitura de Poemas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14124/1/Madalena%20de%20Souza%20Reis.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTA BÁRBARA, Luciane de Alvarenga. **O Papel do Professor como Mediador e Gerenciador da Co-Construção das Múltiplas Leituras**. 2007. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13930/1/Luciane%20de%20Alvarenga%20Santa%20Barbara.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

SANTOS, Ivanete de Almeida. **Ler para Ser: Um Desafio Possível no Cotidiano Escolar.** 2010. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14159/1/Ivanete%20de%20Almeida%20Santos.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

SANTOS, Marivan Tavares dos. **A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: A formação do aluno leitor crítico e do professor agente de letramento.** 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13698/1/Marivan%20Tavares%20dos%20Santos.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

SANTOS, Maria Celma Vieira. **A mediação do pensar alto em grupo no ensino fundamental II: a interface entre eixos temáticos transversais e eventos de letramento.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Centro de Formação de Professores - CFP Cajazeiras-PB. 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/198/1/MARIA%20CELMA%20VIEIRA%20SANTOS%20-%20DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20PROFLETRAS.%202016.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

SILVA, Saulo César da. **A Construção das Identidades Sociais de Alunos Deficientes Visuais nas Conversas sobre Textos.** 2005. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13982/1/A%20construcao%20das%20identidades%20sociais.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

SILVA, Maria das Graças Bouças da. **A Mediação e o Pensar Alto em Grupo: Caminhos para o Desenvolvimento da Leitura Crítica.** 2008. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13989/1/Maria%20das%20Gracas%20Boucas%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

SILVA, Antonio Adailton. **A literatura no Ensino Médio em Araguaína-TO: uma experiência de ensino na perspectiva do Letramento Literário.** 30/04/2018 277 f. Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Araguaína Biblioteca Depositária: Prof. Francisco Severino de Oliveira Filho.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.

SOBRAL, Adail. O Ato “Responsável”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **Simum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277794247_O_ato_responsivel_ou_ato_etico_em_Bakhtin_e_a_centralidade_do_agente Acesso em: 07 março 2020.

SOBRAL, Adail . **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

STAKE, R. E. Case Study. *In*: DENZIN, Norman K.: LINCOLN, Yvonna. **Strategies of Qualitative Inquiry**. London: Sage, 1998.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian_. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** / Isabel Solé; tradução: Cláudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6. Ed. – Porto Alegre : Penso, 2012.

SUGAYAMA, Ariane Mieco. **Investigando práticas sociais de leitura de textos literários**: A mediação de leitura como ação cultural e o Pensar Alto em Grupo. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13545> Acesso em: 07 março 2020.

SUGAYAMA, Ariane Mieco. **Múltiplas Leituras**: Novas Perspectivas Teóricas e Metodológicas para um Letramento Literário. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20050/2/Ariane%20Mieco%20Sugayama.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1997.

VIEIRA, J. R. **Metáforas e conflitos**: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

VILAS BOAS, Gislaine Aparecida de. **Metáforas Conceptuais de Tempo, Vida e Morte na Construção Colaborativa das Leituras de um Texto Literário**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14161/1/Gislaine%20Aparecida%20de%20Vilas%20Boas.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

WITTGENSTEIN, L. **Observações filosóficas**. Trad. de Adail Sobral. São Paulo: Loyola, 2005.

ZANOTTO, Mara Sophia. O processo de compreensão da metáfora na formação dos professores de língua materna. *In*: ZANOTTO, M. S.; CELANI, M. A. A. (org.). **Linguística aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992. p. 233-246.

ZANOTTO, Mara Sophia. **Metáfora, cognição e ensino de leitura**. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, 1995.

ZANOTTO, Mara Sophia. A Construção e a Indeterminação do Significado Metafórico no Evento Social de Leitura. *In*: PAIVA, V. L. M. O. **Metáforas do Cotidiano** (13-38). Belo Horizonte: Edit. da UFMG, 1998.

ZANOTTO, Mara Sophia. **Multiple Readings of 'metaphor' in the classroom**: coconstruction of inferential chains. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 26 (esp.), 2010. p. 615-644. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v26nspe/v26nspe11.pdf> Acesso em: 07 março 2020.

ZANOTTO, Mara Sophia. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. *In*: LIMA, A. (org.). **A propósito da metáfora**. Recife: Editora da UFPE; Cátedra Unesco de Leitura – PUC/Rio, 2014a. p. 193-241.

ZANOTTO, Mara Sophia. As múltiplas leituras da 'metáfora': desenhando uma metodologia de investigação. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.39, n. 67,p. 3-17, jul./dez. 2014b

ZANOTTO, Mara Sophia. Uma investigação empírica sobre interpretação da metáfora/metonímia e o ensino-aprendizagem de leitura. In: Rosangela Gabriel; Ana Cristina Pelosi. (org.). **Linguagem e Cognição**: Emergência e Produção de Sentidos. 1ed. Florianópolis: Insular, 2016. p. 115-144.

ZANOTTO, Mara Sophia. **Diálogos imprescindíveis**: metáfora, cognição e letramento literário, [2020, no prelo].

ZANOTTO, Mara Sophia; Heronides M. M. MOURA. Indeterminacy and negotiation of meaning. In: Jef VERSCHUEREN, Jan-Ola ÖSTMAN, Jan BLOMMAERT & Chris BULCAEN (Ed.) **Handbook of Pragmatics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000. p. 1-13.

ZANOTTO, Mara Sophia; PALMA, Dieli Vesaro. Contexto, Conhecimento Enciclopédico e a Construção de Inferências Metonímicas e Metafóricas. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 70, p. 141-154, jan./jun.2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo> Acesso em: 07 março 2020.

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, Londrina, v. 1, n. 19, 2016. p. 11-39. Disponível em: <http://srv-009.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/22044/19289> Acesso em: 07 março 2020.

ZANOTTO, Mara Sophia; SANTOS, Marivan Tavares dos. **Construindo uma prática dialógica de letramento**: emergências de processos inferenciais e argumentativos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, jul. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12138>>. Acesso em: 02 março 2020.

APÊNDICE A

Transcrição da 1ª Vivência de leitura do texto “A águia e a galinha” - 02/09/2017

Mediadora da vivência: Carmem

Participantes: Érica, Rita, Renata, Helena, Nilma, Nicole, Laura e Vera

Turnos	Participantes	Dizeres
1	Mediadora	Tá vamos parar por aí... refletir... o que vocês acham que ele quer dizer sobre o ler a partir de onde os pés pisam e com os olhos que a gente tem... pode suas experiências... seus conhecimentos... dos seus contexto... certo! então nós vamos arriscar... mas vocês vão ler “A águia e a galinha” e depois vocês vão dizer o que pensaram tá? aí é uma leitura introspectiva e solitária... cada um com a sua e depois a gente socializa as leituras (...) Pronto gente... podemos socializar... então vamos... quem começa? podem falar o que quiserem
2	Érica	Ah, eu achei que o texto faz um bom paralelo... da gente se acomodar naquele lugar que a gente vive né? de estar acostumado... da gente reproduzir o nosso contexto e aí me lembrou claramente uma música do Raul Seixas, sempre me lembra
3	Mediadora	Lembra o que?
4	Érica	uma música do Raul Seixas
5	Mediadora	A tá?
6	Érica	que eu sou fã de um pedacinho que ele fala: “minha cabeça só pensa aquilo que aprendeu... por isso mesmo... eu não confio nela... eu sou mais eu”... que ele sempre fala dessa critica da sociedade quando a gente imita também os hábitos das pessoas que estão próximas... da gente... da sociedade né? que está a nossa volta né? e o quanto as vezes a gente descobre o nosso próprio potencial sem precisar seguir as regras... que é muito mais difícil você tirar essas amarras do que você continuar junto com todo um outro rebanho
7	Mediadora	Sim... com certeza! muito bom! você lembrou disso
8	Rita	musica não tem idade, né?
9	Mediadora	É verdade
10	Rita	Eu achei muito interessante... também pensei já numa perspectiva... assim de... dessa questão do lugar de cada um né? mas assim... que o protagonista numa situação de sala de aula... de acreditar realmente que todos podem aprender... insistir... oportunizar né? estimular essa segurança do aluno de poder voar... de investir nele... eu pensei mais por esse ângulo
11	Mediadora	é por que as vezes a gente tem até uma certa tendência de classificar um aluno assim né? Ah... esse é fraco... ele não vai conseguir... na verdade a gente tem muita surpresa boa né? Graças a Deus
12	Érica	quando a gente mostra pro aluno
13	Mediadora	É exatamente
14	Renata	achei a metáfora bem parecida com o que a metáfora faz com o conhecimento né? ele leva a águia para ver o horizonte... a mesma coisa o conhecimento quando
15	Mediadora	É

16	Renata	you shows the possibilities... you can be living in any place that is, the nature of being human is the nature of being more... vocation né? learning... being a better person when she shows the possibilities
17	Mediadora	É
18	Rita	you made me remember the myth of the cave... you talking
19	Mediadora	Truth, light has to do with knowledge... from light to darkness... the absence of knowledge... in general are metaphors... the amplitude is the amplitude of possibilities... it's on the ground it's looking down... people in general when people talk... it's like people are half looking down today... from the middle discouraged or looking down... in the sense of not having a vision as rich né? are metaphors too... that people use in daily life né? looking up... looking at light... the sun... full of potentialities... then it's very interesting... and you... what did you think?
20	Helena	I think it's like this... this boy who holds the eagle... I imagined more or less this eagle as the professor is... sometimes people don't trust... we didn't insist... that he can né?
21	Mediadora	professor people don't have style né? people make relationships
22	Nilma	I also think it's a question of essence of preservation of the own essence of the eagle... like this... her power to reach heights... I think like this in relation to being human... it's the question... it's the own seat of growth that we have... because more than at a certain moment in a certain epoch you are conditioned to a certain situation... it's this potential to expand
23	Mediadora	É
24	Helena	I think at the moment he insisted né? for her to fly né? confidence... she got out of that standardized situation that she was used to and he risked né
25	Mediadora	Exactly
26	Érica	he was the mediator né? like the professor né? then by bringing this mediator, the child many times is afraid né? because by bringing a certainty always there is a fear... then it ends up preventing people from looking at the horizon and seeing beyond... then someone is mediating there
27	Rita	it's important to feel safe né? to realize that the other trusts her... up to the moment she jumps né
28	Érica	but what about being the mediator né? she hesitated and the professor that people always talk about... the professor can't fly for her... he can show the way... if the chicken had given up at the first... it's really a chicken né? it won't do anything né? it could have turned its back né? but he insisted? what do you think
29	Rita	This for any child né? () any step that the child takes, they all jump... others will jump, others will take a step
30	Renata	adults too
31	Rita	all students... all people in reality () this belief that it's important né? this insistence né? yes, it doesn't matter what you do né?
32	Nicole	I was thinking too... like the naturalist insists with the owner of the chicken né? to face... how many things there are

		vão falar... é uma galinha... é uma galinha... tem que ficar ali insistindo... dando confiança pra aquele que é a águia que vai poder voar... insistir pro outro que ele tem capacidade também
33	Rita	como um pai... a coordenação... a direção
34	Nicole	quem é esse outro né? Quantas pessoas cabem nesse outro né?
35	Helena	o que acontece na sala de aula... quantos colocam um rótulo na criança
36	Rita	e a criança fica estagnada... fica aí parada né?
37	Laura	era bem isso que eu ia comentar né? pelas questões mesmo das diferenças sociais né? do país, a gente tem as escolas particulares e as escolas publicas e teve um HTPC... uma reunião de professores na semana passada em e aí surgiu um comentário que eu fiquei pensando de uma professora... partiu de uma professora... ela disse que a gente dá aula aí na frente pra que fazer tudo aquilo... sendo que depois no final sabe que a criança... tipo quando ela se tornar adulta... ela não vai por exemplo passar entrar numa boa universidade... a realidade dela vai ser outra...então ela já criou
38	Vera	você trabalha numa escola pública?
39	Laura	trabalho numa escola publica... fiquei pensando... eu nunca pensei isso.. eu sempre pensei fazer o melhor pra eles porque não é porque é uma escola publica que eles não vão ter essa possibilidade então... acho que vai muito do professor pra estimular tudo isso, segurando tipo como ai no caso da águia né? estimular ela voar né? mas não... ela pegou é
40	Érica	vira um circulo vicioso também né? o professor acredita nisso... não estimula... tem aquela resposta negativa dos alunos e ele fala... tá vendo... mas ele não sai do lugar
41	Nicole	Aí o professor não estimula... os pais também já não tem tanta esperança que ele vá... a sociedade também não investe naquela criança
42	Rita	não vai ter oportunidade né? o preconceito de que veio de uma escola estadual... pública... enfim aí não tem oportunidade... que outros não necessariamente tem um potencial melhor
43	Renata	isso é curioso também, saiu uma pesquisa falando que a maioria dos alunos nem tentam essa coisa de escola publica... faculdade... nem conhecimento... questões financeiras e tal... tem pesquisas de neurociências mais biológicas que mostra o poder da questão da rotulagem do leitor fracassado que não vai dar certo
44	Laura	um exemplo de rotulagem eu tive dentro da minha casa porque na época de vestibular eu passei em Pedagogia na UNESP... essa é uma coisa que me dói muito e os meus pais disseram... a gente é pobre... pobre não tem condição de manter um filho numa universidade longe e daí estava comentando com ela que eu precisei buscar meios de me formar mas não naquilo que eu gostaria porque os meus pais foram nesse caso os meus limitadores de que eu não poderia... não conseguiria ir mais longe... eu trabalhei... estudei paguei a faculdade inteira... fui bolsista por um tempo e hoje eu mostro pra eles que não... que não é porque a gente é pobre que a gente não tem condição de fazer... que a gente não pode ir além... não é uma camada social... não é o seu dinheiro... é a sua força de vontade e o seu

		desejo de expandir... me dói muito não ter ido pra UNESP porque eu não teria apoio dos meus pais... talvez eu nem teria me formado... então... nesse TEXTO... mexeu com o emocional ¹⁰⁰ porque meus pais foram os que me viam como galinha e que não poderia nem concluir uma graduação sabe, isso MEXEU MUITO comigo
45	Renata	a gente pensa a educação só como a gente tem uma exclusão do capital simbólico também uma exclusão que colocaram na sua cabeça... não é pra você tá aqui... as vezes a gente ate consegue... mas é uma coisa tão martelada na nossa cabeça... que não escola publica... faculdade publica... é o capital simbólico... não é só do conhecimento né? que foi tolhido de muita gente né? ir no cinema e no teatro por exemplo... jamais no teatro municipal... é de graça... no teatro municipal... mas aquele lugar... não é pra mim... eu não pertencço aquele lugar
46	Mediadora	sala São Paulo também
47	Renata	Sala São Paulo tem concertos de 10 reais
48	Érica	tem muitos que são de graças dependendo da época do ano também... mas... pois é... qual é o seu nome mesmo que eu esqueci
48	Laura	Laura
49	Érica	Laura, meus pais que também não me apoiaram do que eu queria fazer no começo... por isso comecei a estudar computação e chega um momento na vida também dá uma perdoada porque sabe que foi o que eles passaram na vida... foi o que foi embutido na cabeça deles a vida toda... então tem um momento na vida que vai acalmar o teu coração você vai ver que não é nem maldade, é um jeito que a sociedade foi feita e ta na nossa mão especialmente a gente como educador de tentar mudar isso
50	Nicole	e vivi também a mesma coisa né? eu fiz hotelaria antes... sou formada Hotelaria antes em Pedagogia... eu fiz porque meus pais falaram... você precisa ganhar dinheiro... você precisa se sustentar... você não vai fazer uma coisa que você gosta... uma coisa que vai dar dinheiro () na minha colação de grau eles vieram me pedir perdão... olha a gente tá vendo você se realizando... se você gosta disso você vai viver disso ganhando bem ou não, você vai tá feliz com isso... deixar as coisas rolaem por um tempo
51	Érica	meus pais ate hoje... minha mãe fala... eh... vou ter filha pobre pro resto da vida... falei... pois é... hoje minha mãe fala... só quero você feliz... é uma pena que você não pode ir ao shopping comprar a bolsa que você quiser e você sabe que é tudo do coração dela não é maldade... mas é um jeito que ela cresceu... minha mãe também... ela terminou... ela parou na 8ª série e pra ela ter me visto trabalhando em empresas grandes mais quando eu trabalhava com TI e tudo mais e ela não tem a experiência da escola... não conhece... ela não sabe que eu realmente trabalho na escola boa... que eu tenho possibilidade de crescimento... pra ela eu sou professora... tá limpando bunda de criança

¹⁰⁰ Nesse momento a professora Laura se emociona ao falar da história dela, a voz engasgou, os olhos encheram-se de lágrimas e ela teve dificuldade para concluir devido a emoção proporcionada pela leitura do texto quando remete-se a essa questão.

52	Nicole	essa ideia de professor só limpa bunda de criança... na minha família eu acho que tenho umas 5 ou 6 educadoras e assim... mesmo assim... com tanta mulher trabalhando... sustentando a família inteira... tem outros que ficam falando... a não... porque você é professora?
53	Érica	a sociedade vê nítida é você trabalhar com TI é trabalhar com sistema com um monte de homem... por exemplo saia na balada alguém conhecia uma moça, que legal... agora não tem futuro é professora... ela é menos mulher porque ela é professora... aí gente, vai sair com uma professora... e um jeito de dar um tapa na cara dos meus amigos né? virei professora e daí... e agora? Quer dizer o que
54	Rita	eu venho de uma historia um pouco diferente né? minha mãe falava assim... eu também só... minha mãe só tem o 3º ano primário da época... mas o seu pai tinha até o 4º ano... casou com papai... já tinha até 4º ano... normal e ela dizia eu quero uma filha doutora e uma filha professora e aí ela estabeleceu na mente dela que eu seria advogada e a outra professora... isso inverteu, a minha irmã Maria Clara é advogada e eu sou professora... então assim... no âmbito das minhas escolhas... eu sempre quis ser professora e não ouvia minha mãe falar muito disso... ela contou tempo depois... sempre quis desde pequena... nunca falei noutra possibilidade e então teve essa realização né? porque na época dela... professora "eu via a professora"... ela passava com aqueles livrinhos... aquela roupinha... nossa "eu não pude" mas uma filha sei que será professora... tem essa valorização... tem essa história... hoje ela fala depois de muito tempo que eu fiquei na educação... quando me aposentei... Graças a Deus! não precisa trabalhar tanto... ela já julgava que era um trabalho mais light... então ela ficou contente com as escolhas... mas tinha uma ideia errada também do que seria a profissão... tinha uma ideia errada... não gosta quando não valoriza e eu também já passei por isso com a profissão professora... aí como é difícil... como é complicado... dando a impressão... oh coitada... não é fácil!
55	Alice	quem tá trabalhando? quem escolheu? fui eu, mas é muito frustrante isso porque essa semana até lá no trabalho... um funcionário teve a audácia de chegar e falar assim... nossa, mas você tá fazendo o que? Pedagogia... nossa! Professora... você tem certeza disso! Tenho... muita certeza e assim... eles não entendem sabem... qual é o nosso proposito... como a gente vê a pedagogia... educação... e aí mata seu sonho... é muito frustrante
56	Mediadora	eu tive uma experiência parecida com a sua... como é o seu nome mesmo?
57	Rita	Rita
58	Mediadora	Rita, a minha fez acho que seria até a 8ª série... mas depois teve que parar e ela valorizava muito o estudo... ela ficou muito chateada de ter que parar porque era de família pobre e os filhos ela fez questão ela queria que eu fosse médica ou advogada... olha mãe... você tá desejando isso pra mim mas não é isso que eu quero ser e ela respeitou... eu fui fazer Letras e ainda fiz Letras clássicas que é grego... latim... português... ver qual o espirito pratico deles mas eu sempre gostei de estudar e assim logo que me formei fiz uma especialização e

		comecei na PUC né? então estou aqui desde aquela data... mas na época que eu estudei no interior... os professores eram muito valorizados... muito mais valorizado do que hoje e cidade do interior minha mãe se aconselhava com o professor de matemática... era o psicólogo... ele que indicou a PUC... na época tinha um pensionato pra moças do interior que na minha época não tinha faculdade no interior... só tinha em São Paulo e ela fez questão de pagar pra eu vir estudar aqui... pra pensionato pra moças que vinha do interior fazer na PUC... eu admiro o que ela fez... valorizou o estudo... ela fez um esforço muito grande... ela deu estudos pro meu irmão e pra minhas duas irmãs... depois foi vindo atrás do outro e naquela época era interessante... professor era uma figura muito importante... ela se aconselhava com o professor de matemática... quando eu fiz na PUC... tinha um estrado, tinha uma mesa em cima do estrado... a gente levantava quando o professor entrava na sala... só sentava depois que ele sentava e aí foi democratizando e virando isso assim oh! virou isso aqui oh! Graças a Deus! porque o professor ficava ditando... me lembro de um de filologia ele ditava as coisas e a gente tinha que tomar nota a aula inteira... fazer o caderno
59	Nilma	a tendinite
60	Mediadora	por isso que tô com tendinite... eh, exatamente! agora a gente vive uma época infelizmente que o professor não é tão valorizado né? eu tenho uma nora que tá fazendo mestrado na USP e dá aula numa faculdade... não vou falar o nome, ela fala se o aluno dela encontra com ela na rua fala... oi professora... não fala que eu sou professora assim porque vão me dar esmola... ela falou brincando né? porque tem que dar muitas aulas pra receber um salário não muito digno... realmente eu acho que nós estamos passando por um período que o professor precisaria ser mais valorizado... muito mais... sobretudo da rede pública... sobretudo porque o governo gosta de baixar as determinações... as mudanças de cima pra baixo sem preparar o professor pra isso... quer dizer... eu me lembro aqui no estado de São Paulo o caderno... nem me lembro nome do caderno... faço questão de ignorar... havia professores quando tinham que ensinar gênero poucos anos atrás... não sei este caderno ainda vigora... tem alguém que dá aula do estado... não lembro
61	Rita	além do livro didático... a dois anos atrás... nós tínhamos um caderno de atividades... paralelo com o LD... não sei se é o mesmo que você está falando
62	Mediadora	Eh! não sei se é este, mas enfim... pra trabalhar com gênero e eles não tinham fundamentação teórica do gênero... eles não sabiam bem o que era pra fazer com aquilo... então não havia uma formação do professor pra poder usar o material de forma adequada né? de forma que surtisse alguma uma mudança positiva e por isso eu elogio o estado de Mato Grosso que tem esse centro de formação e eles possibilitam... por exemplo... a Pesquisadora veio pro estado de São Paulo... tá com licença de lá né Pesquisadora pra se formar aqui e voltar lá pra poder formar professores... então a gente precisaria de algo assim sabe... não é só baixar leis e decisões de cima pra baixo sem

		<p>preparar o professor porque isso fica algo perverso... quer dizer vem um material () que já tinha anos de experiência... ele falou que uma aluna que estava na pós-graduação... quer dizer que tudo o que eu fiz estava errado sabe porque vem de cima pra baixo... a pessoa em vez de se sentir estimulada pra melhorar... as vezes se sente desqualificada porque não tá preparada pra usar aquele material... que seria a mesma coisa que se eu tivesse influencia... agora vocês vão mudar a prática de leitura de ensino dialógica... eh, mas o que é ser dialógica... é só conversar... é uma simples conversa ou é uma conversa com características especiais... então muitas vezes... muita gente professor da rede publica que vinha fazer mestrado falava... aí professora... isso eu já faço em sala de aula... mas aí quando ia tentar aplicar na pesquisa via que estava repetindo a pratica de sempre... aquela professora diretiva... autoridade interpretativa que a gente vai pesquisar melhor que silencia o aluno então não era propriamente isso que se pretendia... quer dizer as mudanças requerem uma preparação... uma formação...</p>
--	--	--

APÊNDICE B

Transcrição da 6ª Vivência de leitura do poema “A Montanha Pulverizada”

Data: 07/10/2017

Mediadora: Vera (professora e pesquisadora)

Turnos	Participantes	Dizeres
1	Mediadora	Então agora vocês fiquem a vontade para falar o que vocês pensaram sobre o texto?
2	Érica	Então... pelo que eu comecei a ver... da montanha pulverizada.. a impressão que dá eh que ele tá falando dessa retirada da paisagem... das árvores que foram colocadas nas ESTEIRAS foram tiradas de onde elas estavam... colocadas nas esteiras e transportadas pelo trem.. o que eu fiquei com dúvida eh.. “vai DEIXANDO no meu CORPO a paisagem.. mísero PÓ de ferro e este NÃO passa”
3	Renata	este também é um enigma... eu pensei que... essa “vai deixando no meu corpo a PAISAGEM” pode ser tanto a paisagem recordada porque vai ficar sempre a MARCA na cabeça dele tipo... uma memória como por exemplo.. a casa que você cresceu e você viveu... por mais que derrubem aquela CASA...
4	Érica	Eu vou ser pessimista mesmo... aconteceu na “Destruição” e acontece nesse... pra MIM em “vai deixando no meu corpo a paisagem mísero pó de ferro..” pra mim já é a paisagem DEVASTADA
5	Renata	eu também acho...
6	Érica	da fuligem que vai saindo do vagão...
7	Renata	Isso
8	Érica	a fuligem do vagão.. eu já não pensei na paisagem anterior
9	Renata	eu pensei nas duas.. tanto na IMATERIAL que é isso da imagem na cabeça DELE... que é deixar no corpo nesse sentido IMATERIAL... porque que eu pensei nessa hipótese.. porque fala porque “e este não passa”.. porque... se fosse... ih.. pode ser também fuligem.. tipo... os VAGÕES PASSANDO e o que ele fala “mísero pó de ferro”... vai saindo dos vagões que restou que vai ficando NO corpo... só que... porque eu pensei que é coisa IMATERIAL.. porque “e este não passa”.. porque OH se fosse só o pó do vagão que tá PASSANDO... você toma banho e SAI... então pode ser os dois... é os dois... ele usa uma metáfora material pra falar de uma coisa IMATERIAL... ou então isso é um enigma... eu ate coloquei ENIGMA...
10	Mediadora	por quê?
11	Renata	porque “e este não passa”.. se não for isso da memória
12	Érica	pode ser.. pode ser também que foi TÃO forte no CORPO que vai ficar na memória pra sempre a destruição
13	Renata	a destruição... Então. “e este não passa” é a memória da destruição
14	Érica	Pode ser
15	Renata	e outro enigma que eu fiquei... porque se for SÓ.. o que a Érica falou... que eu também acho que é... que a montanha pulverizada é... tipo a derrubada dessa serra né... que se transformou em lascas transportada pelo... pra fazer... que

		nem uma pedreira... que nem uma mina que as pessoas vão.. destruindo a paisagem e transformando em minério e tal.. aí o enigma seria.. TREM maior do mundo... mas pra mim outro enigma é.. o que é esse “trem maior do mundo, tomem nota” porque tudo bem.. se a gente chega.. se a gente concorda... acho que as meninas estão aí ainda processando... mas se a gente concorda com a destruição da PAISAGEM.. daquela serra que ele VIA... que se destruiu.. que virou né lascas.. porque que ele fala “trem maior do mundo, tomem NOTA”
16	Érica	acho que talvez pode ser uma analogia a SOCIEDADE como um todo que faz isso...
17	Renata	ah.. que destrói
18	Érica	que destrói... não sei..
19	Lisandra	Eu achei que era a questão tipo... pra ele tão importante.. uma parte sentimental que o trem tá CARREGANDO tudo aquilo que pra ele era MUITO grande
20	Renata	como sentimento do mundo
21	Érica	como sentimento do mundo... e ESSE “foge minha SERRA”.. eu pensei tanto na serra que serra né.. as arvores né... uma serra elétrica ou uma coisa como talvez uma coisa... como a montanha pulverizada que faça parte de uma SERRA
22	Laura	eu pensei minha serra... nesse sentido de... aí.. esqueci a palavra agora.. fugiu... de carinho.. de ter um apego..
23	Renata	eu também acho..
24	Lisandra	eu também acho..
25	Mediadora	olha só... minha serra...
26	Renata	É
27	Mediadora	minha serra como um SENTIMENTO...
28	Laura	a serra como um espaço que ele tem como DELE como..
29	Renata	apesar de ser do ambiente e que nem falar... aí como eu tenho saudade que eu tenho da aurora da minha vida... como das palmeiras.. “minha terra tem palmeiras”
30	Mediadora	mas a serra como a MONTANHA... não
31	Laura	eh.. a serra como a montanha que ele tem um apego pessoal
32	Mediadora	Entendi
33	Bia	ele mostra isso... “Esta manhã acordo e não a encontro”... então fazia parte da vida dele que parece que todo dia ao ver.. se sentia bem vendo aquilo e de repente aquilo foi que... as lascas né.. foi destruído e por isso que ele fala essa questão da PAISAGEM... MISERO pó ferro.. como se tudo aquilo que ele GOSTAVA... que ele admirasse tivesse algum sentimento tornou-se PÓ... a grande questão eh... se o PÓ.. está... é realmente o pó... se ele ingeriu ou se é o pó de tudo aquilo que representava e ficar essa marca dentro dele ne...
34	Renata	e de novo a questão do pó... lembra de um outro poema que a gente viu e que a gente até comentou... porque o pó é a destruição.. é o ponto final né
35	Luiza	tipo.. o pó é a morte
36	Renata	ISSO... o pó é a MORTE
37	Bia	e é um pó físico também se for pensar na destruição ficou aquele pó... que o que sobrou de tudo o que representava para ele foi aquele pó né.. pensar que ele poderia ver aquele pó... inalar aquele pó... que

38	Renata	Também a contraposição da serra.. uma coisa GRANDIOSA
39	Érica	Virou em partícula... partícula.. não é o PÓ da serra... da montanha... é no que a montanha tem se transformado... porque o Drummond ele fala bastante disso né.. das transformações.. do...
40	Renata	mundo capitalista..
41	Érica	ISSO.. da transformação do campo em cidade... não TEM dessas...
42	Luiza	Eu não sei.. eu não entendo de Drummond
43	Érica	nem eu.. eu tô.. eu só levantando pelas coisas que ele escreve... igual “eta vida besta, meu Deus” ... que ele fala bastante da vida no interior e acho que como a mudança da cidade em uma cidade grande EH... como isso afeta a vida dele... ele é mineiro NÉ...
44	Mediadora	Uhum
45	Bia	150 vagões... dá dimensão da grandiosidade daquilo que era né.. realmente algo
46	Renata	ele não fala em cheio... ele fala ENTUPI...
47	Érica	que não tem mais por onde
48	Renata	o legal da poesia é isso... né.. é sempre a palavra mais certa... mais significada... no “trem MONSTRO”
49	Lisandra	essa coisa grandiosa e enorme
50	Bia	parece uma locomotiva
51	Laura	Mas também pode ser o monstro da destruição
52	Bia	de algo negativo
53	Laura	eh... tipo.. esse monstro que destruiu aquilo que ele tenha como sentimento
54	Mediadora	e esse “Não a encontro” o que significa esse “a”
55	Renata	é a montanha (várias vozes: é a montanha)
56	Laura	A primeira pergunta que eu fiz.. é QUEM... não encontro QUEM... depois é que foi construído sentido através daquilo que foi
57	Mediadora	como é possível acordar de manhã e não encontrar uma montanha
58	Laura	talvez seja uma paisagem
59	Renata	então é nesse sentido que a gente tava falando.. tipo.. a montanha era a paisagem que era habitual que acordava e via aquela montanha e um dia a montanha não tá mais lá...
60	Érica	as vezes não é só de um dia para o outro.. né.. “esta manha acordo” olha o que aconteceu e eu me dei conta agora
61	Laura	eh que nem aqui... daqui a gente observa aquela arvore... se um dia aquela arvore não estiver mais lá.. ela vai desaparecer daquilo que a gente tem como visão.. referência de onde nós estamos
62	Mediadora	foi a Renata que falou... tomem nota...
63	Renata	porque pra mim é um dos enigmas..
64	Mediadora	porque será que alguém iria escrever “tomem nota”
65	Renata	é no sentido de alertar... oh o que gente ta fazendo...TOMEM nota... olha só... o que ... o ser humano tão fazendo... não estão prestando atenção NISSO..
66	Érica	acho que é UMA... uma dica... não uma dica... mas uma sugestão pro que vai vir... então.. PRESTA atenção nisso que isso é histórico.. então ele pode tá falando da mudança da

		paisagem... de uma coisa grandiosa... como uma construção... as vezes.. das próprias ferrovias que teve né.. num certo período em MINAS.. que a mudança da indústria
67	Renata	a questão do Xingó, do PAC... Programa de Aceleração do crescimento... a gente vai destruindo o meio AMBIENTE em nome de um dito PROGRESSO... e tomem nota... isso vai da @@@@
68	Bia	e a consequência também porque quando ele fala “tomem nota – foge minha serra, vai deixando no meu corpo a paisagem misero pó de ferro, e este não passa”.. ta na consequência também que causou.. isso nele também pode causar em outras pessoas
69	Renata	isso não passa no sentido de que não tem como você voltar uma vez que você elimina uma SERRA
70	Lisandra	Acabou
71	Renata	tipo acabou..
72	Bia	a serra... a significância que TINHA pra ele... tinha pra ele um significado... a montanha em si... como objeto por isso ele fala... que isso não passa.. não importa o tempo que ele viva.. isso vai continuar dentro dele
73	Mediadora	“foge MINHA serra”.. uma SERRA fugir... foge...
74	Érica	é que tá dentro do trem que a serra tá indo...
75	Lisandra	e é fugir de escapar
76	Érica	ele não conseguia escapar
77	Renata	ele não tá mais captando
78	Érica	exato... não tem mais acesso
79	Mediadora	eu nunca vi uma locomotiva... vocês já imaginaram a grandeza desse VAGÃO (várias vozes: de 150 vagões) mas existe ISSO
80	Laura	naquela época deveria existir
81	Renata	ou se não existe... ele usa uma hipérbole pra passar essa ideia de ...
82	Érica	monstruosidade do trem... porque esse TREM tá levando a serra INTEIRA embora
83	Mediadora	Pois é
84	Érica	então ele tem que mostrar pra todo mundo.. o quanto esse trem era GRANDIOSO e o que que ficou pra ele de impressão desse TREM que ta levando a serra embora
85	Laura	mas se você for ver... são 5 locomotivas... 150 vagões... dá 30 vagões por locomotiva... então talvez possa ter existido... não sei quantos são... um transporte de carga.. mas é uma coisa que também dá pra
86	Mediadora	eu não tinha pensado ... eu pensei que um trem .. mas não um trem não tem 5 locomotivas.. num SÓ não NÉ...
87	Érica	num só não mas.. mas vai ver é isso
88	Mediadora	num trem monstro
89	Érica	vai ver um atrás do outro também né
90	Laura	É
91	Érica	as vezes é uma hipérbole de fato.. só pra mostrar o quanto era agressivo .. e forte.. e enorme.. aquilo que tava retirando a serra dele...

92	Renata	até porque poetas tem essa liberdade né.. não precisa ser reais.. não precisa ser verdade... né.. não precisa ser 150 vagões
93	Laura	foge um pouco do realismo
94	Bia	da forma como ele sente né... ele sente como se fosse essa grandiosidade
95	Érica	eh.. ou era de fato 5 locomotivas em trens diferentes
96	Mediadora	e Luíza que tá ali..
97	Luiza	tô aqui... só observando.. não tinha entendido nada
98	Mediadora	you concorda com o que foi dito.. o que que você ACHA...
99	Luiza	é isso mesmo... ai gente... não me sinto segura pra falar
100	Mediadora	o que te chamou atenção.. sobre o que é esse texto aí... ninguém imaginou que esse “não a encontro” seja uma mulher.. um homem... alguém ESPERANDO
101	Érica	na verdade não porque a gente também eh levado a inferir isso por causa do TITULO... a MONTANHA PULVERIZADA... AI a gente
102	Laura	eu ate tentei levar prum lado mais apaixonado... Mas e o que acontece quando você fala em POESIA sempre tem aquele preconceito de que há .. de que vai ter romance.. que você vai ter que falar da sua vida ... risos...
103	Mediadora	mas acredito que alguém que ia ler ... como vai pensar que esse “não a encontro” não seria encontrar uma pessoa... encontrar uma MONTANHA estranho... não eh...
104	Renata	não.. acho que faz mais sentido do que pra mim
105	Bia	bom.. faz mais sentido
106	Renata	um encontro amoroso... porque não se sustenta.. mesmo que a gente fizesse... pelo titulo.. já tem a primeira pista.. aí tudo bem.. não a encontro.. mais comum a gente pensar numa montanha né.. essa e a nossa primeira referencia feminina né...
107	Érica	tudo bem... a gente tava falando de metáforas.. a gente não encontra uma montanha... a gente não marca um encontro.. olha... () não encontrei a montanha
108	Laura	ela me deu bolo
109	Renata	vai.. mesmo que fosse aquela coisa.. tudo bem.. poderia ser uma... mas não se sustenta porque “britada em milhões de lascas.. uma MULHER britada em bilhões de lascas... “deslizando em correia transportadora”
110	Mediadora	agora vamos ver o texto na íntegra... isso caiu numa prova no ENEM... só essa ultima parte.. a última estrofe
111	Érica	a serra que não passa.. lendo agora eh claro né.. imagina que eu..
112	Mediadora	caiu no ENEM em 2006
113	Laura	olha lá como tudo faz sentido
114	Renata	eh... a minha serra.. a serra do meu pai
115	Bia	todo sentimento... realmente a gente tem um apego
116	Érica	“De longe nos revela, o perfil grave. A cada volta de caminho aponta uma forma de ser, em ferro, eterna, e sopra eternidade na fluência”
117	Lisandra	aí que bonito... sopra eternidade na fluência
118	Mediadora	alguns minutinhos pra vocês lerem e a gente continua.. ou se vocês quiserem ir já falando
119	Érica	eu gosto de falar

120	Mediadora	então... vocês viram que o que caiu na prova do ENEM foi a ultima estrofe..
121	Érica	que foi o que a gente leu no começo
122	Mediadora	então a pessoa que lê... vamos ver o que nós entendemos...
123	Érica	e olha como ele fala “Era coisa dos índios...” a serra “...e a tomamos pra enfeitar e presidir a vida neste vale noturno onde a riqueza maior é a sua vista e contemplá-la”... ou seja.. tirou a riqueza que era a própria serra... pra enfeitar e presidir a vida e tudo mais.. então... desapareceu com a serra em prol de um progresso que pra ele não é progresso nenhum... porque a serra tinha lá a sua função
124	Renata	e que na verdade foi duplamente... captada.. eh.. porque primeiro os ricos..() a natureza é de todo mundo ou mesmo dos índios das pessoas que precisam da natureza... aí o que a gente faz.. tira os índios tananã.. tira as pessoas que precisam.. os ribeirinhos pra ir la e ter uma vista arborizada... vista para não sei aonde... é a primeira () é aquela coisa dos índios e tomamos pra enfeitar a vida porque eh a riqueza maior eh a sua vista... aí é a vista para o mar... vista para as montanhas
125	Érica	tem uma serra atrapalhando a minha vista... gente
126	Renata	eh... ou isso... isso... exato e depois quem tira de novo né... aí é o progresso maior que vem e também tira deles... então foi um duplo resgate assim.. um duplo roubo
127	Bia	e esse sentimento de rejeição que ele tem a essa mudança... porque além da questão ambiental de pensar nos índios ele tinha um apego por causa da família dele como se desse a impressão de que ele sempre viveu que a família dele viveu naquele lugar
128	Luiza	era a terra de meu pai
129	Bia	então bem sentimental... não vem só da consciência bem ambiental... consciência social.. vem de um sentimento interno dele...
130	Renata	de memória
131	Bia	que nos lemos ele usa palavras tão MONSTRO... coisas assim que denota essa questão
132	Renata	Desde o começo “a MINHA serra” que ele voltar lá tipo como “foge a minha serra”... como a professora comentou
133	Lisandra	ficou uma <u>dúvida</u> .. essa parte “De todos os Andrades” será que ta falando do sobrenome da família... mas aqui ele fala “que passaram e passarão, a serra que não passa”... mas vão passar se não tem mais a SERRA...
134	Luiza	não... de todos os Andrades que passaram e que passarão... de todas as gerações... então
135	Mediadora	Que passarão é futuro
136	Laura	acho que vem nessa relação de memória afetiva.. que por mais que a serra não exista.. tem aquele negócio de você contar para o seu filho... OLHA AQUI tinha uma SERRA... OLHA como ERA...
137	Luiza	Extremamente significante.. no caso né.. pra família.. no caso..
138	Bia	Esse pedaço eh legal também quando ele fala “De longe nos revela o perfil grave. A cada volta de caminho aponta uma forma de ser”... que ele fala realmente dessa questão.. dessa MUDANÇA que ele vê isso de uma forma ruim.. uma

		gravidade.. vai mostrando outro caminho e que não eh o caminho que deveria ser seguido que seria o caminho natural das coisas... a preservação
139	Luiza	e parte que fala também que “Para enfeitar e presidir a vida neste vale soturno onde a riqueza maior é a sua vista e contemplá-la”.. eh como se a serra e ela fosse tipo TEMPLO... na parte onde que fala “para enfeitar e presidir a vida”
140	Bia	Como se isso para algumas pessoas isso não fosse suficiente só o fato de você contemplá-la.. não importa se ela teria outra função econômica LÁ..
141	Laura	Isso
142	Bia	Servir pra alguma coisa.. não importa o fato dela existir.. de você poder ir ate ela.. ou só de acordar e ver ela... já era suficiente... já era um sentido dela.. consistia naquilo
143	Érica	eu tive uma <u>dúvida</u> .. quando ele fala.. eh... “a cada volta de caminho aponta uma forma de ser, em FERRO” porque em ferro
144	Laura	Eu tava me questionando sobre isso agora
145	Érica	porque aqui ele ainda tá falando do perfil da SERRA... não TÁ...
146	Luiza	porque eu fiquei na duvida aí também... porque esse a cada volta de caminho.. eu não sei se a cada volta de caminho do vagão
147	Mediadora	eh.. eu também pensei nisso
148	Laura	mas eh.. de ferro
149	Érica	a ta.. porque eu pensei “a cada volta de caminho aponta o trem.. mas eu fiquei pensando ferro na VISTA... não dentro
150	Laura	eu já tinha levado para um sentido a cada vez que ele vai e volta ele tem visto uma mudança diferente... um FERRO que não existia
151	Mediadora	esse “o perfil grave”.. que é que será que é
152	Lisandra	Eu pensei no perfil da montanha também
153	Renata	eh de você olhar a montanha e... um perfil grave porque grave é GRANDE.. uma coisa que você olha e TIPO grave de grande... não sei... ou pode ser
154	Lisandra	Ou a silhueta
155	Bia	eu penso na mudança já.. na mudança que ocorreu... agora não sei
156	Luiza	Igual a Érica falou.. que pode ser que não seja uma mudança repentina.. não é uma mudança repentina
157	Érica	ela é gradual ate chegar o momento de ela não tá mais lá
158	Mediadora	também pode ser né.. o fato de ela tá lá e não tá mais
159	Bia	Eh foi tão rápido assim
160	Mediadora	“e sopra eternidade na fluência”..
161	Renata	essa parte achei ela bonito
162	Mediadora	o que seria isso
163	Renata	não sei se é a fluência do trem.. soprar a eternidade... eu já imagino o sopro da locomotiva... bip.. sabe o..
164	Érica	nossa eu não pensei
165	Renata	do.. porque é o sopro mesmo... da locomotiva tipo a fumaça... que nem a gente faz fuuuu... o sopro... a locomotiva também
166	Érica	mas aqui ele tá falando que a... eterna é a “forma de ser”... a cada volta de caminho aponta uma forma de ser ETERNA... e como ASSIM uma forma de SER...

167	Mediadora	“em ferro”
168	Érica	isso “ETERNA”
169	Mediadora	ninguém vai esquecer.. SERÁ... não tem como esquecer
170	Bia	eterna que ela não vai voltar mais
171	Érica	mas aqui... a montanha tá lá ainda... foi antes de ele acordar e não a encontrar
172	Renata	mas será que esse eterna.. no sentido de permanecer na memória... a montanha a imagem... não e material
173	Érica	Então a forma de ser... seria literalmente a forma do formato.. do perfil GRAVE...
174	Renata	Ah
175	Érica	É isso...
176	Renata	Pode ser
177	Érica	então a forma de ser ETERNA... tá bom.. “sopra eternidade na fluência”
178	Mediadora	NOSSA.. aqui a gente tem que pensar heim...
179	Érica	na fluência
180	Lisandra	olha aqui uma... agora aqui me veio.. a parte que a gente falou “De longe nos revela o perfil grave”... mas a gente tinha falado do perfil GRAVE de ser.. a gravidade da situação acontecido...
181	Mediadora	mas isso não tinha acontecido ainda.. porque nesta manhã...
182	Renata	assim faz mais sentido a nossa análise... porque se ainda não aconteceu a destruição.. pode ser completa
183	Érica	eh ele já tá pensando na destruição...
184	Renata	mas é o trem que vai nessa fluência.. na fluência DE... deslocamento.. no trem que vai carregando aos poucos a montanha.. em FERRO... ao trem... acho que a primeira referencia ao TREM... OH “De longe nos revela o perfil grave”... da MONTANHA né... podia de longe ver essa montanha.. montanha GRANDIOSA... mas “a cada volta de caminho” DO vagão.. porque acho esse ferro aí seria o VAGÃO... em forma de ser eterna..
185	Mediadora	então.. olha só...
186	Renata	“E sopra eternidade na fluência”
187	Érica	Eu pensei em outra coisa agora
188	Renata	O que você pensou
189	Érica	eu pensei por exemplo a gente exatamente nessa mudança que não EH de um dia pro outro “De longe nos revela o perfil GRAVE a cada volta de caminho aponta” ou seja a cada caminho passa... a cada volta do trem... vai se modificando aos poucos.. por isso aponta uma forma de ser.. passou mais uma vez apontou um JEITO... o perfil é um.. passou de novo... o perfil é outro
190	Renata	Isso isso
191	Érica	porque a montanha tá mudando...
192	Mediadora	ah.. olha só
193	Érica	gostei disso
194	Mediadora	se uma hora ele não encontra no momento “Esta manhã e não a encontro”... quer dizer já não tá mais lá.. então já mudou o perfil... parece
195	Bia	ele tava vendo como tava sendo destruído
196	Érica	Isso
197	Renata	GENTE... a poesia é muito enigma né...

198	Érica	e eh lindo a gente conseguir conversar disso porque quando na vida.. dá vontade de trazer vários livros de ontologia poética.. oh vamos conversar um pouco de tudo né.. porque nossa... é muito bom... porque fica dúbio né... “E sopra eternidade na fluência”... uma coisa que é fluida ou seja que não eh constante né.. que não... e a eternidade
199	Renata	eh o contraste
200	Bia	e o sopro.. eh uma coisa...que parece que é TÃO
201	Érica	Delicado
202	Mediadora	parece o sopro da VIDA... mas assim... porque essas três palavras são palavras que me deixam aqui pensando “SOPRA ETERNIDADE NA FLUENCIA”
203	Bia	Acho que é isso realmente que as meninas comentaram.. tava acontecendo aquele PROCESSO da montanha e aquilo para ele já colocava na mente dele como algo que seria permanente que seria eterno... então... conforme acontecia ele teve esses sopros de eternidade... já se dava conta que a montanha iria embora
204	Renata	em definitivo
205	Bia	Isso
206	Renata	como algo irreversível...
207	Bia	Exatamente
208	Renata	eterno e irreversível
209	Bia	eternidade.. que não tinha mais volta
210	Érica	eu como a miss pessimista... eu já pensei essa eternidade assim... agora estou vendo a montanha e esta um pouco diferente e eh assim que ela vai ficar e aí depois de novo... a não a montanha se modificou.. a serra se modificou... então eh desse jeito que ela vai ficar... a ETERNIDADE nesse sentido.. nesse não tem mais volta... mas em cada pedaço dessa mudança... de cada ciclo.. eh cada ciclo agora eh eterno
211	Bia	Não eh a eternidade era um sopro.. por isso esse cada dia esse sopro... hoje a montanha tá assim já não é a mesma e amanhã ele acorda e fala que tornou-se realmente algo permanente né... não tem como voltar mais
212	Mediadora	o que seria um vale soturno
213	Renata	É triste é
214	Mediadora	É triste
215	Renata	eh.. como fala... DESOLADO... uma pessoa soturna é uma pessoa... meio pra baixo...
216	Érica	Cabisbaixa
217	Renata	eh isso aí... porque eh isso... porque é um vale.. eh uma depressão no meio de duas montanhas... geralmente o vale é isso né... o vale fica entre montanhas... e que nem aquela cidade... como eh o nome daquela cidade.. São Luís de Paraitinga.. que tinha uma DESTRUIÇÃO que teve uma ENCHENTE... e um vale.. então eh rodeado de montanhas...
218	Mediadora	Sim
219	Renata	esse fica na parte baixa das montanhas... então como você tá embaixo você vê a montanha
220	Mediadora	Ah sim
221	Bia	vale tem essa característica
222	Renata	porque faz sombra
223	Bia	porque fica depressiva... meio escura

224	Lisandra	e fala “.. onde a riqueza maior é a sua vista a contemplá-la”.. só isso
225	Érica	então eh no VALE... esse soturno então acho que é ESSA critica a própria sociedade que tá derrubando a SERRA porque ela tá aqui no vale.. OLHANDO a serra e tá modificando essa paisagem
226	Renata	eu nem acho... acho que aqui ele quer dizer a condição do vale... de qualquer vale.. OH... “Para enfeitar.. neste vale soturno onde a riqueza maior é a sua vista”... então
227	Érica	Onde a riqueza maior... no vale “onde a riqueza maior... é contemplá-la”... quem que tem a vista... quem contempla...
228	Laura	são as pessoas...
229	Érica	isso... são as pessoas desse vale... são as pessoas desse vale teoricamente que estão destruindo esse...a...serra
230	Renata	não sei se são as pessoas do vale
231	Érica	não as pessoas do vale... os cidadãos que MORAM... mas a sociedade como um todo... porque pra privilegiar as pessoas que moram nesse vale... que viajando... nesse vale eh.. eles estão modificando toda a serra... então era dos índios e a tomamos para enfeitar e presidir a vida nesse vale soturno onde a riqueza era contemplá-la.. então a gente tá fazendo essas modificações em prol das pessoas que moram no vale
232	Renata	eu não acho.. eu acho que é uma coisa que vem de fora porque por exemplo pode reparar que as comunidade que tem por exemplo tem time de futebol... mas tem um outro.. a transposição do São Francisco... não são pessoas que moram lá.. que elas querem
233	Érica	mas não que elas querem mas
234	Renata	vem de fora ()... eu acho que o vale eh soturno por ser vale.. oh “Neste vale soturno onde a riqueza maior é a sua vista a contemplá-la”.. a gente tá aqui no vale .. não tem nada a ver... a gente ta rodeado de montanhas... e ainda eh nosso privilegio ... porque o vale por si só eh soturno e o nosso privilegio eh ver as montanhas.. mas dai vem uma pessoa vem outra por necessidade
235	Érica	faz sentido também
236	Renata	vem uma pessoa de fora e arranca aquilo pra porque em geral.. eu acho que
237	Érica	não.. tá certo
238	Renata	eu acho que não é um desejo deles
239	Érica	sim.. mas a primeira leitura que eu tinha feito era alguém de fora vir e dizer que vai retirar as montanhas ou alguma coisa assim pra beneficio de quem mora no vale mas NÃO... tem razão... quem mora no vale vai ser afetado negativamente porque a riqueza deles
240	Renata	não vai ficar pra lá
241	Érica	eh a serra.. como ela ESTA e não no progresso que vai se transformar... fala Luíza
242	Luíza	Não.. era exatamente isso.. aqui ele já volta falando que era coisa dos índios e a tomamos para enfeitar e presidir a vida ou seja.. era a FAMILIA que como se fosse a família que pegasse tipo se tivesse naquele vale soturno.. como ela falou .. a riqueza pra contemplar aquela montanha e aí vem alguém de fora que seria no caso aqui quem destrói a serra.. já é uma

		terceira pessoa tomando do outro... entendeu... eh um ciclo... um tomando do outro
243	Mediadora	É
244	Renata	É cada um vai puxando... geralmente indústria de minérios não é pra...
245	Érica	Imagina
246	Renata	que nem Mariana lá...
247	Érica	A Vale
248	Renata	quem tava pegando as coisas lá...
249	Bia	Para benefício da população .. não... não era... aqui outra questão que ele deixa bem claro né que remete aquela questão novamente do PÓ.. porque além de destruir tem aquele apego sentimental... qualquer parte do ecossistema que você destrói já vai trazer uma questão negativa nos aspectos da saúde... então se eh uma montanha.. se vai construir uma indústria... ou vai fazer alguma coisa de ferroviária.. não sei... tudo o que fizer vai ter um caráter negativo.. porque vai instalar perto daquele ambiente onde as casas das pessoas estão
250	Renata	e aí você falando da questão do negativo e do corpo também faria sentido.. ate daria mais uma interpretação “vai deixando no meu corpo”... a inalação do PÓ... de ferro mesmo... não eh só a marca no corpo que eu tinha imaginado do pó... porque a gente INALA esse pó
251	Bia	Pode ser mesmo uma sequela
252	Lisandra	uma sequela.. isso mesmo.. e esse não passa porque...
253	Bia	porque eh uma coisa que permanente
254	Renata	e esses tóxicos que entram no nosso corpo não saem mesmo
255	Lisandra	É isso mesmo
256	Bia	Além da parte subjetiva... logico... das lembranças que ele vai ter... da marca que vai ficar nele...
257	Renata	pode ser uma sequela física também..
258	Bia	as duas... não sei
259	Mediadora	eu também tava pensando assim... fiquei imaginando nessas duas últimas frases aí também
260	Érica	porque não fala que vai substituir assim né... teoricamente
261	Mediadora	“Deixando no meu corpo a paisagem misero pó de ferro, e este não passa”
262	Renata	aí gente será que a gente vai conseguir fazer isso com nossos alunos
263	Érica	e no começo ele já fala a SERRA que não passa e eh legal porque ele fala “os Andrades que passaram e passarão” ou seja as pessoas vem e vão... a serra não passa... a serra eh eterna e no final ele fala “misero pó de ferro, e este não passa”
264	Mediadora	a única coisa que parece que vai ficar.. é o pó de ferro não é..
265	Bia	Ou nada
266	Mediadora	as pessoas doentes como você falou... né
267	Érica	Isso
268	Renata	e também em contraposição ao que passa que também são os vagões.... os vagões tão passando
269	Érica	os vagões passam as pessoas passam... estão passando
270	Lisandra	vagão é a fluência
271	Mediadora	então não seria como você falou... alguém falou que era a própria comunidade porque se esta tipo.. deslizando em

		correia transportadora... entupindo.. então.. alguém devia tá indo lá
272	Renata	Sim...
273	Érica	As pessoas de fora
274	Renata	tivemos esse consenso
275	Érica	já refutei mais uma hipótese... já peguei outra pra mim
276	Mediadora	a questão do poder aí parece
277	Érica	ta jogando bafo aí né ... tem as figurinhas.. a gente vira.. obrigada Renata... obrigada Bia... mas é de algum momento.. não é histórico ISSO...
278	Mediadora	ah então agora a gente vai começar a buscar
279	Érica	pois eh.. por que ele fala "tomem nota"
280	Mediadora	ah eu ia perguntar.. e esse "tomem nota" porque ele vai colocar num
281	Érica	porque é uma coisa histórica... a gente vai pesquisar e descobrir o que é que eles estão falando
282	Renata	como lá no começo... tomem nota como olhe aí gente... isso vai dar @@@..
283	Bia	consequência que vai acontecer
284	Renata	Anotem que a gente tá tratando como se fosse uma coisa trivial que tomem nota como prestem atenção
285	Mediadora	como uma DENÚNCIA
286	Renata	Denúncia
287	Érica	boa palavra... gostei
288	Mediadora	denunciar alguma coisa... porque alguém falar "tomem nota"
289	Érica	e não só das consequências mas como também talvez do MOMENTO... fala.. olha aí gente... esse é um momento importante e tão retirando as coisas todas daqui
290	Bia	não é tão simples como parece
291	Érica	É
292	Bia	..mas é normal... é normal
293	Érica	vocês vão falar muito sobre isso... a gente não ta sabendo
294	Mediadora	you questionou a questão de quando ele escreveu.. mas quem que escreveu.. é o Carlos Drummond de Andrade não é.. vocês conhecem
295	Érica	e AINDA eu acho que é MINAS
296	Laura	É Minas
297	Érica	Como ele é mineiro
298	Mediadora	vi que alguém falou de Mariana também
299	Érica	A Renata
300	Renata	porque Minas não tem praia né... tem muito vale né... então eles não tem essa riqueza da praia... eles tem a riqueza das SERRAS...
301	Bia	que é lindo também
302	Renata	que é lindo também.. exato
303	Mediadora	Minas Gerais
304	Bia	será que ele passou realmente por isso... parece uma coisa TÃO pessoal
305	Mediadora	agora podem olhar... vocês querem pesquisar
306	Érica	Pode
307	Mediadora	acho que pode né... acho que podemos...
308	Bia	ISSO aconteceu com Carlos Drummond de Andrade
309	Mediadora	quem quiser olhar pode... antes vamos fazer a prova do ENEM

