



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

DIMAS HENRIQUE PEREIRA DE OLIVEIRA SILVA

**POR UMA PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA NA UNIVERSIDADE:
CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR-RESPONSIVO**

Porto Nacional, TO

2022

Dimas Henrique Pereira de Oliveira Silva

Por uma prática dialógica de leitura na Universidade: contribuições para a formação do
sujeito-leitor-responsivo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT),
como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos

Porto Nacional, TO

2022

<https://sistemas.uft.edu.br/ficha/>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586p Silva, Dimas Henrique Pereira de Oliveira.
POR UMA PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA NA UNIVERSIDADE : :
CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR-RESPONSIVO
./ Dimas Henrique Pereira de Oliveira Silva. – Porto Nacional, TO, 2023.
229 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Letras, 2023.
Orientadora : Dalve Oliveira Batista-Santos

1. Novos Estudos do Letramento. 2. Dialogismo. 3. Leitura no Ensino
Superior. 4. Pensar Alto em Grupo. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dimas Henrique Pereira de Oliveira Silva

Por uma prática dialógica de leitura na Universidade: contribuições para a formação do
sujeito-leitor-responsivo

Dissertação apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional, Curso de Mestrado em Letras. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre Letras e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: ____ / ____ / 2022

Banca Examinadora

Profa. Dra. (Orientadora), Dalve Oliveira Batista-Santos - PPGLetras/ UFT

Profa. Dra. Maria Perla Araújo Morais - PPGLetras/UFT

Profa. Dra. Livia Chaves de Melo - UFT

Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto - LAEL/PUC-SP

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida amiga e orientadora Dalve Oliveira Batista-Santos. Reservo este espaço como registro público da minha imensa gratidão por todos esses muitos anos de caminhada, pela gigantesca contribuição neste trabalho, pelas horas de compartilhamento de conhecimento e pelas muitas apostas feitas em mim.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus pelo divino dom da vida. E pela sua graça que me sustenta a cada dia.

Aos meus pais Mucio Antônio de Oliveira Silva e Sara Pereira da Silva por todo amor e carinho, por todos os conselhos e direcionamentos, por todo incentivo e, sobretudo, pelas admoestações que me fizeram traçar

Aos meus irmãos, Athos, Italo e Douglas pela amizade e pelos momentos de alívio que me proporcionam.

À minha companheira Michele Lima Nascimento pelos momentos de parceria, pelas diversas leituras neste trabalho e pelas contribuições infindáveis.

Aos membros da família Batista-Santos: Dalve, Ruy, João Pedro, Joaquim e Ravy pelo incentivo, companheirismo, amizade, carinho e fidelidade.

A todos os meus familiares da família Pereira da Silva e aos da família Oliveira Silva, sem sombra de dúvidas, o carinho e incentivo que me foram dados são de grande relevância na minha caminhada.

Aos membros participantes da banca de qualificação e defesa Livia Chaves de Melo, Maria Perla Araújo Morais e Mara Sophia Zanotto, a leitura cuidadosa de vocês, juntamente com os apontamentos foram muito importantes para a constituição deste trabalho.

Aos funcionários da honrosa Universidade Federal do Tocantins, fecho este ciclo com a imensa gratidão ao corpo técnico, aos porteiros e vigilantes, às funcionárias e funcionários dos serviços gerais e, sobretudo, ao corpo docente, por me proporcionarem crescimento humanístico e acadêmico.

Ao programa de Pós-Graduação em Letras por me formar um pesquisador engajado nas problemáticas transpassadas pela linguagem.

Aos queridos amigos formados na Casa do Estudante Antônio Denizar Ribeiro de Freitas. O que é forjado na luta, persevera nas dificuldades.

Às amizades construídas nos corredores, nas mesas da biblioteca e nos laboratórios da Universidade Federal do Tocantins, em especial a Péricles, Marilene, Jair, Anita, Matheus Gaia e Wesley, vocês me ajudaram a entender a dialética do ser.

A Peterson Sacconi, Amanda Bernardo e Cassandra sem a ajuda de vocês esta etapa da minha vida nem teria iniciado.

Aos meus parceiros e parceiras de pesquisa Juliana Pereira de Assis, Júlia Cerutti Dal Bosco, Juliana Pereira Macêdo da Cunha, Alexandre, Joanes, Joelma, Poliana, Vanuza, Adna, Adriele, Isabela, Deguimar, Mirléia, Wilson e Andréia.

À minha prima Jane Carla que ao final da construção deste texto me fez chegar vários livros, que contribuíram grandemente com as análises e construção do capítulo teórico.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram com o término deste trabalho, meu profundo muito obrigado!

RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar a prática dialógica de leitura na universidade como possibilitadora da formação do sujeito-leitor-responsivo por meio do Pensar Alto em Grupo - PAG (ZANOTTO, 2014), uma prática de leitura que se apresenta com grande potencial para o desenvolvimento do leitor crítico e responsivo e do professor agente de letramento. Os objetivos específicos são: a) investigar como a prática dialógica do PAG como instrumento e estratégia pedagógica pode contribuir para a formação do sujeito-leitor-responsivo; b) analisar como se dá a orquestração dos múltiplos sentidos no processo de formação do sujeito-leitor-responsivo na prática dialógica de leitura do PAG; c) compreender em que medida a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo possibilita a constituição da identidade do professor enquanto agente de letramento. Através dos objetivos acima mencionados, os seguintes questionamentos buscam ser respondidos: 1. Em que medida a prática de leitura por meio do “Pensar Alto em Grupo” contribui para formação responsiva e crítica do aluno? 2. Como se dá a orquestração dos múltiplos sentidos no processo de formação do sujeito-leitor-responsivo na prática dialógica de leitura do PAG? 3. Em que medida a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo possibilita a constituição da identidade do professor enquanto agente de letramento? Os fundamentos epistemológicos suscitados como base teórica foram o dialogismo e os Novos Estudos do Letramento, de modo que esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006). Como estratégia metodológica adotou a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e para a geração de dados, os seguintes métodos: Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 2014) e diários de leitura (MACHADO, 1998). Os sujeitos de pesquisa foram sete alunas matriculadas no curso de extensão “Letramento Acadêmico: A (re)escrita no desenvolvimento da produção textual”, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, no ano de 2021. As análises foram realizadas a partir dos conceitos e problematizações dos quadros teóricos acima citados. Os dados indicaram que a prática do PAG se apresenta como promissora quando o assunto é a formação de sujeitos-leitores críticos e responsivos, pois ao dar vez e voto àqueles que são mais vulneráveis nas aulas de leitura, os alunos, o PAG promove práticas democráticas de leitura, responsáveis por realizar mudanças nas estruturas usuais das salas de aula nas aulas de leitura. Além disso, verificou-se que nas aulas que utilizam o PAG, a construção dos sentidos se dá de maneira colaborativa e por meio do processo de co-construção (PONTECORVO, 2005).

Palavras-chave: Dialogismo. Leitura. Novos Estudos do Letramento. Letramento Acadêmico.
Pensar Alto em Grupo.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to investigate the dialogical practice of reading at the university as an enabler of the formation of the subject-reader-responsive through the Group Think-Aloud - GTA (ZANOTTO, 2014), a reading practice that presents itself with great potential for the development of the critical and responsive reader and the teacher literacy agent. The specific objectives are: a) to investigate how the dialogical practice of GTA as an instrument and pedagogical strategy can contribute to the formation of the subject-reader-responsive; b) to analyze how the orchestration of the multiple meanings takes place in the process of formation of the subject-reader-responsive in the dialogical practice of reading the GTA; c) to understand to what extent the practice of reading The High Thinking in Group enables the constitution of the identity of the teacher as an agent of literacy. Tied to the above-mentioned objectives, the following questions seek to be answered: 1 To what extent does the practice of reading through "Thinking High in Group" contribute to responsive and critical training of the student? 2. How is the orchestration of the multiple senses in the process of formation of the subject-reader-responsive in the dialogical practice of reading the PAG? To what extent does the practice of reading The High Thinking in Group allow the constitution of the identity of the teacher as an agent of literacy? The epistemological foundations raised as a theoretical basis were dialogism and the New Studies of Literacy. Thus, this research is part of the qualitative-interpretative paradigm (DENZIN; LINCOLN, 2006). As a methodological strategy, the following methods were adopted as a methodological strategy (THIOLLENT, 2011) and for data generation: Group Think-Aloud (ZANOTTO, 2014) and reading journals (MACHADO, 1998). The research subjects were seven students enrolled in the extension course "Letramento Acadêmico: A (re)escrita no desenvolvimento da produção textual", offered by the Universidade Federal of Tocantins, in 2021. The analyses were performed based on the concepts and problematizations of the theoretical frameworks mentioned above. The data indicated that the practice of GTA is promising when it comes to the formation of critical and responsive subject-readers, because by giving turn and vote to those who are most vulnerable in reading classes, students, the GTA promotes democratic reading practices, responsible for making changes to the common classroom structures in reading classes. In addition, it was found that in classes that use the PAG, the construction of the senses takes place collaboratively and through the co-construction process (PONTECORVO, 2005).

Keywords: Dialogism. Reading. New Studies Literacy. Academic Literacy. Think Aloud in Groups.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

FIGURA 01: mediação de acordo com Vigotski	74
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: regras de transcrição.....	103
Quadro 2: datas dos encontros e atividades realizadas.....	105
Quadro 3: o início da vivência.....	109
Quadro 4: um galo não canta sozinho.....	110
Quadro 5: 3º recorte: “ninguém solta a mão de ninguém” - sobre as lutas reprimidas e a conquista de direitos.....	115
Quadro 6: 4º recorte: ‘fios’ de outro e as lutas sociais.....	123
Quadro 7: orquestração de vozes na construção de sentidos - diário reflexivo de Marina.....	132
Quadro 8: orquestração de vozes na construção de sentidos - diário reflexivo de Madalena.....	134
Quadro 9: 1º recorte diário pesquisador.....	136
Quadro 10: 2º recorte diário de pesquisa.....	137
Quadro 11: 1º recorte - início da vivência.....	144
Quadro 12: Movimentos alteritários na atividade de leitura.....	146
Quadro 13: diário reflexivo de Marina Silva da terceira vivência.....	161
Quadro 14: 3º recorte da terceira vivência.....	162
Quadro 15: 1º recorte 3º diário do pesquisador - reflexões sobre a alteridade.....	163
Quadro 16: 2º recorte do 3º diário do pesquisador - reflexões sobre a responsividade passiva.....	165
Quadro 17: sobre as dificuldades de infraestrutura nos contextos das aulas remotas.....	166
Quadro 18: recorte 1 diário Lygia Clark 1ª vivência.....	168
Quadro 19: recorte 1 diário Lygia Clark 2ª vivência.....	168
Quadro 20: recorte 2 diário Lygia Clark 2ª vivência.....	168
Quadro 21: recorte 1 diário Lygia Clark 3ª vivência.....	168
Quadro 22: entrada de Cleo Verbena na aula de leitura.....	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BOPE	Batalhão de Operações Especiais
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEIM	Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora
ISD	Interacionismo Sócio-Discursivo
LA	Linguística Aplicada
MFL	Marxismo e Filosofia da Linguagem
NEL	Novos Estudos do Letramento
PAG	Pensar Alto em Grupo
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
TDIC	Tecnologias de Digitais da Informação e Comunicação
TMC	Teoria da Metáfora Conceptual
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	União das Nações Unidas para a Educação e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 LINGUAGEM E INTERAÇÃO	21
2.1 Concepções de linguagem	22
3 LINGÜÍSTICA APLICADA – MONTANDO UMA COLCHA DE RETALHOS.....	36
3.1 Representações metafóricas: definições de LA em textos inaugurais.....	37
3.2 Aproximações entre os sabres e grupos sociais: tecendo colchas de retalhos	40
4 OS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS, TEORIAS SOBRE O ENSINO DA LEITURA E SUAS INTERFACES COM O PENSAR ALTO EM GRUPO	44
4.1 Os estudos sobre os letramentos.....	44
4.2 O professor enquanto agente de letramento	56
4.3 Modelos cognitivos de leitura	59
4.4 Discussão acerca do conceito de inferência	63
4.5 O Pensar Alto em Grupo: surgimento do desenho metodológico	67
4.6 Pensar Alto em Grupo - uma prática híbrida de Letramento.....	69
4.7 O PAG e suas relações com o dialogismo e a perspectiva sociocultural.....	71
4.8 A prática do Pensar Alto em Grupo e as reflexões de Paulo Freire: a leitura e a construção de sujeitos-leitores-responsivos na contemporaneidade.....	78
4.9 O Pensar Alto em Grupo e o pensamento metafórico.....	84
4.10 A leitura no mundo digital.....	88
5 PERCURSO METODOLÓGICO: UM DESENHO DO CAMINHO PERCORRIDO .	93
5.1 Algumas considerações sobre a abordagem qualitativa	94
5.2 Pesquisa-ação	97
5.3 Pensar Alto em Grupo: o processo de geração de dados	99
5.4 Diário de leitura	101
5.5 Das transcrições	103
5.6 Do contexto de pesquisa	104
6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	107
6.1 ‘Tecendo a manhã’: análise da primeira vivência.....	107
6.2 A orquestração de vozes na construção dos sentidos: análises dos diários de leitura da primeira vivência.....	132
6.3 Diário do pesquisador - O cantar dos galos	135
6.4 Mineirinho: análise da terceira vivência	139
6.5 - Análise dos diários reflexivos da segunda vivência.....	161

6.6 - Diários do pesquisador - “Mineirinho”	162
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	1700
REFERÊNCIAS	1744
ANEXOS	1855

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve início no ano de 2017, quando, ao ingressar no curso de graduação em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), deparei-me com uma série de dificuldades que permeiam o contexto educacional brasileiro. Primeiramente, as dificuldades encontradas diziam respeito, sobretudo, às que eu enfrentava no momento de inserção em um ambiente que partilha de práticas letradas que, em muito, se distinguem das que eu estava acostumado. Em segundo lugar, percebi que havia um lugar comum entre as dificuldades por mim enfrentadas e as que os colegas, que ali estavam, enfrentavam.

No período transitório do Ensino Médio ao Superior sofri e vi sofrimentos. Muitos deles, fui obrigado a superar. Contudo, deixei um lugar na minha memória para aquelas dificuldades, pois sabia que em momentos posteriores poderia refletir melhor sobre tais aspectos. E assim teve início uma jornada de investigações.

Ainda no primeiro período da graduação, recordo-me do momento de relatar todas as dificuldades enfrentadas à professora da disciplina de “Princípios e fundamentos dos estudos da linguagem”. Manifestei, também, o meu interesse em tecer reflexões para lançar alguma luz nas inquietações que me rodeavam àquela altura. Dessas inquietações, que aqui posso entendê-las como primárias, surgiu a minha primeira pesquisa (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2017), cujo título é: “A escrita sob o olhar do aluno do Ensino Médio: representações e reflexões”.

O percurso investigativo demonstrava, por meio de entrevistas semiestruturadas, como os alunos do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Tocantins, na Cidade de Palmas, entendiam a sua formação no tocante às práticas escritoras. Demonstrava, também, se esses mesmos alunos se sentiam preparados para o uso social da escrita nos ambientes de trabalhos e/ou universitários.

Essa pesquisa me fez entender, além do que me ensinavam os participantes da pesquisa e os teóricos que lia, as dificuldades que permeiam aqueles que, comprometidos com a mudança social, enfrentam as possíveis lacunas no nosso sistema educacional ao tentar compreendê-las. E se há uma película cujo nome é “Diários de motocicletas”, que retrata o período pré-revolucionário de Ernesto Guevara, desse período, também há meus “diários de bicicletas”, posto que, em virtude dos poucos recursos que dispunha, todas as minhas idas e vindas entre secretarias regionais de educação e escolas para ter acesso aos participantes de pesquisa, circulei algumas dezenas de quilômetros com o veículo de tração humana.

E como o fazer científico está em constante mudança e evolução, dei continuidade às minhas inquietações. Uma vez que, após ter investigado o período transitório entre a educação

básica e o Ensino Superior, e tendo chegado à compreensão de que essa transição nem sempre é um período simples, nas minhas vivências, percebia indícios de que o desenvolvimento das práticas escritoras na esfera universitária não se dava de maneira fácil. Antes, eram marcadas por muitas dificuldades.

Foi então que, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), sediado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pude dar continuidade às minhas inquietações a partir dos problemas de linguagem que me cercavam. Passei a desenvolver um projeto de pesquisa (também sob orientação da professora Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos), que visava entender como os alunos se constituíam autores a partir de gêneros acadêmicos.

Isso porque, no meio acadêmico, como elencam Lea e Street (2014), vigora o discurso do *déficit*, que costuma ‘nivelar’ os letramentos, independente dos contextos, atribuindo, muitas vezes, a alcunha de ‘iletrados’ àqueles que não se ‘encaixam’ nas exigências postas. Para desconstruirmos o modelo do *déficit*, é necessário que nas nossas práticas, como professores, não repliquemos essas lógicas, que reproduzem noções de letramentos ocidentalizadas e coloniais.

Para superação desse modelo, faz-se necessário uma outra lógica de se entender a linguagem acadêmica. Essa maneira deve partir de abordagens que sejam capazes de tratar os aspectos identitários e de poder que há no uso social da linguagem. Diante disso, os postulados dos Novos Estudos do Letramento (NEL) foram de extrema valia para essa minha empreitada acadêmica, que também se viram amparadas nos estudos sobre os gêneros textuais do Interacionismo Sócio Discursivo (ISD) (BRONCKART, 2007).

É desse período que surge uma publicação de minha autoria (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2021b) cujo nome é: “Práticas de escrita na universidade: vozes de autoria no gênero resenha”. Essa publicação é de grande importância na minha caminhada acadêmica, pois é a partir das reflexões tecidas nesse período que passou a ficar mais evidente que as práticas escritoras são fruto de interações que os sujeitos têm com as suas práticas leitoras.

A partir de então, as minhas inquietações passam a ter o objeto reformulado, uma vez que as práticas escritoras deixam de ser a preocupação principal, e as competências leitoras ganham a cena. Diante disso, em mais um ano, pude, por meio do PIBIC/CNPq, continuar a me enveredar pelos caminhos das reflexões e investigações científicas.

Sendo assim, a partir do interesse na investigação de fenômenos empíricos referentes à competência leitora, cheguei à prática dialógica de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG). Tal prática se constitui como uma alternativa ao modelo autônomo de letramento, circunscrevendo-

se no modelo ideológico de letramento, pois partilha dos princípios epistemológicos do dialogismo, por ser uma prática de leitura que preza por vozes equipolentes no momento da aula de leitura.

O PAG também pode ser considerado uma prática sociointeracionista, uma vez que os alunos são os protagonistas na construção dos sentidos nas aulas de leitura. O professor é um agente de letramento que media os sentidos, atuando em Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VIGOTSKI, 1998). Além disso, por proporcionar a todos a possibilidade de ouvir e ser ouvido, o PAG é uma prática de letramento (STREET, 1984) que preza por uma formação democrática dos alunos, configurando-se como prática democrática de leitura. Isso faz, além de outras coisas, que o PAG vá ao encontro das ideias de Paulo Freire.

E a partir dessa prática empreendi uma série de pesquisas, num projeto que culminou nos estudos que deram origem a esta dissertação. Dentre as publicações que compõem esse período estão “Construindo um perfil de leitor na prática dialógica de leitura” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2020), “A prática de letramento do Pensar Alto em Grupo em contexto remoto: o dialogismo na construção de sentidos” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2021a) e “O Pensar Alto em Grupo como prática democrática e dialética na construção de sentidos” (ZANOTTO; BATISTA-SANTOS; SILVA, no prelo).

Portanto, como fruto desse histórico de investigação que, em alguma medida, se complementa, chego a estas problematizações, que, por sua vez, se alinham à vertente contemporânea da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2009). Isso se dá porque, por se tratar de estudos que têm interesses em problemas reais do uso social da linguagem, a partir de uma abordagem *Indisciplinar*, promovendo olhares críticos para as relações sociais.

Dessa forma, a partir dessas problematizações tenho como objetivo geral: Investigar a prática dialógica de leitura na universidade como possibilitadora da formação do sujeito-leitor-responsivo por meio do PAG. Já no que diz respeito aos meus objetivos específicos são os seguintes:

- a) Investigar como a prática dialógica do PAG como instrumento e estratégia pedagógica pode contribuir para a formação do sujeito-leitor-responsivo;
- b) Analisar como se dá a orquestração dos múltiplos sentidos no processo de formação do sujeito-leitor-responsivo na prática dialógica de leitura do PAG.
- c) Compreender em que medida a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo possibilita a constituição da identidade do professor enquanto agente de letramento.

Mediante isso, tenho atrelado aos objetivos acima mencionados os seguintes questionamentos que guiam estes escritos:

1. Em que medida a prática de leitura por meio do “Pensar Alto em Grupo” contribui para formação responsiva e crítica do aluno?
2. Como se dá a orquestração dos múltiplos sentidos no processo de formação do sujeito-leitor-responsivo na prática dialógica de leitura do PAG?
3. Em que medida a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo possibilita a constituição da identidade do professor enquanto agente de letramento?

E para responder às questões e tecer reflexões que mobilizem problematizações em torno dos objetivos delineados, organizei esta dissertação em cinco capítulos, além deste primeiro capítulo introdutório. De modo que apresentarei os aspectos centrais que organizam este trabalho.

Sendo assim, o segundo capítulo, denominado “Linguagem e interação”, é composto pela concepção de linguagem que ampara todas as reflexões que foram empreendidas nestes escritos. Nele, o leitor encontrará os principais conceitos que emergem dos postulados teóricos do dialogismo e que se relacionam com o ensino da competência leitora. É também nesse capítulo que o leitor encontrará algumas reflexões sobre as concepções de linguagem que se contrapõem à linguagem enquanto forma de interação.

No terceiro capítulo, “Linguística Aplicada - montando uma colcha de retalhos”, faço uma discussão sobre a área do conhecimento em que se insere este trabalho. E a partir de figuras de linguagem utilizadas, por fundadores da LA no Brasil, para ilustrar a maneira de funcionamento dessa área do saber, teço algumas reflexões sobre a maneira como vejo esse campo de atuação.

No que se refere ao quarto capítulo, seguindo a tônica dada pelo segundo capítulo, vou tecendo colchas de retalhos, refletindo sobre “Os estudos sobre os letramentos, teorias sobre o ensino da leitura e suas interfaces com o Pensar Alto em Grupo”. Nele, o leitor encontrará algumas problematizações dos estudos sobre os letramentos, como as teorias que tratam do ensino de leitura, desde a vertente estruturalista à dialógica; os postulados da perspectiva sociocultural e suas implicações para a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo; os estudos freirianos, suas reflexões e suas implicações na prática de leitura do PAG; e algumas reflexões sobre a leitura no mundo digital.

No quarto capítulo, denominado “Percurso metodológico”, o leitor encontrará os caminhos que foram percorridos e as escolhas metodológicas a que foram recorridas para geração de dados, pelo fato de estar inserido no contexto de pesquisa como um orquestrador

dos sentidos na aula de leitura. Ainda, assumindo, assim, um papel de facilitador da interação social realizada pelos alunos na aula de leitura, exigindo de mim o papel de apenas um observador passivo, no qual foi utilizado o tipo de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).

Por sua vez, todo o percurso metodológico esteve inserido dentro do paradigma da abordagem qualitativa, uma vez que houve a intenção de tratar os dados de maneira interpretativa, refletindo sobre os fenômenos sociais que envolviam o contexto, ora, analisado. Além disso, conforme elenca Yin (2016), houve o esforço em realizar as análises a partir de diversas fontes para que se tivesse um olhar mais holístico a respeito do objeto analisado.

Diante disso, partindo de um curso de extensão, realizado na Universidade Federal do Tocantins, cujo nome foi: “Letramento Acadêmico: A (re)escrita no desenvolvimento da produção textual”, compõe este corpus as aulas de leitura que, em forma de transcrição são analisadas neste trabalho. Além disso, foram elaborados diários de leitura pelos alunos, momentos após as aulas de leitura. Também foi mantido, pelo professor pesquisador, diários de letramento, nos quais os objetivos foram registrar as introspecções antes e após as aulas de leitura.

Já no que diz respeito ao quinto capítulo, o leitor encontrará as análises do *corpus* que compõe esta dissertação. Nele, problematizo duas vivências de leitura, além dos diários dos alunos e do professor pesquisador, de modo que, por suscitar questões de cunho social, que dialogam com os objetivos desta pesquisa, as vivências de leitura giram em torno do poema “Tecendo a Manhã”, de João Cabral de Melo Neto e da crônica “Mineirinho” de Clarice Lispector.

Por último, o sexto capítulo que congrega as considerações finais a partir das discussões e reflexões realizadas durante a fundamentação teórica da pesquisa e das análises dos dados que compõem o *corpus*.

2 LINGUAGEM E INTERAÇÃO

*“No caminho é que se vê a praia melhor pra ficar”
(Chico Science e Nação Zumbi)*

Queria iniciar as discussões que aqui encontra o leitor pelas premissas epistemológicas que permeiam todas as reflexões que serão realizadas neste trabalho. Escolho iniciar pela forma como entendo a linguagem em virtude de esta ser, para mim, e assim como consideraram outros pensadores, como o fator que funda e diferencia a humanidade das outras formas de vida que existem no mundo (ROUSSEAU, 1983; VIGOTSKI, 1998; 2008).

Dito isso, para mim, está posto que a linguagem é a liga que sustenta tudo o que pode se ver, nomear e existir¹ e por isso é importante, antes de realizar qualquer reflexão, estudo, ou intervenção que diga respeito aos estudos linguísticos, evidenciar a forma como a pesquisadora, o pesquisador, a professora, o professor, a professora/pesquisadora entendem a língua(gem).

Diante do que fora dito, os estudos sobre a linguagem são fruto de uma herança cultural da humanidade, já tiveram várias formas e possibilidades. Cada forma, por exemplo, disse e diz respeito ao período histórico em que estava/está inserida e assim como a própria humanidade, tais estudos vêm se transformando com o decorrer dos tempos.

Há uma extensa literatura que se ocupa em remontar os primórdios das reflexões sobre a linguagem (CASSIRER, 2001; PETTER, 2007; FIORIN, 2003; WEEDWOOD, 2002; KRISTEVA, 2007), entre outros. A maioria desses pesquisadores elencam o início de tais reflexões na Índia. Após os *Hindus*, temos as postulações dos gregos sendo apontadas, também pelos historiadores dos estudos linguísticos, e estes, diferentemente daqueles, ganham uma grande evidência, e eu arriscaria até em dizer que ganham uma maior importância, quando se trata em prestígio como grande ‘proponentes’ dos estudos linguísticos. Com esse fato, muito provavelmente, esteja em sua gênese a questão do eurocentrismo que toma conta de todo o discurso científico. E pelo fato de uma maior importância a ser dada às reflexões dos gregos, é sobre elas que nós, pesquisadores do mundo moderno, temos mais documentos- textos, versando sobre o teor dos pensamentos helênicos.

¹ Não inauguro essa discussão, apenas assumo uma postura que há milênios existe na história do pensamento da humanidade. Os pré-socráticos já teceram grandes e profundas reflexões sobre tal temática. Aqui não me alongarei em virtude deste não ser o foco das minhas problematizações, todavia ao leitor que se interessa conferir: VOLÓCHINOV (2019), ROUSSEAU (1983).

Eurocentrismos à parte, dificilmente hoje nos estudos científicos sobre a linguagem, alguém pode fazer pesquisa sem os pressupostos iniciados pelos clássicos da Grécia. Exceto os especialistas nos estudos das formas como se organizavam as reflexões linguísticas dos Hindus, ninguém tem noção sobre o teor dessas proposições. A coisa muda, quando nos referimos aos estudos dos gregos, pois boa parte das reflexões acerca da gramática tem grande influência das proposições dos gregos e, por isso, quando fazemos um retrospecto sobre os estudos linguísticos, dedicamos um bom tempo às reflexões gregas.

Neste trabalho, os gregos entram como inspiradores e fundamentadores epistemológicos de uma forma de se compreender a linguagem que, por muito tempo, vigorou como o único saber sobre a linguagem. Nomearei esse saber da mesma forma como foram nomeados por Volóchinov (2017; 2019), Bakhtin (2013; 2015) e outros: monologismo. O monologismo é uma epistemologia muito bem fundamentada e que, por isso mesmo, figurou e figura nos espaços acadêmicos como a principal forma de se estudar, compreender a linguagem. Boa parte das reflexões que aqui propomos, dão-se no sentido de confrontar o monologismo e, por isso, explicarei um pouco, nas próximas seções, porque quero confrontar essa epistemologia.

2.1 Concepções de linguagem

Tudo começou quando no início do século XX, na Rússia soviética, reuniam-se alguns intelectuais interessados em vários assuntos. Figuravam nas conversas os seguintes temas: Arte, Filosofia, Literatura, Linguística, Política e outras coisas mais. Esses intelectuais, devido a alguns aspectos de sua formação acadêmica, centralizavam a linguagem como ponto de encontro dessas discussões. Acreditavam, entre outras coisas, que a linguagem era o ponto de partida e encontro para a reflexão entre as diversas áreas do saber.

Esse grupo de intelectuais, no Brasil e em outros países, recebe o nome de Círculo de Bakhtin, nome de um dos principais membros do grupo. Grande parte dos pesquisadores, também no Brasil e em outros países, gostam de nomear o grupo de intelectuais dessa forma. Obras como (BRAIT, 2005; 2006; 2009; FARACO, 2009) exemplificam essa forma de nomear o grupo.

Eu, todavia, gosto de nomear esse grupo de intelectuais de Círculo de Leningrado, uma terminologia proposta pelos biógrafos do intelectual Bakhtin, Clark e Holquist (1989). Tenho essa preferência por acreditar que cada autor tem a sua devida importância nas proposições e reflexões que saíram do grupo.

E pelo fato de acreditar que os sujeitos quando interagem socialmente são capazes de construir coisas magníficas, de modo que socialmente chegamos a pontos que dificilmente chegaríamos, individualmente, neste trabalho me referirei a esses pensadores dessa forma. Trata-se de ser coerente com os princípios anunciados por tais pesquisadores creditar que o grupo representou um círculo de pensadores, que assim como outros nos estudos da linguagem, quando reunidos costumavam receber os nomes das cidades onde se reuniam. Vide o exemplo do círculo de Genebra (do qual creditam o surgimento da linguística moderna), ou até mesmo o círculo de Praga, cujas contribuições fundamentaram a glossemática, fonética e fonologia, dentre outras coisas.

Assim, a primeira contribuição desse grupo que trago para a discussão, neste espaço, é a respeito das concepções de linguagem. Esse debate é inaugurado na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, lançada pela primeira vez em 1929, cuja autoria é de Valentin Nikoláevich Volóchinov (1895 - 1936). Nessa obra, o autor faz um estudo historiográfico das tendências de estudos sobre a linguagem que existiam até então na época em que ele vivia, e mesmo não tendo o objetivo de fazer uma “descrição detalhada da história da filosofia da linguagem” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 146), ele realiza “uma análise geral das tendências fundamentais do pensamento filosófico e linguístico da modernidade” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 146)

Na sua pesquisa, Volóchinov ([1929] 2017) mapeia duas orientações linguístico-filosóficas que orientavam a maioria das reflexões e trabalhos que tinham por tema a linguagem: o *subjetivismo idealista* ou *individualista* e o *objetivismo abstrato*. Sobre a primeira concepção, o autor pontua que essa tendência analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (ou seja, todos os fenômenos linguísticos sem exceção)” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148).

Diante disso, no *subjetivismo idealista*, a natureza da linguagem está creditada às operações psíquicas, e dentro dessas operações estão as possibilidades estilísticas de se fazer linguagem, pois para essa concepção “tudo que se torna um fato gramatical foi antes um fato linguístico” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 153). Dentro dessa tendência, recai a crença de que os fatos estilísticos são a realidade linguística.

Como diria Volóchinov (2017) a palavra que define essa ‘escola’ é “expressão” e, por isso, Geraldí (1984), ao fazer uma releitura sobre os desdobramentos do *Subjetivismo individualista* nas salas de aula do contexto brasileiro, nomeou essa orientação linguístico-filosófica de *Linguagem enquanto expressão do pensamento*, que é uma nomenclatura, no mínimo coerente, com a essência ideológica e epistemológica da tendência.

Alguns autores acreditam que a tendência em questão tem suas origens epistemológicas nas problematizações realizadas pelos, já citados aqui no trabalho, gregos. Estão entre esses pesquisadores, Perfeito (2005), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), Gonçalves e Baronas (2013) e outros. Eles assinalam que o princípio epistemológico do *Subjetivismo idealista* está na Grécia Antiga, passando pela Roma antiga, chegando até a Idade Média, passando para a Modernidade, com os estudos filológicos, histórico-comparativos, rompendo-se com a emergência da Linguística Moderna.

Diante disso, baseado em Volóchinov (2017, p. 148), os principais princípios epistemológicos dessa tendência se baseiam nestes quatro postulados:

- 1) A língua e atividade, um processo ininterrupto de criação [...], realizado por meio de atos discursivos individuais;
- 2) As leis de criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
- 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;
- 4) A língua como produto pronto[...], como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto.

Esses postulados não influenciam apenas o desenvolvimento da competência escritora, eles influenciam todas as formas de manifestação linguística. No ensino da competência leitora, por exemplo, um caso ilustrativo do *subjetivismo idealista* é trazido por Kleiman (oficina de leitura), quando a autora fala que o ato de ler dentro da aula de leitura, em muitos contextos educacionais, serve apenas como uma forma de avaliação. Avalia-se se o aluno é capaz de entoar da maneira ‘correta’, se ele ‘entende’ os elementos prosódicos ou se ele ‘respeita’ as pontuações. A autora ainda observa que, geralmente, esse tipo de leitura é realizado em voz alta.

Não muito diferente dessa concepção, temos o *Objetivismo abstrato*. Dessa forma, após apresentar os princípios epistemológicos, bem como as raízes históricas e as práticas que se fundam no subjetivismo idealista, passemos, pois, à segunda tendência epistemológica apresentada por Volóchinov (2017). O *Objetivismo abstrato*, devido ao momento intelectual vivido e pela emergência do Positivismo (durante o século XIX), que de acordo com Volóchinov (2017), acontece tardiamente nos estudos linguísticos (uma vez que vem a surgir no início do século XX), transformando a língua “em um objeto específico da ciência” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155).

A primeira premissa para compreender o *objetivismo abstrato* é entender que nele a língua é compreendida como um sistema linguístico, entendido a partir de formas linguísticas

fonéticas, gramaticais e do léxico (VOLÓCHINOV, 2017). Dentro desse sistema, as regras são vistas como adequadas e corretas; fora dele, elas são desconsideradas, consideradas como desvios e erros.

Essa ideia de sistema, no *objetivismo abstrato*, pressupõe uma sociedade falante e participante dos eventos comunicativos. Todavia, formada por indivíduos, esse sistema social assujeita seus sujeitos falantes, não levando em consideração as suas particularidades nas interações mediadas pela linguagem, pois cabe ao coletivo decidir o curso que a língua toma. Por isso, considero que por mais que no *objetivismo abstrato* a língua precise de uma sociedade para funcionar, ele não atribui às interações sociais como algo primário para o acontecimento linguístico. A língua, por sua vez, bem como seus ‘níveis’ ou ‘facetadas’, ou ainda, seus ‘recortes’ (ex: fonológico, morfológico, sintático, semântico) em sua completude, é vista como algo primário.

Sobre esse aspecto, Volóchinov postulou que nessa concepção, “a língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 156). Isso faz com que se torne quase uma contradição, já que a língua é concebida como um fato social por excelência, acreditando que os sujeitos nada podem fazer com a língua que recebem. Mas, essa contradição lança luzes à visão determinista de sociedade elencada por essa concepção.

Nessa visão, nada se pode fazer acerca das coisas que existem no mundo. Nada se pode fazer acerca das escolhas políticas; existe um sistema, sobre o qual sou subjugado a apenas aceitar. Em outras palavras, fazendo menção à letra de música exposta na epígrafe, no início deste capítulo: “no caminho não se vê a praia melhor pra ficar”, uma vez que não existe um caminho para se escolher a praia, não existem opções conscientes, apenas o mar, que é comum a todos, apenas a língua, que é ‘comum’ a todos.

Algo extremamente importante para pontuar sobre essa forma de ver a linguagem é que ela preza por regularidades, mesmo que essas, nos quadros efetivos de comunicação, não existam, efetivamente, e tão, solidamente, como se imagina dentro dessa concepção. Essa aceção vê a língua como um objeto multifacetado, que vai do ponto menor (o fonema) ao maior (a sentença). O próprio Volóchinov (2017, p. 155) diz que “são justamente esses elementos idênticos – fonéticos, gramaticais, lexicais - e, portanto, normativos para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade”. Ou seja, o que faz com que uma língua seja compreensível não são os sujeitos que fazem o uso daquela língua, e sim a língua por ela mesma. Essa visão é

extremamente insustentável, pois ela fundamenta o princípio de que há a possibilidade de existência de línguas sem sujeitos.

Dessa forma, as bases epistemológicas dessa concepção remontam ao pensamento cartesiano, com as suas importantes defesas de segmentação para a compreensão dos fenômenos. O que, todavia, quando se trata de linguagem, não proporciona uma visão holística do objeto de estudos, como advoga o próprio Volóchinov (2017; 2019). Ainda, de acordo com Volóchinov (2017), a forma mais sofisticada de objetivismo abstrato pode ser encontrada na denominada “escola de Genebra” cujos principais expoentes no momento de sua criação foram Charles Bally (1865 - 1947) e Albert Sechehaye (1870 - 1946), ambos discípulos do professor da Universidade de Genebra, Ferdinand Saussure (1857 – 1913).

Bally e Sechehaye foram responsáveis pela publicação póstuma da obra cuja autoria é atribuída a Saussure. Para Volóchinov, Saussure “deu a todas as ideias da Segunda tendência uma clareza e uma precisão surpreendentes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 164). De modo que para muitos “as suas formulações dos principais conceitos da linguística podem ser consideradas clássicas” (p. 164-165).

E assim como na primeira tendência, o autor brasileiro, João Wanderlei Geraldi (1984), ao refletir sobre a efetivação dessa concepção no contexto brasileiro, a renomeou, atribuindo-lhe o seguinte nome: *Linguagem enquanto instrumento de comunicação*. Acredito que, mais uma vez, foi muito coerente a escolha de Geraldi (1984). Ela nos faz lembrar um período obscuro de nossa história que foi o período do regime militar (1964- 1985), período no qual a disciplina de língua portuguesa deixa de existir e passa a ser nomeada de comunicação e expressão.

A aula que antes se dedicava ao conteúdo de análise sintática com o fito de atingir a beleza estética do texto literário, passa a realizar a mesma análise sintática. Todavia, com o intuito de fazer com que o aluno se comunicasse bem para exercer uma função de proletariado, num país que estava em pleno processo de industrialização. Aqui, nesse período histórico, podemos pensar em uma educação como treino, sem qualquer intenção humanística que permeia o processo educativo.

O aluno tinha que se expressar bem no ambiente de trabalho. Comunicar-se bem na modalidade escrita, para que ‘funcionasse’ nas esteiras industriais. É nesse período, também, que passasse, na escola, a dedicar um período às aulas de ‘redação’, pois os vestibulares nas Universidades passaram a adotar o texto dissertativo com forma de avaliar os seus candidatos. Temos, portanto, na aula de comunicação e expressão, mais um motivo para aprender a comunicar-se de acordo com o que nos diz a “gramática”.

Atualmente, no contexto brasileiro, o *objetivismo abstrato* está mais vivo do que nunca, seja no que compete ao ensino de gramática, como nos confirmam as seguintes pesquisas (BATISTA-SANTOS; TELES, 2018; BATISTA-SANTOS; SANTOS, 2019), seja no que compete ao ensino de leitura, como também nos confirmam as seguintes pesquisas (KLEIMAN, 2016; BATISTA-SANTOS, 2018; BATISTA-SANTOS; SILVA, 2020). Acredito que compreendê-lo é indispensável para que possamos empreender práticas de leitura que fujam da lógica desse paradigma linguístico. Para tanto, estes quatro princípios, postulados por Volóchinov (2017, p. 162), agem nas intervenções e interações linguísticas que usam o objetivismo abstrato como princípio epistemológico:

- 1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrando previamente, encontrando previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.
- 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.
- 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.
- 4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variação ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si.

Concluo, após apresentar tanto o *Subjetivismo idealista*, quanto o *Objetivismo abstrato*, baseado nos princípios epistemológicos apresentados por Volóchinov (2017; 2019), cujas orientações se inserem no paradigma nomeado monologismo. O monologismo é a orientação epistemológica que organiza, de acordo com Zanotto (2014), uma parte considerável das aulas de leitura no contexto brasileiro; não é um paradigma indicado a orientar as práticas dos professores, pelo fato de conceber a língua como algo acabado, que não cabe aos sujeitos intervirem na sua própria língua. Além disso, desconsidera as manifestações não canônicas, que na aula de leitura tendem a silenciar os sujeitos.

Baseado em tais problemáticas, Volóchinov (2017) propõe uma orientação epistemológica que vai de encontro às práticas segregadoras de linguagem do monologismo. Essa orientação vem a ser alternativa ao monologismo, tendo em vista que entende a linguagem, epistemologicamente, diferente da forma como concebia o monologismo. Essa orientação epistemológica recebe o nome de *Linguagem como forma de interação*.

Ela recebe esse nome por entender que a “interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Logo, o caráter social de valorização das manifestações linguísticas dos sujeitos é evocado em primeira instância, diferentemente do objetivismo abstrato, que diz que a língua é um fato social, mas não considera que o sujeito tem poder de alteração nas construções linguísticas.

Essa aceção entende que o diálogo é muito importante e parte constituinte das relações sociais. Entende o diálogo “de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Aliás, essa noção de diálogo é expandida de tal modo, que para os pensadores do círculo de Leningrado:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2018, p.348).

É sobre essa forma de compreensão da vida como um acontecimento dialógico, iniciado com a discussão da questão do enunciado, a qual discorrerei logo a seguir. Isso perpassa todas as esferas sociais do discurso e da vida humana, como podemos ver na citação abaixo, retirada da obra de Volóchinov (2019, p. 264), trecho no qual o referido autor fala sobre o processo de criação artística:

Aqui não há nem pode haver limites precisos entre os momentos isolados desse processo (entre a criação solitária e o encontro com o público): a vivência interior desde o início era uma expressão exterior (ainda que de modo oculto); e o ouvinte (ainda que presumido) desde o início era um elemento necessário da sua estrutura.

Temos, portanto, uma reorganização na forma de se entender a música, a poesia, a prosa, a arte de um modo geral e até mesmo a linguagem, pois no *subjetivismo idealista*, o enunciado é concebido como um fenômeno individual, para não dizer solitário, e isolado do seu referido contexto. Já no *objetivismo abstrato*, o enunciado, principalmente, na teoria das funções de linguagem (JAKOBSON, 1975), até pressupõe um sujeito que não é o enunciador no ato enunciativo. Mas esse indivíduo é visto, apenas, como um receptor, um elemento necessário para a comunicação, visto que não exerce influência no processo criativo do enunciador. E na concepção de *linguagem enquanto interação*, o enunciatário ou co-enunciador, a todo momento, influencia a forma do enunciador empreender um enunciado, uma vez que antes de

expressar algo, pressupõe-se um ouvinte e esse ouvinte transforma a natureza e a realidade desse enunciado.

A concepção de linguagem que preza por interação, ou concepção de linguagem dialógica, entende que as línguas são fenômenos sociais vivos, inacabados, que dependem dos sujeitos para permanecerem vivas. E que essas línguas são as que manifestam a realidade da interação discursiva. Nessa aceção, quando se trata de linguagem, o sujeito com todas as suas subjetividades deve ser valorizado, pois é parte constituinte do fenômeno social da língua.

Sobre as diferenciações entre a forma do monologismo (*subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*) conceberem a linguagem, Volóchinov (2017, p. 184) diz o seguinte:

Entretanto, o enunciado monológico já é uma abstração, apesar de ser, por assim dizer uma abstração natural. Qualquer enunciado monológico, inclusive um monumento escrito é um elemento indissolúvel da comunicação discursiva. Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva antecipando-a etc.

Vemos no trecho anterior uma refinada discussão sobre a natureza socialmente situada dos enunciados linguísticos na obra *Marxismo e Filosofia de Linguagem*, doravante MFL. Além de tocar na questão da natureza social do enunciado, temos, também, em Volóchinov (2017), no ano de 1929, os prenúncios dos conceitos que seriam depois mais bem discutidos por Bakhtin, no texto “Os gêneros do discurso” (escrito entre os anos de 1951 e 1952 e publicado em 1978). Trata-se da questão da “cadeia ininterrupta de discursos verbais” e a questão da compreensão responsiva. Ainda, na citação anterior, toda compreensão é responsiva, bem como todo enunciado é resposta a um enunciado antecessor.

Sobre o primeiro conceito, ‘cadeia ininterrupta de discursos verbais’, Bakhtin (2013) nomeia um pouco diferente², ‘cadeia da comunicação discursiva’, todavia, o sentido do conceito, a meu ver, parece ser o mesmo. Logo, ele diz o seguinte: “cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos no discurso (dos falantes), mas no âmbito desses limites o enunciado” (BAKHTIN, 2013, p. 60).

² Sobre essa forma de nomear o conceito de duas formas distintas, pode se dar por dois motivos: o primeiro é porque Bakhtin e Volóchinov são dois autores diferentes e por mais que entendam o conceito de enunciado de uma forma convergente, cada um prefira nomear o fenômeno à sua maneira, ou pode se dar pelo fato de que o livro de Bakhtin, “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2013) e o livro de Volóchinov, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017), foram traduzidos por tradutores diferentes (respectivamente Paulo Bezerra e Sheila Grillo) cabendo a cada tradutor a sua maneira estilística de se nomear um conceito.

O que implica disso tudo é que no “quadro real da manifestação linguística”, gerado pela alternância dos sujeitos nos discursos, cria-se uma moldura, sendo que esta, por sua vez, “cria para ele [o enunciado] a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados. É a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva que o distingue da unidade da língua” (BAKHTIN, 2013, p. 35). Isso faz com que não haja um sujeito na gênese do discurso, pois:

O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez [...]. O falante não é um Adão bíblico, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias etc. (BAKHTIN, 2013, p. 61)

Ou seja, pelo fato de o falante estar a todo momento lidando com enunciados que não foram iniciados com a sua fala, ele tem que estar em negociação sobre os sentidos que esses enunciados possuem. E em negociação sobre o início e o término de sua fala, em constante interação, que se dá socialmente por meio da linguagem. Entender um pouco mais sobre a alternância dos sujeitos no discurso, e a sua efetivação no quadro real da comunicação linguística, é de extrema importância para entender o meu objeto, tendo em vista que considero a interação verbal³ como algo primário para que meus alunos aprendam a construir sentido na aula de leitura. Considero que sem a devida alternância, feita com o máximo de respeito, ensinar leitura por meio da perspectiva dialógica seria impossível.

No que diz respeito ao segundo conceito anteriormente elencado, prenunciado em Marxismo e Filosofia da Linguagem (MFL) e elaborado em Gêneros do discurso, o conceito de compreensão responsiva, Bakhtin (2013, p. 25) nos diz que toda compreensão é responsiva. Uma vez que “o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente)”.

Logo, nos atos comunicativos, para que haja compreensão, depende-se dos participantes a capacidade de se deslocarem uns às posições dos outros. Pois, como diria Volóchinov (2017, p. 232), “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado

³ O que, ora, chamo de interação verbal, foi chamado na página 9 de interação discursiva, tendo em vista que na primeira tradução da obra MFL, o fenômeno da interação social por meio da linguagem fora chamado de interação verbal, enquanto na segunda tradução (VOLÓCHINOV, 2017) a tradutora Sheila Grillo optou por nomear o fenômeno em questão de “interação discursiva.

compreendido, acrescentamos uma camada de nossas palavras responsivas”, ou seja, ainda para Volóchinov, a cada palavra do enunciador, o ouvinte procura uma antipalavra para orientar-se.

Bakhtin (2013) nos diz que as formas de responsividade podem acontecer de três formas: *responsividade ativa* ou *imediate*, *responsividade passiva* e *responsividade retardada* ou *não imediata*. Sobre a primeira forma de responsividade, a ativa, Bakhtin (2013) se refere a ela como uma resposta imediata ao enunciado, seja ela por meio de concordância, seja por meio de discordância.

E por que é importante entender o que é responsividade ativa, se procuro investigar o ensino de leitura? Porque essa forma de responsividade se manifesta o tempo todo em qualquer interação linguística, e não seria diferente na aula de leitura. Quando um professor faz uma pergunta e o aluno responde, está acontecendo responsividade ativa. Quando um professor faz uma pergunta e o aluno, por sentir que seu posicionamento não será valorizado, não responde, ainda assim está acontecendo responsividade ativa.

Dessa forma, considero que a *responsividade ativa* é de extrema importância para o processo de construção e ressignificação de sentidos no momento da aula de leitura. Tendo em vista que para que aconteça uma aula que trabalhe aspectos que vão além da atividade de decodificar o texto, é necessário a exposição de posicionamentos críticos, e esses, por sua vez, suscitam valorações ideológicas e sobre estas acontecem as concordâncias ou discordâncias.

No que se refere à segunda manifestação de responsividade, a responsividade passiva, esta é mais uma conceituação que é projetada em MFL por Volóchinov, e mais discutida por Bakhtin (2013) em “Os gêneros do discurso”. Ao falar do equívoco da análise da língua sem o seu devido contexto de produção, Volóchinov diz o seguinte sobre a compreensão passiva:

O filólogo-linguista retira o monumento dessa esfera real, percebendo-o como um todo autossuficiente, isolado e relacionado não a uma compreensão ideológica ativa, mas a uma compreensão totalmente passiva, sem resposta, diferentemente do que ocorre em toda compreensão verdadeira. O filólogo correlaciona esse monumento isolado, tomando como um documento da língua, com outros monumentos existentes no plano geral dessa língua (VOLÓCHINOV, 2017, p. 185).

Volóchinov, em MFL, relaciona a *responsividade passiva* ao ato de interação linguística sem o direito de resposta. Ou seja, é um momento em que há um silenciamento da voz do sujeito ativo, para que se faça valer a voz de outrem. Bakhtin (2013) vai, também, nessa direção, quando o assunto é responsividade passiva, de acordo com ele “uma compreensão passiva, por assim dizer”, é aquela em que o falante “apenas dubla o seu pensamento em voz alheia” (BAKHTIN, 2013, p. 26).

Essa forma de responsividade se faz muito presente nas aulas de língua portuguesa e principalmente na esfera acadêmica (quando o monologismo orienta as práticas educacionais), tendo em vista que nesta, pede-se que o aluno, em nome da ‘objetividade científica’, ao escrever textos de cunho acadêmico, anule as suas marcas de subjetividade. Essa prática (de anulação dos alunos) também permeia as aulas de língua portuguesa no sentido de eximir cada vez mais a função autor dos escritores de textos, e dos leitores. Ela se materializa ao fazer com que os alunos tomem o sentido do autor, ou do texto, como único sentido válido para a realização da construção de sentidos na aula de leitura. Isso faz com que o aluno não leve em consideração os seus conhecimentos de mundo, muito menos os conhecimentos trazidos pelos seus colegas na sala de aula.

Por último, temos o conceito de responsividade retardada. E como fiz em outra pesquisa realizada por mim (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2020), em virtude da carga semântica atribuída a palavra retardada na língua portuguesa, farei aqui a opção por renomear a forma de chamar esse tipo de responsividade por *responsividade não imediata*.

Sobre a *responsividade não imediata*, ela diz respeito àqueles acontecimentos linguísticos em que a compreensão não se efetiva no ato da comunicação discursiva, ou acontece de maneira atrasada. Bakhtin (2013, p. 25) diz que, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. Um exemplo ilustrativo para esse tipo de responsividade é quando em uma aula de leitura, o professor lê com os alunos uma poesia e esse aluno não consegue compreendê-la no momento da atividade. Ao chegar em casa e refletir sobre o texto lido, o aluno compreende o poema e no outro dia, traz à sala de aula a sua leitura que aconteceu de maneira não imediata.

Compreender essas manifestações da responsividade para o paradigma do dialogismo, é de extrema importância, uma vez que as três formas perpassam a sala de aula e são etapas da compreensão na aula de leitura. Batista-Santos e Silva (2020, p. 16) trazem uma ilustração sobre as três manifestações em sala de aula:

após fazer a leitura de um texto, o professor pergunta a seus alunos a respeito de suas interpretações sobre o texto lido. Alguns alunos conseguirão entender naquele momento (na situação real da enunciação), concordando ou discordando (responsividade ativa ou imediata); uns apenas repetirão trechos do texto ou os posicionamentos do professor (responsividade passiva) e outros, ainda, sairão da aula sem compreender o texto inteiro ou partes dele e só depois atribuirão os significados necessários. Temos, portanto, a responsividade não-imediata.

Tendo discutido essas formas de manifestação da responsividade, propostas pelo dialogismo, temos uma abertura para problematizarmos outra importante questão para a teoria

dialógica da linguagem, que é a questão da *alteridade*. Assim, para que haja compreensão de um enunciado, é necessário que o ouvinte (*Eu*) se desloque para a posição de autor (*Outro*), “procurando uma antipalavra”, e se colocar no lugar do outro é um fundamento linguístico no dialogismo.

Bakhtin (2017, p. 41) nos diz que a índole do sentido é responsiva, tendo em vista que “o sentido sempre responde certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo”. E ele continua “o sentido é potencialmente infinito, mas só pode atualizar-se em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão”. Ou seja, se o sentido não está em nós, está no outro, a leitura e a escrita também nele estão. Há, então, na prática dialógica uma necessidade do outro para a constituição dos sentidos.

Sobre a questão da alteridade, Geraldi (2013, p. 15) nos alerta que “não há educação fora da relação entre o eu e o outro”, por mais que esse princípio não seja priorizado para práticas educativas que advêm do monologismo. Nós professores nos constituímos na relação com os nossos alunos, nossos alunos se constituem na relação conosco, bem como na interação entre eles. O fazer docente é um ato dialético que pressupõe os alunos para a sua completude.

Desses encontros, como qualquer outro encontro composto pela alteridade

tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem (GERALDI, 2013, p. 15).

Logo, como ninguém “sai inalterado” (GERALDI, 2013) de um diálogo, de um encontro comunicativo, entender que a alteridade perpassa a prática de leitura na sala de aula é de extrema relevância. Pois, o professor ao fazer o papel de mediador nas atividades de leitura, deve estar atento às formas como os posicionamentos dos alunos perpassam a sua aula de leitura, como os alunos recebem os posicionamentos dos colegas e como o próprio professor recebe os posicionamentos dos alunos.

E como estão falando das formas como as vozes entram para a aula de leitura, elenco mais um conceito Bakhtiniano importantíssimo para a efetivação desta pesquisa. Trata-se do conceito de equipolência. Um conceito não muito difundido entre os pesquisadores, na verdade esta é uma definição trazida na nota de rodapé do livro “Problemas da poética de Dostoiévski” (1981), livro esse que fora publicado pela primeira vez em 1929, e que após sofrer algumas alterações, é publicado novamente na década de 1960.

Dessa forma, temos em Bakhtin (1981, p. 2) a seguinte definição “*equipolentes* são consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes em pé de absoluta igualdade: não se *objetificam*. Isto é, não perdem o seu SER enquanto vozes e consciências autônomas” (grifos do autor). Trago esse conceito para esta pesquisa, por acreditar que para a efetivação de uma aula de leitura que traga por princípio epistemológico o dialogismo, é necessário que as vozes, bem como as consciências dentro da sala de aula haja com equipolência, é necessário que o professor legitime a voz do aluno para que aconteça uma equipolência em sala de aula, tendo em vista as relações de poder que existem na interação entre professor/aluno.

Mas por que é necessário que o professor legitime a voz do aluno? Por que será que há na relação professor/ aluno um caráter, muitas vezes, corretivo ou até coercitivo? Nesse ponto do texto, elenco dois conceitos que podem ajudar as problematizações aqui propostas. Apresento-vos, pois, os conceitos de *Forças centrípetas da língua* e *Forças centrífugas da língua*, ambas propostas na obra “Teoria do romance I: a estilística” (BAKHTIN, 2015).

As forças centrípetas, são forças centralizadoras, prezam por atividades linguísticas padronizadas. Bakhtin (2015, p. 38-39) pontua que “a filosofia da linguagem, a linguística e a estilística postulam uma relação simples e imediata do falante com ‘sua’ língua única e singular e uma realização simples dessa língua no enunciado monológico do indivíduo”. Ou seja, há uma forma de manifestação linguística idealizada para um determinado grupo social. A ideia de língua nacional vai bem ao encontro dessa idealização, já que dentro dessa forma de se entender uma língua, como um fenômeno coeso e único dentro de uma nação, não há espaços para variações e por isso que a ideia de força centrípeta “opõe-se ao heterodiscurso real” (BAKHTIN, 2015, p. 40).

Bakhtin (2015) também nos diz que, ao mesmo tempo em que estão acontecendo as operações linguísticas fundamentadas nas forças centrípetas da língua, também estão acontecendo manifestações que podem ser consideradas como operações linguísticas descentralizadoras. Essas formas, Bakhtin (2015, p. 41) *chamou de forças centrífugas da língua*. O autor ainda diz, em Bakhtin (2015), que a língua pelo fato de estar em constante mudança, devido às interações sociais realizadas pelos sujeitos, ela se estratifica, tais estratificações acontecem por “grupos sociais, profissionais, [...] gênero, linguagens de gerações etc.” (BAKHTIN, 2015, p. 41). Por último, ele diz que

A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento: ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica

e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de *descentralização e separação*. (BAKHTIN, 2015, p. 41) (grifos do autor)

Dessa forma, após apresentar a epistemologia do monologismo, alguns dos seus desdobramentos nos contextos de ensino e no meu contexto em questão, apresentar alguns fundamentos históricos do monologismo e, por último, após apresentar a concepção de linguagem que assumo como epistemologia neste trabalho, o dialogismo, bem como alguns dos seus conceitos, seguiremos, pois, ao próximo capítulo que tratará do ensino de leitura no contexto universitário brasileiro.

E muito embora eu assumo uma forma de ver e conceber a linguagem, fazendo, portanto, uma escolha ideológica, cada estudo tem e teve a sua determinada importância. Aqui, porém, escolho a concepção de linguagem enquanto interação por acreditar que a linguagem é por excelência um fenômeno social. Procurar compreender a linguagem junto com seus atos comunicativos por inteiro, seria uma forma de não recair nas abstrações tão realizadas pelo monologismo. E porque, como diria Chico Science, “no caminho é que se ver, a praia melhor pra ficar”, e a melhor praia é a da compreensão da linguagem como um fenômeno que tem hora e lugar, que não se repete e que, por isso, é vivo.

Tomo, com essa minha escolha, o cuidado assinalado por Boris Schnaiderman no texto “Bakhtin e o ocidente – etapas de uma aproximação”, que se encontra na apresentação de uma das de Bakhtin, em língua portuguesa, denominada “Mikhail Bakhtin”, da autoria de Katerina Clark e Michael Holquist:

a adoção de um paradigma que elimina os demais, isto é, uma solução monológica, justamente o avesso do pretendido pelo autor russo com a sua reflexão sobre dialogismo e polifonia, pois ele via tudo em constante comunicação – a comunicação como fundamento de toda a cultura e, mais ainda da própria vida (CLARK; HOLQUIST, 1989, p. 12).

Dito isso, não quero com minha escolha silenciar as vozes daqueles que, interessados em pesquisar a linguagem, adotam qualquer um dos paradigmas que antes foram elencados nesta seção. Como forma de evidenciar a escolha aqui assumida, nesta pesquisa, no próximo capítulo, discutimos acerca da área de conhecimento na qual estou situado.

3 LINGUÍSTICA APLICADA – MONTANDO UMA COLCHA DE RETALHOS

Molambo boa peça de pano pra se costurar miséria, miséria...

Rios, pontes e overdrive's, Chico Science e Nação Zumbi

Muito se tem teorizado nos últimos anos a respeito da área de conhecimento denominada LA, bem como as suas orientações epistemológicas, suas ideologias, seus espaços de atuação e suas definições. A máxima é que a área continua sendo de difícil definição e engloba uma complexidade de métodos com constantes diálogos com o que tem de mais atual. Moita Lopes e Fabrício (2019), por exemplo, advogam, pautados em Moita Lopes (2006) que o pesquisador em LA tem que, cada vez mais, se distanciar do ideal positivista que geralmente é formado por pesquisadores brancos, cisgêneros, heterossexuais, nunca do Sul⁴.

Ainda sobre a questão da definição da área, desde seu surgimento, o campo do saber demonstrou dificuldades para os pesquisadores adotarem uma definição, tendo em vista que a necessidade de diálogos com outras áreas de conhecimento se fez presente em todo momento, ao tratar-se de fenômenos reais que envolvem a linguagem. E se é difícil definir, é difícil explicar.

A prova disso é que se tornou um clássico da LA no Brasil, um breve artigo da Professora Maria Antonieta Alba Celani, datado de 1992, que recebeu o nome de: “Afinal, o que é Linguística Aplicada?” O texto, que tem por título uma pergunta, responde magistralmente o que é Linguística Aplicada, sem fixar definições efêmeras que não definem o campo do saber.

Outros autores, todavia, retornaram à pergunta iniciada por Celani, tempos depois, para retomar a questão da definição (ROCHA; DAHER, 2015), todos eles sem apresentar nomes que enclausurassem as possibilidades que a área do conhecimento fornece.

⁴ “Sul” neste trabalho é tomado no sentido de Santos, Araújo e Baumgarten (2016, p. 15-16): “Epistemologias do Sul são uma proposta de expansão da imaginação política para lá da exaustão intelectual e política do Norte global, traduzida na incapacidade de enfrentar os desafios deste século, que ampliam as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul Global e desenham novos mapas onde cabe o que foi excluído por uma história de epistemicídio.

O conceito de Sul não aponta exclusivamente a uma geografia. É uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, e da resistência a essas formas de opressão (Santos, 1995, 2014). Na dor e na luta, desigualmente distribuídas pelo mundo, cabem uma multiplicidade de conhecimentos invisibilizados e desperdiçados pela modernidade. A linha abissal é uma imagem fundadora da proposta epistemológica e política apresentada neste dossiê e assenta na ideia de que uma linha radical impede a copresença do universo ‘deste lado da linha’ com o universo ‘do outro lado da linha’. Do lado de lá, não estão os excluídos, mas os seres sub-humanos não candidatos à inclusão social.”.

Devido a essa complexidade, alguns autores, na tentativa didática de trazer exemplos que surtiram mais efeitos práticos de compreensão sobre a área do conhecimento, ativou o recurso da metáfora, todas elas foram bem-vindas e alcançaram os objetivos traçados. Pontuo, entretanto, que a maioria das metáforas surgidas efervesceu em um período de apresentação e consolidação da área do conhecimento em cenário nacional. O que, naturalmente, fez com o que se visse a LA sob os olhares das discussões levantadas àquela altura. Como os tempos passaram, novos pontos de vista surgiram para a área, e, com isso, novas necessidades de teorizações.

Baseado nas colocações feitas, o presente capítulo se encarrega de trazer discussões sobre a forma como entendo a área do conhecimento denominada Linguística Aplicada. Tal discussão será margeada pela discussão de compressão da LA desde o seu surgimento, bem como das metáforas utilizadas para ilustrar a área do conhecimento. Proporei, também, outra metáfora por entender que é necessário apresentar uma ilustração para embasar minhas pontuações.

3.1 Representações metafóricas⁵: definições de LA em textos inaugurais

[...] nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade” (MOITA LOPES 2009, p. 16).

As colocações acima advindas da obra de Moita-Lopes são muito acertadas ao tratar dos contextos em sala de aula. O ambiente educativo é composto por uma infinidade de acontecimentos que uma área do conhecimento apenas não consegue descrever esses ambientes e além da descrição, encaminhar propostas educativas que consigam desenvolver os sujeitos envolvidos em tais interações educativas.

Na esteira das afirmações acima, que apenas uma área do conhecimento ou uma teoria de ensino não consegue abarcar as práticas educativas como um todo, está o trabalho de Mizukami (1986) que traz para o debate várias epistemologias, apresentando suas raízes teóricas, seus pontos positivos e suas falhas. E mesmo defendendo uma abordagem

⁵ Neste trabalho, compreende-se metáfora não no sentido da tradição dos estudos da retórica clássica, que concebe metáfora no sentido de recurso de ornamento linguístico e prosaico. Mas sim no sentido da metáfora conceptual, na qual concebe a metáfora como uma maneira de organização do pensamento na vida cotidiana (LAKOFF; JHONSON, 1980).

sociocultural, aponta que é necessário que o professor analise os pontos positivos que cada abordagem pode subsidiar em sua prática.

Diante disso, está bem acertado para mim, enquanto pesquisador que realiza investigações às luzes do campo do saber denominado Linguística Aplicada, que é necessário o diálogo entre vários campos do saber, em virtude dessa complexidade apresentada por Moita-Lopes na epígrafe deste capítulo.

O texto de Celani (1992), que ora fora citado, é um dos responsáveis pelas problematizações em que aqui me insiro, pois, ao trazer as proposições de Pap (1972), ideia da LA como uma encruzilhada, metáfora adotada para ilustrar os pontos de encontros em diversas áreas do saber, para problematizar situações sociais que envolvam a linguagem, a autora abre, juntamente, com outros pesquisadores, um campo de discussões que é responsável por alterar a prática de muitos cientistas da linguagem.

E essa, entretanto, não é a única metáfora usada por Celani (1992) para ilustrar a mesma problemática. Ela também usa da metáfora trazida por Kaplan (1980) ao citar o teatro em comparativo com a LA, sendo as várias artes que compõem o teatro as ciências e áreas do saber que compõem a LA, vejamos o exemplo abaixo:

Do mesmo modo como o teatro é o ponto onde todas as artes – música, literatura, cenografia, interpretação, artes plásticas – se encontram e se tornam realidade, ‘A LA constitui o ponto no qual todo o estudo da linguagem se encontra e se torna realidade’. A LA é o ponto no qual, então, onde o estudo ⁶da linguagem se intersecciona com outras disciplinas (CELANI, 1992, p. 4).

Muito acertadas, essas duas metáforas foram responsáveis por povoar o imaginário de muitos pesquisadores que versavam seus esforços em compreender as várias possibilidades e pontos de encontros com outras disciplinas ou áreas de conhecimentos que LA fornecia e ainda fornece. As metáforas em questões conseguiam/conseguem, também, serem muito gráficas,

⁶ Abro um parêntese nesse ponto da discussão em virtude de algumas pontuações muito enfáticas dos autores trazidos por Celani (1992). O crítico de teatro George Jean Nathan (1882 – 1952), que origina tais pontuações acerca do teatro defende a ideia de que o ponto máximo da expressão artística é apresentado no teatro. Essa posição, que exclui a chamada “Sétima arte” é bem popular entre intelectuais da primeira metade do Século XX e que, entretanto, não é comum na atualidade. Para os sujeitos que vivem na primeira metade do Século XXI é quase uma unanimidade que o cinema é considerado uma arte e que goza de mais prestígio até mesmo que o teatro. Muito provavelmente, se essa metáfora fosse proposta, utilizaria o cinema como um ponto de encontro entre todas as artes e não o teatro, tendo em vista que o cinema engloba o teatro.

Uma segunda pontuação que faço é que não acredito que a LA seja “o estudo da linguagem que se intersecciona com outras disciplinas”, mas sim ‘um estudo da linguagem que se intersecciona com outras disciplinas’. Para a realidade de Celani (1992) era muito pertinente tais colocações, todavia, vejo muitas outras áreas dos estudos da linguagem, além da LA, fazendo esses tipos de intersecções, coisa que não era feito na época de publicação das colocações de Celani.

quando o quesito é apresentar que a LA se afastou do seu primeiro momento de pura aplicação das teorias que eram produzidas na ciência que a concebeu: a Linguística (CELANI, 1992).

Passando dessa fase aplicacionista, a LA aqui no Brasil passou por um momento denominado por Moita Lopes (2009) de “Segunda virada”. Nesse momento, os pesquisadores se mobilizaram para problematizar mais questões referentes ao uso da língua principal, língua materna do Brasil: o português. Junto com esse momento, surgiram vários outros desafios, no que diz respeito ao estudo das sociedades em que havia essas manifestações linguísticas. Uma metáfora passou a representar um pouco as mudanças sinalizadas na área de conhecimento em questão. Abaixo pode ser lido o trecho dessa representação figurativa:

Para explicar esse desafio da maneira mais breve possível, eu gostaria de usar aqui uma metáfora: pesquisar em Linguística Aplicada é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis. A dificuldade numa plataforma móvel é manter o rumo; um rumo que não é o da linguística, nem da psicologia, nem da antropologia, nem de qualquer outra ciência com a qual nos avizinhamos; temos um rumo que é o da Linguística Aplicada. Não é por conviver com a diversidade e beber de várias fontes de conhecimento, que deixamos de ter uma especialidade. Nossa especialidade é justamente essa diversidade que é o estudo da língua não como uma entidade abstrata na cabeça do indivíduo, mas como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos. A diversidade é nossa especialização. Está aí, a meu ver, a essência da pesquisa em nossa área (LEFFA, 2001, p. 4-5).

A metáfora utilizada por Leffa (2001) está, da mesma forma como as outras duas apresentadas por Celani, na primeira prateleira, quando o assunto é ilustrar as possibilidades e formas de atuação do campo de saber da LA, pois vemos, na representação em questão, que algumas preocupações começam a surgir: os grupos sociais passam a ser mais plásticos na hora das ilustrações como podemos ver no trecho: “*Nossa especialidade é justamente essa diversidade que é o estudo da língua não como uma entidade abstrata na cabeça do indivíduo, mas como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos*” (LEFFA, 2001, p. 4-5).

Está sinalizado que é necessário compreender que a linguagem é composta por sujeitos e que os contextos em que esses sujeitos se inserem devem ser, cada vez mais, elencados nas problematizações languageiras. Todavia, há uma ênfase, na representação do pesquisador de petróleo, nas áreas de conhecimento que compõem o fazer científico.

E como apresentei, por meio das metáforas presentes em textos fundantes, ao leitor, o primeiro e o segundo momento da Linguística Aplicada no Brasil. Também por meio da linguagem figurada, só que desta vez por meio de uma comparação, tratarei do momento mais

contemporâneo, até então, da Linguística Aplicada. Para tanto, as palavras de Moita Lopes (2006, p.19) trarão a ilustração em questão:

Ao contrário do que frequentemente acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em LA tem se espreado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de LE: da sala de aula de LM para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação linguística. E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente. Tal perspectiva tem levado à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar (MOITA LOPES, 1998) ou como *antidisciplinar* e transgressivo (PENNYCOOK, 2001 e neste volume). É assim que o linguista aplicado pode ser compreendido como "um rei sem reino" (FAURÉ, 1992: 68), como indica Moita Lopes (1998).

Dizer que a LA tem se ‘espreado’ para contextos distintos das salas de aula, como o próprio Moita Lopes pontua chega a ser um truísmo (MOITA LOPES, 2009), mas entender que dentro dessa construção, por vezes truista, está a ideia de que a LA é ‘um reino sem rei’, ou até que o linguista aplicado é *um rei sem reino*. E é essa expressão figurativa que nos interessa. Entender que a área da LA está cada vez mais nômade no que tange aos portos de ancoragem das ciências clássicas é uma noção extremamente importante para se compreender a linguagem na atualidade.

Para tanto, acredito que essa construção comparativa é muito feliz para o fito acima delineado. Contudo, assim como as outras três metáforas, vejo que há uma ênfase no momento das construções metafóricas e comparativas em abordar os pontos de encontros das áreas de conhecimento e, às vezes, é até citado a existência de grupos sociais, todavia estes não fazem parte da construção ilustrativa.

3.2 Aproximações entre os sabres e grupos sociais: tecendo colchas de retalhos

Tendo discutido algumas das mais famosas metáforas e comparações que surgiram nos textos responsáveis por inaugurar vários momentos da LA no Brasil, chego a esse espaço da discussão para propor mais uma forma de ilustrar a LA. Imbuído das ideias de Moita Lopes (2009, p.16), quando diz que uma ciência ou uma teoria apenas não é capaz de teorizar e problematizar as complexidades que emergem do contexto das salas de aula, venho discutir a ideia da LA como uma colcha de retalhos. Antes disso, porém trarei uma breve discussão do uso dessa metáfora para representar a pesquisa qualitativa.

Dessa forma, para entender o porquê de a metáfora da colcha de retalhos ter sido elencada para as discussões sobre a pesquisa qualitativa, devemos entender que está, de acordo

com Denzin e Lincoln (2006, p.16), entendida como “um campo de investigação”. Isso porque por ela atravessam diversas “disciplinas, campos e temas”. Desde seu surgimento, a pesquisa qualitativa esteve associada a diversos paradigmas “conceitos e suposições” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16), mesmo que para estabelecer relações de oposição. Dentre eles estão o fundacionalismo, o positivismo, o pós-fundacionalismo, o pós-positivismo, o pós-estruturalismo etc.

E, justamente, por causa dessas relações e associações, o fazer da pesquisa qualitativa

envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevistas; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A motivação do envolvimento do pesquisador com esse grande espectro de técnicas de pesquisas e fontes para a geração de dados se dá, tão somente, para compreender melhor o objeto que o pesquisador se dispõe a analisar. E por essa ‘exigência’ de diversidades no fazer científico, Denzin e Lincoln (2006) chamam o pesquisador qualitativo de *bricoleur* ou *bricolage*, termo francês que não tem uma tradução literal, mas que, de acordo com os autores em Lévi-Strauss (1966), consta uma tradução equivalente a um “pau pra toda obra”, ou seja, um trabalhador braçal que trabalha diante de qualquer situação.

Tendo dito que o pesquisador envolvido com a pesquisa qualitativa é um *bricoleur*, os autores pontuam que este age tecendo colchas de retalhos, sendo os trapos montados por diferentes “estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19). Ou seja, a costura feita por Denzin e Lincoln se dá devido ao caráter heterogêneo de técnicas, estratégias e áreas do saber que competem à pesquisa qualitativa.

E no que se diferencia a colcha de retalhos da pesquisa qualitativa apresentada por Denzin e Lincoln (2006) da colcha a que me proponho a discutir neste espaço? Em verdade, vejo que por trazer a discussão no âmbito da LA (área do conhecimento concebida dentro do paradigma qualitativo), apenas faço uma extensão da noção antes discutida pelos autores supracitados.

Com isso, assumo todos os parâmetros delineados por Denzin e Lincoln (2006), quando tratam da pesquisa qualitativa, nesta pesquisa, sendo estas problematizações que envolvem a linguagem com um caráter puramente interpretativista. E que envolvem minha história de vida e as dos participantes desta pesquisa, minhas introspecções e as dos participantes desta pesquisa, minhas experiências pessoais com a leitura e, principalmente, as dos participantes que

estão inseridos nesta pesquisa. Considero, assim, além do grupo social que participo, como protagonista, o grupo social, classe e gênero dos participantes que compõem este corpus, sendo estes escritos uma forma singela de dar voz a esses grupos sociais e legitimá-los diante outros grupos tidos como dominantes.

Nesse ponto, então, que penso a LA como colcha de retalhos, pois além de elencar a ideia de encruzilhada entre disciplinas, ciências e áreas do saber, também é elencada a ideia do teatro, que reúne várias artes; da plataforma de petróleo, que faz suas explorações sem se fixar no local explorado; e até a ideia da rainha ou rei sem reino, que vagueia nas terras onde há problemas e que ele ou ela pode problematizar e até encaminhar soluções.

Volto, então, para a epígrafe deste capítulo, dialogo com os efeitos de sentido da palavra “molambo”. Minha primeira impressão é sempre agressiva. As imagens que tenho em mente sempre me remetem à pobreza, por vezes, miséria. De maneira contrária aos efeitos de sentido que, historicamente, carrega esta palavra, nas letras de Chico Science, o molambo vira boa peça de pano para se costurar à miséria que circunda o cotidiano da maioria dos brasileiros. Na experiência de Chico, a cultura popular é o canhão de defesa contra o cenário de exploração dos pobres. No meu caso, meu canhão (e de muitas/os professoras/es Brasil a fora) é a militância de uma educação melhor, por meio de uma aula que rompa com essa lógica opressora de silenciamento que fundamenta os currículos no cenário nacional (FERRAREZI-JR, 2014).

E se a agenda da LA tem passado por diversas modificações (KLEIMAN, 2013), de modo que os sujeitos que vivem na modernidade recente devem ser elencados cada vez mais nas pesquisas socialmente relevantes (MOITA-LOPES, 2006; MOITA-LOPES; FABRÍCIO, 2019), costuro em minha colcha de retalhos a população periférica, nortista, interiorana, da classe trabalhadora. População essa composta em sua maioria esmagadora por mulheres, que muitas vezes negociam seu tempo de estudos com as duplas e até triplas jornadas, que envolvem família, filhos e trabalho, juntamente com as disciplinas, ciências e áreas do saber que me servirão de aporte e suporte para a problematização das questões que envolvem a linguagem do grupo social aqui elencado.

Entendo que a única forma que este país, que ora sangra, encontrará para conseguir costurar todas as mentiras e misérias que o submerge é por meio de uma educação que entenda a necessidade social dos oprimidos, pois estes farão um país melhor. Esperar que a classe dominante, ou como dizem os grandes veículos de mídia, que “os investidores internacionais” mudem o nosso cenário social é uma ingenuidade a qual não podemos permitir-nos.

Pode até parecer clichê, mas quem há de costurar a miséria que assola este país é aquela classe que ora é tão desvalorizada e, sistematicamente, perseguida. Essa é uma crença que está

no fundo do imaginário popular; encontra seus certos momentos de ecos, todavia não encontra apoio na organização jurídica e executiva do nosso país.

E são as leituras do mundo, que precedem toda leitura de palavra (FREIRE, 1989) que possibilitará aos oprimidos enxergarem, teleologicamente, um futuro capaz de ser construído. É por meio de uma educação inclusiva a todos os grupos sociais, educação esta que entende e valoriza toda manifestação linguística, que construiremos um novo ‘amanhã’. É nesse sentido que entender a LA como uma colcha de retalhos, costurando os sujeitos e os conhecimentos que a interação com esses sujeitos exige, se faz relevante para a efetivação da pesquisa em questão.

Assim, após ler sobre minha relação com o objeto em questão: a leitura, e compreendendo a necessidade da formação de colchas de retalhos para uma pesquisa científica que se comprometa com tentar compreender e problematizar a linguagem em seus contextos de uso, o leitor encontrará a partir do próximo capítulo a colcha de retalhos que foi costurada por mim a partir dos princípios epistemológicos do interpretativismo, que preza pela análise do problema em primeiro lugar, para depois elencar as teorias que conseguem problematizar os dados da pesquisa. Dessa forma, o leitor encontrará, a seguir, a epistemologia que me fornece neste estudo a noção de linguagem que é o dialogismo.

4 OS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS, TEORIAS SOBRE O ENSINO DA LEITURA E SUAS INTERFACES COM O PENSAR ALTO EM GRUPO

Após ter apresentado ao leitor, no capítulo passado, a noção de língua que fundamentou a presente pesquisa, alguns dos conceitos da corrente epistemológicas do dialogismo que permeiam o meu trabalho, bem como algumas implicações desses conceitos, no que diz respeito ao ensino de leitura, apresento ao leitor, neste capítulo, algumas problematizações que embasam outra parte de minha pesquisa; as questões referentes à leitura propriamente ditas.

Assim, dentro deste capítulo, continuarei a costurar a ‘colcha de retalhos’ com o intuito de tecer uma colcha que tenha a possibilidade de tentar cobrir algumas injustiças, e acerca do grupo social dos menos favorecidos dentro de uma sala de aula de leitura, que é o grupo dos alunos. Para tanto, promovi uma discussão sobre os estudos do letramento, bem como os conceitos que emergem desses estudos e que são pertinentes à minha pesquisa, como algumas problematizações que advêm da Linguística Aplicada, psicolinguística e educação sobre o ensino de leitura e a questão da prática de leitura dominante no contexto escolar (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016). Assim discuto a prática de pesquisa utilizada na realização da minha pesquisa de campo, o Pensar Alto em Grupo e suas relações com algumas de suas bases epistemológicas que são: as reflexões de Paulo Freire, os postulados da perspectiva sociocultural vigotskiana e as relações entre o PAG e o ensino das figuras de linguagem.

4.1 Os estudos sobre os letramentos

O tema do letramento no contexto brasileiro, se comparado com outros temas, pode ser considerado como novo, conforme foi pontuado no livro *Letramento: um tema em três gêneros* (SOARES, 2009). Todavia, o fato dessa temática ser considerada imberbe, não a desqualifica no quesito importância, pois após o acontecimento histórico que ficou configurado como *Novos Estudos do Letramento (NEL)*, ocorreu uma mudança significativa, passando a ser considerada epistemológica (ZANOTTO, SUGAYAMA, 2016), a respeito das formas como eram vistas a leitura e a escrita.

Tais mudanças, entretanto, acompanharam uma crescente de publicações voltadas para a área dos estudos sobre a escrita, leitura, aquisição de linguagem, alfabetização e áreas afins. Um exemplo disso, nós vemos na publicação de Soares “*Alfabetização e Letramento*” (2004a), que reúne alguns artigos, todos de autoria da supracitada autora. Considero esta, uma das obras elementares à compreensão do campo de estudos do letramento no contexto brasileiro, tendo

em vista que congrega textos que explicam o cenário brasileiro de estudos da área do letramento, antes mesmo do termo letramento surgir como um conceito bem-organizado e difundido entre os pesquisadores da área.

Um bom exemplo disso é quando lemos o artigo “Letramento, as muitas facetas” (SOARES, 1985), que de acordo com Yara Lúcia Espósito (1992), veio a ser um texto base para os trabalhos com alfabetização na época. Eu diria até ‘profético’, por ser um ‘anunciador’ de discussões que se consolidaram nos anos seguintes, como é o caso de pensar a alfabetização como o processo de aprendizagem dos códigos da leitura e da escrita, bem como o processo de desenvolvimento de tais competências.

Entender a alfabetização como o processo de desenvolvimento das competências leitoras e escritoras para a década de 1980 no Brasil era conceber a germinação do conceito de letramento, tendo em vista que àquela altura os dicionários não registravam o termo letramento (SOARES, 2009, p. 16), apenas o adjetivo letrado⁷. Assim, com a publicação do Livro Alfabetização e Letramento de Magda Soares, podemos perceber a evolução histórica do conceito dos dois acontecimentos (alfabetização e letramento) no Brasil, uma vez que a autora em questão é uma das responsáveis por fazer os prenúncios, bem como do desenvolvimento da temática aqui levantada.

Ainda sobre a obra “Alfabetização e Letramento”, Soares (2004a) pontua no capítulo “em busca da qualidade da alfabetização: em busca... de quê?” que por muito tempo no Brasil, e até no tempo em que o referido texto fora construído, quando se falava de alfabetização nos países tidos como mais ‘desenvolvidos’, falava-se em um processo do uso social das competências leitoras e escritoras, indo além do processo de decodificação e codificação, como era visto no Brasil. E alguns anos depois, os analfabetos passaram a não ser mais a maior preocupação direta de alguns dos pesquisadores, e sim o uso social do que se aprende quando se refere às competências leitoras e escritoras.

Diante disso, faz-se patente a necessidade de um caráter dialético entre os processos de alfabetização e letramento, tendo como tese a alfabetização, processo tido como ‘mais antigo’ que se define por codificar, decodificar, apropriar-se de um sistema de escrita, a antítese o letramento, sendo este o uso social dos códigos aprendidos no processo aqui nomeado de tese. Somando as duas posições temos a síntese, que é nomeada por Soares (2004b) de efeito vara de bambu ou pêndulo. Na metáfora da vara de bambu, as pressões exercidas por ambos os lados

⁷ De acordo com Soares (2009, p. 16) letrado de acordo com o novo dicionário Aurélio da língua portuguesa “é aquele ‘versado em letras, erudito’, e iletrado é ‘aquele que não tem conhecimentos literários’”.

geram uma curvatura ao meio da vara, que só foi possível, tendo em vista que houve pressões em ambos os lados. Já a representação do pêndulo, dá-se, pois o processo da apropriação e desenvolvimento das competências leitoras funcionam como um pêndulo, que ora toca o extremo da alfabetização e ora toca o extremo do letramento, sendo a apropriação da leitura a soma do balançar do pêndulo.

Além da obra de (2004b), Soares tem outro livro que acredito ser um dos mais ‘didáticos’ acerca da temática do letramento, o antes citado “Letramento: um tema em três gêneros”, no qual algumas discussões que não entram nos artigos antes publicados pela autora, entram nessa publicação para solidificar a temática no contexto brasileiro e, também, para trazer a conhecimento da comunidade acadêmica suas concepções particulares a respeito do que vem a ser letramento. A fim de esclarecimentos sobre a concepção particular de Soares sobre letramento, podemos ver tanto em “Alfabetização e Letramento” quanto em “Letramento: um tema em três gêneros” que letramento é um “estado” ou “condição”.

Além de definir letramento como um “estado” ou “condição”, encontramos em Soares (2009) uma renomeação ao que Street (1984) chamou de *modelo autônomo de Letramento e modelo ideológico de letramento*. A autora chama, então, o primeiro de *versão fraca do letramento*, enquanto o segundo chama de *versão forte do letramento*, entretanto para entender esses conceitos, vale a pena regressar um pouco, novamente, a algumas questões etimológicas acerca do termo letramento e sobre como o termo se ressignificou.

A palavra letramento, de acordo com Soares (2009) veio do termo em inglês *Literacy* que engloba as duas noções aqui delineadas: alfabetização e letramento. Como boa parte das culturas no mundo ocidental são consideradas grafocêntricas (STREET, 2014), ou seja, centralizam boa parte de suas práticas sociais em torno de eventos em que os gêneros discursivos se organizam por meio de uma língua escrita, essas formas de funcionamento social ganham um *status* de prestigiadas.

Dessa forma, por ter esse *status* de prestígio, as nações que tinham os letramentos ocidentais carregavam a imagem de superioridade, frente às outras que tinham outras formas sociais de lidar com práticas sociais de linguagem. Dentro dessa forma de enxergar letramento, o fato das sociedades que não têm um sistema industrial amplamente ‘desenvolvido’ é porque elas ‘não têm letramento’. Aqueles que encabeçam esse discurso acreditam que a chegada dos letramentos nesses contextos pode salvar os povos tidos como ‘atrasados’ da pobreza.

Baseado nessa ideia, a União das Nações Unidas para a Educação e Cultura UNESCO financiou uma série de pesquisas com as comunidades tidas como ‘sem letramento’ e em uma dessas pesquisas estava a equipe do antropólogo Brian Vincent Street, responsável por algumas

investigações no país do Irã. A pesquisa foi promovida para aquela região porque as comunidades que seriam investigadas mais de perto tinham acabado de ter ‘péssimos’ rendimentos em provas de leitura e escrita, sendo consideradas por alguns membros da instituição supracitada de ‘sem letramento’.

O objetivo, basicamente, era observar as práticas de letramento no contexto que se investigava. No resultante de tais investigações, Brian Street (1984) vem chamar essa forma de se conceber letramento de *modelo autônomo de letramento*. O modelo autônomo de letramento vê a linguagem como um fenômeno tão somente cognitivo. De acordo com Soares (2009, p. 68), essa concepção não estabelece diferenças de apropriação entre as competências leitora e escritora. Para a autora, a leitura é uma “habilidade individual” (p. 68) que se centra em fenômenos linguísticos e cognitivos, e são concebidos de maneira individual, negando as formas sociais de se aprender a leitura e a escrita. Por isso, Soares (2009) também chama o modelo autônomo de letramento de *dimensão individual do letramento*.

Essa concepção de letramento vê a linguagem de maneira muito parecida com a forma de se conceber linguagem dentro do paradigma do monologismo. O monologismo, especificamente falando, no subjetivismo idealista, imagina a linguagem como um reflexo dos processos cognitivos.

Além disso, outra problemática que advém do modelo autônomo de letramento é que, de acordo com Magalhães (2012, p. 28), “um grande problema dessa abordagem da leitura é que em vez de serem debatidos e criticados, os textos são abstraídos do contexto social, como se existissem de forma independente”. Desse modo, as atividades de leitura que se eximem da discussão de textos sem elencar o contexto sociocultural em que esses são construídos, se apresentam de maneira equivocada e oposta no que tange à epistemologia do dialogismo, pois, neste, a leitura é uma prática socialmente situada, que parte de uma sociedade com organizações construídas a partir de relações de poder.

Assim, o modelo autônomo de letramento ganha força ao se fundamentar na concepção bancária de educação (FREIRE, 2005), pois nessa concepção pelo fato de os educandos serem vistos como ‘depósitos’ e o professor o ‘sujeito’ no processo educativo, que ‘molda’ o educando de acordo com a realidade do mundo, não se trabalha a consciência crítica dos educandos para a transformação da realidade social do mundo que o circunda. Ou seja, é no modelo autônomo que a leitura é vista dissociada das problemáticas sociais em que a circunda.

Também é no modelo autônomo de letramento que impera o discurso do *déficit*, no qual reconhece-se apenas uma forma de uso social do letramento como a correta, sendo as outras, que divergem de uso linguístico, condenáveis. Baseado nisso, impera a noção de “certo” e

“errado”, “bom” ou “ruim”, sendo os elementos “positivos” relacionados aos usos sociais da leitura e da escrita das sociedades mais industrializadas (KLEIMAN, 1995), uma vez que nessas sociedades, historicamente, há mais manifestações desses letramentos tidos como prestigiados.

De acordo com Magalhães (2012, p. 28), no contexto brasileiro, é essa a concepção que se apresenta como “eixo norteador do currículo do curso de Letras nas instituições de Ensino Superior”. Ou seja, na esfera de atuação em que se deu este estudo, há uma grande familiaridade das práticas letradas que advêm desse modelo, de modo que a negação dele se torna como um exercício desafiador.

Já no que diz respeito à segunda forma de se conceber o letramento, a *versão forte*, como diria Soares (2009), surge das investigações de Street (1984). É uma forma mais humilde e sensível de ver as práticas sociais de linguagem, tendo em vista que nela não se objetiva ‘salvar’ contextos sociais, nem ‘trazer nenhum progresso’, por entender que todas as formas de sociedades têm seu valor social determinado nos devidos contextos. Essa concepção não deseja ‘alterar’ contextos sociais, mesmo sabendo que a chegada de novas formas de manifestação de linguagem ou letramento alteram as sociedades.

Essa forma de entender os letramentos tem um viés antropológico, no sentido de entender que as sociedades não precisam seguir os mesmos padrões de ‘desenvolvimento’, por acreditar que a noção desenvolvimentista está estritamente ligada aos ideais do capitalismo. Ela prefere, assim, entender como a leitura, a escrita e as práticas de oralidade funcionam em seus determinados campos de atuação das sociedades em que se inserem.

Tal maneira de compreensão dos letramentos vê a leitura e a escrita como práticas sociais, não as dissocia dos seus sujeitos, mas acredita que não se deve individualizar as formas de ensino e leitura, antes, deve-se compreender as formas particulares pelas quais as sociedades entendem as relações de poder referentes às competências de linguagem. Aqui temos mais um ponto de encontro entre a teoria dos NEL e a teoria de linguagem elencada no primeiro capítulo, o dialogismo, pois uma das maiores contribuições dos pesquisadores do círculo de Leningrado foi sistematizar a ideia de que as manifestações das línguas estão estritamente ligadas com os sujeitos que participam dessas interações sociais. E pelo fato de ver que letramento é algo social, Soares (2009, p. 72) nomeou tal concepção de *dimensão social do letramento*.

Street (1984), ao perceber que os usos dos letramentos estão diretamente ligados a relações de poder entre os sujeitos sociais atravessados por tais práticas de linguagem, nomeou essa forma sensível de se conceber letramento de *modelo ideológico de letramento*. Além dessa razão de nomeação, o modelo ideológico carrega esse nome em virtude de no modelo autônomo

haver um discurso que o letramento, bem com as práticas de linguagem, tais como a leitura e a escrita, são neutras e desvinculadas de concepções políticas.

De forma a negar essa ideia de que a linguagem é um fenômeno neutro, surge o nome ideológico, pois ao invés de privilegiar os letramentos de grupos sociais menos favorecidos, o modelo ideológico traz o protagonismo às práticas letradas antes tidas como marginalizadas. E por acreditar que a linguagem é um fenômeno ideológico por excelência, torna-se este mais um ponto de convergência entre os NEL e o dialogismo, que desde o início do século XX, com a publicação de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017), Volóchinov adicionou a discussão a respeito da natureza dos signos linguísticos, a camada da ideologia, sendo esta fundamental para a constituição dos signos. E se os signos são constituídos, ideologicamente, assim também serão todos os fenômenos linguísticos, pois sem signos não há linguagem. E sem linguagem não há ideologia.

Diante disso, o modelo ideológico de letramento se apresenta como uma maneira alternativa ao modelo autônomo de letramento, pois nele acredita-se, de acordo com Street (1984; 1993), que as práticas letradas não são meramente uso social da linguagem sem significação ideológica, antes são fruto e reprodução das estruturas sociais. É a partir da negação dessa premissa de uma suposta neutralidade que o modelo ideológico advoga que não há uma maneira de uso social da linguagem a ser universalizada.

Uma outra diferenciação que há entre os modelos autônomo e ideológico, é que há uma exacerbação do viés tecnicista no modelo autônomo, de modo a desconsiderar o sujeito das práticas sociais de linguagem em que ele se insere. O modelo ideológico, conforme Street (2014), não tenta negar as habilidades técnicas ou cognitiva que permeiam a leitura e a escrita, mas busca entender todos os fenômenos culturais das competências em questão, de modo que “o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo ideológico” (STREET, 2014, p. 172).

E em meio a essas problematizações que estão a completar meio século, o campo do estudo dos letramentos obteve uma crescente receptividade na esfera social acadêmica, o que fez com que uma crescente de publicações sob a égide dessa temática surgisse após as publicações de Street e outros pesquisadores. Sobre essa provável aceitação dos acadêmicos, a respeito da temática, eu gostaria de acrescentar dois comentários.

O primeiro é que, em minha opinião, foi muito positivo o fato de os pesquisadores que tinham interesse nas práticas voltadas para a leitura e escrita repensarem questões tanto práticas quanto teóricas. Isso fez com que diversos grupos de pesquisadores versassem seus estudos acerca das práticas letradas, alguns exemplos dos grupos que trouxeram importantes

contribuições para os estudos do letramento são: o grupo da Universidade de Lancaster, do Kings College, o Grupo de Nova Londres, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e muitos outros grupos que fizeram com que as produções, partindo da epistemologia dos Novos Estudos do Letramento, efervescessem nos periódicos, sejam eles especializados em leitura e escrita, sejam eles nas demais áreas do conhecimento. Os estudos dos letramentos ganharam visibilidade e conseguiram até influenciar documentos oficiais em países como o Brasil.⁸

O segundo é que com essa divulgação, os pesquisadores relacionados com a temática em questão empreenderam, em diversos contextos, alguns dos conceitos já existentes nos estudos do letramento, como também produziram alguns outros, até então não existentes. No texto “Eventos e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento”, Street (1984) traz uma reflexão sobre alguns desses termos tidos como ‘novos’ nos estudos sobre os letramentos.

A reflexão trazida pelo autor, nesse texto, é um alerta para que os pesquisadores não entrem no que ele nomeou por reificação. Ou seja, ao produzirmos um conceito, identificando-o “com um modo ou canal - letramento visual, letramento do computador -, então cairemos na armadilha de reificá-lo de acordo com a forma, deixando de levar em conta as práticas à construção, aos usos e aos significados do letramento no contexto” (STREET, 2012, p. 73), e um bom exemplo para essa reificação, de acordo com o próprio Street, seria o conceito de Multiletramentos vinculado não às diversas formas de acontecimentos de letramento, mas sim às formas de acontecimentos de linguagem, vinculados às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Diante disso, temos nos acontecimentos sociais o principal objeto de análises para as pesquisas socialmente situadas, já que no paradigma proposto pelos NEL, a linguagem em uso é o centro de interesse das pesquisas. E para tentar ter um olhar mais aprofundado de tais fenômenos, surgem, portanto, os conceitos de *Eventos de Letramento* e *Práticas de Letramento*. Ambos os conceitos destacados são de vital importância na chamada ruptura epistemológica na forma de se conceber práticas sociais de uso da linguagem, visto que fazem parte de dois lados de uma faceta, explicarei:

⁸ A Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, foi grandemente influenciada pelos conceitos de letramento elaborados pelo grupo de Nova Londres.

Na década de 1980, Shirley Brice Heath, trouxe para o campo de estudos do letramento um conceito que, até então, era conhecido pelos pesquisadores dos estudos dos letramentos⁹, que é o conceito de Evento de letramento. De acordo com Street (2012, p. 74, apud HEATH, 1982, p. 93) o termo ‘evento de letramento’ foi utilizado para nomear “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”. ‘O clássico Evento de Letramento’, ainda para Street (2012, p. 75), é um conceito muito “útil, porque capacita pesquisadores, e, também, praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem.”

No caso desta pesquisa, o conceito de evento de letramento é de vital importância, pois pelo fato de estarmos analisando os acontecimentos sociais que se desenvolvem em uma esfera social, em que textos ou fragmentos de textos são parte integrantes da maioria das interações sociais (A esfera social acadêmica), não analisar como tais interações ocorrem seria insensibilidade sobre as práticas sociais que nos propomos a analisar.

Na prática, os eventos de letramento se materializam por meio de um modelo cultural de interação em que um texto escrito é visivelmente integrante dessas práticas sociais. Diante disso, esse conceito de evento de letramento vai ao encontro da configuração social dos acontecimentos das aulas de leitura que foram analisadas, pois as interações sociais que geraram este *corpus* só se fizeram possíveis por causa dos textos que centralizaram nossas trocas de sentidos e experiências. Assim, dentro da configuração das pesquisas de caráter etnográfico, diferentemente do conceito de práticas de letramento, os eventos de letramento podem ser analisados, de acordo com Street (2012) em cima de um muro, por meio de um binóculo.

Todavia, apenas observar e descrever as interações sociais em torno dos letramentos, por mais que sejam necessários, não são suficientes para uma compreensão mais profunda das dificuldades, particularidades e processos interpretativos dos participantes de tais práticas sociais. E aqui entra o segundo conceito, antes elencado, que é o conceito de *Práticas de Letramento*.

Esse, por sua vez, foi cunhado por Street com o intuito de compreender os acontecimentos interpretativos que emergem dos eventos de letramento. Seria uma “tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social” (2012, p. 76). Street (2012) ainda diz

⁹ (Street (2010a, p. 38) pontua que o termo em questão era familiar aos pesquisadores em Linguística Aplicada. Já Barton (1994, apud STREET, 2012, p. 74) coloca que o termo advém da sociolinguística)

que a noção de prática de letramento possibilita aos pesquisadores ver padrões surgidos dos eventos de letramento, sendo que tais padrões são responsáveis por “carrega[r] significados para os participantes”. Ou seja, ao trabalhar com a noção de prática de letramento, o professor vai ao encontro de uma tônica central nos NEL, que é enxergar as competências de leitura e escrita como práticas socialmente situadas.

Seguindo a tônica dada por Street, Barton e Hamilton, também pesquisadores do campo dos estudos dos letramentos, define as práticas de letramento como

os modos culturais gerais de utilização da língua escrita a que as pessoas recorrem em suas vidas. No sentido mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. Entretanto, as práticas não são unidades de comportamento observáveis, pois também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7-8).

Dessa forma, em uma pesquisa realizada por meio da prática de leitura do Pensar Alto em Grupo, o conceito de prática de letramento se torna de grande valia, tendo em vista que nós, pesquisadores, temos acesso a essas práticas, muitas vezes, a partir de introspecções. De modo, pensando nisso, é dado aos alunos os turnos de fala nas aulas de leitura não apenas para que eles construam sentidos a partir de um texto, mas que também revelem os seus movimentos cognitivos e a maneira como compreendem os seus usos sociais de linguagem, leitura e escrita.

Sendo assim, é mister pontuar que dos conceitos que emergiram dos estudos sobre os letramentos, o conceito de práticas de letramento é o mais robusto. Isso se deve em virtude de as práticas de letramento pressuporem em seus acontecimentos tanto os eventos de letramento, quanto os modelos culturais que propiciam esses eventos. De que os modelos e os eventos estão pressupostos nas práticas, sabemos, mas o contrário não acontece.

Logo, o conceito de “práticas de letramento refere-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77), e justamente pelo fato de referir-se a contextos mais amplos de usos sociais de leitura e escrita, há uma outra discussão no escopo dos NEL que se relaciona com os problemas de linguagem referentes a este trabalho. Trata-se da discussão sobre a *pedagogização do letramento* (STREET; STREET, 2014, p. 121-122).

O conceito em questão advém das pesquisas de Joanne Street e Brian Street em escolas de uma região periférica da cidade de Nova York, nos Estados Unidos, na década de 1980, e a partir do seguinte questionamento: “se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento?” (STREET, 2014, p. 121). Assim, os pesquisadores investigaram a respeito das formas como

esse mecanismo (a pedagogização do letramento) assume o protagonismo centralizador nas práticas letradas nas sociedades ocidentais.

De acordo com os mesmos pesquisadores, pedagogia nesse contexto não assume o “sentido estrito de habilidades e estratégias do tipo usado por professores” (STREET, 2014, p. 122); antes, tem um sentido de “processos institucionalizados” que “habitualmente” são “associados à escola” e que, todavia, são “cada vez mais identificados em práticas domésticas associadas à leitura e à escrita” (p. 122). Essas práticas agem como uma “força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita” (p. 122).

E pelo fato de agir como uma força ideológica centralizadora, a pedagogização do letramento condiciona-se nas bases epistemológicas do modelo autônomo de letramento. Ela age em defesa de um único e exclusivo tipo de letramento. Ideologicamente, age na construção de uma concepção ‘neutra’ de letramento e relaciona-se a esta pesquisa pelo fato de fundamentar as práticas de leitura que têm o monologismo por base epistemológica.

Ainda sobre os processos de efetivação da pedagogização do letramento, eles tendem a fundamentar também a ideia de que o letramento se detém aos contextos educacionais. E por isso, quero, neste trabalho, me afastar dessa noção, em virtude de querer pensar as práticas letradas em contextos sociais mais amplos.

Street (2014) coloca, também, que há algumas práticas da pedagogização do letramento que são responsáveis por diversos procedimentos de institucionalização dos usos de linguagem, que, para mim, se apresentam como excludentes, se postos em confronto com os princípios do modelo ideológico de letramentos. O mesmo acontecerá, se pormos em confronto com os princípios do dialogismo, sendo essas, os NEL e o dialogismo, duas bases epistemológicas aqui assumidas.

Nesse distanciamento, provocado pelo mecanismo da pedagogização do letramento, “a língua é tratada como se fosse uma coisa distanciada, tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos” (STREET, 2014, p. 129). Dessa forma, considero que as formas de manifestação desse mecanismo afinam-se com o monologismo, e são responsáveis por muitas das práticas de exclusão nas aulas de leitura no contexto brasileiro.

Dando continuidade às discussões sobre a forma de institucionalização da linguagem, que geralmente costuma ser excludente e que, entretanto, advogo e milito para que, pelo menos nos contextos em que consigo ou que nós professores consigamos agir, autonomamente, não

seja dessa forma, chego a um ponto das problematizações dos estudos do letramento que são muito importantes, posto que são as problematizações do que são os Letramentos acadêmicos.

Sobre esse respeito dissertarei, mas não sem antes refletir um pouco sobre os sujeitos e as formas como a linguagem atravessa os sujeitos na contemporaneidade, pois assim passamos a entender o que vem a ser Letramento acadêmico, fronteira de difícil definição. Assim, considero que, durante muito tempo, os estudos linguísticos de um modo geral vêm trazendo algumas discussões sobre o caráter do seu objeto de estudos, a linguagem.

Primeiramente, algo que deve ficar claro aos pesquisadores que estudam a linguagem é que a língua tem como primazia um caráter social. Uma língua sem sociedade é uma língua que não existe; uma língua sem falante é uma língua morta. Diante disso, algo que deve estar nos horizontes daqueles que estudam a linguagem de uma maneira socialmente situada, é, ao menos, tentar compreender os impactos da língua na sociedade que ela estrutura. Ignorar que a linguagem está no cerne de todas as possíveis interações sociais, é ignorá-la em sua essência, é acreditar que as línguas são apenas adereços superficiais nas interações sociais, ou nas relações antropológicas.

Dessa forma, eu não poderia estudar a linguagem, bem como o ensino da leitura, sem ao menos tentar entender um pouco a sociedade e o sujeito que empreende ações de linguagem em sua sociedade. E refletindo sobre o mundo e a sociedade a que esta pesquisa se relaciona, ou o mundo contemporâneo, não posso negar que as relações sociais estão cada vez mais fluidas, não coesas, ou até líquida, como diria Bauman (2001). Não há uma definição correta dos espaços em que trocamos os papéis sociais que nós exercemos.

E por que estou falando disso? Porque há dentro dos estudos dos NEL uma grande discussão acerca da definição do que seria Letramento Acadêmico e, para mim, não perder o horizonte de que os sujeitos estão cada vez mais fluidos nas suas relações sociais pode ajudar a entender um pouco algumas definições neste parágrafo citadas.

Duas décadas após o início da emergência dos NEL, uma discussão tomou conta dos pesquisadores interessados nos letramentos. Chegou à consciência desses pesquisadores que existem tipos de letramentos diferentes, cada um de acordo com as devidas esferas sociais, que aqui nomearei esfera social do discurso, a terminologia proposta por Bakhtin (2013). Se cada esfera produz as suas regularidades que interpenetram os letramentos, logo estudar os letramentos de uma esfera social é diferente de outra esfera.

Voltando para a década de 1990, nessa época com intenções didáticas acerca das práticas sociais que circulavam nas Universidades, convencionou-se chamar os letramentos que circulam na esfera acadêmica de Letramentos acadêmicos. Tal proposição foi responsável por

muitos avanços nas discussões sobre os letramentos, tendo em vista que compreender as práticas sociais de um determinado contexto social é de extrema importância para a funcionalidade social daqueles que têm dificuldades de se inserirem nesses contextos. Além disso, essa noção foi e é responsável por problematizações didáticas sobre as formas de usar a linguagem na esfera acadêmica.

Todavia, ao final da década de 1990, os pesquisadores Lea e Street, interessados em uma maior compreensão dos fenômenos referentes aos letramentos acadêmicos, propõem outra forma de compreendê-los. Isso se deu ao acrescentar a seguinte definição:

Embora o termo “letramentos acadêmicos” tenha sido originalmente desenvolvido visando ao estudo de letramentos em nível superior, o conceito também se aplica ao período da pré-escola ao ensino médio. Uma perspectiva dos letramentos acadêmicos concebe leitura e escrita como práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gênero (Barton; Hamilton, 1998; Street, 1984, 1985). As práticas de letramento de disciplinas acadêmicas podem ser entendidas como práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades. Além disso, uma perspectiva dos letramentos acadêmicos também leva em consideração letramentos não diretamente relacionados a temas e disciplinas, mas a discursos institucionais mais amplos e a gêneros (LEA; STREET, 2014, p. 497 grifos nosso)

Ou seja, Lea e Street (2014) ampliam a noção de letramento acadêmico, deixando de defini-lo como as formas de acontecimentos de linguagem que ocorrem na esfera social acadêmica, para as formas de acontecimentos de linguagem que ocorrem e permeiam a esfera social acadêmica e que vão além destas, introduzindo-se ou integrando interações sociais em outras esferas, e ampliando as práticas linguageiras que acontecem nas agências de letramento que antecedem a universidade.

E aqui eu volto para aquela discussão há pouco iniciada, a respeito do caráter das relações sociais na contemporaneidade. Não há uma definição muito coesa sobre os limites das relações sociais, bem como sobre a separação entre as esferas sociais do discurso. Para fins didáticos, nós exemplificamos que existem esferas sociais discursivas distintas, entretanto no quadro real comunicativo (BAKHTIN, 2013), a linguagem não estabelece uma distinção estática de tais esferas. Na verdade, elas estão a todo momento interagindo entre si e modificando umas às outras. Cada vez mais vemos elementos da esfera social do discurso religioso se misturando com a esfera política e assim por diante.

Trazendo para a esfera que é nosso objeto de estudos, a esfera acadêmica, um bom exemplo do discurso acadêmico fora da esfera social e fez presente durante o período da pandemia causada pela doença Covid-19, que em pouco tempo, diante da procura e espera pela vacina que possibilitaria um ‘retorno’ à vida antes da pandemia, as pessoas passaram a se

engajar em práticas letradas que diziam respeito às etapas referentes aos estudos científicos, mesmo não sendo participantes dessa esfera em específico. Por isso, para ser mais coerente com essa forma de ver a sociedade, cada vez mais fluida, cada vez mais líquida, Lea e Street propõe essa definição.

4.2 O professor enquanto agente de letramento

Pensar a pesquisa a partir de ações a serem realizadas, tendo um papel, enquanto investigador, que é de extrema importância para o equacionamento dos problemas encontrados (THIOLLENT, 2011), me faz refletir sobre as minhas ações diante do contexto analisado. E para refletir sobre esses aspectos, é necessário tanto teorias, quanto metodologias e estratégias metodológicas que me permitam alcançar os objetivos delineados.

Pelo fato desta pesquisa estar inserida na vertente teórica dos Novos Estudos do Letramento, segundo a qual há vários tipos de letramentos que se manifestam nas sociedades e um desses vários tipos é o letramento do professor. Sendo assim, entre as discussões que há acerca dos letramentos que permeiam o processo constitutivo da construção da identidade do professor, está a discussão do professor enquanto agente de letramento (KLEIMAN, 2006a; 2006b; 2007; 2009; 2010) ou agente letrador (BATISTA-SANTOS, 2018; 2019).

O conceito de agente de letramento se apresenta como robusto para entender alguns fenômenos que acontecem, tanto nesta pesquisa, quanto nas aulas de leitura e escrita de um modo geral. Isso se dá porque, para as investigações em que desejam que a participação do pesquisador (que neste caso a figura do professor também se mistura com a figura do pesquisador) seja uma participação pouco ativa, é necessário que as teorias que embasam as ações do pesquisador deem a ele as liberdades necessárias para uma atuação mais efetiva.

É nesse sentido que tanto os NEL, por partirem de uma abordagem antropológica, na qual o professor age em direção às práticas letradas, quanto a vertente sociocultural, pelo fato do professor atuar construindo ZDPs¹⁰ e nelas atuando, mediando os sentidos na aula de leitura, dão total amparo para que a prática do PAG se desenvolva. Dessa forma, amparado no que fora exposto, pretendo, nesta discussão, fornecer princípios teóricos que, juntamente com as análises, possam responder ao seguinte questionamento: em que medida a prática de leitura do

¹⁰ ZDP ou Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito criado por Vigotski (1998). Diz respeito à zona de atuação em que o adulto ou a pessoa mais experiente atua, que se intercrusa entre a Zona de Desenvolvimento Efetivo (o lugar onde a criança ou a pessoa menos experiente se encontra) e a Zona de Desenvolvimento Potencial (um lugar de potencialidade a ser atingido). Abordarei melhor o conceito na seção deste capítulo em que se encarrega por discutir as contribuições da perspectiva sociocultural ao Pensar Alto em Grupo.

Pensar Alto em Grupo possibilita a constituição da identidade do professor enquanto agente de letramento?

E para situarmos parte de nossas discussões, é necessário que se faça algumas perguntas: De onde vem a ideia da investigação e de onde surgem os conceitos de professor enquanto agente de letramento? O que é o letramento do professor? O que é um professor agente de letramento? e por que investigar a prática do professor enquanto agente de letramento no ambiente universitário?

No que se refere à primeira pergunta, em algumas de suas publicações sobre o tema, Kleiman (2006b; 2007; 2010) elenca que as discussões acerca do professor enquanto agente letrador surgem em meio a um contexto de desmonte da figura do professor. Esse desmonte, que também é nomeado como desautorização, só pode ser combatido a partir de práticas sociais de autorização e engajamento político que busquem o fortalecimento¹¹ da figura e da identidade do professor.

Esse movimento de desempoderamento da figura do professor começou a surgir quando, a partir da segunda metade da década de 1990, apareceram os exames avaliativos que supostamente avaliavam as habilidades referentes às competências leitoras e escritoras do professor (KLEIMAN, 2009). E os resultados apontavam como insatisfatórios, no que concerne a essas competências.

A partir de então, Kleiman (2006b; 2009) pontua que começou, juntamente com o grupo de pesquisa do letramento do professor, a desenvolver pesquisa para fornecer dados que desmontem esses discursos de que o professor não sabe ler nem escrever, pois são esses discursos falaciosos que acabam “muitas vezes, por responsabilizar o professor pelo fracasso escolar” (KLEIMAN, 2009, p. 21).

Após isso, surgiram diversas reflexões que se centraram em refletir a respeito da segunda pergunta acima delineada “o que é o letramento do professor?”. E como uma maneira de fugir do viés tecnicista, Kleiman (2009, p. 21) propõe uma definição de letramento do professor que foge da ideia de este ser apenas “instrumentos para a realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado à sua atuação profissional”.

É nesse sentido que, aliado aos postulados dos NEL, que se interessam pelas relações de poder e identidade que perpassam as práticas de letramento, que Kleiman propõe práticas

¹¹ Os termos “desautorização” e “fortalecimento”, de acordo com Kleiman (2006b) vêm das palavras em inglês *disempowering* e *empowering*, que também vêm sendo traduzidas como *desempoderamento* e *empoderamento*, respectivamente.

investigativas acerca da maneira como se constituem as identidades dos professores, haja visto que:

A concepção identitária do letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado. Para a perspectiva identitária, são de interesse tanto as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem quanto os esforços coletivos de inserção na cultura letrada por parte de determinados grupos que são movidos por finalidades políticas, econômicas, sociais ou culturais, geralmente em trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência (KLEIMAN, 2010, p. 376).

E é dentro das reflexões acerca das constituições identitárias que refletiremos sobre a terceira pergunta acima escrita, “o que é um professor agente de letramento?”. Para responder a essa pergunta, as problematizações de Kleiman (2007), inicialmente, são de extrema valia, uma vez que para trazer uma possível definição do que viria a ser um professor, enquanto agente de letramento, contextualiza que esses conceitos advêm das preocupações dos pesquisadores de viés sociointeracionista.

Esse dado traz para o bojo dessas discussões a importância das interações sociais na construção das identidades. Ou seja, construímos o nosso ser a partir das nossas experiências com o outro, sendo esse outro um elemento indispensável para a minha constituição enquanto sujeito social e historicamente construído.

Adiciona-se a essas problematizações a importância das ações do professor para a construção das identidades leitoras, já que

seu papel é determinante na construção de relações (confiança, segurança, respeito, diferenças e simetria baseadas no status, no poder, no sexo ou na etnia, entre outros), de identidades (bom ou mau aluno, leitor fraco ou forte, etc.) e de ambientes que colaboram para inibir ou favorecer o sucesso ou o fracasso na aprendizagem (KLEIMAN, 2007, p. 97).

Temos, portanto, a partir do que viria a ser o papel do professor, algumas colocações do que seria um agente de letramento. E só é possível ter uma postura adequada ao que o seu papel pede, partindo tanto de uma epistemologia do dialogismo, quanto de uma concepção libertadora da educação e de um modelo ideológico de letramento, pois os opostos a essas bases epistemológicas impedem que o professor seja um agente de letramento.

E pelo fato do professor enquanto agente de letramento agir no sentido de valorizar práticas sociais de grupos socialmente marginalizados, a concepção bancária e o monologismo

agem no sentido contrário dessa atuação. Por isso que o professor enquanto agente letrado atua no sentido de promover alterações nas estruturas sociais, que urgem ser revolucionadas.

E por falar em estruturas que urgem ser transformadas, chego à quarta e última pergunta que norteia a nossa discussão em torno da questão do professor enquanto agente de letramento: “por que investigar a prática do professor enquanto agente de letramento no ambiente universitário?”. Essa pergunta retoma às discussões que aqui foram realizadas sobre os letramentos acadêmicos.

Se tomarmos os postulados teóricos que tratam de investigar as práticas de letramento que se inserem na esfera acadêmica, chegaremos à conclusão de que, de um modo geral, os letramentos que vigoram nessa esfera são fundamentados no modelo do déficit (LEA; STREET, 2014; BATISTA-SANTOS, 2017; 2018). Esse modelo pressupõe que, apenas uma vertente cultural de letramento vigora sobre todas as outras: a vertente ocidental.

A vertente ocidental dos letramentos pressupõe que há hierarquias entre as práticas letradas, sendo as ligadas às classes sociais mais abastadas, as tidas como ‘corretas’. É ela que ampara a crença no certo e no errado, que ampara o mito de que os letramentos devem ser nivelados sob uma régua que estabeleça os parâmetros que todos os sujeitos inseridos na esfera acadêmica devam se ‘encaixar’. Desse modo, a atuação do professor enquanto agente de letramento, na esfera universitária deve ser baseada em propostas teórico-metodológicas que fujam dessa lógica silenciadora e acachapante do modelo do déficit.

4.3 Modelos cognitivos de leitura

Após apresentar uma discussão sobre alguns dos conceitos que partem da perspectiva que vê a leitura como uma prática social, os Novos Estudos do Letramento, passarei, pois, a tecer algumas reflexões sobre algumas contribuições do cognitivismo no que tange às competências leitoras. Diante disso, cabe um adendo para adentrar nas discussões acerca dos modelos cognitivos de processamento supracitados que ainda não foram apresentados para o leitor.

É importante dizer que essa discussão tem sua gênese na psicologia cognitiva e na psicolinguística, conforme pontua Mary Kato (KATO, 1985). No Brasil essas discussões surgiram por volta dos anos 1980, com as publicações da autora supracitada e com as publicações de Kleiman (KLEIMAN 1989; 2004). Essas são publicações basilares, pois servem para preencher algumas lacunas que a área de estudos linguísticos de modo geral tinha, tendo

em vista que, do ponto de vista cognitivo, no contexto brasileiro, esse era um tema bastante carente, conforme podemos ver neste trecho:

Após um breve interesse demonstrado por Bloomfield e Fries por problemas relativos à alfabetização, a linguística manteve-se, por muito tempo, alheia a problemas ligados à leitura, tendo esse interesse ressurgido com os progressos dos estudos sociolinguísticos e psicolinguísticos (KATO, 1985, p. 1).

Assim, temos nesse momento (na década de 1980) uma grande difusão desses modelos, sendo o primeiro o *bottom-up*, termo que, traduzido, literalmente, fica modelo ascendente (KATO, 1985). Esse nome refere-se ao movimento realizado no momento da leitura que obedece a ordem de baixo para cima. Esse modelo faz o uso de um processamento “linear e dedutivo” das informações visuais” (KATO, 1985, p. 40) contidas no texto. O modelo *bottom-up*, ainda de acordo com Kato (1985, p. 40), pelo fato de privilegiar as informações contidas no texto, portanto, na materialidade, ou nos aspectos plásticos, palpáveis e/ou analisáveis, tem um apoio de ancoragem da linguística estruturalista.

De acordo com Solé (1998, p. 23), nesse modelo, considera-se que “o leitor pode compreender o texto porque pode decifrá-lo totalmente”. Solé também diz que os sentidos da leitura nesse modelo são constituídos, hierarquicamente, uma vez que para a autora, o leitor começa lendo pelas letras, depois pelas sílabas, passa a ler as palavras e chega à compreensão do texto como um todo. Por último, a autora converge com as pontuações de Kato (1985) ao dizer que esse “é um modelo centrado no texto” (SOLÉ, 1998, p. 23).

E como, nesse modelo, os esforços são centrados no texto, um procedimento de leitura é muito explorado que é o procedimento da decodificação. A decodificação se constitui como muito importante para a leitura, principalmente, nos anos iniciais, tidos como a alfabetização. Mas a decodificação em si não é leitura, conforme pontua Kleiman (2004, p. 36-37):

Embora as habilidades necessárias para a decodificação (conhecimento da correspondência entre o som e a letra) sejam necessárias para a leitura. O leitor adulto não decodifica, ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura.

Ou seja, não é por meio do processo de decodificação, apenas, que o leitor se torna maduro no ato de ler, entram outras habilidades não contidas nesse modelo de processamento. Antes, todavia, de tratar das demais habilidades necessárias para o desenvolvimento das competências leitoras, discorrerei um pouco sobre o perfil de leitor que é mais propenso ao uso do modelo de processamento *bottom-up*.

Este, por sua vez, formado na habilidade de decodificar, fica muito preso nesta habilidade em específico, de modo que arrisca pouco a empreender hipóteses sobre o texto lido. Conforme pontua Kato (1985, p. 40) “constrói significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura das entrelinhas”, considero que pelo fato de não se atentar para as entrelinhas, esse perfil de leitor, muito provavelmente, sentirá dificuldades com gênero textuais que exijam dele esse tipo de leitura, como é o caso do gênero poema e muitos outros que compõem a literatura.

Coracini (2010, p. 13-14), ao tratar do modelo ascendente, pontua que um dos problemas dos seus problemas é que ele entende o texto como a única fonte para a construção dos sentidos no momento da leitura, de modo que o leitor, com a sua bagagem cultural, não são os maiores protagonistas nesse processo, cabendo a ele, tão somente, retirar os sentidos contidos no texto.

Mary Kato (1985, p. 41) considera ainda sobre o leitor que utiliza mais o modelo de processamento ascendente que este é um pouco vagaroso em constituir sentido, pois não se arrisca em hipóteses sobre o que é lido, além de ter “dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante”. Por isso, neste trabalho, assumo a importância do processamento ascendente de leitura, todavia considero que só ele não é capaz de desenvolver um sujeito leitor proficiente, se levarmos em consideração que esse modelo não consegue tocar na totalidade dos desenvolvimentos das competências individuais de leitura (note que se esse modelo não consegue desenvolver as totalidades das habilidades individuais de leitura, ele se apresenta impossibilitado quando tocamos em aspectos sociais da leitura, ou aspectos de construção coletiva na leitura).

Tendo apresentado o primeiro modelo cognitivo de leitura o *bottom-up*, chegamos, então, a um segundo modelo que emerge também das ciências cognitivas, que é o modelo de processamento de leitura *top-down*, que, de acordo com Kato (1985, p.40), é traduzido por modelo descendente de leitura. Kato (1985) pontua que o modelo de processamento descendente “é uma abordagem não linear”, que faz o uso do processamento de informações de maneira dedutiva, cujo foco está nas informações “não-visuais” (KATO, 1985, p. 40). Além disso, a direção dada nesses movimentos de leitura vai da unidade máxima (macro) a unidade mínima (microestrutura).

Se por um lado, no modelo ascendente, encontra-se maior ancoragem teórica na linguística estruturalista, no modelo descendente, a área do conhecimento que dá uma maior atenção teórica é a psicologia cognitivista (KATO, 1985). O modelo descendente costuma desenvolver bem as habilidades de identificação visual das principais ideias do texto, de modo que o leitor que é propenso a usar esse modelo consegue identificar rapidamente as ideias

principais de um texto. E isso se dá, pois, ainda de acordo com Kato (1985), o processamento descendente costuma acionar as unidades temáticas de um texto.

Solé (1998, p. 23-24) elenca que há também uma forma hierarquizada de se processar as informações, no *top-down*. Todavia, essa forma é descendente, uma vez que as hipóteses de leitura e antecipações são formuladas, para, então, acontecerem as verificações no texto. Diferentemente do *bottom-up*, no qual o leitor faz uma leitura linear, no *top-down* é exigido do leitor um maior uso do seu conhecimento de mundo.

Assim, no *top-down*, idealiza-se que o leitor consiga ler as entrelinhas dos textos, preenchendo uma lacuna antes não focalizada no *bottom-up*. Por fazer relações com seu conhecimento de mundo, o leitor que usa mais esse modelo de processamento de informação não tem maiores problemas para formular hipóteses sobre textos que suscitam mais elementos do raciocínio inferencial.

Kato (1985), no modelo *top-down*, assevera que o leitor confia bastante nas suas leituras de mundo e principalmente nas suas inferências a respeito das leituras que ele realiza. Ele também utiliza as informações visuais que estão na superfície do texto para confirmar as hipóteses antes levantadas. Kleiman (2004, p. 36) traz para o centro das discussões que o leitor ao utilizar o *top-down* não lê palavra por palavra, antes dá saltos com seus olhos para as informações mais relevantes do texto, de acordo com as hipóteses por ele formulada. Por isso, a autora em questão chama esse perfil de leitor de sacádico, em virtude dos seus “reconhecimentos instantâneos” e do raciocínio inferencial a partir da visão periférica.

Por último, a respeito do leitor mais propenso ao uso do modelo *top-down*, é importante elencar o que pontua Kato (1985), no que se refere a possíveis limitações na formação baseada apenas em ‘hipóteses de leitura’. Para a autora, as hipóteses levantadas sobre um texto precisam ser embasadas em pistas fornecidas pelo texto e a exacerbação do movimento *top-down* pode fazer com que o leitor não procure fundamentar as suas hipóteses no texto.

A ampla divulgação desses dois modos de ver os processamentos de informação nas atividades de leitura ocorreu de modo a beneficiar as investigações científicas, mas não de maneira pacífica em todos os momentos, pois conforme pontua Kato (1985, p. 51), houve um tensionamento nos grupos de cientistas que defendiam os pontos de vista em questão, que até então, se apresentavam como opostos.

Esses tensionamentos foram muito produtivos, pois possibilitaram a problematização de mais um modelo de processamento, que surge como uma síntese dialética, ou como a junção dos dois movimentos. Esse modelo é conhecido como modelo interativo e tem alguns

importantes divulgadores. Solé (1998) é clássico exemplo de divulgação desse modelo, o trabalho de Kato (1985) também seguia essa linhagem do modelo interativo.

Assim, o modelo interativo, que acredita que a leitura é composta por meio de uma interação entre o leitor e o texto, conseguiu ‘resolver’ os conflitos que existiam entre os defensores dos movimentos *bottom-up* e *top-down*. Uma vez que no modelo interativo ambos os processos são tidos como coerentes e aplicáveis, desse modo, as lacunas de um complementam o outro, e assim sucessivamente, “sem privilegiar ou depreciar os dados linguísticos” (KATO, 1985, p. 53) surgidos de cada concepção.

Entende-se leitura, no modelo interativo, como a interação do leitor que extrai as informações do texto, de maneira linear e não linear, faz movimentos de leitura do macro para o micro, compreendendo letras, palavras e o texto como um todo. Constrói hipóteses no momento da leitura, confirma suas hipóteses a partir dos dados que o texto fornece, consegue identificar possíveis erros ortográficos e é sacádico ao se deparar com situações que exigem a leitura de elementos não visuais, que se encontram nas entrelinhas dos textos.

Cognitivamente o leitor que emerge da idealização desse modelo interativo é um sujeito que age proficientemente de acordo com as necessidades de leitura que lhe são apresentadas, tendo em vista que este consegue lidar com uma vasta gama de situações. Situações essas que são bem delineadas pelos modelos *top-down* e *bottom-up*.

O modelo interativo, entretanto, por mais que desenvolva, esplendorosamente, a competência leitora nos aspectos cognitivos dos sujeitos que por esta são formados, ainda se apresenta como grande representante do monologismo, pelo fato de realizar movimentos de leitura individuais, não priorizando a interação com outros sujeitos nas atividades de leitura, fazendo-se necessário, para a resolução de problemas socialmente relevantes a evocação de atividades de leitura que priorizem a construção colaborativa de sentidos.

Sendo assim, após apresentar alguns dos modelos cognitivos de processamento de informação utilizados nos procedimentos de leitura, partirei, pois, para a discussão da leitura dentro da perspectiva dialógica do Pensar Alto em Grupo. Justifica-se essa passagem em virtude de tal perspectiva ter sido utilizada na realização desta pesquisa e por ser uma das alternativas entre as propostas teórico-metodológicas que se alinham às epistemologias antes apresentadas.

4.4 Discussão acerca do conceito de inferência

As investigações acerca da competência leitora costumam se dividir em diversas vertentes, assim como todo e qualquer objeto de investigação. O mesmo acontece com a questão

da compreensão leitora ou o processo de inferência. Marcuschi, por exemplo (2008, p. 228), remonta o princípio das investigações ou reflexões acerca do processo de compreensão à filosofia pré-socrática de Heráclito.

E dentro dessas várias maneiras de se entender os fenômenos da compreensão leitora, concordo com Marcuschi (2008, p. 228), quando diz que não há uma vertente “hegemônica ou que seja a mais correta e definitiva”. Todavia, tenho algumas predileções dentro dessas possibilidades. E as minhas predileções são aquelas que vão ao encontro dos postulados teórico-metodológicos que foram apresentados nesta pesquisa.

Assim, a primeira afirmação que posso fazer na maneira que entendo a compreensão é que é um fenômeno que se dá por meio de esquemas cognitivos. Esses esquemas, contudo, não se dão de maneira individual, antes têm sua completude nas elaborações coletivas e sociais. Essas colocações vão ao encontro do que postula Vigotski, ao dizer que uma criança, mesmo que desenvolva os aspectos individuais da linguagem, nos seus primeiros anos de vida, ela o faz reorganizando e *internalizando* a estrutura que se encontra no seu exterior, ou seja nos aspectos sociais da língua, pois, de acordo com o mesmo autor (VIGOTSKI, 1998), a língua é um fenômeno social em primeiro lugar, para depois passar a ser um fenômeno individual.

Ao realizar essas pontuações, assumo, aqui, um ponto de vista acerca dos fenômenos de compreensão que tentam se afastar dos estudos psicolinguísticos, e tentam defender a compreensão como um fenômeno individual¹². Esses Estudos foram muito importantes em uma determinada época e, atualmente (leia-se dias atuais como terceira década do século XXI), não são mais viáveis.

Diante disso, dentro dessas discussões acerca da natureza social da linguagem, Marcuschi tece algumas considerações sobre a natureza não inata do processo de leitura e compreensão. Essas colocações encontram força nas palavras de Wolf (2019), ao analisar a leitura no mundo digital, que elenca que assim como toda a criação humana, a leitura é uma competência que deve ser estimulada e ensinada.

E se a compreensão é algo que deve ser ensinado, um dado elencado por Marcuschi (2008) é que nem toda compreensão é igual. Existem compreensões boas e compreensões ruins, e o elemento definidor a respeito da qualidade da compreensão se dá justamente no objetivo delineado para uma determinada situação comunicativa. A falta de compreensão pode impactar

¹² Um trabalho muito importante da época em questão, que trata única e exclusivamente da compreensão como um fenômeno individual é a obra de Dell'Isola (1988, p. 36).

tanto uma situação de avaliação em uma aula de matemática ou língua portuguesa, quanto uma decisão diplomática no envio de um documento oficial.

Diante de tais situações sociais, é mister pensar que a preocupação com os fenômenos de compreensão leitora não fica aquartelada nas quatro paredes dos muros de uma escola, ou restrita ao contexto escolar. Antes é uma preocupação que impacta toda uma dinâmica social, posto que se tem vivido cada vez mais invadido por leituras de texto escrito, no século XXI.

E já que estamos falando de leitura na contemporaneidade, é de extrema importância trazer a concepção que predomina os estudos acerca da leitura:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004b, p. 14).

Então, diante das diversas necessidades apresentadas num mundo que exige diversas necessidades comunicativas, até outrora desconhecidas, a vertente que se popularizou nos últimos anos é a concepção de leitura que parte dos estudos de letramento. Tudo isso pois, conforme anunciado mais acima, e conforme pontuam Kleiman (2004b) e Marcuschi (2008), diante das discussões que viam a leitura dentro de um viés mais individual; que investigavam a leitura dentro da psicolinguística, porque ficava difícil compreender as diversas necessidades sociais de uso da leitura e consecutivamente da compreensão, já que havia uma extrema necessidade de analisar a leitura de maneira social.

Kleiman (2004b) considera a década de 1990 como “uma guinada significativa”. (MARCUSCHI, 2008, p. 232), Zanotto e Sugayama (2016) consideram a década de 1990 como uma virada epistemológica, no tocante ao ensino e compreensão da competência leitora. E atendendo a isso, assumo esta concepção de leitura neste trabalho. Uma concepção que entende que o fenômeno da compreensão é um fenômeno de ordem social, que segue a ideia da ‘mente’ social, com origem nas investigações de Vigotski (1998), que entende que a leitura está estritamente ligada aos contextos sociais em que se inserem os participantes que utilizam essa competência leitora.

Dito isso, após assumir uma concepção de leitura, cabe também trazer uma definição específica mais assertiva do que viria a ser o fenômeno da compreensão. Essa maneira mais assertiva de se entender a questão da compreensão, parte da discussão que aqui já fora iniciada,

que trata esse fenômeno de maneira social, mas também passa a lançar luzes acerca do que viria ser a *atividade inferencial* (MARCUSCHI, 2008, p. 237).

De maneira geral, Marcuschi elenca como os modelos teóricos mais populares na questão da compreensão, esses grandes grupos chegam a ser nomeados, pelo mesmo pesquisador, por “dois grandes paradigmas”, ou seja, duas grandes vertentes que ancoram várias pesquisas. Eles são: “(a) compreender é decodificar; (b) compreender é inferir” (MARCUSCHI, 2008, p. 237).

Dentro da primeira abordagem, nós temos “as teorias da compreensão como decodificação” (MARCUSCHI, 2008, p. 237), ou seja, as teorias que prezam por uma leitura que parte apenas em entender aquilo que está escrito. Nessas teorias, não há espaços para múltiplas interpretações, tendo em vista que há apenas uma leitura aceita como correta.

Inserir-se dentre as teorias da compreensão como decodificação o modelo de habilidade de estudos (LEA; STREET, 2014), que é voltado para a leitura enquanto decodificação. Também se insere nessa perspectiva todas as teorias que se fundamentam no modelo processamento de informações *ascendente*, ou *bottom up*.

É dentro dessas vertentes de estudos que se cria a ideia de que a compreensão deve ser vista apenas de uma maneira e toda forma de compreensão que não vai ao encontro do ‘padrão’ é tida como erro. Tais estudos entendem que a leitura deve ser uma ação cada vez mais objetiva. É também essa vertente de estudos que promove, mesmo que, involuntariamente, o afastamento do estudo de leituras que não seguem essa lógica (as leituras de linguagem figurada, por exemplo), que fogem da objetividade, indo ao encontro de exposição de leituras subjetivas.

Essa maneira de encarar a compreensão, de maneira involuntária ou não, por agir tolhendo os espaços de subjetividade, pois a compreensão nesta lógica deve ser a mais objetiva o possível, afina os seus preceitos epistemológicos com o monologismo (BAKHTIN, 2013; VOLÓCHINOV, 2018) e com a pedagogia do silenciamento e, por sua vez, com a pedagogia bancária da educação, das quais a maior vítima sempre é o aprendiz.

A segunda abordagem “compreender é inferir” é a que mais se aproxima da concepção de leitura apresentada por Kleiman (2004), de acordo com Marcuschi (2008). Essa abordagem defende que a língua é um processo sociointeracionista e cognitivo ao mesmo tempo, ela entende que o texto é fruto dessas relações sociais e que estes são construídos nas interações do cotidiano, dos quais se faz necessário sempre o contexto para que sejam compreendidos.

Marcuschi (2008) elenca uma informação que chega para estes escritos como de grande valia, já que para o autor supracitado, essas perspectivas não precisam ser antagônicas. Antes, podem ser faces que se complementam no processo da construção da compreensão, pois se de

um lado, ainda de acordo com Marcuschi (2008, p. 238), há uma crença ‘ingênua’ na objetividade, mediante ao processo de compreensão, por outro “temos uma crença generalizada na possibilidade de comunicação intersubjetiva e no partilhamento de conhecimentos como um dado”.

4.5 O Pensar Alto em Grupo: surgimento do desenho metodológico

A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo é fruto de investigações em torno dos fenômenos da incompreensão da metáfora. Ao tentar compreender os processos cognitivos que eram empreendidos na interpretação de uma metáfora, Zanotto (1995) passou pela experimentação de alguns métodos. De tais experimentações mostrou-se necessário reformulações de caráter epistemológicos, originando na prática de leitura que recebeu o nome de Pensar Alto em Grupo.

Diante disso, no início das investigações, para investigar os fenômenos referentes ao raciocínio metafórico, Zanotto fez alguns estudos pilotos com o Protocolo Verbal ou Pensar Alto. Essa técnica de pesquisa é utilizada há muito tempo e remonta às pesquisas qualitativas na psicologia (ZANOTTO, 1995). O protocolo verbal consistia, no final do século XIX, na década de 1890, em pesquisas que realizavam a gravação dos processos de pensamentos. Tais pensamentos, por sua vez, eram verbalizados na solução de uma tarefa. Os pesquisadores da psicologia acreditavam que era possível investigar os processos cognitivos à medida em que as pessoas elicitavam seus pensamentos.

Todavia, conforme Zanotto (2014, p. 6) elenca, o advento do behaviorismo fez com que o protocolo verbal caísse em “descrédito”. Uma vez que os behavioristas acreditavam que a mente humana, pelo fato de se constituir de maneira muito complexa, era uma ‘caixa preta’, portanto, indecifrável, o que fez com que qualquer pesquisa que se interessasse pela mente humana recebesse a alcunha de “subjetivista”, uma aversão àquela forma de fazer ciência, orientada pela exacerbação do objetivismo positivista.

De acordo com Cavalcanti (1989), a crítica behaviorista centrava-se na ideia de que a psicologia precisava se afastar de qualquer técnica de pesquisa que não se baseasse no empirismo e no positivismo, em métodos que se baseassem na verificação por meio da observação. Eles diziam ainda que só a “própria pessoa tem acesso a sua vida mental” (CAVALCANTI, 1989, p. 137) e que muita introspecção levaria “ao caos”.

O protocolo verbal só volta a ganhar a cena novamente na década de 1980, com o advento do cognitivismo. Essa época se configura como muito importante para as pesquisas

cognitivas, que de certa forma se opunham à hegemonia do behaviorismo, pois é nesse momento que se define a cognição humana como objeto de estudos e não o comportamento, como preconizava o behaviorismo. E é justamente por isso que Zanotto (2014, p. 7) chama a atenção para o “conflito de epistemologias” ocorrido nesse momento da história.

Após esse ressurgimento do pensar alto nas pesquisas em psicologia, uma ‘nova’ fase se inicia: a introdução do protocolo verbal no campo da educação e na Linguística Aplicada. Aqui no Brasil, na Linguística Aplicada (área que nos interessa), a obra que inaugura o uso do protocolo verbal é a obra de Cavalcanti (1983; 1987), seguido das obras de Zanotto (1988; 1992; 1995) e Zanotto e Cavalcanti (1994). A introdução do pensar alto no contexto brasileiro também representou um momento de muita produtividade, pois no nosso contexto, na minha opinião, essa técnica de pesquisa foi refinada de acordo com os propósitos que aqui foram delineados.

Uma consonância havia entre as pesquisadoras que trouxeram o protocolo verbal para o Brasil: pensar alto pode ser um ato constrangedor, se não houver um clima propício aos erros que, possivelmente, viriam a surgir nas hipóteses de leitura. Vejamos, pois, o que diz Cavalcanti sobre esse respeito: “A meu ver o Pensar alto é muito dependente de empatia com (ou talvez confiança em) o elicitador de dados. Se o sujeito não se sente à vontade com o elicitador, provavelmente o sujeito não pensará alto” (CAVALCANTI, 1989, p. 39).

E isso acontece, pois, conforme coloca Zanotto (2014), o pensar alto na maneira que foi idealizado, se efetiva na interação do sujeito participante da pesquisa com o pesquisador, sendo a participação do pesquisador atuando, apenas, para lembrar ao participante da pesquisa que ele precisa externar o que está pensando, quando ele perceber que o participante está resolvendo as atividades atribuídas em silêncio. Assim, vemos a consonância do que pontuou Cavalcante (1989) nas pesquisas de Zanotto (2014), tendo em vista que após realizar a pesquisa com duas participantes, Zanotto percebeu que ambas ficaram constrangidas, foi, então que foi sugerido, durante uma entrevista, por parte das participantes da pesquisa que a vivência do protocolo verbal fosse mediada por uma outra colega.

Após isso, Zanotto percebeu que em grupo os resultados seriam mais bem-sucedidos, pois a voz das primeiras participantes elencou a necessidade que os participantes tinham de interagir entre si para que, assim, construíssem os sentidos da leitura. Logo, já em Zanotto (1995; 1998), vemos os apontamentos de que a prática do pensar alto em grupo é mais exitosa do que o pensar alto individual, quando o assunto é a investigação dos processos cognitivos no ensino da metáfora ou a investigação dos processos mentais na leitura.

Ao chegar à compreensão de que em grupo os participantes das pesquisas resolviam melhor as atividades que a eles eram atribuídas, Zanotto (2014) começou, então, a ver que nos momentos em que os alunos compartilhavam seus pensamentos, bem como as suas interpretações sobre os textos lidos nos encontros, acabavam por ajudar àqueles que ainda não haviam resolvido os problemas que emergiam da leitura do texto metafórico. Foi aí que Zanotto chegou à conclusão de que além de ser uma metodologia eficaz para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na interpretação metafórica, o pensar alto em grupo também contribuía grandemente para o ensino da competência leitora, pois em grupo, por meio da colaboração, os sujeitos costumavam/costumam ajudar uns aos outros na construção dos sentidos durante as aulas de leitura.

Essa compreensão foi muito importante para o protocolo verbal, pois uma prática que outrora se apresentava afinada aos preceitos do monologismo, tendo em vista que tudo o que a envolvia dizia respeito a uma atividade solitária de resolução de problemas, passava agora a se afinar com o dialogismo. Ademais, passou a ser uma prática que preza pela construção coletiva dos sentidos nas aulas de leitura ou pela co-construção dos sentidos nas aulas de leitura.

4.6 Pensar Alto em Grupo - uma prática híbrida de Letramento

Após discutir alguns conceitos pertinentes aos estudos do letramento, alguns conceitos advindos do cenário da Linguística Aplicada e da psicolinguística no que diz respeito à leitura, faço uma reflexão que relaciona o NEL e a prática do PAG, utilizado neste trabalho como estratégia teórico-metodológica. Assim, diante dos objetivos propostos para esta seção, convém retornar aos primeiros e mais robustos conceitos surgidos dentro dos estudos do letramento. Primeiramente, gostaria de citar a criação do grande cisma na ruptura epistemológica dos estudos sobre letramento, nomeado com Soares (2004b) como a "invenção" do letramento. Dessa invenção, surge o conceito de modelo autônomo de letramento, conhecido por centralizar as práticas de linguagem, e julgar as de linguagem que não se encaixam nos parâmetros eurocêntricos e formais como desvios da norma.

E o segundo conceito surgido desse cisma é o conceito de modelo ideológico de letramento, que é conhecido por ir na contramão da tônica do primeiro modelo, o autônomo. Pois bem, a partir do modelo ideológico, estabeleço o primeiro elo entre as teorias advindas do letramento e o Pensar Alto em Grupo, tendo em vista que a prática do PAG se insere no modelo ideológico de letramento, por possibilitar aos silenciados numa aula de leitura (os alunos) experiências em que esses tenham o turno de voz e que as suas vozes sejam legitimadas e

consideradas na hora de construir os conhecimentos num momento de interpretação de um texto, ou na construção dos conhecimentos a partir dos textos lidos.

E por se inserir no modelo ideológico, abrem-se os diálogos para que a prática do PAG converse com outros conceitos que congregam dentro da epistemologia dos NEL. Por isso, elenco para as minhas problematizações o conceito criado por Heath na década de 1980, nos primórdios dos NEL, que é o clássico conceito de evento de letramento, como denominou Street (2013).

Os eventos de letramento, de acordo com Heath (1980) e Street (2013) consistem em acontecimentos sociais em que um texto, ou fragmentos de um texto escrito, são parte integrante de uma interação social, de interações em que de alguma forma são motivadas por meio de texto, a partir de texto, com um texto e assim sucessivamente. E como no âmago das vivências de leitura, mediadas pelo PAG, partem sempre de um texto lido, ou o texto é o mediador do encontro, pode-se considerar que o PAG é um evento de letramento. E é um acontecimento observável, visível aos olhos humanos e que pode revelar a interação de certos grupos sociais com a leitura e com a escrita.

Mas o conceito de evento de letramento só apareceu isolado no início dos estudos dos NEL, tendo em vista que a partir da primeira metade da década de 1990, Brian Street cunhou um conceito que passou a ser visto com uma outra face, ou outro lado não explorado pelos eventos de letramento e que, portanto, precisaria de ser elencado para que os pesquisadores tivessem uma compreensão antropológica das interações sociais em que os grupos pesquisados estabeleciam por meio dos letramentos.

O conceito de que falo é o conceito de práticas de letramento, que surge, também de pesquisas antropológicas, quando Street percebeu que nem todos os acontecimentos pertinentes aos letramentos são observáveis, já que eu posso ver alguém pegando um livro para ler, também é possível o ato da escrita de um bilhete, contudo também muitos acontecimentos não observáveis interferem na produção da escrita ou no ato de ler. Existem relações de poder que permeiam os letramentos que não são observáveis. Os fenômenos referentes à constituição das identidades dos envolvidos nas práticas letradas também não são observáveis e assim por diante. Há muitas coisas que acontecem em eventos de letramento que não são observáveis. E essa é a distinção básica entre práticas e eventos de letramento, pois os segundos dizem respeito ao que pode ser visto e as primeiras ao que não pode ser visto a olho nu.

O PAG pode ser considerado uma prática de letramento, por possibilitar que os alunos, após estarem inseridos em eventos de letramento, construam suas identidades, enquanto sujeitos leitores, de modo a negar que esses são seres que devem ser silenciados, antes recebem a voz

de maneira democrática, por possibilitar a criação de várias possibilidades de conhecimentos e interações sociais, a partir de textos.

Adiciona-se a essa discussão, também, um elemento trazido por Batista-Santos (2018), que assevera propiciar aos alunos uma vivência em uma aula de leitura (que é o caso desta pesquisa), um contato com gêneros textuais diversos. Em um acontecimento que tem uma configuração física, portanto, observável, o PAG pode ser considerado um evento de letramento.

Além disso, o PAG também proporciona que desses eventos de letramento, os sujeitos envolvidos se insiram em realizarem leituras que vão ao encontro de modelos tanto culturais, quanto ideológicos (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 73). Tais modelos, que não são observáveis, são conhecidos a partir de uma interação maior do pesquisador com o grupo em que ele está inserido. Por propiciar o surgimento desses modelos não observáveis, o PAG também pode ser considerado uma prática de letramento.

Ainda sobre esse respeito, por ser uma prática que coloca em xeque relações de poder que há entre professores e alunos, que renega as significações de autoritarismo que permeiam a figura do professor. De modo a possibilitar outra assunção de identidade nos alunos, que não a de ente passivo, ou um depósito, como elenca a educação bancária (FREIRE, 2005), o PAG pode ser considerado uma prática de letramento.

Portanto, por estar inserida no modelo ideológico de letramento, por poder ser considerada um evento de letramento e, também, por ser considerada uma prática de letramento, o PAG se configura como uma prática híbrida de letramento (ZANOTTO; TAVARES, 2018; BATISTA-SANTOS, 2018, 2019). Ou seja, é ao mesmo tempo prática e evento de letramento.

4.7 O PAG e suas relações com o dialogismo e a perspectiva sociocultural

Tendo apresentado o surgimento dos Novos Estudos do Letramento, bem como alguns dos conceitos surgidos desta abordagem, em seguida, tendo passado pelos modelos cognitivos de processamento de leitura e, por último, tendo apresentado um pouco do histórico da prática de leitura dialógica, representada pelo Pensar Alto em Grupo, continuarei tecendo uma colcha de retalhos de modo a discutir, nesta seção, algumas das aproximações do PAG com o dialogismo, com os estudos vigotskianos ou a perspectiva sociocultural.

Pois bem, começando pela primeira corrente teórica elencada, o dialogismo, é importante entender que quando se diz que o PAG se afina com o dialogismo, compreende-se, primeiramente, que partimos de uma concepção de *linguagem enquanto forma de interação*.

Ou seja, o PAG concorda que o ser humano é constituído por meio da linguagem, e que é a linguagem que diferencia o homem¹³ dos demais animais.

Desse modo, a “interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219) e não as abstrações idealizadas da língua escrita, que costumam vigorar em contextos e países mais ocidentalizados e industrializados, presentes em gramáticas normativas. Assim, numa aula de leitura que utiliza o PAG como metodologia, o importante é a interação que os sujeitos realizam para construir colaborativamente os sentidos acerca do texto que é o objeto de interpretação.

Dessa forma, é importante pontuar que diferentemente do que preza o monologismo, no dialogismo e, por conseguinte, no PAG, o diálogo e a negociação de sentidos torna-se uma peça central. O professor, por sua vez, não, assume o papel de detentor do saber, antes assume uma postura não diretiva de mediador de saberes.

Significa dizer que as vozes de professores e alunos andam de maneira assimétrica na hora de negociar os sentidos que emergem dos textos. Esse fenômeno, das vozes soarem em assimetria, foi nomeado por Bakhtin (1981, p. 2) de *vozes equipolentes*, e é um fenômeno que ocorre costumeiramente em aulas que são orientadas pela epistemologia do dialogismo. Essa equipolência se configura como algo muito importante, tendo em vista que os sujeitos se apresentam como iguais porque agem de forma alteritária, ou seja, se deslocam para uma posição que não é a sua, por meio de gestos de responsividade, sejam esses gestos *imediatos* ou *ativos*, *passivos*, ou *não imediatos*.

A grande verdade é que para o dialogismo toda palavra procura uma réplica, tendo em vista que os sujeitos estão a todo momento se alterando com os posicionamentos distintos que vão surgindo nas aulas de leitura. Isso faz do PAG uma prática que preza pelo debate, pelo direito de voz, pelo direito de vez, vez para aqueles que se apresentam como mais fracos nas interações sociais que acontecem nas aulas de leitura, que são os alunos.

Portanto, conforme colocam Zanotto e Sugayama (2016, p. 29) “ao darmos espaço para as vozes e subjetividades dos alunos, favorecemos a responsividade, pois os alunos têm condições favoráveis para expressar um ato real de resposta”, o que faz com que se mude o curso das forças atuantes dentro da aula de leitura. Assim, todas as relações sociais, as relações que ocorrem dentro da sala de aula também são relações de poder. E Bakhtin (2015) pontua que na linguagem há duas forças atuantes nas esferas sociais do discurso, que são as forças centralizadoras (*centrípetas*) e as forças descentralizadoras (*centrífugas*).

¹³ Entenda-se “homem” neste trecho como sinônimo de humanidade.

Partindo, assim, para a segunda corrente teórica elencada no início desta seção, a perspectiva sociointeracionista, inicio pontuando que há muitas possibilidades de diálogo entre essa perspectiva e o PAG, tendo em vista que tal perspectiva, além de transformar o olhar dos educadores mundo afora, continua produzindo muitos conhecimentos, a partir das bases epistemológicas estabelecidas por Vigotski¹⁴, Luria¹⁵ e Leontiev¹⁶.

A perspectiva sociocultural, sociointeracionista, histórico-cultural, interacionista social, surge na antiga União Soviética, justamente porque segundo o ponto de vista de Vigotski, não havia, na época em que ele escrevia, “uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores” (COLE; SCRIBNER, 1998, p. 7). Diante dessas necessidades e por olhar para as teorias que estavam em ascensão na época, a Gestalt e o Behaviorismo (FIGUEIREDO, 2019), Vigotski haveria de propor uma abordagem que englobasse tanto teoria psicológica, quanto técnicas metodológicas. Assim, surge a perspectiva sociocultural, que por ter uma epistemologia tão bem fundamentada, advinda das reflexões filosóficas do materialismo histórico-dialético, trouxe diversas contribuições tanto para o campo da psicologia quanto para o campo da educação.

Dentre as várias contribuições citadas, a primeira que gostaria de citar é a mudança a respeito da forma como era vista a construção de conhecimento nos contextos de interação social e ensino. Nesse sentido, a tradição histórica remonta sempre ao adulto¹⁷ ou a pessoa mais experiente, que pode se configurar na figura do professor, sendo o centro das interações e sendo o ser protagonista que guia a todo momento os menos experientes, de modo que a esses seres não cabe o papel central, e sim o papel de subjacente.

Nas interações sociais que acontecem em sala de aula, há a ideia de que as intervenções feitas pelo professor têm mais valor. Diante disso:

As trocas de informações, os questionamentos, as dúvidas e a comunicação entre os alunos, enfim a interação entre pares, são interpretadas como falta de respeito, dispersão, bagunça, indisciplina ‘conversas paralelas’. Dá-se, portanto, privilégio à interação adulto-criança (REGO, 1995, p. 89-90).

¹⁴ Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934).

¹⁵ Alexander Romanovich Luria (1902-1977).

¹⁶ Alexis Nikolaevich Leontiev (1903- 1979).

¹⁷ Originalmente, a perspectiva sociocultural, pensava suas problematizações, pesquisas e conceitos a partir da relação adulto-criança, tendo em vista que Vigotski investigou o desenvolvimento humano como um todo. Todavia, as problematizações em questões podem ser aplicadas a contextos que a interação com a construção dos saberes não se resume apenas às interações entre adulto-criança, mas sim a pessoas mais experientes em uma dada temática e pessoas menos experientes, que é o caso desta pesquisa.

Essa marca é uma das mais presentes nos contextos educacionais nos quais a epistemologia que rege é outra que não se afina com a perspectiva sociocultural. A abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986) apresenta-se, diante disso, como oposta ao interacionismo social. A tônica nesses ambientes é explanada por Pontecorvo (2005, p. 67) ao colocar que “a estrutura usual das conversações em sala de aula - com a sua típica sequência de pergunta do professor, resposta do aluno, comentário do professor - responde sobretudo ao objetivo de avaliar o aluno, verificando os conhecimentos que ele possui”, de modo que, como afirma ainda a própria autora, essa lógica de aula tem extrema dificuldade de explorar os conflitos produzidos por opiniões para gerar aprendizagem.

Dito isso, para um rompimento com essa cultura que costuma silenciar os alunos e creditar aos professores um falso poder, urge uma mudança de lógica nas aulas de leitura. Que essas, então, passem a explorar o potencial que há nas vozes dos alunos, nas discussões trazidas pelos alunos, e que esses, coletivamente, construam os sentidos numa aula de leitura.

E em consonância com essa problemática está a discussão sobre a mudança de paradigma do papel do professor na formação de sujeitos críticos e responsivos, que anda em contramão ao papel dos professores na educação bancária (FREIRE, 2005), ou do professor na perspectiva behaviorista, ou comportamentalista como nomeou Mizukami (1986), que foi contraposta por pesquisadores dentro da perspectiva sociocultural. Assim, na perspectiva sociocultural

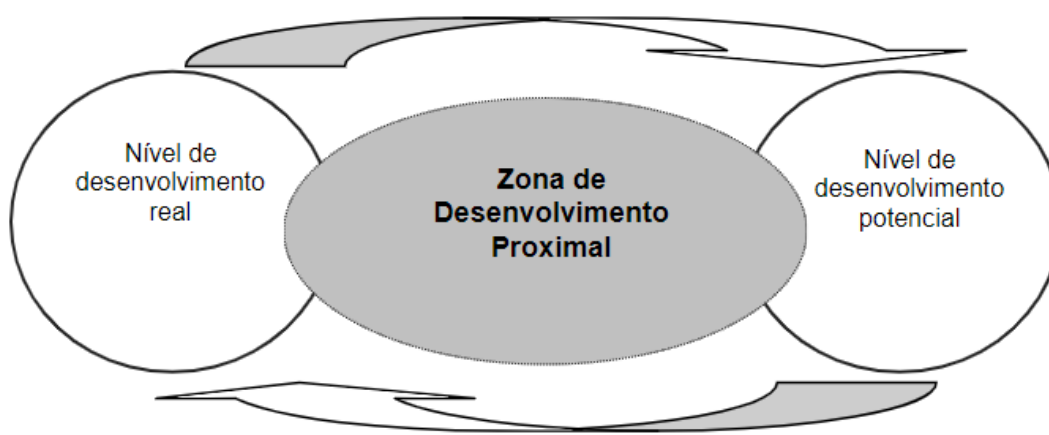
O papel do professor se restringe à criação de um ambiente "democrático", onde não há hierarquia, pois busca estabelecer uma relação de simetria e igualdade com o grupo de alunos. É como se o educador tivesse que abdicar de sua autoridade e se contentar em atuar como árbitro ou moderador das desavenças surgidas no cotidiano e interferir o mínimo necessário, para não inibir “a descoberta, a criatividade e o interesse infantil”. Nessa perspectiva o mero contato ou experiência com os objetos é sinônimo de aprendizagem (REGO, 1995, p. 91).

Dentro dessa abordagem, segundo Mizukami (1985), a relação professor-aluno acontece de maneira horizontal. As diferenças hierárquicas devem ser reduzidas de maneira respeitosa e democrática, de modo que o aluno é sujeito do seu processo formativo, e não apenas um ente passivo, que nada sabe, nem constrói conhecimento. Essas proposições dão conta da figura do professor com um mediador, que atua dentro de algumas zonas, que também são tratadas com muita importância na perspectiva sociocultural, que são as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que, de acordo com Vigotski (1998, p. 112),

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, diante do processo de ensino na perspectiva sociocultural, deve-se “criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir” (ONRUBIA, 1996, p. 123), de maneira a mediar conflitos, saberes e sentidos. Esse papel de mediação pode inicialmente ser assumido pelo professor, contudo, pelo fato de ser uma prática colaborativa, a ideia é que durante as aulas de leitura os alunos assumam esse papel de protagonismo. Na figura abaixo pode ser visualizado o processo de mediação entre as zonas propostas por Vigotski:

Figura 1 – mediação em Vigotski



Movimento de aprendizagem e desenvolvimento orientado em Vygotski

Fonte: Araújo (2009)

Além desses conceitos suscitados dentro da perspectiva sociocultural, vale a pena ressaltar e trazer para as nossas discussões, um fenômeno que vem sendo nomeado por Clotilde Pontecorvo (2005, p. 71) de *co-construção do raciocínio*. Esse fenômeno diz respeito a um conceito potente para compreender dentro da perspectiva sociocultural alguns acontecimentos empíricos na aula de leitura que usa o PAG ou que se insere dentro de uma perspectiva que preza pela interação social na construção dos sentidos.

No conceito de co-construção do raciocínio figura as pesquisas em sala de aula a partir das problematizações de Orsolini e Pontecorvo (1988). E ao explanar tais pesquisas e contribuições, Pontecorvo (2005, p. 71) também vem a chamar esse processo de:

síndrome dos três sobrinhos do Pato Donald, que dizem, cada um, um pedaço de frase - como se tivessem uma só “mente” - e que, nas crianças reais observadas por nós, manifesta-se na disponibilidade, até a permeabilidade, de captar o pensamento do outro e na conseqüente possibilidade de construir em conjunto um pensamento-discurso.

Ou seja, o processo de “cooperação na complementação de asserção” (PONTECORVO 2005, p. 71) do pensamento é o primeiro caso de co-construção. E como as interações analisadas neste trabalho aconteceram em um ambiente virtual, que prima por apenas um acontecimento linguístico por turno de voz, ou seja, para que haja uma complementação, o tempo entre o ligar/desligar de microfone, já atrapalhou a espontaneidade desse acontecimento. Assim, considero que não há nenhum acontecimento dessa natureza analisado neste trabalho.

O processo de co-construção pode ser dividido também, ainda de acordo com as pesquisas de Pontecorvo (2005, p. 72), além da co-construção por complementação em outros dois tipos - a co-construção pelas interações elípticas que “são aqueles trechos de conversação em que ninguém explicita exatamente o seu pensamento porque nem ao menos completa as frases que pronuncia. Contudo, o andamento do discurso realizado pelos outros faz entender que a ‘complementação’ ocorreu implicitamente”. E podemos ver no *corpus* desta pesquisa o acontecimento desse tipo de co-construção nos turnos 54 e 55, da primeira vivência de leitura que girou em torno do texto “Tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto:

Maria Bonita: Acho que essa parte aqui que ele fala né? “entre todos os galos” né? então seria contagiando uma coisa que vai contagiando a todos né? aquela ideia vai contagia todo mundo e todo mundo... junto ali...

Dimas: Contagiando de uma maneira TÊnue... isso é o que eu acho mais legal... sabe? [...]

E por último, considero que, no *corpus* aqui analisado, o tipo de co-construção que mais aparece nas vivências analisadas é o caso co-construção “dado pela retomada, mais ou menos explícita, de um tema introduzido por um outro interlocutor, com a intenção de incluir pequenos acréscimos, variações, elaborações, integrações”. Assim, os turnos abaixo demonstram alguns dos vários acontecimentos desse tipo de co-construção, que se dá por retomada da unidade temática que antes fora introduzida:

turno 34: e eu também entendi assim como a Marina Silva os galos como as pessoas... [...]

turno 37: mais me veio isso em mente mais eu gostei muito dessa forma com que a Marta:: essa visão que a Marta trouxe, né? [...]

Turno 39: eu acho também que quando a gente fala da construção do poema a partir do que a Marina Silva falou agora, né? [...]

Turno 49: É eu acho legal isso que a Olga Benário falou... a questão da luta, né? [...] então quando a Olga Benário traz essa questão da LUta... né? [...]

Uma outra aproximação que pode ser feita entre a perspectiva sociocultural e a prática do PAG está em questões metodológicas, por assim dizer, pois Romanelli (2011) traz para a discussão a questão da noção de “método” na obra vigotskiana, tendo em vista que o autor observava as questões metodológicas diferentemente da realidade posta em psicologia, de modo a se ver com a necessidade de repensar todas as suas práticas. Assim, conforme aponta Romanelli (2011, p. 200)

Para discutirmos a questão metodológica na produção de Vigotski, cabe mencionar que, para o autor, o termo “método”, grosso modo, conjuga duas acepções que são básicas mas se mesclam: 1) método de pesquisa (no sentido dos procedimentos técnicos a serem colocados em prática) e 2) método epistemológico (a perspectiva filosófica mais geral, que direciona a pesquisa). Essas duas perspectivas são indissociáveis e se retroalimentam em um estudo científico de orientação dialética, estudo esse denominado por Vigotski de metodologia (Vigotski, 1927/1999b).

O mesmo acontece com o PAG, pois essa prática de leitura surgiu da necessidade de metodologias de pesquisa que dessem subsídios às investigações empíricas dos fenômenos metafóricos. O que era o protocolo verbal, uma técnica de pesquisa que visava investigar os fenômenos introspectivos, com o passar dos tempos e das experimentações passou a ser Pensar Alto em Grupo.

Dentro dessas transformações metodológicas, foi percebido por Zanotto (1995; 1998; 2002; 2007; 2014), que além de contribuir na geração de dados nas pesquisas sobre os fenômenos metafóricos, o Pensar Alto em Grupo também poderia contribuir para o ensino de leitura, como estratégia metodológica, uma vez que ao demonstrar os caminhos para a interpretação dos fenômenos metafóricos, demonstra-se, também, os caminhos para o desenvolvimento das competências leitoras.

Mas como o Pensar Alto foi idealizado dentro de uma lógica de construção dos sentidos ou eliciações dos pensamentos de maneira individual, portanto monológica, seria necessário a mudança de lógica epistemológica. E como as teorias de leitura da época, por meio dos modelos de processamento de informações, também se configuravam em práticas de leituras e individuais, era necessário a proposição e mobilização de conceitos teóricos que abarcassem tanto a questão metodológica sobre as investigações dos fenômenos metafóricos, quanto a questão teórica sobre a leitura. O que vem sendo construído há mais de duas décadas (ZANOTTO, 1988; 1990; 1992; 1995; 1997; 1998; 2007; ZANOTTO; PALMA, 2008;

MOURA; ZANOTTO, 2009), mas que pode ser lido de maneira mais detalhada na obra de Zanotto (2014).

Assim, por contribuir tanto de maneira metodológica quanto de maneira epistemológica, configurando-se assim como uma prática híbrida, o PAG se aproxima mais uma vez da perspectiva sociocultural e dos escritos de Vigotski, uma vez que conforme Romanelli (2011), o autor russo imaginava a questão do método, englobando não só questões metodológicas, mas também epistemológicas, como no PAG.

4.8 A prática do Pensar Alto em Grupo e as reflexões de Paulo Freire: a leitura e a construção de sujeitos-leitores-responsivos na contemporaneidade

A esperança é a base da indignação (FREIRE, 2000)

Brian Vincent Street, em uma de suas obras (STREET, 2014) nomeou a Paulo Freire como “o maior militante do letramento do ocidente”, assim como Street, tenho o mesmo olhar sobre Paulo Freire, sem sombras de dúvidas, ele é o grande educador brasileiro de prestígio internacional que pensou a realidade da educação brasileira, de modo a impactar, também, outros contextos totalmente diferentes do nosso. Portanto, não poderia deixar de tecer algumas considerações e reflexões sobre a temática central da obra freiriana, que não por acaso é o tema principal destes escritos: a leitura.

Diante disso, convém iniciar as nossas discussões com a citação que aparecerá nestes escritos mais de uma vez, é verdade, mas a citação que reflete como Freire enxergou o objeto leitura, e, também, por eu acreditar ser a citação mais famosa do pensador, que é “a leitura de mundo, precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989). No contexto da educação brasileira, essa citação é tão conhecida, que beira a representar uma espécie de clichê, contudo arrisco dizer que para este meu trabalho, tanto a obra de Freire, quanto esta citação são incontornáveis, uma vez que ela revela que o ato de ler não é apenas a decifração, como já foi elencado aqui. O ato de ler envolve muitas questões sobre o papel do homem no mundo, sobre a consciência que o homem tem de si no mundo, sobre a consciência do motor que move as relações sociais no mundo. E tudo isso passa pelo ato de ler.

Ao nos depararmos com as discussões acerca do cenário nacional do ensino de leitura, apontado ora por pesquisas realizadas de maneira qualitativa e sensível aos referidos contextos sociais (vide exemplo Soares (2002; 2004a; 2009) Ferrarezi-Jr (2014) e Zanotto (1995; 2002;

2014) BATISTA-SANTOS (2018; 2019) e outros), e ora por pesquisas realizadas sem essa preocupação (vide SAEB¹⁸, PISA¹⁹, cuja intenção ainda nos é obscura), os prenúncios e anúncios, muitas vezes, são desanimadores. Os números que muito dizem, ou nada podem dizer, trazem à classe docente desconfortos inimagináveis.

Tais desconfortos nos fazem refletir sobre os projetos de sujeito idealizados a partir do ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que, na atualidade, é posto em xeque muitas escolhas ideológicas realizadas por nós professores nos últimos anos. Existe uma polêmica sobre a alfabetização, no país de Paulo Freire (SILVA, 2019), na qual, sem os fundamentos científicos necessários, atribuem a ele a culpa por todos os ‘fracassos’ da escola brasileira.

Lendo Paulo Freire consigo compreender o porquê de tais acusações. A grande verdade é que “não é [...] possível [...] sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (FREIRE, 2000, p. 29), e por isso mesmo “a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos” (FREIRE, 2000, p. 29-30). Logo, seria estranho se em nossa sociedade não nos deparássemos com os discursos produzidos pelos contra sonhos da ordem do sistema econômico e político vigente.

E, atualmente, mais do que nunca, na sociedade brasileira, podemos nos deparar com os projetos fatalistas endereçados à população mais vulnerável socioeconomicamente em nosso território nacional. Recordo-me de uma famigerada entrevista da, então, secretária especial de cultura Regina Duarte à rede de televisão CNN Brasil²⁰, ao falar sobre a situação de pandemia gerada pela COVID-19 e declarou:

¹⁸ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais”. Informações retiradas do site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 02/01/2022.

¹⁹ “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola”. Informações retiradas do site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 02/01/2022.

²⁰ https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/05/07/interna_politica,85252/2/em-entrevista-regina-duarte-canta-musica-da-ditadura-e-minimiza-morte.shtml. Acesso em: 02/01/2022.

Na humanidade não para de morrer. Não quero arrastar um cemitério de mortos nas minhas costas, não desejo isso para ninguém. Sou leve, estou viva. Para que olhar para trás? Que horrível ficar arrastando cordéis de caixões. A covid está trazendo uma morbidez insuportável.”

Isso também me traz outra memória, mas dessa vez não de alguém que encabeça os contrasonhos de uma sociedade brasileira menos desigual, e sim do próprio Freire ao declarar: “não posso aceitar calado e ‘bem-comportado’ que um bilhão de desempregados com quem o século se encerra sejam considerados uma pura fatalidade deste momento.” Isso porque “nenhuma realidade social, histórica, econômica é assim porque está escrito que assim seja” (FREIRE, 2000, p. 67).

Ou seja, diante da ordem econômica vigente, diante da exacerbação das posições demarcadas nas sociedades contemporâneas e diante do ‘fatalismo’ que prega que ‘as coisas estão assim é porque não tem jeito’, mais do que nunca faz se necessário discutir um perfil de sujeito no mundo contemporâneo. Um sujeito que contesta a posição teleológica da história, que nega uma concepção determinista da história, que nega que os homens serão sempre assujeitados pelas classes dominantes, não fazendo valer da sua capacidade de intervenção do mundo.

Dessa forma, as contribuições de Freire sobre a leitura não poderiam ser deixadas de lado nesta pesquisa, tendo em vista que no mundo ocidental ele é um dos principais nomes. E a escolha desse autor se dá porque como me proponho a discutir sobre o ensino da competência leitora na contemporaneidade; as sociedades ocidentais se organizam cada vez mais de maneira grafocêntrica. E fechar os olhos para a discussão da leitura na formação dos sujeitos na atualidade não seria uma escolha muito sábia.

Diante disso, a primeira premissa para entender a questão do sujeito nas obras de Freire está em “A importância do ato de ler” (FREIRE, 1989), nesse livro, o autor elenca uma de suas frases mais célebres e conhecidas que é “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1980, p. 13). Tal premissa expõe a importância da leitura na contemporaneidade, tendo em vista que muitas das interações sociais são atravessadas por conhecimentos inerentes a linguagens que têm alguma forma de manifestação escrita. Isso significa que negar-se a ler é negar-se a viver. É preciso ler para entender a maior parte das relações sociais e na terra de Paulo Freire, não ler significa estar atrás.

Assim, para que possamos iniciar as discussões sobre a forma como os sujeitos se constituem, primeiramente, de acordo com Freire, podemos dizer que os sujeitos constituem-se

lendo. A leitura de mundo é um elemento necessário para a constituição de todo qualquer sujeito. Até porque “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Ler o mundo, para compreender as relações sociais é um elemento basilar para a vida em sociedade. E trabalhar nas aulas de leitura, a leitura de palavras, de modo que esta contribua para a leitura de mundo, é também um pressuposto basilar para o professor de Língua portuguesa, que orienta a sua atuação pelos princípios epistemológicos deixados por Freire. Isso porque ao relacionar os conteúdos trabalhados na escola, ao fazer com que a leitura feita nos diversos assuntos tratados nesta agência de letramento, com a vida que acontece fora dos muros escolares, o aluno passa a ver a vida de uma forma diferente.

Por isso que Freire nega o fato de que a educação seja a simples atividade de treinar sujeitos para o mercado de trabalho. E é justamente por isso que ele ‘pregou’ uma educação mais humanística e holística, tentando romper com as concepções de educação que são encabeçadas pelos órgãos econômicos, tais como o banco mundial, a UNESCO etc.

O sujeito que lê o mundo é capaz de interpretar que as coisas que no mundo acontecem são frutos das interações do homem com os homens e das interações do homem com o mundo. O sujeito que lê o mundo, e que o faz criticamente, nega a construção discursiva, ideológica, de que não é possível um mundo melhor àqueles que, ‘fatalmente’, estão à margem da sociedade, pois ‘o desemprego é um mal do século’, pois ‘não há o que fazer com a questão da fome’, pois ‘não há recursos para que todos vivam bem’ e blá, blá, blá.

E por isso advogo, assim como Freire o fez, que não basta ler o mundo, há de se fazê-lo, criticamente, negando todas as posições deterministas da sociedade com a crença de que os sujeitos podem agir na realidade em que encontram, tendo em vista que “o ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (FREIRE, 2000, p. 69).

É a leitura que gera no homem o processo de conscientização, que é transpassado por relações de poder, no qual por meio da tomada de consciência, o sujeito passa da consciência ingênua para a consciência crítica (FREIRE, 1980), tornando impossível essa passagem sem a leitura do mundo e tomando consciência das explorações sofridas pela humanidade por parte dos poderosos.

Outra temática que não poderia faltar nestes escritos se dá a respeito do que Freire (2005) chamou de *educação bancária*, que passa a se tornar um conceito central dentro da educação brasileira. Tendo em vista que em muitos contextos de ensino, há vestígios dessa lógica de educação ou até todos os elementos dessa lógica opressora.

A máxima da educação bancária é que os alunos são tidos como meros depósitos, passivos e repositórios de conhecimentos dos professores, suas cabeças são recipientes ‘vazios’, urnas em que entram ‘algumas’ das informações que tanto falam os professores. Para Freire (1987) narrar é a palavra que define a educação bancária, pois esse é o ato que mais fazem os professores guiados por essa forma de ensino, de modo há um sujeito, aquele que narra, e os demais são objetos, que docilmente são adestrados.

E uma das muitas contradições que há no bojo da educação bancária é a visão assujeitadora que há na figura do aluno, relegando-o sempre a alcunhas caricatas, de modo a não o ver como sujeito, apenas como ente passivo. Grosso modo, essa visão é extremamente prejudicial, tendo em vista que conforme o próprio Freire (1987; 1996), não há docência sem discência, pois a docência é composta, dialeticamente, entre docência, discência e a síntese desses elementos.

Além disso, impera na concepção bancária da educação uma máxima que costuma silenciar a parte mais frágil nas relações de poder dentro de sala de aula - o educando. Então, diante de um sistema silenciador, em que o professor é o sujeito no processo educativo, é que se faz emergir uma lógica em que o professor fala, o educando escuta. O professor interpreta o educando aceita. De modo que a dinâmica dos conhecimentos a serem produzidos determinam que aos educandos basta apenas arquivar. E se ele próprio só arquivava as informações dadas pelo professor, ele próprio torna-se arquivo, uma vez que com o assujeitamento sistemático que há nessa lógica de educação, o educando não passará de um número.

Dessa forma, para que se negue essa lógica silenciadora, há que existir uma prática de leitura que se alinhe com as ideias de Paulo Freire, a fim de promover o educando de apenas um ente passivo, para um sujeito do seu processo educativo. E há várias maneiras de realizar essa promoção. Uma delas é a promoção da aula de leitura de um monólogo, dirigido pelo professor, para uma prática democrática de leitura, em que todos têm vez e voz para construir sentidos a partir de suas subjetividades.

A concepção bancária da educação, por sua vez, alinha-se com outra epistemologia que, enquanto educadores influenciados pelas reflexões de Freire, e que leem com carinho os escritos do NEL, a conhecem como o modelo autônomo de letramento. Isso se dá porque o modelo autônomo de letramento é centralizador na sua forma de ver as competências leitoras e escritoras. Ele reproduz o modelo do déficit e não vê o erro como construtivo. Ora, se o aluno não tem a possibilidade de errar, ele não terá espaço para tecer hipóteses, pois se o erro é, veementemente, repreendido, tolher-se-á as tentativas de possibilidades de acerto.

É por tentar promover práticas de leituras democráticas que o Pensar Alto em Grupo foi eleito como estratégia teórico metodológica para a realização das aulas de leitura. Posto que vejo nele a possibilidade de tornar os alunos protagonistas nas aulas de leitura, expondo o que pensam sobre os textos lidos, e construindo com alteridade e criticidade hipóteses sobre os textos lidos.

Assim, não pretendendo esgotar o tema e tendo apresentado apenas alguns pontos do pensamento freiriano, continuo a discussão realizando algumas aproximações entre o PAG e o pensamento freiriano. E dentre as muitas contribuições que a perspectiva de Freire pode trazer para o trabalho com a competência leitora, trago para estas discussões a constituição de identidade e a construção do perfil de leitor que aqui é discutida, que é o sujeito-leitor-responsivo (BATISTA-SANTOS, 2018). A perspectiva freiriana, por dialogar com a questão da construção democrática dos saberes, dando aos leitores o poder, vez e voz para que este seja protagonista no fazer pedagógico, fazer científico e nas aulas de leitura, é capaz de contribuir grandemente, para a formação de sujeitos-leitores-responsivos, de modo que esses aspectos passam pela perspectiva freiriana.

E por gerar nos sujeitos a tomada de consciência, passando da consciência ingênua para a consciência crítica, a perspectiva freiriana contribui, também, nesse sentido para a formação de sujeitos-leitores-responsivos. Já que a criticidade é um elemento que urge ser trabalhado atualmente, sendo suscitado de diversos contextos e formas.

O Sujeito-leitor-responsivo se contrapõe aos leitores que são formados pela educação bancária, tendo em vista que esses são meras vítimas de um processo opressor e ideológico formativo, de modo que os sujeitos-leitores responsivos são sujeitos de sua história, podendo contribuir com uma outra lógica de mundo, que não essa que está posta, pautada na exploração da maioria para o benefício de poucos.

O sujeito-leitor-responsivo, que é formado pela leitura, enquanto forma de interação, tem grandes probabilidades de se dar bem nas aulas de leitura que são desenvolvidas por meio do modelo de letramento acadêmico, uma vez que o aluno formado pela leitura enquanto forma de interação pode interagir com o conteúdo lido, concordar, refutar, refletir sobre os aspectos sociais que permeiam a leitura. Além do mais, pode valorar acerca das relações ideológicas presentes nos textos lidos e pode agir, criticamente, diante de tais ideologias.

Além de criticidade, outro elemento muito importante para esse perfil de leitor é a capacidade de se colocar no lugar dos outros. Suas atitudes responsivas são parte constituinte de suas atividades de leitura. E assim como acredito que o modelo de letramento acadêmico é o mais indicado para se trabalhar com a escrita, seus princípios epistemológicos vistos na

concepção de leitura interacionista, fazem desta, para mim, a mais indicada ao trabalho com a leitura que propõe desenvolver o letramento acadêmico, seja ele na Universidade (o caso deste estudo), seja ela na Educação Básica.

E diante dos prenúncios nada animadores, aqui já tratados, sobre alguns pontos da educação brasileira, mais do que nunca, nós educadores entendemos que a educação brasileira precisa mudar. O próprio Freire (1996, p. 79) sempre anunciou que “mudar é difícil, mas é preciso”, e uma primeira mudança que há que se fazer nas aulas de leitura é que as aulas de leitura precisam “esvaziar-se desse verbalismo todo e fazer-se democrática” (FREIRE, 2001, p. 14).

Com isso, chegamos ao ponto em que o PAG pode ser parceiro da perspectiva freiriana, posto que a ideia de que os alunos são os sujeitos responsáveis pela construção dos sentidos por meio do direito de voz, assegurado, democraticamente, pode contribuir para a transformação e mudança de paradigma na educação brasileira, para que, principalmente, as aulas de leitura deixem de ser regidas pelo monologismo, e passem a ser regidas pelo dialogismo.

4.9 O Pensar Alto em Grupo e o pensamento metafórico

A metáfora como uma figura de linguagem tem seus estudos e definições remontadas desde a época denominada antiguidade clássica. Pesquisadores como Zanotto (1998) e Sugayama (2016) remontam ao princípio dos estudos metafóricos nos escritos de Aristóteles, um dos precursores na definição da figura de linguagem em questão. Dentro dessa tradição, a metáfora é uma figura de linguagem usada como um recurso retórico, como um ornamento dos discursos formais e prosaicos.

Todavia, na última metade do século XX, mais especificamente nas décadas de 1970 e 1980, os estudos sobre a metáfora vêm sofrendo uma ruptura epistemológica, no tocante às novas formas de se entender esse fenômeno linguístico (ZANOTTO, 1995; 1998). Com o intuito de romper com essa tradição dos estudos metafóricos, Lakoff e Johnson (2002 [1980]), Reddy (1979) e outros pesquisadores realizaram proposições totalmente radicais às formas que antes se viam as metáforas, provocando, de acordo com Zanotto (1998), fortes mudanças na concepção de metáfora.

As proposições supracitadas advogam que a metáfora não é apenas um recurso prosaico, e sim uma maneira de se organizar o pensamento. Ou seja, a metáfora não pode ser vista apenas como um ornamento linguístico, uma vez que é um recurso tão corriqueiro e que organiza nossas ações no cotidiano, tendo em vista que é um fenômeno cognitivo. Os autores ainda

advogam que a metáfora é uma das diversas formas que nós, seres humanos, organizamos os nossos pensamentos nas diversas atividades de nossa vida.

E além de alterar completamente as formas de se conceber a metáfora, essa nova teoria ficou conhecida como Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980), que não só inaugura tais estudos metafóricos, como também ajudou a delinear a área do conhecimento denominada Linguística Cognitiva (SILVA; LEITE, 2015, p. 1). Dentro dos estudos da teoria da metáfora conceptual (doravante TMC), ou como Lakoff (1993) também denominou Teoria Contemporânea da Metáfora, há três grandes contribuições, consideradas por Silva e Leite (2015) como radicais.

A primeira delas, aqui já delineada, é que a metáfora e a metonímia são corriqueiras ao pensamento, não podendo assim ser consideradas como ornamentos, e sim como “processos cognitivos normais recorrentes, e não processos retóricos ou figuras de estilo” (SILVA; LEITE, 2015, p. 1-2), assim considerado, não só a linguagem, mas o pensamento, comunicação e ação são intrinsecamente metafóricos.

A segunda contribuição é que “metáfora e metonímia consistem em mapeamentos ou projeções de domínios conceptuais, ora de um domínio noutro distinto (metáfora) ora de um subdomínio noutro dentro de um mesmo domínio (metonímia)” (SILVA; LEITE, 2015, p. 2). A terceira é que a metáfora e a metonímia estão fundamentadas na experiência da humanidade, de modo que se manifestam na experiência corpórea, sensório-motora (SILVA; LEITE, 2015, p. 2).

Para Silva e Leite (2015), é importante se distinguir metáforas/metonímias conceptuais das metáforas/metonímias linguísticas, pois as primeiras são “esquemas abstratos do pensamento, enquanto as segundas variam de acordo com as línguas em que elas se apresentam”. As metáforas linguísticas podem mudar de uma língua para outra, e mesmo assim ser manifestação de uma mesma metáfora conceptual.

Era de se esperar, entretanto, que um acontecimento linguístico/cognitivo tão importante, como tal, ganhasse a sua devida importância nos conteúdos de ensino de línguas, o que, definitivamente, não vem acontecendo. A tradição dos currículos escolares no Brasil versa, conforme pontua Zanotto (1995), em estudar as definições da figura de linguagem (essa prática serve tanto para a metáfora quanto para as demais figuras de linguagem), que geralmente se encontram em gramáticas e livros didáticos e mostra-se aos alunos alguns exemplos previamente dados por esses materiais didáticos.

Infelizmente, a tradição escolar, regida pelo monologismo, não estimula os alunos a aprenderem a identificar e aplicar tais relações cognitivas, estabelecendo os sentidos mais ricos

e variados possíveis, presentes no cotidiano. A máxima entre os pesquisadores é de que o principal fator para o olhar averso a essas práticas de leitura, é a tradição do “objetivismo”, uma tradição filosófica muito ampla, que abrange o pensamento cartesiano, boa parte da filosofia ocidental (ZANOTTO, 1998; 1995), e que relega à metáfora a alcunha de fugidia, estabelecendo relações de oposição com a objetividade da prática científica ‘que deve permear o ensino da leitura’.

E em meio a todas essas problemáticas, advindas da necessidade do ensino da metáfora de maneira empírica e qualitativa (ZANOTTO, 1998, p. 19), diversos pesquisadores passaram a experimentar métodos que, costumeiramente, não constituíam o campo da educação, muito menos o campo dos pesquisadores da metáfora. Foi o que aconteceu com pesquisadores como (STEEN, 1994), que iniciaram experimentações do *protocolo verbal* (ERICSSON; SIMON, 1984) em pesquisas que tinham como objetivo investigar os fenômenos cognitivos referentes à compreensão da metáfora.

E muito embora haja grande avanço nas problematizações de Steen (1994) no tratar a metáfora de maneira qualitativa, no Brasil é que esse tipo de pesquisa sofre, no meu entender, grande contribuição com as pesquisas de Zanotto (1995; 1998; 2014), tendo em vista que, por mais que Steen tenha obtido êxitos em suas pesquisas, no caso de Zanotto (2014), o êxito não vinha a ocorrer na mesma medida. Isso porque na utilização do protocolo verbal de maneira individual, o aluno teria o grande impasse de estar apenas com o professor, figura que mesmo não atuando de maneira autoritária, ainda assim é uma figura que assume um papel de autoridade.

Seria necessário mudanças, e foi o que ocorreu. Sobre esse respeito, Batista-Santos e Silva (2021, p. 222-223) asseveram o seguinte:

mostra-se necessária a discussão do ensino de leitura por meio de estratégias teórico-metodológicas que se mostrem como alternativas a práticas de leitura silenciadoras. Vygotsky, no início da década de 1930 (vygotsky, 1998), viveu um dilema parecido, ao questionar os princípios epistemológicos da psicologia behaviorista no que tange ao trato do desenvolvimento humano e suas relações com os processos de aprendizagem, viu-se diante de metodologias que estavam imbuídas de problemas suscitados pela orientação epistemológica vigente. Era necessário tanto outra orientação epistemológica quanto outras estratégias metodológicas. E foi isso o que ele fez.

Quase cem anos depois, em contextos diferentes (ZANOTTO, 1998) (baseado no cenário brasileiro do ensino de leitura, exposto anteriormente) se viu em uma situação parecida com a de Vygotsky, deparou-se com aquilo que Kleiman (2002, p. 16) chamava de “práticas desmotivadoras” e “perversas” sobre o ensino de leitura e necessitava de um rearranjo epistemológico. Por meio de várias pesquisas, ela chegou a um “desenho teórico-metodológico” para o ensino de leitura, baseado no dialogismo, sociointeracionismo e interpretativismo (ZANOTTO, 2014). A autora denominou tal proposta de “Pensar Alto em Grupo” (daqui para frente PAG).

Essas alterações realizadas no protocolo verbal fizeram com que o Pensar alto sofresse uma mudança não só metodológica, como epistemológica, uma vez que com o pensar alto individual, a prática incorria em uma abordagem monológica, posto que ao estar apenas interagindo com o professor, os alunos ficavam acanhados, a ponto de terem receio de suas hipóteses acerca da leitura não serem as mais adequadas.

Trata-se de algo que não viria a acontecer se essas interações ocorressem em grupo, pois essa prática monológica e individual, por permitir a interação em tempo real e com leitores reais (ZANOTTO, 1998), passaria a ‘virar a chave’ epistemológica para uma prática dialógica. E isso não apenas congregando ideais no dialogismo, como em outras perspectivas que partilham da ideia da construção dos conhecimentos em grupo, como a perspectiva sociocultural e o interpretativismo (ZANOTTO, 2014).

Ao final dessas experimentações, Zanotto (1998; 2014) conseguiu êxito no tocante ao ensino de metáfora. Já que coletivamente os alunos ajudavam uns aos outros a construir hipóteses sobre os textos lidos e, também, nas interações, negociavam os sentidos advindos dos gestos de leitura, a autora descobriu que o Pensar Alto em Grupo também poderia ser usado como uma estratégia metodológica para o ensino da competência leitora, uma vez que ensinando e ajudando o aluno a compreender os fenômenos metafóricos, também se propicia condições favoráveis para o ensino da competência leitora (ZANOTTO, 2016).

Considero a iniciativa de Zanotto, em pensar uma prática dialógica de letramento, revolucionária, tendo em vista que como afirmam Lakoff e Johnson (2002, p. 45) “os conceitos que governam o nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais”, e ensinando as pessoas a entenderem a maneira como a vida se ‘apresenta’ até nós (por meio de metáforas), ensina-se, também, como se movimentar nesse mundo composto por metáforas.

E pelo fato da problemática aqui apresentada ser tão relevante socialmente, urge nos currículos e (utilizando uma metáfora freiriana) no chão de fábrica da sala de aula as mudanças aqui sinalizadas, para que se rompa com a cultura do objetivismo (ZANOTTO, 1998), da epistemologia do monologismo, da educação bancária e com a pedagogia do silenciamento nas aulas de leitura.

Conforme apontam diversos estudos, o ensino da competência leitora tem se mostrado “um terreno escorregadio” (ZANOTTO, 2016, p. 6) e passa longe de ser o foco de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais boa parte do tempo é dedicada ao estudo de fundamentos de literatura, fundamentos de linguística e gramática tradicional (KLEIMAN; CENICEROS;

TINOCO, 2013, p. 73), o que vem acarretando a formação de sujeitos-leitores passivos, dispostos “a aceitar a contradição e a incoerência” (KLEIMAN, 2016, p. 22).

E por ser de uma importância significativa para a formação de leitores críticos, a temática da metáfora é, costumeiramente, retomada nas análises do *corpus* desta pesquisa, uma vez que os textos lidos nas aulas de leitura são constituídos por metáforas, metonímias e as mais variadas figuras de linguagem. Portanto, após uma discussão a respeito das contribuições do Pensar Alto em Grupo para a construção de problematizações teóricas sobre o pensamento metafórico, passarei, na próxima seção, a discorrer sobre a importância do professor enquanto agente de letramento. Tal discussão vai ao encontro das problematizações de ordem teórica aqui elencadas, e dão conta de parte de um grupo das reflexões sobre o papel do professor nas aulas de leitura.

4.10 A leitura no mundo digital

No ano de 2020 a humanidade se viu confrontada com um dos maiores desafios já enfrentados enquanto espécie. A pandemia causada pela doença SARS-Cov 2, que por sua vez é gerada pelo vírus da Covid 19, foi responsável por muitas mudanças nas nossas relações sociais. De modo que impossibilitou algumas interações sociais e intensificou outras.

Dentre as relações sociais que ficaram impedidas durante boa parte do período dessa pandemia, estão as interações presenciais em ambientes educativos como: escolas, creches, faculdades, universidades etc. Nesses locais, durante um certo período²¹, só foi possível a manutenção das atividades por meio das plataformas e ambientes virtuais. E é dentro desse contexto que se faz relevante discutir nestes escritos a questão da leitura no mundo virtual.

O mundo dos intelectuais que gostam de pensar os problemas de linguagem contemporâneos já previa uma intensificação das interações sociais por meio das vivências em realidades virtuais. As contribuições dos grupos de pesquisa de Nova Londres,²² por exemplo, é uma amostra de que em algum momento as interações sociais por meio de realidades virtuais dariam a tônica em algumas de nossas interações enquanto espécie.

²¹ As estratégias adotadas para o exercício das atividades educativas durante o período da pandemia variaram de acordo com os contextos de ensino. Algumas instituições adotaram o uso das plataformas digitais e ambientes virtuais. Outras adotaram o uso de atividades e apostilas para a realização em casa de atividades, outras ainda realizaram as teleaulas com transmissão por tv aberta como estratégia de ensino.

²² De acordo com Rojo (2012, p. 11) o Grupo de Nova Londres recebeu esse nome pelo fato de, durante uma semana terem empreendido debates e discussões, em Connecticut (EUA), na cidade de Nova Londres (nome que é empregado ao grupo a partir de então), publica-se um manifesto sob o título “A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures (“Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais) (tradução de Rojo, 2012).

Dentro do cenário brasileiro, as publicações de Rojo (2009; 2013), Rojo e Moura (2012) e Rojo e Barbosa (2015) fizeram se popularizar a discussão em torno da importância de haver um olhar para as várias possibilidades de se integrar as interações de linguagem dentro de ambientes digitais às interações linguageiras que ocorriam nas salas de aula. A tônica que guiava as discussões defendia a ideia de que havia uma gama de possibilidades não exploradas pelos ambientes educativos advindos dessas ‘novas maneiras’ de se ver a linguagem.

E se havia um abismo que separava, em dois montes distantes, as interações sociais por meio das tecnologias digitais da comunicação e da informação, doravante TDIC, das interações sociais vividas nas escolas, acredito que possa ser dito que a pandemia agiu como uma “bomba” que “implodiu” os dois montes. Fazendo com que ambos, que congregavam escolas e TDIC, se equiparassem em meio a um caos regado por muitas dificuldades de encontramentos.

O caos ao qual me refiro diz respeito à falta de estrutura, no que se refere à conectividade no Brasil e, também, pela falta de preparo de todos ao depararem com essa situação. Isso de tal maneira, que quase a maioria dos alunos viram se prejudicados com a educação ofertada em estágio emergencial, durante o período de pandemia²³.

Em linhas gerais, as aulas de leitura aqui analisadas são regadas por esse contexto de caos, gerado pela pandemia, e esperança, gerada pela vontade de mudança na realidade atual, que está sempre nos horizontes dos educadores (FREIRE, 2013). E da mesma forma que é de extrema relevância a investigação do ensino de leitura em contextos virtuais, também se faz relevante refletir sobre as maneiras como se comporta o cérebro diante das leituras que são realizadas nesses ambientes.

Primeiramente, algumas reflexões empreendidas por Wolf (2019) pontuam algumas coisas importantes sobre as competências leitoras. É importante frisar que a leitura, assim como a linguagem são frutos das interações sociais do homem com os outros homens e do homem com o meio em que vive. Dessa forma, geralmente, as primeiras línguas em que se aprende a falar e ler são as línguas que são utilizadas nos ambientes tidos como ‘maternos’, ou seja, o ambiente das primeiras interações.

Nesse sentido, Wolf (2019) elenca que a leitura não é uma capacidade inerente ao ser humano, é uma competência que é ensinada. E se é ensinada, dependendo da maneira em que ocorram as interações sociais, alguns hábitos de algumas sociedades, referentes à leitura podem deixar de serem praticados. E com a ‘invasão’ dos elementos das TDIC, nas nossas relações

²³ Informações retiradas de: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/30/1-em-cada-3-alunos-tem-problemas-na-conexao-a-internet-ao-tentar-acompanhar-aulas-on-line-diz-unicef.ghtml> e <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255> Acesso em: 20/05/2022

sociais, torna-se *mister* refletir sobre o teor das práticas leitoras dentro desses ambientes digitais e virtuais.

Sendo assim, é importante fazermos algumas perguntas acerca da leitura, dentro e fora das TIDC: será que os efeitos de compreensão e os caminhos percorridos no cérebro para se gerar efeitos de sentidos são os mesmos? Quando falamos de leitura em suportes digitais e em suportes impressos, falamos da mesma coisa? A resposta que Wolf (2019) nos traz para a primeira pergunta é não, quer dizer, os caminhos percorridos por entre os nossos neurônios para gerar efeitos de sentidos não é mesmo, se compararmos a leitura em aparelhos digitais à leitura em materiais impressos.

E se os caminhos a serem percorridos pelo cérebro são distintos, quando comparamos a leitura digital à leitura em materiais impressos, os achados das pesquisas de Wolf (2019), também nos indicam que ler em ambientes digitais ou virtuais não é a mesma coisa que ler em materiais impressos. De modo que, se as próximas gerações, se não forem inseridas nos seus primeiros anos de vida em contextos de várias leituras em livros impressos, dificilmente terão o mesmo foco e concentração das gerações anteriores.

O que pode resultar de tudo isso é que, as próximas gerações de leitores podem não desenvolver o que o Wolf (2019, p. 188) vem a chamar de leitura profunda, fenômeno que foi definido da seguinte maneira:

a leitura profunda sempre tem a ver com conexão: conectar aquilo que sabemos com aquilo que lemos, aquilo que lemos com aquilo que sentimos, aquilo que sentimos com aquilo que pensamos, e o modo como pensamos com o modo como vivemos nossas vidas num mundo conectado.

Esse conceito é de extrema importância para esta pesquisa, uma vez que há algumas ocorrências, no presente corpus, de fenômenos como esses de conexões. Um exemplo a ser elencado mais abaixo, que por sua vez faz parte do décimo terceiro turno de fala, da terceira vivência de leitura, fala da aluna Olga:

Eu adoro... adoro a Clarice Lispector... Amo acho que esse é o propósito dela CONfundir a gente porque... eu nunca entendo as leituras delas assim de início né? você precisa ler reler alguns algumas... algumas CRônicas alguns contos a gente ler assim já compreende de cara... os de Clarice Lispector é sempre essa leitura que você:: que deixa a gente assim confuso... pelo menos é o que eu acho né? eu me lembro que eu li *A Hora da Estrela* eu tava no Ensino Médio... ih:: foi de difícil entender quando eu percebi que ela morria...

Fenômenos como esses, realizado por meio de várias conexões, que misturam a experiência subjetiva do leitor com o mundo que o cerca, são capazes de gerar “empatia e

adoção de uma perspectiva são parte do complexo conglomerado de sentimentos e pensamentos, cuja convergência gera uma compreensão maior” (WOLF, 2019, p. 188). Baseado nisso, acredito que a leitura profunda pode ser mais uma maneira de ir ao encontro da realização de uma leitura como prática social, haja visto que leituras como essas, que estão sempre se relacionando com o mundo são capazes de construir identidades e provocar mudanças.

Sendo assim, aliançados ao sentimento de alteridade e com engajamento no sentido de práticas sociais que estejam se movimentando na direção de um mundo melhor para os oprimidos. Pois na leitura há um poder de transformação fantástico, haja visto que “em qualquer idade, podemos ser mudados pelas vidas de outros se aprendermos a conectar o todo do circuito da leitura com a nossa imaginação moral” (WOLF, 2019, p. 189).

Dessa forma, levando o que fora exposto, no que tange à leitura no mundo digital, de acordo com o que nos diz as problematizações vêm do campo da neurociência, por mais que ler em aparelhos eletrônicos não seja a mesma coisa que ler em textos impressos, deve-se somar tais aparelhos quando o objetivo é a formação de leitores responsivos. Ainda mais quando se pontua, assim como fez Wolf (2019, p. 207), ao dizer que:

O objetivo final neste plano é o desenvolvimento de um cérebro duplamente letrado, com a capacidade de dedicar tempo e atenção às habilidades de leitura profunda, independentemente do meio em que ocorrem. As habilidades da leitura profunda não só proporcionam antídotos críticos para efeitos negativos da cultura digital, como a dispersão da atenção e o desgaste da empatia, também completam as influências digitais positivas.

Portanto, muito embora tenhamos que ser impelidos a realizar nossas leituras para ambientes virtuais, e realizar nossas aulas de leitura em plataformas digitais, é mister pontuar que há, sim, maneiras de desenvolvimento da leitura profunda em tais ambientes. Leitura profunda essa que se apresenta, conforme Wolf pontuou, no trecho supracitado, como alternativa aos possíveis danos acerca das interações sociais na cultura digital.

Sendo assim, após ter apresentado, neste capítulo, os estudos sobre os letramentos, o modelo autônomo e as práticas que dele emergem, o modelo ideológico e suas práticas, os conceitos de evento e práticas de letramento e outros conceitos; depois de apresentar ao leitor algumas considerações sobre o ensino de leitura e algumas reflexões sobre os modelos de processamento de informação; depois de apresentar a prática de leitura do PAG, desde o seu surgimento, até a sua afinação com os NEL; após ter aproximado a prática do PAG à perspectiva sociocultural, com o dialogismo, com os preceitos freirianos e ter explanado sobre

a teoria da metáfora conceptual; Em seguida, após ter refletido sobre os tipos de perguntas que permeiam uma aula de leitura, depois de ter discutido acerca das diversas discussões que há sobre a questão da inferência e ao final, após refletir sobre a leitura no mundo digital, passarei, pois para o capítulo que se encarrega do percurso metodológico até as análises desta pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO: UM DESENHO DO CAMINHO PERCORRIDO

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa foram adotadas diversas maneiras de se organizar e sistematizar os conhecimentos gerados a partir das interações no campo de pesquisa. Tais interações aconteceram dentro de um Grupo Focal²⁴, composto por pessoas que participaram de um curso de extensão, oferecido pela Universidade Federal do Tocantins. O público participante era heterogêneo, de modo a abranger alunos de graduação, pós-graduação e professores da Educação Básica.

O curso de extensão em questão recebeu o seguinte nome: Letramento Acadêmico: A (re)escrita no desenvolvimento da produção textual, e foi ofertado de setembro a novembro de 2020, sob a supervisão da professora Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos. Com encontros semanais, com a duração média de aulas de duas horas, as aulas se dividiram em encontros síncronos e assíncronos, totalizando 45 horas de carga horária.

Além da interação com esse grupo, esta pesquisa se constitui a partir de vivências de leitura realizadas em contexto remoto, que para serem analisadas, utilizou-se de transcrições. As análises realizadas se organizaram no sentido de responder às seguintes perguntas que constituem o problema de pesquisa: 1. Em que medida a prática de leitura por meio do “Pensar Alto em Grupo” contribui para formação responsiva e crítica do aluno? 2. Como se dá a orquestração dos múltiplos sentidos no processo de formação do sujeito-leitor-responsivo na prática dialógica de leitura do PAG? 3. Em que medida a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo possibilita a constituição da identidade do professor enquanto agente de letramento?

E por serem questionamentos complexos, os que compõem os problemas desta pesquisa. Urge a emergência de uma metodologia que seja complexa²⁵ a ponto de poder problematizá-los ou responder à altura pertinente. Para tanto, realizei neste capítulo uma discussão sobre a abordagem qualitativa, epistemologia que se insere neste estudo. Dentro da abordagem qualitativa, também realizei algumas reflexões sobre a estratégia metodológica pesquisa-ação, em seguida, descrevi alguns procedimentos de geração de dados.

²⁴ Sobre o método Grupo Focal, vale ressaltar sobre o uso desse método e sobre o tipo de pesquisa aqui realizada, para tanto, utilizo das palavras de Batista-Santos (2018, p. 99) “O grupo focal é um método que apresenta semelhanças com o PAG, mas não se configura dialógico, nem tem o objetivo de formação, mas, sim, o de colher dados de representações dos participantes sobre um determinado assunto”.

²⁵ Por entender que a palavra “complexo” possui muitos significados, carregando, assim, muitos efeitos de sentidos, podendo referir-se a uma perspectiva teórica que encampa diversos campos do saber (MORIN, 2005), e até mesmo a LA (FREIRE; LEFFA, 2013), pontuo que concebo a palavra complexa no sentido de Aulete (2004, p. 185) que pontua que complexo diz respeito a “aquilo que é formado por várias partes reunidas, com diversas relações entre elas”.

5.1 Algumas considerações sobre a abordagem qualitativa

Ao iniciar as problematizações que compõem a primeira parte destes escritos, utilizei a metáfora da colcha de retalhos para representar uma nova maneira de se pensar a área de conhecimento em que esta pesquisa se insere, a Linguística Aplicada. Essa metáfora, todavia, não foi inaugurada por mim na representação de questões relacionadas ao fazer científico. O sociólogo americano Howard Becker (1998) é o responsável por inaugurar o uso dessa metáfora para a alusão a elementos relacionados ao fazer científico, sendo mais específico, na relação da metáfora com a pesquisa qualitativa.

No Brasil, todavia, a metáfora da colcha de retalhos se disseminou a partir da obra de Denzin e Lincoln (2006). E graças a esses pesquisadores, originamos parte das problematizações aqui realizadas, principalmente, e especificamente falando, da relação entre a metáfora da colcha de retalhos e a pesquisa qualitativa, uma vez que, relacionando a metáfora da colcha de retalhos, como uma maneira de enxergar a pesquisa em LA, estes escritos são pioneiros ao anunciá-la.

Sendo assim, dentro das proposições de Denzin e Lincoln (2006), o fazer da pesquisa qualitativa é o mesmo que tecer ou confeccionar uma colcha de retalhos, de modo a costurar os tecidos que vêm dos diversos campos de pesquisa, ou dos diversos grupos étnicos trabalhados nas pesquisas em questão, ou dos diversos sujeitos sociais envolvidos nas investigações, de modo que o pesquisador ou a pesquisadora, dentro dessa lógica, é nomeado como um *bricoleur*, termo francês utilizado para denominar o “faz tudo”, que é aquele trabalhador manual que se ocupa de várias funções e profissões para servir a um propósito específico.

E mesmo sendo Denzin e Lincoln (2006) os divulgadores da metáfora da colcha de retalhos, essa ideia também é disseminada, posteriormente, nas pesquisas de Yin (2016). Contudo, a metáfora utilizada para descrever a pesquisa qualitativa não é da “colcha de retalhos” e sim de um mosaico, que tem sentidos parecidos, por meio de uma imagem diferente: “A amplitude do que se chama pesquisa qualitativa abrange um mosaico de orientações, bem como de escolhas, metodológicas. Tirar vantagem da riqueza do mosaico oferece uma oportunidade para personalizar um estudo qualitativo” (YIN, 2016, p. 29).

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 16), a pesquisa qualitativa ‘*per se*’ é um campo de investigação, tendo em vista que está transpassada por diversos campos e áreas do conhecimento, temas e conceitos que lhes são pertinentes. A máxima é que, ainda de acordo com os autores supracitados, a literatura especializada atesta que há vasta quantidade de

métodos tais como estudo de caso, entrevista, observação participante, análise interpretativa e entre outros (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16).

E apesar de nos últimos anos ter surgido muitas pesquisas realizadas dentro da abordagem qualitativa, e de ter surgido muitas pesquisas que tiveram o objetivo de refletir sobre os rumos que tem tomado a pesquisa qualitativa (como a pesquisa de DENZIN; LINCOLN, 2006), o consenso ainda é o seguinte: “a pesquisa qualitativa continua sendo um campo multifacetado de investigação, marcado por diferentes orientações e metodologias” (YIN, 2016, p. 24). Além disso, algumas questões ainda permanecem vigentes e, também, continuam a efervescer vários debates no campo teórico, como é o caso da agenda de fundação da pesquisa qualitativa, que é a negação da maneira de fazer pesquisa do paradigma positivista, como afirmam Denzin e Lincoln (2006), Goldenberg (2004), entre outros.

Assim, diante do questionamento da tradição positivista de quantificação dos dados e até a proposição da unificação das ciências, para que assim se chegue a um ideal de método universal, que possa ser chamado de neutro (GOLDENBERG, 2004). Surgem, no seio das pesquisas sociológicas²⁶, pesquisadores que se interessavam por questionar pesquisas que tratassem seus dados apenas de maneira quantitativa, e não ofereciam uma análise interpretativa dos dados coletados.

Todavia, o grupo de pesquisadores que realizou um verdadeiro cisma entre as pesquisas mais influenciadas pelo viés positivista e as pesquisas qualitativas foi o grupo dos antropólogos do final do século XIX e início do século XX (GOLDENBERG, 2004), sendo os principais, dentre esses pesquisadores, Franz Boas²⁷ e Bronisław Malinowski²⁸. Tais pesquisadores são conhecidos por serem os precursores da antropologia funcionalista, escola que “acreditava que cada cultura tem como função a satisfação das necessidades básicas dos indivíduos que a compõem, criando instituições capazes de responder a estas necessidades.” (GOLDENBERG, 2004, p. 22).

Diante disso, um princípio importante seria o centro organizador das pesquisas, que é o princípio da interpretação dos dados a partir de interações sociais com os sujeitos que se inserem no campo de pesquisa investigado, o que viria a ser uma crítica severa à forma como as pesquisas em antropologia eram realizadas na época: a “antropologia evolucionista”, ou a

²⁶ Goldenberg acredita ser possível encontrar raízes da pesquisa qualitativa na filosofia clássica, todavia também crê que remontar aos clássicos pode ser um caminho sem volta, ou até uma digressão muito grande. Por isso remonta ao final do século XIX, nas discussões entre a sociologia positivista e a sociologia compreensiva, sendo esta a preceptora da pesquisa qualitativa.

²⁷ 1858 - 1942.

²⁸ 1884 - 1942.

“antropologia de gabinete”, como veio depois a ser conhecida. Caberia, então, aos pesquisadores, ao invés de formularem teorias, baseadas em dados gerados por viajantes²⁹, quando investigassem povos de distintas culturas, que eles próprios, por meio da *observação participante*, tomassem registros dos mínimos detalhes para que tivessem um olhar mais completo dos fenômenos culturais analisados. Tais registros, conforme pontua Goldenberg (2004), deveriam ser feitos com o mínimo possível de “preconceito etnocêntrico³⁰”.

E muito embora a pesquisa qualitativa venha sofrendo diversas alterações em suas formas de fazer pesquisa através dos tempos, desde o período clássico até o momento atual, nomeado como contemporâneo (DENZIN; LINCOLN, 2006), ainda vigora a crença de que a pesquisa qualitativa é uma área de difícil definição. Mas, há alguns princípios epistemológicos que vigoram e que ajudam a classificar o que viria a ser uma pesquisa qualitativa. Yin (2016, p. 28) traz de maneira sintetizadas alguns dos princípios supracitados:

Em vez de tentar chegar a uma definição singular de pesquisa qualitativa, você pode considerar cinco características, listadas abaixo e em seguida discutidas individualmente:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...] de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Diante dessas colocações, pontuo que, por tentar investigar o significado da leitura na vida das pessoas envolvidas no contexto em que fiz a observação participante que gerou estes escritos, por tentar abranger diversas opiniões dos sujeitos envolvidos nas pesquisas aqui representadas. Por apresentar os contextos em que as pessoas estão inseridas, por tentar contribuir com o desenvolvimento de diversos conceitos e por se alimentar de diversas fontes

²⁹ Durante o século XIX, muitas pesquisas antropológicas eram realizadas baseadas em registros literários conhecidos como Literatura de viajantes, que por ser definida, de acordo com Cristóvão, (2002, p. 35) “o subgênero literário que se mantém vivo do século XV ao final do século XIX, cujos textos, de carácter composto, entrecruzam Literatura com História e Antropologia, indo buscar à viagem real ou imaginária (por mar, terra e ar) temas, motivos e formas. E não só à viagem enquanto deslocação, percurso mais ou menos longo, também ao que, por ocasião da viagem pareceu digno de registro: a descrição da terra, fauna, flora, minerais, usos, costumes, crenças e formas de organização dos povos, comércio, organização militar, ciências e artes, bem como os seus enquadramentos antropológicos, históricos e sociais, segundo uma mentalidade predominantemente renascentista, moderna e cristã.”

³⁰ O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas “diferentes”. De fato, trata-se de uma violência que, historicamente, não só se concretizou por meio da violência física contida nas diversas formas de colonialismos, mas, sobretudo, disfarçadamente por meio daquilo que Pierre Bourdieu chama “violência simbólica”, que é o “colonialismo cognitivo” na antropologia de De Martino. (CARVALHO, 1997, p. 1)

de pesquisa, não haveria outra maneira de se realizar este tipo de pesquisa, que não dentro da abordagem qualitativa.

Além desses princípios epistemológicos, é importante salientar, conforme pontuaram alguns pesquisadores dentro do campo do saber da Linguística Aplicada, algumas considerações sobre as reverberações da pesquisa qualitativa na área do conhecimento em questão. Tais pontuações dão conta do debate acerca das discussões clássicas do rompimento com o paradigma positivista, do debate sobre a ‘neutralidade’ do pesquisador (MOITA-LOPES, 1994; 2006; CELANI, 2005).

Esse debate sobre a neutralidade dos pesquisadores, para esta pesquisa, apresenta-se como muito importante. Uma vez que, se reduzisse a minha posição a apenas observador neutro, não conseguiria realizar as interações que realizei, nem ao menos poderia me colocar no papel de professor ou mediador dos sentidos e conflitos nas aulas de leitura que, ora, analiso.

E por não concordar com essa forma de fazer pesquisa, que prima pelo apagamento do pesquisador, e por essa maneira de investigar não ser necessária para a realização destes escritos, pois não consegue abarcar a complexidade do contexto de pesquisa e pelas problemáticas dele suscitadas, adotei um tipo de pesquisa que permitisse que eu pudesse realizar observações do contexto de pesquisa, participando das interações observadas, e agindo linguisticamente. Por isso, adotei a estratégia metodológica pesquisa-ação, que será apresentada na seção a seguir.

5.2 Pesquisa-ação

Como discutido anteriormente, a pesquisa qualitativa teve em seu percurso histórico diversas alterações, mas dessas transformações permaneceram princípios epistemológicos que vigoram até o momento atual, denominado como contemporâneo. Uma das primeiras problematizações realizadas pelos “pais” da pesquisa etnográfica, Malinowski e Boaz é acerca da pesquisa de observação participante.

Os antropólogos do final do século XIX e início do século XX, ao desenvolverem a pesquisa etnográfica também criam a observação participante, que, de acordo com Thiollent (2011), costuma, muitas vezes, confundir-se com o tipo de pesquisa denominado pesquisa-ação. Thiollent pontua que toda pesquisa-ação é também observação participante, porém, nem tudo que é observação participante pode ser definido como pesquisa-ação. De modo que, por pesquisa-ação nesta pesquisa pode ser entendido da seguinte maneira:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Baldissera (2001, p. 7) assevera que a pesquisa-ação foi trazida para o Brasil, no contexto da educação, a partir das pesquisas de Pinto (1989), que, por sua vez, vão ao encontro da maneira de encarar a pesquisa-ação como uma forma de engajamento sociopolítico de um grupo social, dentro de uma sociedade dividida por meio de classes, entre as quais há um cisma de desigualdade gigantesco. Dentro desse contexto, a pesquisa-ação seria uma maneira de problematização dessa realidade, para suscitar sentimentos e possibilidades de transformações sociais. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação é um “engajamento sociopolítico a serviço da causa das classes populares” (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Essas colocações coadunam, em boa parte, com os postulados teóricos elencados até o momento na fundamentação teórica, uma vez que, por prezar pelas relações dialógicas, que se efetivam por meio das forças centrífugas (BAKHTIN, 2015), ou seja, às manifestações linguísticas que fogem do discurso, muitas vezes, tidos como oficiais, a pesquisa que utiliza do PAG dialoga com os pressupostos teóricos da pesquisa-ação, ao estar a serviço político das classes tidas como desfavorecidas nas relações de poder dentro dos contextos educacionais.

Também vão ao encontro, dessa maneira de se fazer pesquisa-ação, as bases epistemológicas do PAG, que se consolida nas problematizações de Freire (1980; 1989; 1996; 2000; 2005), que, durante toda a sua trajetória intelectual, defendeu que a educação é uma das maneiras mais viável para a diminuição e fim dos abismos sociais que há nas sociedades ocidentalizadas. Desse modo, também é pela educação que se pode suplantar os princípios nocivos do nosso sistema econômico.

Assim, por, de alguma maneira, tentar contribuir para a mudança do quadro social da educação brasileira, adoto a pesquisa-ação por acreditar que ela é um tipo de pesquisa capaz de problematizar contextos sociais diversos e complexos como o cenário de leitura, de modo a compreendê-lo e se possível encaminhar alguma questão, ao final das análises interpretativas e sensíveis ao cronotopo inserido. Além disso, a pesquisa-ação é adotada nesta pesquisa, pois, como pontua Thiollent (2011, p. 20), nela o pesquisador está associado por meio de ações cooperativas para agir em direção à solução dos conflitos envolvidos, de modo que além de pesquisador ele também se torna um sujeito da pesquisa. Ou seja, as ações em que o pesquisador participa deve, de alguma maneira, relegar ao pesquisador alguma importância, para que sua atuação não seja apenas de um observador participante.

Nesse sentido, o PAG dialoga com a pesquisa-ação, já que a atuação do professor-mediador, nas aulas de leitura, tem como o objetivo o auxílio na mediação dos sentidos. Desembocando, assim, em uma ajuda temporária, criando andaimes para que após as negociações e mediações realizadas, os sujeitos lidem com os conflitos de leitura e construam os sentidos dos textos lidos de maneira colaborativa.

Sendo assim, após discorrer sobre o porquê desta pesquisa se inserir dentro da abordagem qualitativa, uma vez que preza pelo caráter interpretativo dos dados e parte dessa epistemologia, depois de ter apresentado o tipo de pesquisa caracterizado pesquisa-ação e os motivos do PAG se inserir nesse tipo de pesquisa, apresento ao leitor as diversas fontes de geração de dados que foram usadas no percurso metodológico desta dissertação, tendo em vista que um dos princípios da pesquisa qualitativa é usar de diversas fontes para que, a partir de então, se faça análises qualitativas dos dados analisados. Dessa forma, apresentarei na próxima seção a prática do PAG, que é um instrumento de geração de dados nesta pesquisa.

5.3 Pensar Alto em Grupo: o processo de geração de dados

Para entender os motivos da prática do PAG retornarem às nossas discussões, antes, na fundamentação teórica, enquanto teoria de ensino de leitura e, nesta parte do texto, enquanto uma técnica de geração de dados, é preciso entender algumas questões que dizem respeito às questões epistemológicas da prática em questão. Desde o seu desenho metodológico (ZANOTTO, 2014), o PAG demonstra ser uma prática que tem a seu favor a capacidade de poder se metamorfosear.

As primeiras metamorfoses dizem respeito à “virada epistemológica”, de uma prática monológica para uma prática dialógica³¹. Uma outra metamorfose que pode ser citada está no momento de mudança das interações do PAG, pois inicialmente elas eram realizadas no face-a-face, conforme indica Zanotto (1998), e devido à pandemia causada pela doença COVID-19, essas interações dentro de uma sala passaram a ser inviáveis. Assim, o PAG que costumava ser um encontro presencial passou a ser anexado às vivências sociais por meio das TDIC.

É importante citar algumas dessas metamorfoses, porque nem sempre a prática do PAG foi usada como teoria do ensino de leitura. Para ser mais específico, inicialmente, quando a prática que ora é chamada de Pensar Alto em Grupo ainda não era conhecida assim, e sim

³¹ Para mais informações sobre essa “virada epistemológica” é sugerido que o leitor consulte o capítulo que dá conta das questões epistemológicas sobre leitura ou o texto de Zanotto (2014).

Pensar Alto ou Protocolo Verbal, essa prática era apenas conhecida e utilizada como técnica de pesquisa para a geração de dados, e graças a essas metamorfoses, podemos considerá-lo como uma proposta teórico-metodológica de ensino de leitura.

Isso não isenta ou deslegitima o caráter de geração de dados poderoso que há no PAG, pois algumas raízes de geração de dados continuam a vigorar, como a elicitación de pensamentos ou processos cognitivos nos momentos de interpretação dos textos lidos, durante as vivências de leitura.

Conforme pontuado em capítulos anteriores³², a prática do PAG surgiu das pesquisas de Zanutto (1988; 1994), ao tentar encontrar uma metodologia que possibilitasse a investigação empírica dos fenômenos cognitivos e de interpretação dos processos metafóricos. E como o protocolo verbal, técnica de pesquisa que surge no final do século XIX, que havia caído em descrédito com o apogeu do behaviorismo, havia encorpado o campo de estudos da educação, conforme pontua Cavalcante (1989), com diversas pesquisas que suscitaram o indicativo positivo na geração de dados, a técnica passa a ser utilizada na geração de dados.

E para entender um pouco mais desse caráter híbrido do PAG, de ser uma proposta teórico-metodológica, entra uma questão que aproxima essa prática aos pressupostos da perspectiva sociocultural, já que para Vigotski, “método” não dizia respeito aos percursos metodológicos das pesquisas, conforme pode-se ver mais abaixo:

Para discutirmos a questão metodológica na produção de Vigotski, cabe mencionar que, para o autor, o termo “método”, grosso modo, conjuga duas acepções que são básicas, mas se mesclam: 1) método de pesquisa (no sentido dos procedimentos técnicos a serem colocados em prática) e 2) método epistemológico (a perspectiva filosófica mais geral, que direciona a pesquisa). Essas duas perspectivas são indissociáveis e se retroalimentam em um estudo científico de orientação dialética, estudo esse denominado por Vigotski de metodologia (Vigotski, 1927/1999b). (ROMANELLI, 2011, p. 200)

Da mesma forma que nas pesquisas de Vigotski, quando se trata da questão do método, nas pesquisas que utilizam o PAG, não estamos falando apenas dos “procedimentos técnicos a serem colocados em prática”. Falamos ao mesmo tempo de técnica e também numa “perspectiva filosófica”, pois, na prática, se uma aula de leitura compartilhada, em que o professor é aquele que detém o poder de ser o único a atribuir sentidos aos textos lidos, de modo a não refletir sobre o seu papel enquanto mediador dos sentidos, não temos uma aula que utilize

³² O segundo capítulo trata de detalhar o surgimento da prática do PAG, desde o momento em que ainda era o protocolo verbal (ERICSON, 1984).

o PAG, tendo em vista que essa prática de letramento não tem sua fundamentação em práticas monológicas e centralizadoras.

Dessa forma, torna-se impossível falar em procedimentos técnicos sem falar em postura epistemológica, em descentralização dos turnos de fala, em forças centrífugas numa aula de leitura, sem mediação de conflitos, sem dar voz aos silenciados, sem congregar a coleta de dados com a ação de um pesquisador que se preocupa com a postura teórica de considerar os menos favorecidos numa aula de leitura: os alunos.

Portanto, a escolha do Pensar Alto em Grupo como instrumento para a geração de dados se dá, pelo fato dessa prática ser de extrema importância, no que tange à geração de dados. Permitindo aos leitores, participantes desta pesquisa, não só a reflexão sobre o que é lido em tempo real, mas também a possibilidade de mediação com os possíveis conflitos surgidos nos momentos de leitura e elicitación dos pensamentos e opiniões sobre os textos lidos.

Prática essa que contribui para a formação filosófica e democrática daqueles que participam das pesquisas/aulas de leitura, já que lidar com o contraditório é tão importante para o convívio social no mundo contemporâneo. Dessa forma, após apresentar a prática do Pensar Alto em Grupo e suas implicações nos percursos metodológicos e de geração de dados, será apresentado ao leitor, na próxima seção, uma outra fonte muito importante para um olhar mais holístico do objeto de pesquisa analisado: o diário de pesquisa ou diário de leitura.

5.4 Diário de leitura

O trabalho com diários, como um instrumento pedagógico, no contexto brasileiro, pode ser considerado como jovem, tendo em vista que os primeiros trabalhos voltados para esse gênero como um artefato cultural, com plenas justificativas para a prática em sala de aula surgem a partir da segunda metade da década de 1990, com os trabalhos de Zabalza (1994; 2010), Machado (1998) e Liberali (1999). Algo que é consenso para os pesquisadores que se propõem a investigar o gênero diário é que nem sempre que se fala em diário, fala-se da mesma coisa (ZABALZA, 2010). Isso se dá uma vez que há uma gama de possibilidades de “tipologias ou modalidades de diários”, configurando, esse, como um gênero diverso, rico e que abre diversas possibilidades de desenvolvimento de aspectos de autoria, pois suas configurações podem se alterar de acordo com os objetivos traçados pelo diarista (aquele que escreve).

Machado (1998), ao remontar as origens históricas de utilização desse gênero, pontua que o gênero diário é marcado com seu ápice de uso no século XIX, por ser uma época em que o discurso sobre as liberdades individuais ficou por um bom tempo em voga, de modo que os

diários seriam uma maneira de lidar com os conflitos internos que os sujeitos sofriam no cotidiano. Mas na contemporaneidade, de acordo com diversos pesquisadores (ZABALZA, 1994; MACHADO, 1998; LIBERALI, 1999), há muitas maneiras de utilização desse gênero textual. Liberali (1999, p. 22) faz uma sintetização das principais maneiras de utilização do diário como fonte de registros para pesquisas científicas em diversas áreas do conhecimento:

- nas ciências sociais, para elucidar as relações entre cientistas e instituições ligadas às pesquisas, para inferir estruturas gerais através de descrições de espaços pessoais;
- nas pesquisas etnográficas, sob a forma de questionamento da própria metodologia de pesquisa;
- em história, em reconstruções de biografias e épocas;
- na psicologia clínica, como espaço individual de cada sujeito que se converte em objeto de estudo;
- nas pesquisas educacionais, não só como um instrumento de pesquisa, mas também como um instrumento de ensino e aprendizagem, para explorar a dinâmica de situações concretas, através de relatos de protagonistas.

E das cinco formas elencadas por Liberali (1999), nesta pesquisa, utilizamos no mínimo três dessas maneiras de utilização do diário. No primeiro caso porque os registros dos diários são usados para elucidar problemáticas sobre a instituição “Universidade” e as formas como o ensino de leitura está relacionado a essa instituição. O diário, nesta pesquisa, também é usado no segundo sentido³³, uma vez que em reflexões sobre o processo de construção de sentidos, tanto o pesquisador quanto os alunos questionaram suas atitudes a partir da metodologia ou refletiram sobre os processos metodológicos, colocando-o em xeque para a confirmação a respeito da adequação dos processos metodológicos para a investigação dos fenômenos suscitados no campo de pesquisa.

E a última maneira de registro do diário de pesquisa utilizada nestes escritos é a quinta forma elencada por Liberali, pois, como se trata de uma pesquisa em educação, o diário passa a ser um registro que tem objetivos didáticos para a apropriação de conceitos aprendidos durante as vivências de leitura. E além de ser um recurso de registro pessoal, por ter uma construção composicional flexível, o diário pode contribuir para a escrita de maneira subjetiva e autoral, de modo a valorizar os registros que, dentro de uma lógica opressora de educação, seriam reprimidos.

³³ Esta pesquisa não se configura como uma pesquisa etnográfica, tendo em vista que o tempo de exposição em relação ao grupo social investigado não pode nos dar informações suficientes para que se enquadre na metodologia em questão. Todavia, considero que mesmo que não seja genuinamente etnografia, esta pesquisa pode ser considerada de caráter etnográfico, tendo em vista que há o uso da observação participante e outras características que surgem da pesquisa etnográfica.

Além dessas maneiras de uso do diário, há um outro fim que surge das pesquisas de Street (2014, p. 128), tais pesquisas foram responsáveis pela nomeação do gênero por “diário de letramento”, que seriam diários de pesquisa, ou até mesmo diários de leitura que servissem para registrar práticas de letramento. Ou seja, operações linguísticas não observáveis a olho nu, que por sua vez necessitam de registros orais ou escritos para que fosse possível a análise de tais práticas.

Assim, optei pela escolha do diário pois esse gênero se apresentar de maneira muito versátil, pois além de contribuir com a formação dos participantes de pesquisa, fazendo com que estes estimulem suas capacidades de autoria no processo de escrita, reflexão acerca do que foi lido, abrindo um espaço para o surgimento de suas subjetividades, o diário também pode ser uma poderosa ferramenta de geração de dados, pois os registros suscitados podem contribuir de diversas maneiras.

5.5 Das transcrições

E para que fosse possível a análise das aulas de leitura, que utilizaram o PAG como técnica de pesquisa e proposta teórico-metodológica para o ensino de leitura, seria necessário que tais aulas fossem gravadas, em seguida transcritas. Para tanto, as aulas aqui analisadas utilizaram como regras de transcrição as orientações das “Normas de Transcrição do NURC/SP”, presentes na obra de Preti (1999), descritas na obra abaixo:

Quadro 1 - regras de transcrição

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () do 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 para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
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... estive uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))

Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda da moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
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 leitura de textos durante a gravação	“ “	Pedro Lima... Ah escreve na ocasião...”O cinema falado precisa de nenhuma baRREIRA entre nós”...
Observações:		
1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)		
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta (não por está: tá? 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 cadenciamento da frase.		
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa).		
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.		

Fonte: Preti (1999).

5.6 Do contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na região Norte do Brasil, no estado do Tocantins, estado mais novo da federação brasileira, fundado no ano de 1988, a partir da promulgação da última e atual constituição que rege o Brasil. Por ser um estado novo, para a construção de diversos setores públicos e privados, seria necessário mão de obra qualificada. E assim chegamos ao órgão que é responsável pela criação de grande parte da mão de obra qualificada do estado nos últimos 20 anos, que é a Universidade Federal do Tocantins (UFT).

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) é uma instituição multicampi, por isso é considerada uma das maiores instituições do estado do Tocantins, com campi em Palmas (capital do estado) Miracema, Porto Nacional, Arraias e Gurupi. A instituição durante o período

desta pesquisa, vem passando por um processo de desmembramento, isto é, uma divisão responsável pela criação da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Tal divisão é responsável por desmembrar os campi de Tocantinópolis e Araguaína, que antes pertenciam à UFT, além da previsão de criação de outros campi (Guaraí e Xambioá).

Assim, esta pesquisa foi realizada no Campus de Porto Nacional, que congrega quinze cursos, sendo nove de graduação e seis de pós-graduação, que dentre esses seis, dois são cursos de pós-graduação lato-sensu e dois de pós-graduação stricto-sensu³⁴. Diante disso, esta pesquisa foi realizada com participantes de um curso de extensão, ofertado na Universidade Federal do Tocantins, tal curso recebeu por nome: Letramento Acadêmico: A (re)escrita no desenvolvimento da produção textual. O público que participou tanto das aulas de leitura, quanto do curso de extensão, foi heterogêneo, de modo que congregava alunos de graduação, alunos de pós-graduação e professores do ensino básico.

Pelo fato de acontecer no período da pandemia causada pela doença Covid-19, todos os encontros do curso de extensão ocorrerem de maneira remota, os participantes do curso se inscreveram de maneira gratuita, por meio de uma plataforma de eventos da Universidade em questão, e participaram dos encontros por meio da plataforma *Google Meet*. Esta, por sua vez, é uma plataforma de videoconferência, que permite o acesso simultâneo de diversas pessoas, com recursos de *chat*, áudio, vídeo, apresentações de imagem, vídeo e áudios.

O curso de extensão teve uma carga horária de 45 horas, que se contabilizou a partir de momentos síncronos e assíncronos, sendo os primeiros nas aulas sobre os gêneros textuais e escrita e as aulas de leitura, e os segundos os momentos de orientação de escrita. As aulas tiveram duas horas de duração e ocorreram duas vezes por semana, sendo um encontro designado para a reflexão sobre a competência leitora e outro para as aulas de leitura que compõem o *corpus* desta pesquisa.

O público participante do curso foi composto em sua grande maioria por mulheres, de modo a contabilizar mais de 90% dos participantes. E como a participação nas aulas de leitura era de forma voluntária, em nenhuma das vivências contou com participação dos homens matriculados no curso.

Dessa forma, segue abaixo um quadro explicitando a quantidade de encontros e de participantes que constituíram esta pesquisa, bem como as datas em que aconteceram tais interações:

³⁴ Informações retiradas do site oficial da Instituição: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/porto-nacional/cursos-porto-nacional>

Quadro 2 - datas dos encontros e atividades realizadas

Encontros	Datas	Participantes³⁵	Atividades realizadas
1º	30/11/2021	7	Leitura compartilhada do poema “Tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto. Escrita do diário reflexivo, pós vivência.
2º	7/12/2021		Leitura compartilhada do conto “A moça tecelã” de Marina Colasanti. Escrita do diário reflexivo, pós vivência.
3º	14/12/2021	7	Leitura compartilhada da crônica “Mineirinho” de Clarice Lispector. Escrita do diário reflexivo, pós vivência.

Fonte: elaboração pessoal.

Além disso, é *mister* pontuar que, por questões pertinentes à ética de pesquisa, optei por atribuir nomes fictícios aos sujeitos que participantes da pesquisa. E como uma forma de homenagear tais pessoas, atribuí a elas nomes de figuras importantes na história do Brasil. Sendo assim, os nomes escolhidos foram os seguintes: Madalena Caramuru, Marina Silva, Mariele Franco, Marta, Maria Bonita, Olga Benário, Patrícia Galvão, Lygia Clark e Cleo Verberena. Ressalto, ainda, que os codinomes de Marina Silva, Mariele Franco, Olga Benário, Madalena Caramuru, Patrícia Galvão, Lygia Clark e Cleo Verberena serão, por vezes, no decorrer das análises, retomados pelo primeiro nome: Marina, Mariele, Madalena, Olga, Patrícia, Lygia e Cleo respectivamente.

³⁵ Incluí-me dentre os participantes da pesquisa.

6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após apresentar as bases epistemológicas que fundamentam esta pesquisa, de tratar sobre algumas questões metodológicas que são pertinentes a estes escritos e de trazer ao leitor algumas informações sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada, apresentá-lo-ei as análises dos dados gerados nas vivências de leitura mediadas pelo Pensar Alto em Grupo.

Importa dizer que as vivências aqui analisadas não compõem a totalidade dos dados, uma vez que o total de vivências de leituras realizadas totaliza três encontros. Dito isso, a seguir início a análise da primeira vivência.

6.1 ‘Tecendo a manhã’: análise da primeira vivência

A primeira vivência, como dito no capítulo metodológico, foi realizada com um grupo composto por seis participantes, além de mim, professor mediador, perfazendo um total de sete sujeitos situados socialmente na interação virtual. Em relação ao texto selecionado, por suscitar questões de cunho social, sobre a importância da construção coletiva nas coisas pertinentes à sociedade, o primeiro texto escolhido para a leitura em conjunto foi “Tecendo a manhã”. O autor desse texto é João Cabral de Melo Neto, poeta nascido em Recife, capital do estado de Pernambuco, em nove de janeiro de 1920. O referido autor é conhecido por ser um dos grandes nomes da terceira geração do modernismo. Cabral tem um destaque acentuado em sua poesia para o antilirismo.

E por ser a primeira vivência, optei por selecionar um texto que mobilizasse o espírito da prática de leitura que ora, era suscitada na aula de leitura, de modo que, trazendo a discussão de “Tecendo a manhã”, de maneira intuitiva, estaríamos fazendo uma meta-reflexão sobre o processo de orquestragem das vozes na construção dos sentidos. Outrossim, realizando a orquestração das vozes, estaríamos caminhando no sentido de solucionar o objetivo geral de pesquisa *“investigar a prática dialógica de leitura na universidade como possibilitadora da formação do sujeito-leitor-responsivo por meio do PAG”* e um dos objetivos específicos *“analisar como se dá a orquestração dos múltiplos sentidos no processo de formação do sujeito-leitor-responsivo na prática dialógica de leitura do PAG.”*

Tecendo a manhã³⁶

³⁶ Texto retirado de: MELO NETO, João Cabral. A educação pela pedra. In: MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa: volume único**. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.345.

João Cabral de Melo Neto

1.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

2.

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

No início do primeiro encontro, o professor mediador realizou uma espécie de introdução sobre o funcionamento da prática do PAG, tendo em vista que nenhum dos participantes conheciam a prática de leitura. E pelo fato da aula de leitura em questão se constituir de maneira remota, configura-se um contexto em que o professor não pode garantir que os alunos tenham acesso, pois entre o encaminhamento do texto e o recebimento pode haver diversas problemáticas que impeçam os alunos desse recebimento.

Para o professor que quer mediar encontros que promovam o exercício da democracia, essa configuração remota pode trazer preocupações que a aula presencial não traz, haja vista que nessas, o professor sabe se o aluno teve acesso após entregar os textos na mão dele. É nesse contexto que, antes mesmo de realizar uma pergunta e após a leitura do texto, teço perguntas que têm o objetivo de verificar esse recebimento.

E como boa parte dos alunos que estavam/estão inseridos no contexto das aulas virtuais, assistem a suas aulas por meio de dados móveis, tive a preocupação de tanto disponibilizar o texto em momentos antes da leitura, encaminhando por e-mail, quanto de disponibilizar o texto na plataforma digital do curso de extensão. Além disso, no momento da aula de leitura o texto foi enviado por *WhatsApp* e no *chat* da videochamada, sem falar na projeção da tela que foi realizada.

Assim, após a minha interação com essas intervenções e após a minha introdução sobre o funcionamento da prática do PAG, o texto foi disponibilizado no momento da aula de leitura.

Quadro 3 - O início da vivência

Turno	Participante	Reflexão
1	Professor pesquisador	Pessoal... então vamos começar a nossa vivência de leitura?... eu estarei disponibilizando agora aqui no <i>chat</i> ... pra quem:... o nosso texto de hoje... tá? está aqui no <i>link</i> pra quem tá no celular... já vai direto para o texto né? e também tem... o <i>link</i> da postagem... do Google Sala de Aula tá?... Para vocês LERem vou dá um tempo agora para vocês ler (...)
2	Marina Silva	O texto é o que você colocou Dimas? no e-mail também?
3	Professor pesquisador	Isso... é o mesmo texto (...)
4	Marina Silva	É né?...
5	Professor pesquisador	Eu vou projetar (...)
6	Marina Silva	<i>Tecendo a manhã?</i>
7	Professor pesquisador	Isso...
8	Marina Silva	Tá bom...
9	Professor pesquisador	Eu vou projetar também na tela tá? pra vocês VERem... E eu vou dar um tempo pra vocês fazerem uma leitura aí silenciosa... e aí depois a gente volta a discutir...
10	Marina Silva	Você consegue aumentar a letra Dimas?
11	Professor pesquisador	Eu acho que sim...

Fonte: elaboração pessoal.

Como a maioria dos alunos, em aula em ambientes virtuais, costumam, no contexto em que se insere esta pesquisa, ficar com as câmeras desligadas, para ter uma ideia de mais ou menos quanto tempo de leitura eles precisariam, passei a ler, juntamente com eles, o poema escolhido para as interações. Logo que se deu o término da leitura do texto, havia um silêncio em virtude de todos estarem com seus microfones desligados, realizando suas leituras.

Em um primeiro momento, tentei um contato com os participantes para verificar se todos tinham conseguido realizar a leitura do texto; se eu havia dado tempo hábil para uma primeira compreensão. Esse é um momento daqueles em que nós enquanto locutores, nos movimentamos em direção aos interlocutores, uma vez que conforme destaca o dialogismo (BAKHTIN, 2013), para que haja interação social por meio da linguagem, é necessário que os sujeitos se desloquem para se imaginar no lugar do outro. E, para tanto, fiz o seguinte questionamento: “*E aí, pessoal, todo mundo conseguiu fazer a leitura?*” (turno 21).

Quadro 4 - 'Um galo não canta sozinho'

Turno	Participante	Reflexão
21	Professor mediador	<u>E aí, pessoal, todo mundo conseguiu fazer a leitura?...</u>
22	Marina Silva	Deu pra ler sim... na verdade eu já conhecia... a segunda estrofe que eu não lembro se tava no trabalho que eu fiz mas a primeira estrofe eu já conhecia e achei muito bacana...
23	Professor mediador	<u>E aí, o que vocês acharam do texto?</u>
24	Marina Silva	<u>Eu fico... pensando aqui... nessa primeira estrofe, né? que eu acho... a necessidade é o legal pelo menos éh:: um galo não canta sozinho, né? então assim eu fiquei lembrando imaginando a cena né? um galo cantando aí o outro vai pega... e aí fala assim que sempre "para que um apanhe de que um apanhe esse grito" e eu fiquei lembrando daquela corrida tocha que um vai passando para o outro né? Então eles vão cantando aqui e cada um vai soltando seu som né?... éh:: agora a primeira estrofe eu achei legal eu acho que assim dá um::... pra mim me deu ar de companheirismo né? de ter em que todos vão tá se... entrelaçando mas cada um no seu no seu canto... éh:: aí que eles se cruzam... então eu acho bacana porque a gente usou esse trecho num trabalho em equipe né?... onde cada um tem a sua... a sua::... a sua particularidade... aí a segunda estrofe eu acho que já parte de umas coisas mais simbólicas... aí eu acho que já dei uma... uma pensada melhor né?... eu acho que aí já... eu passo a vez para os colegas aí... para a segunda estrofe... eu queria ouvir de mais alguém...</u>
25	Madalena Caramuru	Boa noite... tão me ouvindo?
26	Marina Silva	Sim, Madalena Caramuru...
27	Madalena	<u>Então... é interessante esse texto... eu não sei, vou confessar pra vocês, é porque hoje eu passei o dia analisando dados... mas quando eu éh:: li esse texto a partir da terceira linha eu já não conseguia entender muita coisa não... começou a enrolar ih:: pro final já não tinha muito sentido... a primeira segunda até a terceira linha, lia mas depois disso não foi mais...</u>
28	Professor mediador	<u>Mais alguém quer falar antes pra gente depois ir ajudando a Madalena Caramuru e vamos construir discutir os pontos?... eu achei legal... que a:: Marina Silva trouxe essa imagem, né? do:: do trabalho em conjunto, né?... como é que vocês viram que seria aquele o papel da tocha né Marina que cê falou? que a pira olímpica que vai um passando pra (...)</u>
29	Marina Silva	<u>Isso...</u>
30	Professor mediador	<u>É... essa imagem de construção juntos né? e o que seria os galos, gente?</u>

31	Marina Silva	<p><u>Inicialmente eu pensei no galo em si mesmo né?... mas depois quando nós... eu trabalhei esse texto pela... primeira vez éh:: a gente ficava pensando no trabalho coletivo e esse galo seriam as pessoas né? onde cada um vai tá dando a sua contribuição e aí eu vi essa teia nesse sentido né? onde as pessoas vão pensando numa única direção... mas têm ideias diferentes... ih::: eu fui nessa linha... e aí - só falando aqui um negocinho - que eu acho que aí, Madalena, que eu fui vendo essa diferença porque eu já conhecia o texto e talvez né? mas desde que eu li o texto... ele cabia muito no trabalho que a gente fazia que era um trabalho em equipe... né? então parece que pra mim então as outras linhas eu fui levando a acreditar e a combinar pelo menos na primeira estrofe né? que vinha ao encontro do que a gente tava discutindo ali... que era um trabalho em equipe... onde cada um tinha a sua especificidade ih::: então nós caminhamos nesse sentido...</u></p>
----	--------------	--

Fonte: elaboração pessoal.

A grande verdade é que a ‘verificação’ (turno 21) só se fez necessária em virtude de nossas interações estarem acontecendo por meio da plataforma digital “Boa noite... tão me ouvindo?”. Nesses espaços, por serem plataformas de videoconferência, há a possibilidade de os participantes interagirem com suas câmeras ligadas. Contudo, nem todos os alunos que assistiram às aulas do curso de extensão e participaram das vivências *on-line* sentiam liberdade de estarem em todos os momentos com as câmeras ligadas, de modo que apenas por confirmação dos participantes era possível saber sobre o término da leitura.

Essa intervenção, todavia, não seria necessária em encontros presenciais, pois por meio de outros tipos de linguagem, que não a oral, seria utilizada para ter essa informação. Considero que por mais que haja a possibilidade da efetivação da prática do PAG em contextos remotos, por meio de plataformas digitais de videoconferência, há sempre o entrave do professor não conseguir saber, ao certo, em que condições o estudante ou participante da vivência está para a realização das aulas de leitura.

Logo em seguida, no turno 22, termos a confirmação almejada, advinda por parte da participante Marina, que, além de confirmar se o tempo disponibilizado foi suficiente para a realização da leitura, informa que conhecia a poesia lida. Ela, ainda, informa que lembrava da primeira estrofe, mas a segunda não estava em sua memória. *Deu pra ler sim... na verdade eu já conhecia... a segunda estrofe que eu não lembro se tava no trabalho que eu fiz mas a primeira estrofe eu já conhecia.*

Fiz, então, o seguinte questionamento (que consta no turno 23) “E aí, o que vocês acharam do texto?”. Esse questionamento vai no sentido em que pontuou Batista-Santos (2018, p. 137), uma vez que ele possibilita “antecipações e constatações, além de permitir que os sujeitos-leitores criassem hipóteses tendo como base o que já conheciam”.

Em resposta ao questionamento, a aluna Marina, no turno 24, inicia sua fala. E, em um primeiro momento, noto indícios de um posicionamento pessoal demarcado pelo pronome pessoal ‘eu’ e o verbo ‘pensar’, flexionado no gerúndio. Ainda, nesse primeiro momento, Marina Silva apresenta suas impressões de leitura que de alguma maneira reflete a uma leitura pautada na decodificação, uma vez que ela faz uma referência à primeira estrofe e coloca o seguinte: “*eu fico... pensando aqui... nessa primeira estrofe, né? que eu acho... a necessidade é o legal pelo menos éh:: um galo não canta sozinho, né?*”.

Mas, logo em seguida, progredindo em relação à sua leitura, ela faz o uso do modelo de processamento *top-down*, pois ativa uma imagem que estava em sua mente, que é a imagem dos atletas olímpicos passando o fogo até a chegada na pira olímpica. Com esse gesto de leitura ela ativa seus conhecimentos de mundo para ajudar na interpretação do texto. Acredito que, muito embora não almejamos ficar apenas na mobilização desses modelos de processamento nas aulas de leitura, eles são parte constituinte do desenvolvimento da competência leitora, uma vez que são processamentos cognitivos que perpassam as leituras que fazemos.

Logo em seguida, a participante Marina Silva passa o turno de fala para que outro colega exerça o direito de elicitar seus pensamentos. E muito embora essa tenha sido a primeira vivência, senti que os alunos não ficaram tímidos ou com receio de participar, uma vez que no turno 27, ao pedir o turno de fala, a participante Madalena elenca que não compreendeu o texto em sua totalidade. Ela narra que apresentava dificuldades na compreensão das primeiras estrofes do poema e a partir do quarto verso não pôde mais prosseguir estabelecendo relações de sentido.

Então... é interessante esse texto... eu não sei, vou confessar pra vocês, é porque hoje eu passei o dia analisando dados... mas quando eu éh:: li esse texto a partir da terceira linha eu já não conseguia entender muita coisa não... começou a enrolar ih:: pro final já não tinha muito sentido... a primeira segunda até a terceira linha, lia mas depois disso não foi mais...

Considero, a partir do relato contido nesse turno de fala, que se o ambiente fosse hostil aos posicionamentos dos alunos, colocações como essas não surgiriam. Uma vez que onde impera o modelo autônomo de letramento, a leitura tida como ‘errada’, ou a não compreensão de um texto, é vista como a ‘falta’ de letramento. Nesses ambientes, uma aluna que faz uma revelação como a de Madalena sofreria questionamentos sobre a efetivação do seu processo de alfabetização, havendo, ainda, a possibilidade de receber a alcunha de *analfabeta funcional*, ‘por ler um texto e não compreendê-lo’.

Creio ser compreensível que Madalena tenha sentido um ‘desconforto’ ao se deparar com um texto como “Tecendo a manhã”, pois esse texto, para se fazer compreendido, o leitor terá que ativar competências interpretativas que vão além do que está no texto. É preciso fazer uma leitura que vá além da decodificação. Madalena é apenas reflexo de uma tradição que ao longo de séculos vem se esquivando dos desafios contidos nas leituras de textos atravessados por figuras de linguagem, como pontua Zanotto (1995).

E a ‘dura’ coincidência é que as esquivas das manifestações languageiras que exigem daqueles que se envolvem nos acontecimentos linguísticos um olhar de subjetividade advêm da tradição filosófica delineada por Lakoff e Johnson (2002 [1980]) como objetivismo. Esse paradigma vai ao encontro do que aqui foi tratado como monologismo, sendo o objetivismo uma das tradições que compõem o monologismo.

Zanotto (1995) elenca que práticas de leitura que suscitem dos alunos o desafio cognitivo de “pensar metaforicamente” não fazem parte dos currículos brasileiros. E a problemática do pensamento metafórico não recebe a atenção necessária. Considero que essa postura, da parte do sistema educacional brasileiro, é mais uma prática do silenciamento, uma vez que, conforme pontua Ferrarezi-Jr, a pedagogia do silenciamento não atua somente na intenção de silenciar vozes, mas sim olhares (silenciando formas diferentes de ver o mundo), ouvidos e pensamentos (imprimindo muitas vezes apenas uma forma de se pensar).

Baseado nisso, eu enquanto professor mediador, fiz alguns questionamentos e teci comentários que instigassem os colegas a continuarem a falar, retomei, também a fala de Marina no turno 24, uma vez que ela apontou alguns caminhos interpretativos que poderiam ajudar a Madalena a ter uma compreensão maior do que ela havia lido:

Professor mediador: Mais alguém quer falar antes pra gente depois ir ajudando a Madalena e vamos construir discutir os pontos?... eu achei legal... que a:: Marina trouxe essa imagem, né? do:: do trabalho em conjunto, né?... como é que vocês viram que seria aquele o papel da tocha, né, Marina? que cê falou? que a pira olímpica que vai um passando pra (...)

Marina: Isso...

Professor mediador: É... essa imagem de construção juntos né? e o que seria os galos, gente?

E após ter elencado a fala de Marina, ratifiquei a sua leitura acerca do que seria a ação dos galos. Nesse momento, em específico, minha atuação teve como intenção o que elenca Kleiman (2007), ao falar que o professor enquanto agente de letramento tem um papel determinante na construção da confiança e segurança dos alunos. Em seguida, para aprofundar nessa problemática, fiz a seguinte pergunta: *e o que seria os galos, gente?* E a mesma aluna

que antes intercalava comigo o turno de fala, tornou a falar (turno 31): *“Inicialmente eu pensei no galo em si mesmo né?”* Esse gesto de leitura revela uma leitura que tem por foco o texto, uma leitura linear, que constitui parte das interpretações da aluna.

Entretanto, Marina não fica apenas no modelo linear de processamento de informação, que é o *bottom-up*. E para continuar a resolução dos problemas de leitura, ela faz uso do modelo descendente, uma vez que remete ao seu conhecimento de mundo, bem como às suas memórias para encontrar uma significação do conteúdo lido, o que pode ser comprovado a partir da seguinte expressão *“mas depois quando nós... eu trabalhei esse texto pela... primeira vez éh:: a gente ficava pensando no trabalho coletivo.”* A aluna elenca uma experiência sua, de trabalho em equipe e que a sua mente traz para o seu auxílio na compreensão do texto. Esse gesto, assim como o gesto de leitura ascendente são parte das construções dos sentidos numa aula de leitura.

Mas, logo após Marina realizar uma leitura descendente, ela faz uma inferência metafórica de modo a considerar que os galos, dos quais João Cabral se refere são pessoas e que estão envolvidos em algum trabalho que necessite da atuação de um grupo por meio da interação social: *“mas depois quando nós... eu trabalhei esse texto pela... primeira vez éh:: a gente ficava pensando no trabalho coletivo e esse galo seriam as pessoas né?”*.

Acredito que por mais que o PAG seja uma prática dialógica, eu, enquanto mediador dos sentidos na aula em que esses dados foram gerados, me movimento em direção aos princípios do dialogismo. Desse modo, o PAG passa a ser a minha base epistemológica, embora tenha cometido alguns deslizes durante as minhas interações. Digo isso porque, após me afastar do acontecimento linguístico aqui analisado, vejo que perdi a oportunidade de perguntar à Marina qual foi essa oportunidade que ela teve de trabalhar *“Tecendo a manhã”*. Considero que suas experiências poderiam ajudar os colegas a construir outros sentidos e recepções do texto em questão.

Logo em seguida, Marina faz uma inferência de uma construção social coletiva de envolvimento dos sujeitos em prol de uma causa. Todavia, de maneira não hegemônica, que leva aqueles envolvidos em apenas uma direção, o que mais à frente na aula de leitura é definido como um mundo melhor, e mesmo assim, todos têm ideias diferentes. *“onde cada um vai tá dando a sua contribuição e aí eu vi essa teia nesse sentido né? onde as pessoas vão pensando numa única direção... mas têm ideias diferentes...”*.

Essa colocação vai ao encontro do que Freire (2000) pontuou durante toda a sua obra ao falar sobre a construção de um mundo mais democrático, que não exclua os mais fragilizados das decisões políticas, respeitando, sobretudo as ideias diferentes. Respeitando o espaço para o

contraditório, pois de hegemônico basta o capital, que boicota todo e qualquer modelo de sociedade que não se submete às suas regras.

E dando continuidade à sua fala, Marina, no sentido de fazer com que a colega não se sentisse mal, por, supostamente, não ter entendido o texto em sua totalidade, se coloca no lugar dela e comenta a respeito do seu conhecimento sobre a existência do texto ser de bem antes da vivência de leitura, sendo essa a hipótese dela ter conseguido entender o texto numa ‘primeira leitura’: “*que eu acho que aí, Madalena, que eu fui vendo essa diferença porque eu já conhecia o texto e talvez né?*”.

Esse gesto de leitura pode ser configurado como uma leitura alteritária, uma vez que Marina pensou em um possível desconforto de Madalena por revelar não ter compreendido o texto. Isso nos leva a pensar nas aulas de leitura no contexto brasileiro, de modo geral, pensadas a partir de uma lógica excludente (FERRAREZI-JR, 2014), fundamentadas no monologismo. Com isso, os atos educativos não levam em conta que a linguagem é produzida por sujeitos e para os sujeitos, e que se faz necessário, cada vez mais, práticas de leitura que possibilitem e suscitem gestos como esse de Marina, de deslocamento. Uma vez que boa parte da desigualdade social que temos no mundo é fruto de uma lógica egoísta, que visa selecionar os mais fortes e fortificá-los ainda mais, por isso que os leitores no mundo contemporâneo necessitam da geração de gestos como esses.

Após as primeiras discussões, que podem ser vistas nos primeiros 10 turnos elencados anteriormente, as falas foram caminhando cada vez mais para temáticas de cunho social, no que diz respeito a acontecimentos históricos e importantes no Brasil. De modo, o terceiro recorte aqui analisado tem como unidade temática as lutas reprimidas e as conquistas de direitos, que refletem discussões surgidas por problemáticas suscitadas a respeito do contexto de produção do poema “Tecendo a manhã”, como pode-se ver a seguir.

Quadro 5 - 3º recorte: “ninguém solta a mão de ninguém” - sobre as lutas reprimidas e a conquista de direitos

Turno	Participante	Reflexão
32	Marta	<u>Sabe quê que isso me remeteu? desculpa, eu voltei agora porque minha internet caiu aqui... mas peguei a discussão aqui (...)</u>
33	Professor mediador	<u>À vontade Marta... você não tem que pedir desculpas tá? ((riu))</u>
34	Marta	((riu)) Tá bem, brigada... eu ouvindo a Marina eu já entendi em que pé vocês estão aqui... da conversa ih::: <u>agora ao reler esse poema né? que é um poema canônico do João Cabral né?... relendo agora e isso é muito bacana né? o agora porque isso realmente faz diferença, né?... você vai ler</u>

		<u>e vai reler esse poema duzentas mil vezes pela vida... e em cada momento ele vai ter um sentido, né?... e nesse momento ontem quando eu fui relê-lo a primeira coisa que veio a minha cabeça, Marina, foi "ninguém solta a mão de ninguém"... foi a primeira coisa que eu pensei Dimas... e aí porque é uma frase que nas últimas eleições a gente ouviu demais, né? nos últimos tempos a gente vem ouvindo bastante... e é uma:: frase que surge no período da ditadura... no período da ditadura militar... a história dessa frase é que os estudantes quando eles estavam reunidos nas universiDAdes nos seus lugares de encontro... quando a repressão vinha e apagava as luzes... esse é um recurso que eles tinham... eles gritavam uns para os outros "ninguém solta a mão de ninguém" então era um jeito deles se manterem juntos e tentar salvar uns aos outros né? lógico que infelizmente... éh:: alguns íam sendo éh:: éh:: esse elo ía se desfazendo infelizmente, né? quando os algozes chegavam... mas a história dessa frase ao mesmo tempo que é triste é muito bonita... né?... dá essa ideia de união... foi incrível... foi a primeira coisa que veio a minha cabeça... foi o "ninguém solta a mão de ninguém"... e eu também entendi assim como a Marina os galos como as pessoas...</u>
35	Professor mediador	<u>Marta... e dentro dessa lógica, né? Marta e colegas... gerais a todos... dentro dessa lógica em que os galos são as pessoas o "nós" que:: ninguém solta mão de ninguém... o que seria o amanhã?... aí eu jogo pra o grupo tá? não é só Marta não...</u>
36	Marta	<u>Pela luz do balão... pela luz balão, né? eu entendo que o amanhã seria a esperança de dias melhores, né? o amanhã seria um dia melhor né? a partir dessa união que ele... que ele:: tenta estabelecer na construção... de todo:: o poema, né?... que TEM um forte apelo imagético também, né? cê consegue ver essa imagem aí... quer dizer isso que eu entendo não sei se vocês concordam comigo aí... acho que o bacana é isso a gente ir trocando ideia acho que a intenção é essa...</u>
37	Marina	<u>É, né? eu sou pedagoga, né? mas eu fico babando com a forma como o pessoal de Letras e da História fazem as interpretações né? então eu:: eu fico babando e fico tentando correr atrás pra acompanhar o::... o ritmo eu não tinha pensado nessa perspectiva da Marta não..., né? ih:: e eu achei interessante... e aí quando eu fala em pensar no amanhã Dimas... eu fico pensando que sim, né? essa questão dos dias melhores mas saber que aí pensando nessa visão que a Marta trouxe, né? de que talvez a ideia "não largar a mão" mas que talvez o amanhã não tivesse em todos mas ainda teria algumas pessoas éh::... de mãos DAdas mesmo que simbolicamente mais acreditando, né? tendo um alvo talvez menos pessoas por que alguns acabam soltando... mais me veio isso em mente mais eu gostei muito dessa forma com que a Marta:: essa visão que a Marta trouxe, né? achei interessante eu não tinha pensado nisso não...</u>
38	Professor mediador	<u>Muito bom gente ((riu))...</u>
39	Marta	<u>E eu acho também Marta... e as meninas a Patrícia Galvão, a Olga Benário Madalena Caramuru, Dimas, Maria Bonita, né? éh:: eu acho também que quando a gente fala da construção do poema a partir do que a Marina Silva falou agora, né? esse "alguns" ficaram pelo caminho outros seguirão em frente... então eu entendo a construção do <i>Tecendo a Manhã</i> não só a construção do texto... mas da vida em SI..., né?... as nossas vidas... as vidas dos outros o galo gritando GENte... isso é fenomenal, né?... esse grito da alma né? é muito bacana... é João Cabral, né, gente? ((riu))...</u>

Fonte: elaboração pessoal.

Ao continuar às reflexões, no turno 32, a aluna Marta, que estava na aula de leitura desde o seu início, e que, todavia, por alguns instantes teve que se retirar, retornou para as discussões, trazendo algumas contribuições, seu início de fala pode ser visto a seguir: “*Sabe quê que isso me remeteu? desculpa, eu voltei agora porque minha internet caiu aqui... mas peguei a discussão aqui (...)*”. É interessante notar que para expor o seu pensamento, a aluna em questão expressa um pedido de desculpas. Esse pedido é um reflexo de uma educação pautada na pedagogia do silenciamento (FERRAREZI-JR, 2014), que subjuga o aluno à condição de ser aquele sem o direito de fala. Remete, também, à educação bancária (FREIRE, 2005), na qual o aluno é apenas um depositário dos conhecimentos que estão sob posse do professor.

Em seguida, como uma forma de legitimar a sua voz, eu afirmei que ele não necessitava de nenhum pedido de desculpas para falar, uma vez que a aula de leitura que utiliza o PAG como prática de leitura, a condição mínima é a atribuição do turno de fala aos alunos. E meu gesto pode ser visto no turno 33: “*À vontade Marta... você não tem que pedir desculpas tá? ((riu))*”. A intenção da minha fala foi justamente a de um professor que rege sua prática pautada na perspectiva sociocultural. E sobre esse respeito Rego (1995, p. 91) pontua o seguinte:

O papel do professor se restringe à criação de um ambiente "democrático", onde não há hierarquia, pois busca estabelecer uma relação de simetria e igualdade com o grupo de alunos. É como se o educador tivesse que abdicar de sua autoridade e se contentar em atuar como árbitro ou moderador das desavenças surgidas no cotidiano e interferir o mínimo necessário, para não inibir “a descoberta, a criatividade e o interesse[...]”.

Uma vez que os alunos sentirem que são sujeitos responsáveis pela criação do conhecimento na mesma medida que o professor, durante a aula de leitura, haverá um rompimento com práticas pedagógicas pautadas no modelo autônomo de letramento, um rompimento com a pedagogia do silenciamento e possibilitará que os sujeitos atuem com vozes equipolente (BAKHTIN, 1981).

Além do mais, se um aluno não se sente à vontade ao expor suas eliciações e pensamentos em uma aula de leitura, o professor não está atuando como um agente de letramento. É nesse sentido que usei do meu turno de fala para ratificar que os alunos não precisariam pedir desculpas para expor seus posicionamentos, pois conforme Kleiman (2007), o papel do professor agente letrador é potencializar o sucesso do aluno. E dentro de uma aula que usa PAG como método, o sucesso passa pelo uso da voz dos alunos.

Dando continuidade às discussões, Marta traz para o debate a problemática, que pode ser vista no turno 34: “*você vai ler e vai reler esse poema duzentas mil vezes pela vida...*”, que

elencar a leitura como um processo, assim como os letramentos que adquirimos. Um movimento inacabado. Um eterno "ir e vir". A participante nomeou essa forma de entender para se referir a essa leitura em específico, mas isso se aplica a todo e qualquer exercício de leitura. Temos várias interpretações, pois a língua, que se efetua por meio da interação verbal (ou discursiva) e se efetiva por meios de enunciados concretos, que ganham contorno por meio dos gêneros discursivos, se constitui por meio de relações dialógicas, que, por sua vez, se constituem em fenômenos alteritários e únicos. Os homens (no sentido de seres humanos) estão a todo momento se modificando a cada momento em que se passa, e isso faz com que esses homens tenham outros olhares para os acontecimentos e interações sociais que, por sua vez, se ganham vida por meio da linguagem.

Assim, as colocações de Marta, vão ao encontro do que ela havia pontuado antes: *“agora ao reler esse poema né? que é um poema canônico do João Cabral né?... relendo agora e isso é muito bacana né? o agora porque isso realmente faz diferença né?...”*, quando ela afirma que “faz diferença” ler o texto mais de uma vez para ter uma compreensão maior do que se leu.

Após isso, Marta faz uma leitura *descendente*, uma vez que elenca para a construção de sentidos de elementos do seu contexto e de sua vivência de mundo, que, ora, congregava em sua mente, e que são trazidos para a leitura: *e em cada momento ele vai ter um sentido né?... e nesse momento ontem quando eu fui relê-lo a primeira coisa que veio a minha cabeça, Marina, foi "ninguém solta a mão de ninguém" ...*

E pelo fato de o poema ser publicado, pela primeira vez, em 1966, ficaria difícil não surgir a temática suscitada por Marta, pois dois anos antes da publicação de João Cabral, o Brasil era um país que recentemente havia sofrido um golpe militar, que empenhou seus esforços em reprimir artistas, educadores e jornalistas opositores do regime ditatorial dos militares.

E como ‘os galos’ do texto de Cabral foram considerados pelo grupo como pessoas, que necessitavam um do outro para uma construção de uma manhã de esperança (que é elencado mais à frente na aula de leitura), foi muito oportuno a volta ao período da ditadura militar, já que conforme pontua Marta, há bastante similaridade entre as ações dos governantes do regime militar a as ações do governante da república federativa do Brasil que ocupou o posto entre os anos de 1964 a 1966. E isso pode ser constatado no trecho a seguir: *“foi a primeira coisa que*

eu pensei Dimas... e aí porque é uma frase que nas últimas eleições³⁷ a gente ouviu demais, né? nos últimos tempos a gente vem ouvindo bastante...³⁸”.

Quando Marta fala de “Ninguém solta a mão de ninguém”, ela faz um registro histórico a repressões sofridas por vários estudantes que tentavam ‘tecer uma manhã’ diferente do cenário posto pelos militares, que era construído por mortes e o pior de tudo, silenciamento e censura.

é uma:: frase que surge no período da ditadura... no período da ditadura militar... a história dessa frase é que os estudantes quando eles estavam reunidos nas universidades nos seus lugares de encontro... quando a repressão vinha e apagava as luzes... esse é um recurso que eles tinham... eles gritavam uns para os outros "ninguém solta a mão de ninguém" então era um jeito deles se manterem juntos e tentar salvar uns aos outros né? lógico que infelizmente... éh:: alguns iam sendo éh:: éh:: esse elo ia se desfazendo infelizmente, né? quando os algozes chegavam... mas a história dessa frase ao mesmo tempo que é triste é muito bonita... né?... dá essa ideia de união... foi incrível... foi a primeira coisa que veio a minha cabeça... foi o "ninguém solta a mão de ninguém"... e eu também entendi assim como a Marina os galos como as pessoas...

Ao falar dessas lembranças, Marta estabelece relações dialógicas com textos de outros contextos, ligados à temática do poema, mas não de forma explícita. Uma leitura inferencial que remete a problemáticas sociais referentes aos períodos em que o discurso autoritário esteve em crescente, que foi o período do regime militar e que traz leves semelhanças com o período atual com o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, uma vez que este é, na mídia, conhecido por venerar torturadores³⁹.

E logo em seguida, no seguinte trecho: “mas a história dessa frase, ao mesmo tempo que é triste é muito bonita... né?... dá essa ideia de união... foi incrível...”, Marta pontua que muito embora haja uma beleza na ideia de união, também pode ser vista em “Tecendo a manhã”, na imagem criada na mente pela frase “ninguém solta a mão de ninguém, e essa mesma imagem

³⁷ Após o resultado da vitória das eleições do presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2018, vários artistas publicaram em suas redes sociais a frase “Ninguém solta a mão de ninguém”, um protesto profético que assinalava que ninguém deveria abandonar ninguém nos momentos difíceis que viriam. O protesto virou um dos assuntos mais comentados nas redes sociais e ganhou grande espaço na imprensa: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/eleicoes/2018/noticia/2018/10/29/ninguem-solta-a-mao-de-ninguem-desenho-que-viralizou-no-pais-e-criacao-de-mineira.ghtml>.

³⁸ Mediante a inércia do governo, em relação a sua omissão de tomada de responsabilidade, nas questões referentes à pandemia de Covid-19, vários artistas se reuniram e, forma de protesto, com uma música que tem por título “Ninguém solta a mão, ninguém”, estabelecendo relações dialógicas com a frase que surge no contexto da ditadura militar. A letra da música é da autoria dos artistas Antônio da Nóbrega e Wilson Freire e conta com a participação de grandes nomes da arte brasileira como Gilberto Gil, Chico César entre outros: <https://www.youtube.com/watch?v=jwMOvwYyraQ>.

³⁹ No dia 17 de abril do ano de 2016, dia da votação da admissibilidade do processo de impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff, o, então deputado federal Jair Messias Bolsonaro declarou seu voto favorável à admissibilidade e o dedicou à memória do General Carlos Alberto Brilhante Ustra, responsável por torturar a, então, estudante Dilma Vana Rousseff, durante o período do regime militar, aqui citado. <https://revistaforum.com.br/noticias/bolsonaro-dedica-voto-ao-coronel-brilhante-ustra-torturador-da-ditadura/>

é manchada por sangue e terra. Sangue dos que foram mortos, usando das palavras de Marta, “por nossos algozes”, e a terra que esconde de maneira sufocada as vítimas da repressão militar. Ou como diria Gonzaguinha⁴⁰ a respeito das “memórias de um tempo onde lutar por seus direitos é um defeito que mata”, “são cruces, sem nomes, sem corpos, sem data”, que amargamente não foram esquecidas, inspiraram a luta de uma nação democrática e que continuam inspirando um novo amanhã, que é transpassado pela aula de leitura, pois “a leitura de mundo precede a leitura de palavra” (FREIRE, 1989).

O que vemos é que conforme elenca Silva (1994, p. 39- 40) “a leitura é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir socialmente no qual o sujeito interpreta e compreende as múltiplas expressões registradas pela escrita e passa a compreender-se no mundo”. Ou seja, é por meio da leitura que nós fazemos a transição elencada por Freire de consciência ingênua, aquela que permite crer que os problemas da humanidade são apenas um fruto do que o homem faz e que não há outro caminho, e passa para uma consciência crítica, que acredita que as coisas no mundo não devem ser da maneira como estão. Que tudo o que os mais pobres passam é fruto de um projeto de dominação, que move o motor da história, que é a exploração dos mais fracos.

Tendo iniciado as discussões sobre questões de cunho social, e após Marta ter finalizado a sua fala, eu fiz uma fala de modo a suscitar outras vozes para a aula de leitura, para que outro ponto de vista viesse a dialogar de maneira a concordar ou discordar, mas de todo modo acrescentar, com o que Marta vinha colocando. Minha participação pode ser vista no turno 35: *“Marta... e dentro dessa lógica, né? Marta e colegas... gerais a todos... dentro dessa lógica em que os galos são as pessoas o “nós” que:: ninguém solta mão de ninguém... o que seria o amanhã?... aí eu joga pra o grupo tá? não é só Marta não...”*

Esse questionamento realizado ia além do que as leituras ascendentes poderiam fornecer, uma vez que a interpretação dessa parte do texto não se dava de maneira literal. Seria necessário o uso do pensamento metafórico para construir sentidos mais aprofundados em torno do poema.

Considero também que essa atitude foi na direção de possibilitar que os alunos construíssem os sentidos metafóricos no momento da leitura, para que assim viesse a suscitar o surgimento de uma leitura profunda (WOLF, 2019). Por isso, acredito que essa atitude vai ao encontro da postura que sugere um professor agente de letramento (KLEIMAN, 2007), uma

⁴⁰ Trechos da canção “Pequena memória de um tempo sem memória”, de autoria de Gonzaguinha. Canção que narra as agonias vividas no período do regime militar: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/1772122/>

vez que a intenção foi de possibilitar os melhores posicionamentos e leituras da parte dos alunos.

A resposta obtida a partir do questionamento sobre o “amanhã” primeiramente veio da parte da Marta, que iniciou o turno de fala (turno 36), já com uma leitura metafórica da maneira como ela entendia o “amanhã”, como pode ser visto neste trecho: *“Pela luz do balão... pela luz balão, né? eu entendo que o amanhã seria a esperança de dias melhores, né? o amanhã seria um dia melhor, né? a partir dessa união que ele... que ele::: tenta estabelecer na construção...”*. Mas, a aluna além de estabelecer perante o grupo a sua hipótese, ela também joga para o grupo a problemática, na tentativa de tentar resolver a questão, mas não de maneira isolada: *“quer dizer isso que eu entendo não sei se vocês concordam comigo aí... acho que o bacana é isso a gente ir trocando ideia acho que a intenção é essa...”*

O interessante de perceber desse gesto de Marta, é ver que ela tem consciência de que ela é responsável pela criação dos conhecimentos e sentidos. Porém, ela não se vê apenas na obrigação de tais construções, antes faz questão de contar com a ajuda do grupo, para que juntos, interajam a ponto de resolver o problema que lhes foi dado. Esse gesto revela o quanto a prática do PAG, por estar inserida na perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1998), podendo contribuir para que os sentidos sejam construídos coletivamente, dando aos alunos o protagonismo que essa perspectiva lhes confere.

Em resposta ao enunciado proferido por Marta, Marina (no turno 37) se movimenta em direção ao que havia sido dito, manifestando uma admiração pelas leituras realizadas por Marta: *“é, né? eu sou pedagoga, né? mas eu fico babando com a forma como o pessoal de Letras e da História fazem as interpretações né? então eu:: eu fico babando e fico tentando correr atrás pra acompanhar o::... o ritmo eu não tinha pensado nessa perspectiva da Marta não..., né?”*. E também manifesta a aceitação das hipóteses de Marta em relação à figura do “amanhã”.

Por último, Marina registra que suas leituras não haviam sido, em um primeiro momento, direcionadas pelas hipóteses antes elencadas: *“eu não tinha pensado nessa perspectiva da Marta não..., né?”*, de modo a mostrar que ela não só concordou com os sentidos apresentados pelos colegas, como também viu-se mudando o seu ponto de vista, a partir do que lhes foi apresentado.

E eu achei interessante... e aí quando eu fala em pensar no amanhã Dimas... eu fico pensando que sim, né? essa questão dos dias melhores mas saber que aí pensando nessa visão que a Marta trouxe, né? de que talvez a ideia “não largar a mão” mas que talvez o amanhã não tivesse em todos mas ainda teria algumas pessoas éh:::... de mãos DAdas mesmo que simbolicamente mais acreditando, né? tendo um alvo talvez menos pessoas por que alguns acabam soltando... mais me veio isso em mente mais

eu gostei muito dessa forma com que a Marta:: essa visão que a Marta trouxe, né? achei interessante eu não tinha pensado nisso não...

Tais colocações vão ao encontro do que assevera Geraldi (2013, p. 15), a respeito da questão da alteridade nas interações verbais: “É tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou”. É curioso notar que ao retomar turnos de fala dos colegas, revozeando-os de maneira a legitimar os posicionamentos antes realizados pelos colegas, a aluna, por meio das interações realizadas por intermédio do PAG, age inversamente à

estrutura usual das conversações em sala de aula - com a sua típica sequência de pergunta do professor, resposta do aluno, comentário do professor - responde, sobretudo, ao objetivo de avaliar o aluno verificando os conhecimentos que ele possui. Esse tipo de interação não é “feito” para favorecer a construção de novos conhecimentos e muito menos a contraposição dos pontos de vista (PONTECORVO, 2005, p. 67).

Ao ver essas interações, movimentei-me no sentido de legitimar as posturas democráticas surgidas nos momentos de leitura (turno 38): “*Muito bom gente ((riu))...* ”. Crente de que aqueles posicionamentos eram responsáveis por contribuir para a formação de um sujeito-leitor-responsivo (BATISTA-SANTOS, 2018), que age criticamente em relação aos conteúdos que lê. Que além de se antenar às problematizações de cunho social nos momentos de leitura, também é capaz de se deslocar para a posição do outro, de modo a saber lidar com os possíveis desafios que surgem nas interações com aqueles que pensam diferente de nós.

Imbuídos desse sentimento, os alunos continuam as interações (turno 39), de modo a instigar outros posicionamentos, e levar a lição do “tecendo a manhã” para a vida, pois, nas leituras dos alunos, o tecer não é apenas uma necessidade dos galos, mas sim uma necessidade da vida de todos nós, construir uma outra realidade, uma realidade melhor, como pode ser visto no trecho abaixo:

E eu acho também Marina... e as meninas a Patrícia Galvão, a Olga Benário, Madalena Caramuru, Dimas, Maria Bonita, né? éh:: eu acho também que quando a gente fala da construção do poema a partir do que a Marina falou agora, né? esse “alguns” ficaram pelo caminho outros seguirão em frente... então eu entendo a construção do Tecendo a Manhã não só a construção do texto... mas da vida em SI..., né?... as nossas vidas... as vidas dos outros o galo gritando GENte... isso é fenomenal, né?... esse grito da alma né? é muito bacana... é João Cabral, né, gente? ((riu))...

Quadro 6 - 4º recorte: ‘fios’ de outro e as lutas sociais

Turno	Participante	Reflexão
40	Professor pesquisador	Adoro João Cabral... ih::: eu tenho mais algumas perguntinhas, né? eu quero que a gente chegasse a alguns algumas... ideias, né? construindo junto a gente já discutiu essa parte mais inicial, né? só que tem um:: um::: esses versos os dois últimos versos, né? os três últimos versos eu acho muito lindo, né?... ó vou ler a partir do quinto... “e o lance a outro... e de outros galos... que com muitos outros galos se cruzem... e os Fios de sol de seus gritos de galo... para que o amanhã desde que uma teia ténue... se vá tecendo entre todos os galos...” têm algumas figuras, né? que eu queria saber o que é que vocês entenderam... por exemplo... o que vocês entenderiam mais ou menos sobre os “Fios de sol”?... dos gritos de galo...
41	Marina Silva	<u>Pra mim eu pensei na manhã, né? por que o galo canta que horas? ceDinho, né? amanhecendo meio que escuro ainda... e clareando então eu fiquei pensando NIsso deixa eu voltar aqui no texto... éh::: () “muitos outros galos se cru éh::: os fios de sol”, né? então eu pensei nesse dia nascendo... éh::: “para que amanhã” então assim eu penso que na manhã vai fazendo essa diferença, né? desde uma teia ténue que vai se tecendo entre todos então assim não sei eu fiquei pensando que... eu voltei para o sentido real... os galos aquele monte de galo cantando e um conversando com outro e cada um dando a sua ideia, né? e aí depois assim... quando a gente volta para esse sentido eu não sei eu vou falar sentido figurado eu não sei se a gente pode dizer assim, né? mas éh::: mas aí se a gente vai pensar na discussão que a gente está tendo aGora então cada um se posicioNANdo cada um com a sua iDEia ou nessa história... das mãos amanhecer o dia e quem não largou a mão a gente vai ter assim uma teia ténue, né? de quem não largou a mão com quem a gente vai poder contar naquele moMENto éh::: e vai se tecendo e vai fazendo éh::: entre todos os galos então. Assim, eu fiquei pra mim isso que tinha ficado em mente... amadurecendo aqui, né? a gente vai criando aqui...</u>
42	Professor pesquisador	<u>Olga, cê tá com a mão levantada... fica à vontade, tá?...</u>
43	Olga	<u>Consegue me ouvir, Dimas?</u>
44	Professor pesquisador	Sim::: eu consigo em alto e bom som. Os colegas também?
45	Olga	((riu)) Tá bom (...)
46	Marina Silva	Sim::: eu também...
47	Olga	<u>Sim é porque a internet aqui... que às vezes dá assim interferência, né? éh::: engraçado assim o bom dessa vivência de leitura é isso, né? cada um tem essa::: quando você lê você pensa... em::: em algo... e às vezes bate com o que outro pensou e às vezes você já pensa em outra coisa... eu penso muito a questão de por exemplo das lutas éh::: sociais... essa questão do fio, Dimas... por exemplo alguém quando a gente tem a conquista pelo voto feminino a conquista todas as conquistas que a gente tem não foi algo que alguém fez sozinho alGUÉM teceu esse Fio e foi se espaLHANdo, né? e consegui éh::: conquistar algo através dessa luta então não foi uma luta sozinha e esse fio vai sendo deixado e vai sendo espalhado e vai sendo deixado também pra que outras pessoas... a partir dele consiga outras conquistas, né? então eu penso muito nessa parte também quando fala, né? do tecer o amanhã... de um galo sozinho não tecer o amanhã... então::: éh::: muito legal essa vivência por isso...</u>

48	Maria Bonita	<u>Éh:: complementando também, né? é como se fosse aquela ideia, né? tem que ter um começo, né? então alguém vai começar alguém vai iniciar as primeiras costuras... e dali nós vamos tecer e outras vão vim junto e continuar com a mesma... éh:: continuar o trabalho, né? sim... é isso...</u>
49	Marta	<u>É eu acho legal isso que a Olga falou... a questão da luta, né? se você for contextualizar o poEma ele foi publicado em sessenta e seis... né? a primeira publicação dele foi em sessenta e seis... esse texto foi tirado da edição de noventa e quatro... que é uma:: uma edição organizada pela Marly de Oliveira que é a segunda esposa do:: João Cabral... mais ele foi ele foi publicado pela primeira vez em sessenta e seis... então quando a Olga traz essa questão da LUta... né? éh:: que essa luta é sempre em prol de um coletivo claro... ih:: e aí a gente pode pensar nisso... o grito, né? o grito que fica agarrado na garganta e que tem... que:: sair... <u>E talvez dentro desse contexto de:: em plena ditadura militar de sessenta e seis... ah:: você tem dois anos depois da publicação do AI-5 então você tem um contexto de uma ditadura NOssa... muito cruel... um dos piores se é que tem graus, né? de:: de ruindade nisso daí digamos assim, né? um dos piores contextos uma das piores fases da ditadura militar no Brasil...</u> então eu concordo muito com essa:: essas lentes que a Olga jogou no texto agora eu achei bem bacana isso... e quando a Maria Bonita fala da tessitura, né? éh:: legal porque assim... a tessitura dá ideia do próprio texto, né? que você vem tecendo teia vai construindo, né?... vai construindo vais tecendo o fio, né? eu entendo dessa forma... bacana isso da gente - - isso é muito legal - - da gente essa leitura dessa forma é muito bacana de ser feita... muito...</u>
50	Marina Silva	<u>Posso? eu gostei muito da Maria Bonita ter falado de alguém iniciar alguém vai iniciar... e aí a gente pensando bem... éh:: é um pouco disso, né? porque quando o galo começa a cantar alguém iniciou mas eu não tinha visto... com esse olhar Maria Bonita... então assim eu achei legal porque aí eu vejo todas as CAusas, né? a:: Olga tava falando da questão da mulher:: eu já acrescentei a do NEgro... e aí nós discutimos a questão do surdo, né? então é de alguém começar então primeiro galo começou lá e aí juntando com que a Marta tava faLANdo no tempo de repressão, né? então quê que Paulo Freire não passou quê que Caetano Veloso não passou e tantos outros... então alguém tinha que começar, né? e então eu acho que é assim é bacana isso... né? de pensar que alguém vai começar então... a Maria Bonita está aqui ou talvez a Madalena discuta a questão do surdo... alguém tá começando alguém começou e aí a gente tá nesse caminho a gente com o projeto aí de mais algumas contribuições, né? pra questão do surdo mas assim... alguém começou, né? então eu acho - - nossa eu gostei demais disso - - né? eu acho que assim vem a:: compor muito do que a gente tá discutindo né? porque a gente vem contando eu fui ver a história do galo fui penSANdo aí a Marta trouxe a questão da repressão e a gente foi eu já fui imaginando a cena acontecendo assim... né? mas eu não tinha parado pra pensar... alguém começou tudo isso, né? então eu achei bacana...</u>

Fonte: elaboração pessoal.

Depois de ter dialogado um pouco com as leituras realizadas pelos alunos e de ter legitimado as inferências, até então, realizadas, pensei em jogar para o grupo algumas figuras de linguagens que ainda não haviam sido mencionadas. Assim, como pode ser observado no turno 40, fiz uma pergunta acerca dos significados da metáfora “fios de sol” que aparece no final da primeira estrofe: “*eu queria saber o que é que vocês entenderam... por exemplo... o que vocês entenderiam mais ou menos sobre os “Fios de sol”?... dos gritos de galo...*”.

A resposta para esse questionamento pode ser vista no turno 41, turno em que a aluna Marina elenca as suas interpretações acerca do que seriam os fios de ouro. Em um primeiro momento, a aluna realiza uma leitura linear e não elenca inferências metafóricas, pois, basicamente, ela usa o modelo de processamento *top-down* para realizar as suas interpretações, pois ela assume a questão dos fios de ouro, de um modo literal, como uma consequência da nascida do sol, como pode ser visto no trecho abaixo: “*Pra mim eu pensei na manhã, né? por que o galo canta que horas? ceDinho, né? amanhecendo meio que escuro ainda... e clareando então eu fiquei pensando Nisso*”.

E mesmo retomando interpretações metafóricas que foram construídas coletivamente em outros momentos, como é o caso da figura dos galos discutida a partir do turno 30 e a figura do “amanhã”, discutida a partir do turno 35, a aluna ainda faz uma leitura linear. O que me leva a inferir, que no momento que ela faz suas elicitaciones, ela elenca que as hipóteses dos colegas foram aceitas por ela, mas nos momentos em que esse conhecimento e essas hipóteses precisam ser postos em práticas, eles ainda não foram internalizados (VIGOTSKI, 1998), o que significa que nesse momento, a aluna ainda não fez leituras metafóricas, porque é provável que ela não esteja pensando metaforicamente.

Para que as suas hipóteses fossem confirmadas, a aluna volta para a leitura do texto: “*deixa eu voltar aqui no texto... éh::: () ‘muitos outros galos se cru éh::: os fios de sol’, né? então eu pensei nesse dia nascendo...*” Em sua releitura, ela confirma o que antes havia pensado, isto é, não se arriscar em empreender nada muito subjetivo e afirma: “*eu voltei para o sentido real...*”. Esse gesto de leitura é o retrato da educação bancária, que não estimula o pensamento dos alunos, antes quer que eles ‘rezem a cartilha’, silenciados. E como diz Ferrarezi-Jr (2014), quando chega o momento de suas falas, provavelmente não saberão o que fazer. Importa dizer que na prática de leitura dialógica usar o texto-fonte para sustentar a interpretação não é uma prática proibida. Mas focar apenas no texto, destoa da concepção dialógica.

Há, ainda, no último trecho “*eu voltei para o sentido real...*” uma escultura do objetivismo, como elenca Lakoff e Johnson (2002), tendo em vista que a prática silenciadora de leitura (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016) fez a aluna acreditar que o “sentido real” da leitura é apenas o literal, sendo as interpretações metafóricas invenções que não têm base concreta para existir. Na verdade, é o contrário, há muitos textos que não se fazem compreendidos de maneira literal, que o “sentido real” é a metáfora e que se não pensar de maneira metafórica, o leitor não conseguirá compreender, da mesma forma. Isso vai ao encontro

de que há muitas situações da vida cotidiana que só se fazem compreensíveis, se compreendidas a partir da lógica da metáfora conceptual.

É bem verdade que “Tecendo a manhã” configura-se um desses textos que não podem ser compreendidos de maneira literal, pois por mais que Marina tenha tentado interpretá-lo através dessa ótica, ela não conseguiu fazê-lo, como pode ser visto nos trechos abaixo:

os galos aquele monte de galo cantando e um conversando com outro e cada um dando a sua ideia, né? e aí depois assim... quando a gente volta para esse sentido eu não sei eu vou falar sentido figurado eu não sei se a gente pode dizer assim, né? mas éh:: mas aí se a gente vai pensar na discussão que a gente está tendo aGora então cada um se posicioNANdo cada um com a sua iDEia ou nessa história... das mãos amanhecer o dia e quem não largou a mão a gente vai ter assim uma teia tênue, né? de quem não largou a mão com quem a gente vai poder contar naquele moMENTo éh:: e vai se tecendo e vai fazendo

A aluna volta para o sentido figurado, já que pelo sentido literal não foi possível concluir os pensamentos, as inferências e hipóteses antes traçadas, de modo que a ideia da construção coletiva foi retomada das discussões passadas, sendo uma assunção de hipótese frente a ‘falta de sucesso’ de construção de sentido por outras vias, se não à do sentido figurado.

E como não havia obtido sucesso na interpretação da figura dos ‘fios de sol’, a aluna entendeu que ela não era a única responsável por construir os conhecimentos sobre o texto, de modo que, no trecho subsequente ao anterior elencado, ela pede aos colegas ajuda para a interpretação do problema em questão: “Assim, eu fiquei pra mim isso que tinha ficado em mente... amadurecendo aqui, né? a gente vai criando aqui...”.

Esse trecho revela que a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo é uma prática de leitura colaborativa e como tal, é capaz de, democraticamente, envolver os alunos e possibilitar que, juntos, resolvam problemas e construam e negociem os sentidos durante uma aula de leitura. Ainda, o PAG possibilita que esses mesmos alunos constituam suas identidades enquanto sujeitos leitores que agem de maneira responsiva e crítica frente às temáticas trabalhadas por meio das leituras realizadas.

Ao término da fala de Marina, no turno subsequente (turno 42), percebi que Olga estava com o recurso de mão levantada oferecido pela plataforma do *google meet* (“Olga, cê tá com a mão levantada... fica à vontade, tá?...”). E por mais que esses recursos estejam disponíveis para facilitar as interações por meio dos recursos digitais, eles revelam o caráter centralizador em que tais recursos são pensados, uma vez que não favorecem às forças *centrífugas* da língua (BAKHTIN, 2015), restando lugar apenas para as *centrípetas*, tendo em vista que apenas o moderador tem o poder de dar voz ou não aos demais participantes.

Nesses espaços, o ideal é que criemos um ambiente em que os alunos se sintam à vontade para expor seus pensamentos, de modo que não haja uma hierarquia de valor entre as interações realizadas com o professor e as interações realizadas entre os alunos, haja vista que na lógica do monologismo, por considerar que apenas as forças centrípetas são importantes para o ensino, as interações entre os alunos são tidas como marginalizadas.

Após o turno 42, a aluna Olga me responde com uma outra pergunta, indagação que foi ouvida milhares de vezes pelos professores que tiveram que continuar seus trabalhos por meio de estratégias de adaptação, geradas pela pandemia, que foram as aulas em contextos remotos. Ainda, se havia um debate gigantesco no contexto brasileiro sobre a possibilidade de Ensino à Distância na Educação Básica, a pandemia abriu um abismo nesse debate e sob a cratera, estabeleceu pontes extremamente inseguras, de modo que todos os professores que estavam em atuação tiveram que ao menos refletir sobre novas formas de ensino, sem o mínimo de estrutura possível.

Assim, em um país como o Brasil, onde *internet* de qualidade é um recurso escasso, perguntas como as de Olga: “*Consegue me ouvir, Dimas?*”, se fez mais presente do que eu gostaria de admitir. Acredito que a falta de acessibilidade nas aulas remotas pode atrapalhar o engajamento dos alunos nas propostas de ensino, que, por sua vez, podem ser um agente negativo no período formativo de milhões de brasileiros.

Por último, como já pontuado por outras pesquisas (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2021), creio que esses problemas de conexão, que não existiam no contexto de sala de aula, se somados à pedagogia do silenciamento, pode ser mais um fator a ser vencido no rompimento com práticas de silenciamento, pois os professores que têm o conhecimento de que a prática silenciadora é um problema a ser vencido na realidade da educação brasileira têm que lidar com mais esse problema.

Após ter a confirmação de que estava sendo ouvida por mim, pelo professor mediador e por outros alunos, a aluna Olga inicia seu turno de fala (turno 47) elencando, primeiramente, que pode ter problemas com a conexão: “*Sim é porque a internet aqui... que às vezes dá assim interferência, né?*” e, em seguida, pontua sobre a importância de momentos como esses propiciados pelo PAG, momentos em que temos a possibilidade de, a partir dos significados dos outros, construir os nossos de maneira democrática: “*éh:: engraçado assim o bom dessa vivência de leitura é isso, né? cada um tem essa:: quando você lê você pensa... em::: em algo... e às vezes bate com o que outro pensou e às vezes você já pensa em outra coisa...*”

No momento seguinte, Olga expõe o seu ponto de vista acerca do problema de leitura dado, que foi a interpretação da figura ‘fios de sol’, que na leitura dela representava as lutas

sociais por direitos, que hoje são considerados como elementares, mas que nos foram ‘entregues’ regados por sangue e suor, como pode-se conferir neste trecho:

eu penso muito a questão de por exemplo das lutas éh:: sociais... essa questão do fio, Dimas... por exemplo alguém quando a gente tem a conquista pelo voto feminino a conquista todas as conquistas que a gente tem não foi algo que alguém fez sozinho alGUÉM teceu esse Fio e foi se espalhaNdo, né?

Olga pontuou que para que o dia ‘amanheça’, ou seja, para que surja uma nova realidade que se contraponha à lógica da opressão dos dias vividos na época da publicação do poema foi necessário que alguém tenha se esforçado. E assim com toda conquista para o povo, uma vez que todo direito é conseguido por meio de luta.

E se foi por meio da luta, que as conquistas vieram, aqueles que, porventura, ficarem no meio do caminho, não será à toa, antes serve de inspiração e força para os que continuam a lutar e a se indignar (FREIRE, 2000) com as barbáries postas pelo capitalismo. E pode-se ver essa tônica no restante da fala de Olga: “*e conseguiu éh:: conquistar algo através dessa luta então não foi uma luta sozinha e esse fio vai sendo deixado e vai sendo espalhado e vai sendo deixado também pra que outras pessoas... a partir dele consiga outras conquistas né?*”. Em outras palavras, não há como mensurar a importância das lutas sociais para a construção de um novo amanhã, de modo que tais lutas podem até parecer utópicas. Mas, alguém tem que acreditar, foi assim com as mulheres, que vêm adquirindo muitos direitos historicamente, com os escravizados no Brasil imperial e tem sido assim com muitos dos movimentos que permanecem em resistência.

Em continuidade sobre essa questão da inspiração, Olga, ainda no turno 47, faz uma colocação não apenas sobre a problemática social discutida e sobre a importância das lutas sociais para a construção de um novo amanhã, mas também tece algumas reflexões sobre a prática do Pensar Alto em Grupo, que pode ser vista no final do turno 47: “*então eu penso muito nessa parte também quando fala, né? do tecer o amanhã... de um galo sozinho não tecer o amanhã... então:: éh:: muito legal essa vivência por isso...*”. Quando ela não só faz uma relação da construção do amanhã, passando pelas lutas sociais, como também faz uma relação do poema com a prática do PAG, pois “um galo não tece uma manhã”, como também, nas aulas de leitura que utilizam o PAG como instrumento de mediação, os sentidos não são tecidos sozinhos, antes “precisará de um outro galo”.

Na sequência dos fatos, uma outra aluna, que até então não havia tomado os turnos de fala, o faz pela primeira vez. Trata-se do turno 48. Sua fala aparece de maneira muito pertinente

e mostra uma sintonia de pensamento de acordo com tudo o que estava sendo discutido até então, e consegue ir um pouco além, acrescentando algumas ideias nas colocações que as colegas fizeram, como pode ser visto no trecho a seguir

Éh:: complementando também, né? é como se fosse aquela ideia, né? tem que ter um começo, né? então alguém vai começar alguém vai iniciar as primeiras costuras... e dali nós vamos tecer e outras vão vim junto e continuar com a mesma... éh:: continuar o trabalho, né? sim... é isso...

Com essa atitude, além da aluna Maria Bonita, revozear o pensamento de Olga, expandindo-o para os outros colegas, ela, conforme define Pontecorvo (2005, p. 71) pensa em conjunto, co-construindo de maneira coletiva os sentidos que foram iniciados por Vanuza e agora tem ela como protagonista. É por meio da co-construção do raciocínio (PONTECORVO, 2005, p. 71), que também é denominada de ‘síndrome dos três sobrinhos do Pato Donald’, pois cada um diz um pedaço de frase, parecendo que ambos têm uma só mente, é que Maria Bonita elenca que, alguém deve iniciar as lutas que constroem o amanhã, uma vez que porque existem os ‘fios de sol’, alguém deve se dispor a realizar as costuras, para que, juntos, os galos teçam uma manhã.

Essas manifestações só ocorreram porque as alunas, assim como os participantes da pesquisa de Pontecorvo (2005, p. 71), estavam dispostas e maleáveis “a captar o pensamento do outro e na conseqüente possibilidade de construir um pensamento-discurso”, de modo que não ocorreria, se o ambiente não fosse propício à construção coletiva.

Depois da fala de Maria Bonita, Marta, no turno 49, inicia um turno de fala que se principia com o intuito de ratificar as leituras de Olga e Maria Bonita, principalmente a de Olga, que fazia proposições mais arriscadas. As ratificações de Marta tocam principalmente em questões referentes ao cronotopo (BAKHTIN, 2018) do texto, tendo em vista que ela coloca o texto dentro do seu tempo e espaço para ratificar as proposições sobre a figura “fios de sol” de Olga: “*É eu acho legal isso que a Olga falou... a questão da luta, né? se você for contextualizar o poema ele foi publicado em sessenta e seis... né? a primeira publicação dele foi em sessenta e seis...* ”.

Essa interpretação de Marta é muito importante e se aplica à leitura de qualquer texto, pois uma premissa básica do dialogismo é que um texto só deve ser interpretado a partir do seu tempo e espaço, de modo que se tirado do seu contexto, não haveria possibilidades de compreensão em sua totalidade (VOLÓCHINOV, 2019). E para “Tecendo a manhã”, em específico, eu acredito que seja importante situar o leitor que o texto foi publicado dois anos

depois do início de uma ditadura, como foi pontuado pelas participantes da aula de leitura, e foi publicado dois anos antes do pior ato institucional proposto pelos governantes militares, que foi o AI-5, que também fora citado pelas alunas, como pode ser visto no turno 49:

E talvez dentro desse contexto de:: em plena ditadura militar de sessenta e seis... ah:: você tem dois anos depois da publicação do AI-5 então você tem um contexto de uma ditadura NOssa... muito cruel... um dos piores se é que tem graus, né? de:: de ruindade nisso daí digamos assim, né? um dos piores contextos uma das piores fases da ditadura militar no Brasil...

Após essas interpretações, Marta finaliza seu turno de fala, concordando com as hipóteses de leitura das colegas Maria Bonita e Olga a respeito dos ‘fios de sol’, e utiliza como confirmação um termo que também emerge do poema que é o ‘tecer’.

O turno seguinte, o turno 50, é realizado pela aluna Marina. Primeiramente ela pergunta se pode falar: “*Posso?*”. Uma atitude que revela ainda um pouco de receio ao exercer o direito de voz. Essa atitude nos leva a refletir sobre o dano da pedagogia do silenciamento/ monologismo/ educação bancária no período formativo dos nossos alunos, pois muitos desses, por mais que tenham o direito de voz e vez, não conseguem fazer o uso devido desses direitos, já que foram “educados” a ficarem em silêncio.

Na sequência desse fato, Marina tem um gesto muito significativo para o andamento da vivência de leitura, pois ela passa a legitimar as colocações de Maria Bonita, que era uma aluna que ainda não havia se manifestado. Esse papel caberia a mim, enquanto professor mediador, mas como Marina fez essa legitimação, decidi ficar ouvindo o que eles tinham para dizer “*eu gostei muito da Maria Bonita ter falado de alguém iniciar alguém vai iniciar... e aí a gente pensando bem... éh:: é um pouco disso, né? porque quando o galo começa a cantar alguém iniciou mas eu não tinha visto... com esse olhar Maria Bonita...*”.

A verdade é que, em uma aula de leitura que tem o PAG como mediador do processo de construção dos sentidos, deve ser criado um ambiente em que os próprios alunos façam a mediação da construção de sentidos, já que é uma prática fundamentada na perspectiva sócio-cultural e que preza pelo interacionismo na construção dos sentidos e conhecimentos.

Em seguida, Marina traz novamente as discussões que foram realizadas em turnos anteriores, só que dessa vez ela faz o uso da co-construção do raciocínio (PONTECORVO, 2005, p. 71). Essa, antes, havia sido usada por Maria Bonita para complementar o raciocínio de Olga. Agora Marina complementa o raciocínio de Olga, uma vez que Olga tinha citado a luta das mulheres por direitos sociais como o voto, e Marina passa a acrescentar a luta do movimento negro, que historicamente, principalmente no Brasil, vem lutando contra um racismo estrutural

e, também, a causa dos surdos ou da cultura surda: *“então assim eu achei legal porque aí eu vejo todas as CAusas, né? a:: Olga tava falando da questão da mulher:: eu já acrescentei a do NEgro... e aí nós discutimos a questão do surdo, né?”*.

Considero que essa colocação de Marina foi muito significativa, já que em momentos anteriores, ela estava realizando algumas leituras lineares, ascendentes (turno 41) ou até descendentes, de modo que com essas colocações, ela passa a construir sentidos a partir de leituras metafóricas, construídas pelo grupo, de modo que, agora, ela passa a fazer problematizações de cunho social, envolvendo ou não a sua vivência de mundo.

Acredito que a partir do momento em que Marina passa, de fato, a interpretar o texto de maneira metafórica, ela passa a internalizar, nos sentidos de Vigotski (1998), uma compreensão metafórica dos fenômenos sociais, pois conforme diz o mesmo autor: *“chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa”* (VIGOTSKI, 1998, p. 74). Dessa maneira, a aluna passa a ter êxito na compreensão de maneira mais profunda do texto, quando passa a aceitar as hipóteses metafóricas das colegas e internalizar o pensamento metafórico.

Além disso ao retomar a fala de Maria Bonita e de Olga, ela retoma também as colocações de Marta, remetendo aos tempos de repressão sofridos na ditadura militar, de modo que além de localizar o texto em seu cronotopo, elenca figuras famosas e que foram vítimas da repressão: *“então é de alguém começar então primeiro galo começou lá e aí juntando com que a Marta tava faLANdo no tempo de repressão, né? então quê que Paulo Freire não passou quê que Caetano Veloso não passou e tantos outros... então alguém tinha que começar, né?”*.

Com isso, considero que muitas contribuições foram realizadas para a construção da identidade de leitoras das participantes dessa vivência de leitura. Elas viram que é possível construir muitos conhecimentos de maneira coletiva, que, inclusive, eu creio que, coletivamente, é possível vencer a todo tipo de dificuldade que venha a surgir, não só referente às aulas de leitura, mas também em qualquer adversidade na vida cotidiana.

Os gestos de leitura das alunas também mostraram que é de extrema importância agir de maneira crítica frente a um texto lido, afinal, como diria Paulo Freire (1989) *“a leitura de mundo precede a leitura da palavra”*, e que um leitor deve dar a sua devida importância às problematizações sociais, todavia, da mesma maneira em que é importante ser crítico, também é importante se colocar no lugar do outro na hora das discussões, tendo em vista que o ponto de vista do diferente é muito importante na construção do meu ponto de vista, afinal é o outro que me constrói, pois eu só existo por causa do outro e para o outro.

Por fim, considero que num ambiente que crie um ambiente propício para a construção coletiva dos significados, de modo que os alunos sejam protagonistas, eles serão e como nesta aula de leitura analisada, eles próprios tomarão à frente em alguns momentos e passarão a mediar os sentidos construídos nas aulas de leitura, de modo a legitimar, democraticamente, as leituras realizadas pelos colegas, retomando-as, quando for necessário, para que juntos, evoluam nas construções dos saberes.

Diante disso, acredito que minhas atuações foram no sentido do que pontuou Figueiredo (2019) acerca da atuação do professor na resolução de situações em sala de aula, uma vez que apenas atuei de maneira temporária na mediação da construção dos sentidos. Creio que, pelo fato de durante boa parte das interações, os próprios alunos terem sido os agentes mediadores, eu servi como um andaime (*scaffolding*), para que os alunos fossem de fato os construtores dos sentidos durante esta aula de leitura analisada.

6.2 A orquestração de vozes na construção dos sentidos: análises dos diários de leitura da primeira vivência

E para ter um olhar mais holístico do objeto analisado, não me detive a apenas a aula de leitura para ter algumas conclusões sobre os fenômenos analisados. Dessa forma, logo após o encontro virtual, encaminhei aos participantes da primeira vivência um link que os direcionaria para um espaço em que eles registrariam suas impressões sobre o texto lido e sobre a interação com o grupo. O espaço na plataforma *google formulários* não havia restrição de limites sobre o quanto o aluno quisesse registrar, também não havia nenhuma pergunta norteadora, uma vez que era um espaço para o registro livre. Apenas continha os dados bibliográficos do texto lido na vivência.

Como uma das perguntas de pesquisa que norteiam esta dissertação é: Como se dá a orquestração dos múltiplos sentidos no processo de formação do sujeito-leitor-responsivo na prática dialógica de leitura do PAG? Analisarei de acordo com essa unidade temática os diários reflexivos que dizem respeito à primeira vivência.

Quadro 7 - orquestração de vozes na construção de sentidos - diário reflexivo de Marina

A Vivência de Leitura em Grupo, realizada em 30/11, foi ótima. Embora eu já conhecesse o texto e já havia trabalhado com ele, a experiência com outras pessoas do grupo em tempos e atuações diferentes, enriqueceu muito meus conhecimentos. Desde a franqueza de uma colega que não tinha compreendido nada e me deixou aliviada também, pois não que havia compreendido a segunda estrofe. Aqui aprendi também que assumir como a colega é um ato de coragem. As discussões me levaram a refletir em perspectivas diferentes das quais já havia criado, enriqueceu muito o que tinha como pressupostos. Foi uma experiência enriquecedora e também como

sugestão de atividade para este tipo de reflexão, com alunos e com formação de professores. Parabéns Dimas pela condução, ficou muito leve e propiciando a confiança e espontaneidade no grupo. Acredito que alguns colegas mais tímidos do grupo irão ficar mais soltos a cada encontro.

Fonte: elaboração pessoal.

Diante disso, as reflexões iniciais sobre os diários, dão conta de relatos que sintetizam a construção de conhecimentos sobre base já fundamentadas, pois conforme elenca Marina no trecho “*Embora eu já conhecesse o texto*” ela afirma já ter conhecimento a respeito da poesia lida “O cantar dos galos”, contudo o seu conhecimento prévio acerca do conteúdo lido, concede lugar a novos saberes, novos conhecimentos surgidos a partir da interação com o grupo de leitura “*a experiência com outras pessoas do grupo em tempos e atuações diferentes, enriqueceu muito meus conhecimentos*”. De modo que, além de admitir que novos conhecimentos foram adquiridos, ela também elenca o grupo como importante na aquisição desses ‘novos saberes’.

Os relatos de Marina são muito importantes para ratificar o que as pesquisas que utilizam o PAG vêm afirmando durante os anos. Dão conta da crença de que os problemas de leitura são melhores resolvidos quando compartilhados em um grupo, quando dentro desse grupo há várias elicitacões de pensamentos e hipóteses sobre o que se lê. De modo a contribuir com aqueles que têm opinião sobre algo e com aqueles que, porventura sentiram dificuldade em resolver algum problema de leitura.

Em outras palavras, por meio de um acontecimento empírico, temos uma afirmação que vai ao encontro do que prezam os pesquisadores sociointeracionistas, pois esse grupo de pesquisadores, dentre eles estão os que utilizam o PAG numa aula de leitura, acredita que os problemas, sejam eles voltados para a área da educação ou não, são melhor resolvidos de maneira coletiva em detrimento da maneira individualista de resolução de conflitos.

Após isso, Marina não só revela ter dado concessão aos outros conhecimentos adquiridos durante a aula de leitura, ela também concede passagem à possibilidade de assumir a postura de quem ainda não entendeu parte dos problemas de leitura suscitados pelo poema “*Desde a franqueza de uma colega que não tinha compreendido nada e me deixou aliviada também, pois não que havia compreendido a segunda estrofe.*”, pois ao dizer que o fato de uma colega afirmar, em parte da aula de leitura, que não havia compreendido o texto, a encorajou a lidar com a situação de ainda não ter entendido o que havia lido.

Novamente temos um achado empírico de situações que surgiram em outras pesquisas que utilizam o PAG como estratégia teórico-metodológica, já que, conforme concluiu Zanotto (2014) ao longo de diversas pesquisas, a experiência da leitura e elicitacão dos pensamentos em

grupo pode ser bem menos constrangedora do que individual, com a presença de um pesquisador com um gravador na mão.

Após isso, Marina se ampara no que ela vem chamar de coragem, que foi a atitude de Madalena, ao falar durante a aula de leitura que não havia compreendido o que ela tinha lido. Essa atitude fez com que Marina se encorajasse e não se sentisse mal por não ainda não ter tido inferências sobre a segunda estrofe do poema. Esse ato vai ao encontro do que foi supracitado a respeito do constrangimento em assumir a não compreensão de alguma parte do texto, uma vez que o grupo pode ajudar na construção dos sentidos: *“Aqui aprendi também que assumir como a colega é um ato de coragem”*.

Em seguida, no relato do diário de leitura de Marina ela pontua que a partir das aulas de leitura ela pôde construir novos saberes, diferentes dos que costumava inferir sobre a leitura do poema discutido, tendo em vista que o texto já era de seu conhecimento:

As discussões me levaram a refletir em perspectivas diferentes das quais já havia criado, enriqueceu muito o que tinha como pressupostos. Foi uma experiência enriquecedora e também como sugestão de atividade para este tipo de reflexão, com alunos e com formação de professores.

Além disso, a aluna ainda tece algumas reflexões sobre a prática do PAG, nomeando-a como *enriquecedora*, de modo a, pelo fato de ser professora, pensar em adotar a prática em questão, pois ela seria boa para usar tanto com alunos quanto em momentos de formação de professores, já que o PAG é capaz de contribuir para a formação de pessoas dentro de grupos sociais dos mais variados.

Quadro 8 - orquestração de vozes na construção de sentidos - diário reflexivo de Madalena

Esse primeiro texto me deixou meio perdida a principio, pois achei uma leitura de difícil compreensão e que precisa ser analisada a fundo e de contexto para compreender. Contudo, quando discutimos em grupo eu consegui compreender o texto completamente.

Fonte: elaboração pessoal.

E como Marina havia citado o episódio em que uma colega teve ‘coragem’, o episódio também foi marcante para a pessoa que registrou a não compreensão em um momento inicial da leitura, uma vez que esse foi o conteúdo temático do seu registro no diário reflexivo. De acordo com as palavras de Madalena, para a compreensão do texto é necessário mais que uma leitura rasa ou superficial do texto. E o que ela chama de leitura rasa, eu arriscaria dizer que é

uma leitura que se detém apenas em tentar compreender o poema lendo o texto de maneira linear, uma leitura que se aproxima do modelo ascendente de processamento de informações.

E isso se dá, pois, a poesia analisada na aula de leitura em questão é composta por diversas figuras de linguagem, seria necessário um raciocínio figurativo, além de um conhecimento de mundo que suscitasse questões do contexto de publicação da obra. Sendo com certeza o raciocínio metafórico neste caso o mais importante para desvendar os problemas de leitura, porque por meio dele é que vem hipóteses de leitura capazes de solucionar as problemáticas.

Após isso, por meio de uma conjunção adversativa, Madalena fala que o estranhamento que ela havia tido em relação à compreensão da poesia havia ido embora, pois a discussão em grupo teria sido mais que suficiente a ajudá-la a compreender o texto: “*Contudo, quando discutimos em grupo eu consegui compreender o texto completamente*”. O relato de Madalena, assim como o relato de Marina são mais alguns dos dados empíricos que reforçam as afirmações dos pesquisadores que utilizam o PAG como prática de ensino de compreensão dos processos metafóricos e como prática de ensino da competência leitora, quando dizem que em conjunto, os grupos investigados lidam melhor com a resolução de problemas de leitura que individualmente.

Esses dados ao menos deveriam afastar para longe a tentação, de nós pesquisadores e professores de linguagem, de apenas escolhermos atividades de leitura individuais em nossas aulas. Tendo em vista que há muitas possibilidades de construção de sentido se tais atividades de leitura forem realizadas coletivamente.

6.3 Diário do pesquisador - O cantar dos galos

Seguindo a tônica que rege a pesquisa realizada dentro da abordagem qualitativa, quando diz que, para que uma pesquisa seja configurada como dentro dessa abordagem é necessário a interpretação de várias fontes de pesquisa para que o olhar sobre o objeto analisado não seja superficial, nesta seção, analisarei os diários de campo produzidos por mim, pesquisador/professor.

As análises dos diários de campo são compostas por dois momentos: o primeiro momento foram os registros realizados antes das aulas de leitura e o segundo momento, os registros feitos por mim após a interação de leitura com o grupo de participantes. Eles dão conta de registros por vezes informais e subjetivos, de sentimentos e pensamentos sobre a interação que estariam por ser realizada ou que foram realizadas a poucos momentos.

Quadro 9 - 1º recorte diário pesquisador

O cantar dos galos Antes da leitura	30/11/2021
<p><u>A apreensão e a ansiedade estão em alta - Paira o medo de ser diretivo - O medo da leitura ser complexa e os seus resultados não serem esperados. A consciência de que o monologismo pode estar pautando minhas atitudes nas práticas de leitura me faz ter um sentimento de cobrança.</u></p> <p><u>Tenho em mente quem serão os participantes. Alguns conheço, outros tive ligeiras interações. O receio do silêncio imperar na aula me faz pensar em elaborar perguntas para nortear o encontro. Por isso deixo esses registros escritos. Elaborar perguntas antes da leitura do texto e antes das interações, seria uma contradição aos princípios do dialogismo.</u></p> <p><u>É preciso, ou eu preciso, entender que o PAG e o dialogismo são como o “amanhã”, “uma teia tênue”, “entre todos”, “que plana livre de armação”.</u></p>	

Fonte: elaboração pessoal.

As minhas primeiras reflexões, nos momentos que antecederam as interações na vivência de leitura, foram de intensa apreensão e ansiedade. Tenho consciência de que enquanto professor que em alguns momentos de minha prática, surjam lampejos do monologismo, refletindo em práticas autoritárias, mas isso não é, nem de longe, intencional. O receio de agir monologicamente me toma todos os dias em que entro em sala de aula, pois sei que parte da ambientação da sala, como um ambiente democrático, parte de minha postura e eu não queria que o monologismo, epistemologia dentro da qual fui formado em parte do meu período educativo, liderasse minhas ações.

Esse sentimento de cobrança permeia minhas atitudes educacionais unilateralmente, já que acredito que o monologismo, através da pedagogia do silenciamento e da educação bancária, já causou muitos danos ao quadro geral da educação brasileira. Por isso, fico vigilante, assumindo a possibilidade de deslizar:

A apreensão e a ansiedade estão em alta - Paira o medo de ser diretivo - O medo da leitura ser complexa e os seus resultados não serem esperados. A consciência de que o monologismo pode estar pautando minhas atitudes nas práticas de leitura me faz ter um sentimento de cobrança.

E após manifestar o receio de pautar minha prática no monologismo, fiz algumas reflexões sobre o grupo em que eu estava lidando. Como percebi que, no andamento das aulas do curso de extensão, o grupo costumava se posicionar de maneira mais silenciosa, pensei que essa seria a postura que seria adotada nas vivências de leitura. Foi quando fui tomado por uma apreensão e uma preocupação.

Registrei, portanto, o pensamento de querer ‘nortear’ a discussão preparando perguntas de leitura, mas logo percebi essa atitude seria conflitante com os princípios epistemológicos do dialogismo, uma vez que os problemas de leitura gerados na interação é que devem guiar as discussões em uma vivência. Levar perguntas prontas seria não considerar as perguntas surgidas com o primeiro contato dos alunos com o texto. Iniciar as vivências com perguntas preestabelecidas ignoraria os dados empíricos dos primeiros estranhamentos dos leitores com os problemas de leitura:

Tenho em mente quem serão os participantes. Alguns conheço, outros tive ligeiras interações. O receio do silêncio imperar na aula me faz pensar em elaborar perguntas para nortear o encontro. Por isso deixo esses registros escritos. Elaborar perguntas antes da leitura do texto e antes das interações, seria uma contradição aos princípios do dialogismo.

Além do mais, eu poderia estar direcionando a interpretação dos alunos para caminhos desejados por mim, e eles não seriam os protagonistas na construção dos sentidos na aula de leitura. Seria uma prática que incorreria nas velhas práticas de leitura que tanto são condenadas por pesquisadores que tentam romper com a prática silenciadora de leitura, pois dentro desta, os alunos são silenciados na construção dos sentidos de leitura, sendo guiados pela interpretação e as inferências do professor na aula de leitura.

Considero que uma postura vigilante, no tocante aos preceitos que emergem do monologismo, é uma postura que vai ao encontro de uma perspectiva que possibilita o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Pois, os alunos que são valorizados enquanto sujeitos construtores de conhecimentos são formados por meio de práticas de letramento que evidenciam a criticidade. Acredito, também, que essa é uma postura de um professor agente de letramento, que está envolvido em ações pedagógicas de modo a se desvencilhar das práticas centralizadoras e silenciadoras em detrimento de uma valorização do conhecimento de mundo e do contexto social do aluno.

Depois disso, nos últimos registros que fiz, nesse momento pré-leitura, foram algumas reflexões sobre a própria prática do PAG: “*É preciso, ou eu preciso, entender que o PAG e o dialogismo são como o “amanhã”, “uma teia tênue”, “entre todos”, “que plana livre de armação”*”. Essas reflexões, por meio de diversas citações ao texto que mediou o encontro de leitura, dão conta de ratificar o pensamento defendido acima, já que nenhuma “armação”, no sentido de guiar previamente o encontro, deve ser preparada antes de um encontro de leitura.

O cantar dos galos
Depois da leitura

30/11/2021

Me senti feliz. A ansiedade deu lugar à felicidade. Acredito que consegui mediar as discussões de modo não diretivo, pelo menos em alguns momentos. Acredito, também, que preciso me livrar de muitos resquícios que há do monologismo em minha prática.

Não acho estranho que o monologismo faça parte da minha prática. Por mais que eu tenha me formado como professor com todas as discussões sobre o dialogismo, atravessando toda a minha graduação, passei boa parte da minha vida interagindo com práticas monológicas. Não culpo quem agiu assim em minha educação, mas me culpo por reproduzir. Não quero! E não vou deixar que as práticas não democráticas sejam totalidade na minha atuação. Acho isso prejudicial... Esse fantasma me atordoia, mas tê-lo por perto me faz ter um norte.

Ainda sobre a aula, acredito que eu poderia ter ouvido mais atentamente a algumas colocações surgidas. Perseguirá o objetivo de ouvir melhor nas próximas aulas.

Fonte: elaboração pessoal.

A tônica das análises do meu segundo momento do diário, o pós-leitura, não seguirá a ordem das análises dos outros fragmentos destes escritos. Costumo analisar primeiro o início dos relatos, ou dos trechos retirados das aulas, para, então, ir analisando os trechos que vêm em sequência.

No meu relato de término da vivência, podemos ver ao final dos escritos emergir a unidade temática da capacidade de sensibilização auditiva dos professores em uma interação de leitura que utilize o PAG como estratégia metodológica, como pode ser observado no trecho a seguir: “*Ainda sobre a aula, acredito que eu poderia ter ouvido mais atentamente a algumas colocações surgidas. Perseguirá o objetivo de ouvir melhor nas próximas aulas.*”

Eu relatei tais coisas em meus escritos, por acreditar que em alguns momentos a minha audição às falas dos participantes de leitura poderiam ter sido mais sensíveis e, portanto, dentro da lógica do PAG, mais efetiva. Creio que a ansiedade, misturada com uma adrenalina fora do comum me tomou durante a minha atuação na minha primeira vivência, de modo que elas foram parte dos registros pré-leitura.

E sobre os momentos em que eu poderia ter tido um pouco mais de atenção em fazer perguntas para aprofundar os sentidos nas aulas de leitura, elenco um trecho do turno 24 da fala de Marina:

Então eles vão cantando aqui e cada um vai soltando seu som né?... éh::: agora a primeira estrofe eu achei legal eu acho que assim dá um:::... pra mim me deu ar de companheirismo né? de ter em que todos vão tá se... entrelaçando mas cada um no seu no seu canto... éh::: aí que eles se cruzam... então eu acho bacana porque a gente usou esse trecho num trabalho em equipe né?... onde cada um tem a sua... a sua:::... a sua particularidade...

Penso que quando ela afirma que já havia tido contato com a leitura e já havia, de alguma maneira, trabalhado com o texto, eu poderia ter suscitado alguns questionamentos, para que,

por meio dessas interações ela trouxesse maiores aprofundamentos de outras vivências de mundo dela em torno do texto. A verdade é que só depois de ter me afastado da interação de leitura e depois de ter visto as aulas por meio das transcrições é que percebi que essas informações não foram elencadas com a atenção que mereciam.

Voltando para o diário do pesquisador, o início das reflexões gira em torno do sentimento de felicidade em interagir com o grupo em questão e ter a possibilidade de criar múltiplos sentidos: *“Me senti feliz. A ansiedade deu lugar à felicidade. Acredito que consegui mediar as discussões de modo não diretivo, pelo menos em alguns momentos. Acredito, também, que preciso me livrar de muitos resquícios que há do monologismo em minha prática.”*

E como fora pontuado em outros trechos do mesmo diário de pós vivência, parte de meu percurso formativo, enquanto sujeito leitor, advém de práticas pautadas no monologismo, todavia essas práticas não podem ser consideradas como totalidade. Tive, também, boa parte de minha formação com grandes influências do paradigma dialógico.

Interagir com ambas as epistemologias me faz ter noção dos caminhos que devo seguir na minha prática enquanto professor, também me faz ter um norte a seguir. Pois ao meu sul estão as práticas que quero deixar para trás, para que assim aprofunde em práticas democráticas de leitura, conforme pode ser visto nestes registros:

Por mais que eu tenha me formado como professor com todas as discussões sobre o dialogismo, atravessando toda a minha graduação, passei boa parte da minha vida interagindo com práticas monológicas. Não culpo quem agiu assim em minha educação, mas me culpo por reproduzir. Não quero! E não vou deixar que as práticas não democráticas sejam totalidade na minha atuação. Acho isso prejudicial... Esse fantasma me atordo, mas tê-lo por perto me faz ter um norte.

Assim, tendo problematizado por meio de diversas fontes que compõem uma colcha de retalhos sobre as interações de leitura, partirei para as interações da terceira e última vivência de leitura.

6.4 Mineirinho: análise da terceira vivência

Após ter analisado alguns recortes que comporam os dados que emergiram da primeira vivência de leitura, dados esses que surgiram das interações mediadas pelo texto “Tecendo a manhã”, do poeta João Cabral de Melo Neto. Depois de analisar tanto os diários de leitura dos participantes da primeira vivência, quanto os diários elaborados por mim, professor pesquisador

desta pesquisa, neste espaço encontrar-se-á os dados gerados em torno da última vivência de leitura que compõe este *corpus*.

Justifica-se o uso desta vivência de leitura pelo fato dela ser o terceiro e último encontro, o que pressupõe uma maior familiaridade com grupo em que está interagindo em torno dos textos a serem lidos. Além dos dados gerados a partir das vivências de leitura, também se encontra mais abaixo alguns recortes de diário de leitura, tanto dos alunos participantes quanto do professor pesquisador.

Assim, o texto escolhido para a vivência de leitura em questão foi “Mineirinho” de Clarice Lispector, autora nascida em Chechelnyk, Ucrânia, em 1920. E que veio ao Brasil ainda criança, viveu nos estados de Alagoas, Pernambuco e Rio de Janeiro. Quanto a sua nacionalidade, declarava-se brasileira e pernambucana. Pertenceu ao movimento literário do “Modernismo” e se configura como uma das escritoras mais importantes da literatura brasileira. Abaixo, segue o texto “Mineirinho”:

Mineirinho

*Clarice Lispector*⁴¹

É, suponho que é em mim, como um dos representantes do nós, que devo procurar por que está doendo a morte de um facínora. E por que é que mais me adianta contar os treze tiros que mataram Mineirinho do que os seus crimes. Perguntei a minha cozinheira o que pensava sobre o assunto. Vi no seu rosto a pequena convulsão de um conflito, o mal-estar de não entender o que se sente, o de precisar trair sensações contraditórias por não saber como harmonizá-las. Fatos irreduzíveis, mas revolta irre-dutível também, a violenta compaixão da revolta. Sentir-se dividido na própria perplexidade diante de não poder esquecer que Mineirinho era perigoso e já matara demais; e, no entanto, nós o queríamos vivo. A cozinheira se fechou um pouco, vendo-me talvez como a justiça que se vinga. Com alguma raiva de mim, que estava mexendo na sua alma, respondeu fria: “O que eu sinto não serve para se dizer. Quem não sabe que Mineirinho era criminoso? Mas tenho certeza de que ele se salvou e já entrou no céu”. Respondi-lhe que “mais do que muita gente que não matou”. Por que? No entanto a primeira lei, a que protege corpo e vida insubstituíveis, é a de que não matarás. Ela é a minha maior garantia: assim não me matam, porque eu não quero morrer, e assim não me deixam matar, porque ter matado será a escuridão para mim.

⁴¹ LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

Esta é a lei. Mas há alguma coisa que, se me faz ouvir o primeiro e o segundo tiro com um alívio de segurança, no terceiro me deixa alerta, no quarto desassossegada, o quinto e o sexto me cobrem de vergonha, o sétimo e o oitavo eu ouço com o coração batendo de horror, no nono e no décimo minha boca está trêmula, no décimo primeiro digo em espanto o nome de Deus, no décimo segundo chamo meu irmão. O décimo terceiro tiro me assassina — porque eu sou o outro. Porque eu quero ser o outro.

Essa justiça que vela meu sono, eu a repudio, humilhada por precisar dela. Enquanto isso durmo e falsamente me salvo. Nós, os sonsos essenciais.

Para que minha casa funcione, exijo de mim como primeiro dever que eu seja sonsa, que eu não exerça a minha revolta e o meu amor, guardados. Se eu não for sonsa, minha casa estremece. Eu devo ter esquecido que embaixo da casa está o terreno, o chão onde nova casa poderia ser erguida. Enquanto isso dormimos e falsamente nos salvamos.

Até que treze tiros nos acordam, e com horror digo tarde demais — vinte e oito anos depois que Mineirinho nasceu — que ao homem acuado, que a esse não nos matem. Porque sei que ele é o meu erro. E de uma vida inteira, por Deus, o que se salva às vezes é apenas o erro, e eu sei que não nos salvaremos enquanto nosso erro não nos for precioso. Meu erro é o meu espelho, onde vejo o que em silêncio eu fiz de um homem. Meu erro é o modo como vi a vida se abrir na sua carne e me espantei, e vi a matéria de vida, placenta e sangue, a lama viva.

Em Mineirinho se rebentou o meu modo de viver. Como não amá-lo, se ele viveu até o décimo-terceiro tiro o que eu dormia? Sua assustada violência. Sua violência inocente — não nas consequências, mas em si inocente como a de um filho de quem o pai não tomou conta.

Tudo o que nele foi violência é em nós furtivo, e um evita o olhar do outro para não corrermos o risco de nos entendermos. Para que a casa não estre-meça.

A violência rebentada em Mineirinho que só outra mão de homem, a mão da esperança, pousando sobre sua cabeça aturdida e doente, poderia aplacar e fazer com que seus olhos surpreendidos se erguessem e enfim se enchessem de lágrimas. Só depois que um homem é encontrado inerte no chão, sem o gorro e sem os sapatos, vejo que esqueci de lhe ter dito: também eu.

Eu não quero esta casa. Quero uma justiça que tivesse dado chance a uma coisa pura e cheia de desamparo em Mineirinho — essa coisa que move montanhas e é a mesma que o fez gostar “feito doido” de uma mulher, e a mesma que o levou a passar por porta tão estreita que dilacera a nudez; é uma coisa que em nós é tão intensa e límpida como uma grama perigosa de radium, essa coisa é um grão de vida que se for pisado se transforma em algo ameaçador — em amor pisado; essa coisa, que em Mineirinho se tornou punhal, é a mesma que em mim

faz com que eu dê água a outro homem, não porque eu tenha água, mas porque, também eu, sei o que é sede; e também eu, que não me perdi, experimentei a perdição.

A justiça prévia, essa não me envergonharia. Já era tempo de, com ironia ou não, sermos mais divinos; se adivinhamos o que seria a bondade de Deus é porque adivinhamos em nós a bondade, aquela que vê o homem antes de ele ser um doente do crime. Continuo, porém, esperando que Deus seja o pai, quando sei que um homem pode ser o pai de outro homem.

E continuo a morar na casa fraca. Essa casa, cuja porta protetora eu tranco tão bem, essa casa não resistirá à primeira ventania que fará voar pelos ares uma porta trancada. Mas ela está de pé, e Mineirinho viveu por mim a raiva, enquanto eu tive calma.

Foi fuzilado na sua força desorientada, enquanto um deus fabricado no último instante abençoa às pressas a minha maldade organizada e a minha justiça stupidificada: o que sustenta as paredes de minha casa é a certeza de que sempre me justificarei, meus amigos não me justificarão, mas meus inimigos que são os meus cúmplices, esses me cumprimentarão; o que me sustenta é saber que sempre fabricarei um deus à imagem do que eu precisar para dormir tranquila e que outros furtivamente fingirão que estamos todos certos e que nada há a fazer.

Tudo isso, sim, pois somos os sonsos essenciais, baluartes de alguma coisa. E sobretudo procurar não entender.

Porque quem entende desorganiza. Há alguma coisa em nós que desorganizaria tudo — uma coisa que entende. Essa coisa que fica muda diante do homem sem o gorro e sem os sapatos, e para tê-los ele roubou e matou; e fica muda diante do São Jorge de ouro e diamantes. Essa alguma coisa muito séria em mim fica ainda mais séria diante do homem metralhado. Essa alguma coisa é o assassino em mim? Não, é desespero em nós. Feito doidos, nós o conhecemos, a esse homem morto onde a grama de radium se incendiara. Mas só feito doidos, e não como sonsos, o conhecemos. É como doido que entro pela vida que tantas vezes não tem porta, e como doido compreendo o que é perigoso compreender, e só como doido é que sinto o amor profundo, aquele que se confirma quando vejo que o radium se irradiará de qualquer modo, se não for pela confiança, pela esperança e pelo amor, então miseravelmente pela doente coragem de destruição. Se eu não fosse doido, eu seria oitocentos policiais com oitocentas metralhadoras, e esta seria a minha honorabilidade.

Até que viesse uma justiça um pouco mais doida. Uma que levasse em conta que todos temos que falar por um homem que se desesperou porque neste a fala humana já falhou, ele já é tão mudo que só o bruto grito desarticulado serve de sinalização.

Uma justiça prévia que se lembrasse de que nossa grande luta é a do medo, e que um homem que mata muito é porque teve muito medo. Sobretudo uma justiça que se olhasse a si própria, e que visse que nós todos, lama viva, somos escuros, e por isso nem mesmo a maldade de um homem pode ser entregue à maldade de outro homem: para que este não possa cometer livre e aprovadamente um crime de fuzilamento.

Uma justiça que não se esqueça de que nós todos somos perigosos, e que na hora em que o justiceiro mata, ele não está mais nos protegendo nem querendo eliminar um criminoso, ele está cometendo o seu crime particular, um longamente guardado. Na hora de matar um criminoso – nesse instante está sendo morto um inocente. Não, não é que eu queira o sublime, nem as coisas que foram se tornando as palavras que me fazem dormir tranquila, mistura de perdão, de caridade vaga, nós que nos refugiamos no abstrato.

O que eu quero é muito mais áspero e mais difícil: quero o terreno.

Assim, tendo apresentado o texto escolhido para a realização desta vivência, justifico a minha escolha pelo fato dele suscitar questões e problemáticas sociais que, muito embora, sejam históricas, parecem não haver soluções. Cabe, portanto, a mim, enquanto um pesquisador da área de linguagem, inserido no campo Indisciplinar (MOITA-LOPES, 2006) da Linguística Aplicada, problematizar tais fenômenos sociais, que são transpassados pelas manifestações linguísticas.

Diante disso, é de extrema relevância refletir sobre o histórico de violência policial e de atrocidades que permeia o contexto e que vem sendo registrado pela literatura há mais de um século⁴². Cabe, também, ressaltar que tais acontecimentos oferecem risco aos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora⁴³ e, em específico, às pessoas negras⁴⁴.

Destarte, Clarice Lispector, ao refletir sobre esses aspectos, denuncia como o ser humano pode ser perverso se imbuído de ódio. E por ser adepto de uma pedagogia da esperança

⁴² A obra “O cortiço” cuja autoria é de Aluísio de Azevedo é um dos primeiros registros literários e históricos que remontam à violência policial, pois no capítulo “xx” após uma série de brigas, os moradores do cortiço “nome que esqueci”, preferem lidar com os casos de violência que estavam a acontecer por seus próprios meios a deixar a polícia da época entrar em seu local de residência. Dessa forma, os moradores realizam barricadas e demonstram resistência aos policiais, havendo até confrontos.

⁴³ Louis Althusser, em “Aparelhos ideológicos do estado” (1985), denuncia as atuações das forças policiais, que sempre atuam na manutenção do status quo do estado burguês, instaurado pelo sistema capitalista. Tal atuação vai ao encontro de reprimir a classe trabalhadora de forma violenta, sempre que esta se organiza em manifestações e protestos.

⁴⁴ A obra de Kucinski e *et al* (2015) demonstra que a violência policial não pode ser encarada como casos isolados e que estatisticamente a população negra do Brasil é, sim, a mais afetada.

(FREIRE, 2013), acredito assim como Freire que “já não podemos compactuar com os escândalos que nos ferem no mais profundo de nós”.

Além disso, a escolha do texto em questão também vai ao encontro de um dos objetivos específicos de pesquisas. Uma vez que para “investigar como a prática dialógica do PAG enquanto instrumento e estratégia pedagógica pode contribuir para a formação do leitor-responsivo”, é necessário que as práticas de leitura girem em torno de textos que suscitem questões de cunho social e que promovam um deslocamento a posições que são diferentes das dos leitores.

Surge, então, dessa motivação e espírito, o primeiro recorte escolhido para integrar essas análises. O quadro a seguir é nomeado “início da vivência”, posto que para termos uma análise mais profunda das interações, é importante que se analise o início dos turnos de vozes, para, justamente, saber como se deram as interações a partir do primeiro contato com o texto. Ainda, para sabermos quais foram os estranhamentos surgiram nas primeiras leituras do texto e também para termos ideia de como a construção dos sentidos se deu, uma vez que o grupo estava nas suas primeiras interações com o PAG.

Quadro 11 - 1º recorte - início da vivência

Turno	Participante	Reflexão
1	Professor pesquisador	Agora... eu vou tentar apresentar pra vocês... antes de apresentar... eu vou disponibilizar o texto... pra quem não quiser ler... no::... na telinha e também não tiver como ir agora ao <i>WhatsApp</i> ... eu vou disponibilizar um <i>link</i> ... não é a mesma formatação do:: do <i>link</i> que eu disponibilizei pra vocês no PDF, mas é a mesma crônica tá? só pra está pra quem tá ficando no celular pra ler mais rápido né? quem não quiser ler na tela... e pra quem quiser ler na tela... tá aqui... <u>ai</u> vocês já sabem o procedimento né? éh::... a gente vai ler agora tem um tempinho pra ler silenciosamente o TEXto... e aí depois vocês... <u>expõe aquilo que vocês senTiram aquilo que vocês acharam do texto... todo mundo consegue... tá tendo acesso aos textos?</u>
2	Mariele	<u>Sim... eu sim...</u>
3	Professor pesquisador	<u>Mariele... Lygia respondeu que sim::... ok... vamos lá então... tamanho tá bom pessoal?...</u> <u>e aí gente... quê que vocês acharam do texto?...</u>
4	Mariele	<u>Já POde começar a falar?</u>
5	Professor pesquisador	Se vocês quiserem mais tempo pra ler... eu dou...
6	Mariele	<u>Eu vou esperar então as colegas... responderem aí...</u>

Fonte: elaboração pessoal.

As interações transcritas, que se localizam no início da vivência, refletem um pouco as dificuldades enfrentadas nas aulas de leitura em contextos remotos, já que não há um contato 'face a face' entre alunos e entre professores e alunos. De modo que, para que as partes envolvidas nas interações tenham algum tipo de verificação de contato realizado, depende-se de mais tempo, trazendo, muitas vezes, um ar vagaroso nas enunciações.

Essas questões, que se apresentaram como novas, nas aulas que utilizavam o PAG como estratégia teórico-metodológica, trouxeram novas configurações ao quadro da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2013), uma vez que, em contextos de ensino, costumava-se professor e aluno estabelecerem trocas em tempo real. Como as plataformas digitais não possibilitam que duas pessoas enunciem ao mesmo tempo de maneira inteligível, os coenunciadores costumam desligar suas passagens de sons, a fim de que não haja interferência nas comunicações. Esse fenômeno acaba por trazer inseguranças àquele que enuncia, como pode ser visto no turno 1: *“tá tendo acesso aos textos?”*, no turno 4: *Já POde começar a falar?* e no turno 6: *Eu vou esperar então as colegas... responderem aí...*

Ainda no que diz respeito ao primeiro turno, estabeleço algumas informações acerca da maneira como funciona a aula de leitura que utiliza o PAG, pois mesmo que alguns participantes já tinham participado de algumas vivências mediadas por mim, também tinha alunos que estava pela primeira vez em uma experiência como esta. Sendo assim, teçi o seguinte comentário: *“aí vocês já sabem o procedimento né? éh:::... a gente vai ler agora tem um tempinho pra ler silenciosamente o TEXto... e aí depois vocês... expõe aquilo que vocês senTIram aquilo que vocês acharam do texto...”*.

Após isso, ainda no turno 1, fiz alguns questionamentos aos alunos no sentido de tentar saber se todos conseguiam ler bem o texto, haja visto que em contextos de ensino remoto, muitos alunos por usarem seus celulares para entrar nas aulas, não têm uma tela grande à sua disposição. Isso faz com que muitos desses alunos tenham dificuldades na hora realizar suas leituras. Pensando nisso, pensei em disponibilizar outras maneiras de acesso ao texto: *“todo mundo consegue... tá tendo acesso aos textos?”*.

Essa preocupação se dá, uma vez que conceber a linguagem enquanto forma de interação é entender que os sujeitos que se apresentam como coenunciadores ou interlocutores são de extrema importância para o processo comunicativo. E isso se dá nas aulas de leitura, escrita ou até em manifestações artísticas como prenunciou Volóchinov (2019), ao dizer que até a música é um fenômeno dialógico, haja visto que sem uma plateia, não existe músico, nem música.

Considero que essas atitudes de preocupação, assim como na primeira vivência, representam um pouco as características que são solicitadas do professor enquanto agente de letramento. Pois esse perfil de professor tem uma atuação mais sensível aos contextos socioculturais em que os alunos estão inseridos. E isso implica não só as práticas de letramentos que emergem dos eventos de letramento em sala de aula, mas sim das práticas que vêm do contexto dos letramentos familiares, da vida laboral e das práticas letradas das mais diversas esferas sociais.

Retornando para a aula de leitura, depois de ter algumas confirmações acerca do recebimento do texto que seria utilizado para a vivência de leitura: turno 2 “*Sim... eu sim...*” turno 3 “*Mariele... Lygia respondeu que sim::...*”, fiz um questionamento no sentido do que pontua Batista-Santos (2018, p. 137) “esses questionamentos possibilitaram antecipações e constatações, além de permitir que os sujeitos-leitores criassem hipóteses tendo como base o que já conhecem”, além de possibilitar que os alunos expusessem suas subjetividades: “*e aí gente... quê que vocês acharam do texto?...*”.

A partir disso, aguardei a manifestação dos participantes da pesquisa, uma vez que era necessário saber se todos já teriam feito a leitura completa do texto, haja visto que se tratava de um texto mais longo do que os que foram lidos até então. Em seguida, como pode ser visto no quadro abaixo, os alunos passaram a tecer suas impressões, considerações e eliciações de seus pensamentos.

Mais abaixo, o leitor encontrará um quadro com as reflexões que foram iniciadas a partir das interações que foram trazidas para este texto no quadro 11. E além de ser uma continuidade, o recorte abaixo foi selecionado para compor estes escritos em virtude de ter, em seus turnos de fala, discussões de teor profundo sobre a importância da alteridade na era contemporânea.

Quadro 12 - Movimentos alteritários na atividade de leitura

Turno	Participante	Reflexão
Turno 7	Dimas	Olga falou que tá <i>okay</i> Mariele tá <i>okay</i> ... Maria Bonita e Lygia o que é que vocês me dizem? ler mais ou... <i>okay</i> ?... então vamos lá né?... agora oficialmente... o quê que vocês acharam do texto?... Cleo Verberena...
Turno 8	Mariele	Bom... eu vou começar aqui então... éh::... <i>Mineirinho</i> ... -- boa noite Cleo...-- é então... <i>Mineirinho</i> é um texto:: que eu achei um pouco denso... an:: não consegui ainda entendê-lo... por completo né? mas... no geral o que:: o quê que eu percebi..., né? <u>é um texto que:: é uma crônica né? que:: a autora retrata aí um criminoso na década de sessenta... que foi morto com treze tiros... e... a revolta... pelo que me parece... é que um tiro só bastava... né? um tiro só bastava... mas foram treze... isso faz a gente... trazer algumas coisas... pro presente, né? coisas atuais no caso daquela família que teve</u>

		<p><u>oitenta tiros... an: no Rio de Janeiro... né? que... nem eram bandidos... no caso de Mineirinho era um homem... a palavra que ela usa no texto... é:: “um facínora” Mineirinho era um facínora era um homem perigoso que trocava... roubava... trocava tiro com a polícia e mesmo assim... na hora de matá-lo... um tiro só era necessário... mas a polícia aí... deu treze tiros... e no decorrer do texto... é:: algumas coisas assim... que eu gostaria de pontuar... se as meninas... as colegas quiserem complementar também... fiquem a vontade... eu li o texto hoje então por isso que eu achei ele um pouco difícil... acho que eu precisaria de mais tempo também... ah: logo no começo ela fala, né? que: “e por que mais me adianta contar os treze tiros que mataram Mineirinho do que seus crimes?” né? ah: aqui foi muito mais importante ela contar a quantidade de tiros que o matou do que o seus crimes, né? por mais que ele tivesse aí uma: um histórico criminoso... treze tiros... o que mostra aqui é que não era: eles não queriam deter Mineirinho eles queriam matar mesmo a vontade era de matar... né? e ela vai falando “Mineirinho era perigoso e já matara demais e no entanto... nós o queríamos vivo...” por que essa coisa de “nós”, né? por que que ela fala que queria ele vivo... mesmo ele sendo um criminoso, né? e aí (...)</u></p>
Turno 9	Dimas	<p>Mariele eu quero fazer um adendo nessa fala... você falou “por que o nós né?” e aí eu volto... e lanço a primeira pergunta né? <u>por que que ela abre o texto falando assim é:: “suponho que é em mim como um representante do nós” né? juntamente com a sua pergunta por que que ela falou o “nós” eu pergunto pra o pessoal... porque que ela se coloca como representante do “nós”?...</u></p>
Turno 10	Mariele	<p>Eu acho que porque ela... vou deixar Olga falar...</p>
Turno 11	Olga	<p>Querendo jogar a bola pra mim né Mariele ? ((risos)) ai não (...)</p>
Turno 12	Dimas	<p>A bola é nossa...</p>
Turno 13	Olga	<p><u>Eu adoro... adoro a Clarice Lispector... Amo acho que esse é o propósito dela CONfundir a gente porque... eu nunca entendo as leituras delas assim de início né? você precisa ler reler alguns algumas... algumas CRÔnicas alguns contos a gente ler assim já compreende de cara... os de Clarice Lispector é sempre essa leitura que você:: que deixa a gente assim confuso... pelo menos é o que eu acho né? eu me lembro que eu li <i>A Hora da Estrela</i> eu tava no Ensino Médio... ih: foi de difícil entender quando eu percebi que ela morria... aí eu ficava sem saber se tinha morrido ou não tinha... então assim eu acho que o propósito dela é sempre nos confundir... é eu também fiquei pensando aí quando ela diz aí, né? por que nós... por que eu... acho que essa questão de se colocar no lugar do outro, essa questão dos direitos humanos... quantas vezes quando matam um, um, um assim alguém... né? que tava cometendo algum crime a gente comemora a gente e muitas vezes há o questionamento, né? ele era Vítima da sociedade ele fez isso porque tinha algo por trás... então:: divide opiniões... acaba dividindo opiniões e aí eu entendo que... no texto todo ela fica se perguntando ela tá é:: é:: ela faz vários questionamentos que:... é:: ele:: é como se ele fosse vítima... por que que ela tá conTANdo... mais os tiros do que próprio crime que ele cometeu, né? é como se ela tivesse que:: comemorar como muita gente comemora... e tá se colocando nesse lugar... e ela faz esse questionamento no texto todo... e acaba sendo nos deixando... divididos... porque eu acho que é uma representação... justamente das pessoas né? alguns se dividem comemorando alguns se colocam na questão dos direitos humanos... ih:: essa questão que a Mariele falou do:: dos tiros né? ela vai aí descrevendo... primeiro e segundo tiro foi um aLÍvio... o terceiro já um aLERTa... e o quarto já deixa desassossegado e chegar lá:: no último tiro... ela, né? já:: se sente assassinada</u></p>

		<p><u>porque ela se sente o outro então ela... acredita que pra ser... já não era mais justiça era vinGANça... e aí:: não seriam necessários os treze tiros ele morreria apenas com um... então já não seria mais justiça... seria vingança porque ele morreria só com um tiro... aí a gente se pega colocando no lugar dele várias vezes, né? a gente () esse caso quando assim... eu:: eu me lembrei do:: do que nós tivemos a poucos dias... a pouco tempo... aí a questão do Lázaro... que todo mundo queria que peGAsse, né? essa coisa toda... aí quando pegou ele... éh:: ouve o questionamento porque tanto -- eu ouvi alguém perguntando -- “por que tanto tiro?”, né? como () tiro... parece que cada um queria dar sua parcela queria ali... VINgar né? eu acho que cada tiro ali é como se fosse das pessoas por ter tanto tempo procurado ele... e aí vem a questão dos direitos humanos e entra com este questionamento né?...de que:: o quê que levou ele a fazer aquilo? então:: eu acho que fez sentido... eu também no texto fiquei muito confusa ainda estou e cada vez que a gente vai lendo a gente vai... ficando mais... eu acho que:: ((risos)) mas levanta esse questionamento... eu acho que a Clarice ela tem muito disso né? de instigar a gente a esse... a penSAR...</u></p>
<p>Turno 14</p>	<p>Mariele</p>	<p><u>Eu acho que é justamente isso né? você se colocar no lugar do outro... né? e quando ela fala “É suPONho que É em MIM como um dos representantes” ela tá fazendo uma suposição... né::? então vamos supor que essas pessoas tenham essa empatia vamos supor que essas pessoas se coloquem no lugar do outro... mais... não é qualquer pessoa... quem é que se pode... quem que pode se colocar no lugar do outro aí?... quem se pode colocar no lugar do Mineirinho? será que é as autoriDAdes? será que são os policiAis? ou será que é o POvo? ou será que são os devotos de São Jorge? porque no texto fala né? que o Mineirinho era devoto de São Jorge... será que são as pessoas de DEus uma coisa que me chamou atenção... a Clarice ela fala de Deus... em alguns momentos do texto éh:: e ela fala né? que “no DÉcimo primeiro digo em esPANto do nome de Deus no décimo segundo chamo meu irmão e no décimo terceiro me assassinam porque eu sou outro... né? e aí ela vai dizendo que “Eu repudio... éh:: essa essa jusTIça” né? “essa justiça que vela o meu sono eu a repudio” e ela vai descrevendo né? “por DEus o que me salva às vezes é apenas o tiro” e ela... e uma coisa que me chamou atenção é que no texto ela falava assim... “por que? no entanto a primeira lei... a que protege corpo e vida INsubstituíveis é a de que não matará... ela é a minha maior garantia... assim NÃO me matam porque eu não quero morrer... e assim não me deixam matar... porque ter matado é a escuridão pra mim ESTA é a LEI” né? pra quem conhece a Bíblia aí já viu que o... nos Dez Mandamentos tem lá “não matará” não matar né? “não matará” então... é isso que a Clarice tá falando... né? se a primeira lei... se uma das leis que protege o corpo e a vida... é de que “não matará” de que não deve matar então isso deveria ser uma garantia... né? mas não no caso aqui... de Mineirinho e aí ela vai falando muitas coisas... é um texto um pouco longo né? mas no decorrer do texto em outros momentos ela já usa o nome de Deus com letra minúscula... e não mais com a letra maiúscula... como ela usa no começo... né? e aí eu fiquei me perguntando “por que?”... né? isso não foi aleatório... tem um significado né? sobre isso... éh:: e eu acho que o Mineirinho a gente pode pode conversar pode trazer pra vários outros acontecimentos recentes né? na nossa sociedade... o LÁzaro... aquele outro rapaz com oitenta tiros e tantos outros... né? e tantos outros tiros... que não é só porque você quer justiça... é só porque você quer matar mesmo... é:: eu acho que é:: inclusive a Clarice ela tem uma entrevista... não sei se vocês já assistiram que ela fala sobre o Mineirinho né? ela cita o Mineirinho que o repórter pergunta assim:... acho que todo mundo tem um filho predileto... eu acho que alguma assim... aí ela fala do Ovo e a Galinha que é um texto MUIto difícil também... e ela fala do Mineirinho né? que é justamente sobre isso que a revolta da época... que a revolta da época que ela escreveu essa crônica foi justamente isso... porque:: não era:: um tiro só bastava pra matar... só que aqui eles deram treze tiros e</u></p>

		isso também me lembra o <i>Marighella</i> ... pra quem não assistiu... eu deixo de indicação um filme maravilhoso que:: éh:: traz um pouco... disso também que não é só... não é só... matar... né? não é só querer fazer justiça é você querer matar essa é a vontade aqui... vou deixar as colegas falarem agora...
Turno 15	Dimas	<u>E eu queria pegar um gancho aqui na fala da Olga né? que ela fala seguinte... “estou confusa” né? eu tenho esse mesmo sentimento, Olga... eu acho que::... Clarice também... porque ela fala “é... é em mim que eu tenho que procurar por que que está me doendo a morte de um facinora” não é? então não tem aquela coisa de:: nossa ele é apenas a vítima da sociedade né? NÃO ele é um crimiNoso... mas ele é a pessoa e isso me dói... eu lembrei a Olga também foi a primeira citar né? a questão da da perseguição ao Lázaro né? e eu tenho um grupo de <i>Hangout</i> no Google... com alunos meus né? e aí quando pegaram o Lázaro... essa fala de um aluno meu ficou na minha cabeça né? gente...-- todo mundo com medo né? todo mundo com medo... a operação de Lázaro pra vocês se situarem né? mobilizou uns trezentos policiais... da mesma forma como a operação que:: foi atrás do Mineirinho tá? esse criminoso que a gente tá lendo sobre... porque ele obviamente na década de sessenta lá no Rio de Janeiro porque ele tinha uma rixas tanto ele:: é praticava crimes de assalto e dava:: o que roubava pro pessoal na favela no Morro da Mangueira... quanto ele se envolvia com rixas com o pessoal do bicho do jogo do bixo... era um opositor a máfia que na época tomava conta do Rio de Janeiro... -- e aí um aluno... voltando a questão do Lázaro né? um aluno meu falou assim... “pessoal... vocês VÍram como traTARAM o corpo do Lázaro? do jeito que jogaram ele na ambuLÂncia?” e aquilo ficou na minha mente sabe? porque:: realmente... a gente não queria Lázaro morto... a gente queria Lázaro preso... ou se porvenTura né? porque ele também não queria ser preso ele estava resistindo né? a gente entende que as pessoas estão resistindo à prisão... éh:: é super compreensível né? mas poxa... tanta atrocidade né?... então isso esse é o sentimento que eu tenho... eu fico confuso porque a gente sabe que:: é como Clarice coloca né? é um facinora... mas por que é... que me dói sabe? e aí voltando a questão do texto né? eu queria que:: no primeiro parágrafo... ela:: tem uma conversa com a moça que cozinhava pra ela né?... o que que vocês sentiram... das reações da cozinheira de Clarice? porque ela tem uma convulsão né? ela fala uma espécie de convulsão... quê que vocês leram disso?...</u>

Fonte: elaboração pessoal.

Após receber a confirmação das participantes da vivência, a respeito delas terem tido tempo suficiente para realizar uma primeira leitura de maneira silenciosa, fiz uma primeira intervenção por meio de um turno de fala, para que o silêncio fosse rompido. E, geralmente, nas pesquisas que utilizam o PAG como proposta teórico-metodológica, assim que funciona, a pesquisadora ou o pesquisador faz uma pergunta, a minha primeira foi: *o quê que vocês acharam do texto?* (turno 7).

A escolha dessa pergunta se deu pois ela permite que os alunos iniciem seus turnos de fala trazendo à tona suas subjetividades e assim como pontua Batista-Santos (2018, p. 137), questionamentos dessa natureza permite: “antecipações e constatações, além de permitir que os sujeitos-leitores criassem hipóteses tendo como base o que já conhecem”. Além disso, o questionamento vai ao encontro do que prenunciou Zanotto quando disse que o objetivo do

PAG é: “dar espaço para as vozes e subjetividades dos leitores e para as ações responsáveis e mediadoras dos participantes” (ZANOTTO, 2016, p. 127).

E em resposta a esse questionamento, a aluna Mariele faz, no turno de fala 8, um comentário que retoma a questão da violência policial no contexto brasileiro, que fora supracitada:

é um texto que::: é uma crônica né? que::: a autora retrata aí um criminoso na década de sessenta... que foi morto com treze tiros... e... a revolta... pelo que me parece... é que um tiro só bastava... né? um tiro só bastava... mas foram treze... isso faz a gente... trazer algumas coisas... pro presente, né? coisas atuais no caso daquela família que teve oitenta tiros... an:: no Rio de Janeiro... né? que... nem eram bandidos...

O acontecimento, que estabelece uma relação com a crônica trazida para a vivência e, que fora citado por Mariele foi o brutal assassinato de uma família de pessoas negras, no mês de abril, do ano de 2019⁴⁵. Conforme narram as notícias⁴⁶ e investigações, em um domingo, enquanto a família Santos Rosa ia festejar um chá de bebê na casa de amigos, uma patrulha do Exército Brasileiro fuzilou o carro no qual se locomovia a família em questão, com mais de oitenta tiros.

Assim, ao trazer esse acontecimento histórico, Mariele faz uma leitura que suscita conhecimentos prévios de seu contexto histórico social, o que configura um movimento *descendente* de processamento de informação, nomeado por *top-down*.

Todavia, ao dizer que a família Santos Rosa “*nem eram bandidos*”, portanto, não mereciam nenhum tipo de punição, a aluna não só faz uma leitura descendente, mas vai um pouco além, para uma leitura que problematiza questões sociais, fazendo movimentações alteritárias, uma vez que Mariele consegue se colocar no lugar das vítimas da violência policial, manifestando uma indignação pela atuação bárbara das forças responsáveis pela segurança nacional.

O deslocamento de Mariele, todavia, não se restringe à família que fora trucidada pelos soldados do Exército Brasileiro, pelo contrário, por meio da leitura da crônica ela é imbuída do mesmo sentimento que levou Clarice Lispector a escrevê-la, e também estende o sentimento de alteridade por Mineiro ao falar o seguinte:

logo no começo ela fala, né? que:: “e por que mais me adianta contar os treze tiros que mataram Mineirinho do que seus crimes?” né? ah:: aqui foi muito mais importante ela contar a quantidade de tiros que o matou do que o seus crimes, né?

⁴⁵ https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/08/politica/1554759819_257480.html Acessado em: 13/04/2022.

⁴⁶ https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/13/politica/1555172481_557182.html Acessado em: 13/04/2022.

por mais que ele tivesse aí uma:: um histórico criminoso... treze tiros... o que mostra aqui é que não era:: eles não queriam deter Mineirinho eles queriam matar mesmo a vontade era de matar... né? e ela vai falando "Mineirinho era perigoso e já matara demais e no entanto... nós o queríamos vivo..." por que essa coisa de "nós", né? por que que ela fala que queria ele vivo... mesmo ele sendo um criminoso, né? e aí (...)

Para ela, mais importava saber o porquê de tanta atrocidade excessiva ao pesar o dedo no gatilho, pois no país em que vivemos não há nenhum crime que a pena prevista seja a morte, não, pelo menos em tese, já que na prática o que temos é a pena sofrida por Mineirinho, a família Santos Rosa e milhares de casos que poderiam ser elencados aqui, sem nem se quer um término esperado.

Além disso, ao usar trechos da crônica para sustentar os seus gestos de leitura, Mariele passa a fazer outro modelo de processamento de leitura no meio desse mesmo turno de fala, pois seu início é formado por uma leitura *top down*, e em instantes depois é usado por ela o modelo de processamento *interativo*, que usa tanto das leituras lineares, marcadas com a retomada do texto fonte, quanto com o seu conhecimento de mundo, para em seguida ela trazer aspectos sociais a partir da realização de tais processamentos de leitura.

Considero que as inferências de Mariele fazem parte da indignação necessária para a mudança social de que nós precisamos, posto que elas são carregadas de um dos sentimentos que nos constitui enquanto sujeitos, que é a alteridade. Pois não existe um eu, sem um outro e como elenca Bakhtin (2018).

E após essa reflexão de Mariele, que traz consigo a consciência de que nós enquanto sociedade, só existimos porque de alguma maneira dependemos do outro como uma extensão do nós, fiz questão de fazer um adendo e realizar outro questionamento para aprofundar essa temática, que é tão cara para o dialogismo, os postulados sociointeracionistas e os estudos freirianos. Assim, fiz o seguinte questionamento: *"por que que ela abre o texto falando assim éh:: 'suponho que é em mim como um representante do nós' né? juntamente com a sua pergunta por que que ela falou o 'nós' eu pergunto pra o pessoal... porque que ela se coloca como representante do 'nós'?"*.

Em resposta a essa pergunta, Mariele iniciou um turno de fala (turno 10), mas logo em seguida cedeu o espaço para a Olga, uma vez que esta ainda não havia exercido o direito de voz na aula. Olga (turno 13), por sua vez, iniciou seu turno de fala registrando o seu gosto pelo que escreveu Clarice Lispector, também falou de algumas outras experiências com os escritos da autora que corroboravam para a compreensão do texto que, ora, era discutido. E por usar seu conhecimento de mundo para a interpretação do texto trazido para a leitura, Olga inicia o turno

de fala utilizando do modelo de processamento de informações *top down*, como nos mostra o trecho abaixo:

Eu adoro... adoro a Clarice Lispector... Amo acho que esse é o propósito dela CONfundir a gente porque... eu nunca entendo as leituras delas assim de início né? você precisa ler reler alguns algumas... algumas CRônicas alguns contos a gente ler assim já compreende de cara... os de Clarice Lispector é sempre essa leitura que você:: que deixa a gente assim confuso... pelo menos é o que eu acho né? eu me lembro que eu li A Hora da Estrela eu tava no Ensino Médio... ih:: foi de difícil entender quando eu percebi que ela morria...

Depois disso, Olga, ainda no turno 13, elenca que se dividem os pontos de vista a respeito de uma temática tão polêmica quanto esta. Essa inferência me fez remeter aos episódios em que em seus escritos, Freire (2013; 1997) assevera sobre a importância da tomada de decisão, sobre as tomadas de partidos, não no sentido de partidos políticos, mas no sentido de lado, de tomada de decisão acerca das ordens nas coisas do mundo, pois “que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça?” (FREIRE, 1997, p. 127).

E seguem-se as reflexões da aluna Olga:

então assim eu acho que o propósito dela é sempre nos confundir... é eu também fiquei pensando aí quando ela diz aí, né? por que nós... por que eu... acho que essa questão de se colocar no lugar do outro essa questão dos direitos humanos... quantas vezes quando matam um, um, um assim alguém... né? que tava cometendo algum crime a gente comemora a gente e muitas vezes há o questionamento, né? ele era Vítima da sociedade ele fez isso porque tinha algo por trás... então:: divide opiniões... acaba dividindo opiniões e aí eu entendo que... no texto todo ela fica se perguntando ela tá éh:: éh:: ela faz vários questionamentos que::... éh:: ele:: é como se ele fosse vítima... por que que ela tá conTANdo... mais os tiros do que próprio crime que ele cometeu, né? é como se ela tivesse que:: comemorar como muita gente comemora... e tá se colocando nesse lugar... e ela faz esse questionamento no texto todo... e acaba sendo nos deixando... divididos... porque eu acho que é uma representação... justamente das pessoas né? alguns se dividem comemorando alguns se colocam na questão dos direitos humanos...

E sobre esse trecho, que pertence ao turno 13, é curioso notar que Olga inicia de alguma maneira dando continuidade na unidade temática que, ora, fora iniciada por Mariele, suscitando a questão da alteridade para o centro das discussões. Mais curioso ainda é que Olga faz uma relação direta com a questão da alteridade com a questão dos direitos humanos⁴⁷: “*por que*

⁴⁷ A expressão “Direitos Humanos” diz respeito aos direitos resguardados a todos os seres humanos, que surgiram a partir da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, proclamados e adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), no dia 10 de dezembro, do ano de 1948. (dados retirados do site do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acessado em 16/04/2022)

nós... por que eu... acho que essa questão de se colocar no lugar do outro, essa questão dos direitos humanos... ”.

Essa é uma inferência que remete a discursos que estão inscritos na sociedade brasileira e que costumam dividir grupos que, ideologicamente, se apresentam de maneiras opostas, acerca da extensão dos direitos universais a pessoas que vêm a cometer delitos sociais ou crimes.

Posto que, conforme assegura o artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos “ninguém será submetido à tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes”, a única leitura que consigo fazer do significado da palavra “ninguém” é ninguém, nenhuma pessoa, todavia, quando se trata de episódios de contravenção social, há discursos que analisam de maneira descabida a declaração universal dos direitos humanos, abrindo espaço para a contravenção desta declaração.

Essa retomada do tema realizado por Olga, de acordo com Pontecorvo (2005, p. 73) pode ser considerada, também, como uma espécie de co-construção, pois conforme pontua a autora “um exemplo frequente de co-construção é o dado pela retomada, mais ou menos explícita, de um tema introduzido por um outro interlocutor, com a intenção de incluir pequenos acréscimos, variações, elaborações, integrações”.

O relato de Olga também é uma referência ao episódio de sequestro de um ônibus na ponte Rio-Niterói, do estado do Rio de Janeiro, no ano de 2019. Quando, após três horas de negociação, a polícia por meio de um atirador de elite, vem a assinar um homem, que, de acordo com o Batalhão de Operações Especiais (BOPE⁴⁸), estava passando por um surto psicótico, durante o período de negociações, o então Governador do Estado do Rio de Janeiro Wilson Witzel passa a comemorar a morte do sequestrador.

É questionável que, por motivos incertos, as pessoas venham a agir com violência para com os outros. Contudo, causa estranhamento que um ser humano festeje a morte de outra pessoa, uma vez que essas reações revelam que tanto a pessoa que está disposta a cometer um crime de violência quanto a que comete violência para ‘evitar um crime violento e ainda comemora, estão imbuídos do mesmo sentimento: a familiaridade com a violência.

E como elencou Olga, isso “*divide opiniões*”, uma vez que esses discursos estão inscritos na sociedade. E como a própria aluna continua em seus relatos “*ele fez isso porque*

⁴⁸ "O Batalhão de Operações Especiais, mais conhecido como BOPE, é uma tropa de elite da polícia, treinada especialmente para o combate em diversas situações e para o resgate de reféns, está presente em alguns estados brasileiros." Veja mais em: <https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/bope.htm>. Acesso em: 21/04/202

tinha algo por trás”, no caso desse episódio de sequestro, um surto psicótico⁴⁹ estava por trás de uma atitude de um lobo solitário, ao sequestrar um ônibus com uma arma falsa.

A aluna continua as suas reflexões em torno do dilema escrito por Clarice Lispector, já que, de acordo com Olga, o texto sugere que mais importante do que contar crimes de Mineirinho, é contar a quantidade de tiros disparados contra ele, posto que isso se torna um elemento revelador de uma violência que vai ao encontro da violência de Mineirinho. Conforme afirmou Clarice⁵⁰, posteriormente à escrita desse texto, qualquer que fosse o crime dele, um tiro era o suficiente:

acaba dividindo opiniões e aí eu entendo que... no texto todo ela fica se perguntando ela tá éh:: éh:: ela faz vários questionamentos que::... éh:: ele:: é como se ele fosse vítima... por que que ela tá conTANdo... mais os tiros do que próprio crime que ele cometeu, né? é como se ela tivesse que:: comemorar como muita gente comemora... e tá se colocando nesse lugar... e ela faz esse questionamento no texto todo... e acaba sendo nos deixando... divididos... porque eu acho que é uma representação... justamente das pessoas né? alguns se dividem comemorando alguns se colocam na questão dos direitos humanos...

E, ao final desse trecho, que faz parte do turno 13, Olga pontua que as pessoas se dividem acerca do tema da violência contra pessoas que foram contraventoras às leis sociais. Essa divisão, para a aluna, se dá em dois grupos, o primeiro que comemora a violência contra pessoas que supostamente são criminosas e o segundo grupo é do pessoas que se deslocam para a posição das pessoas que estão a ser punidas e entendem que essas pessoas também estão resguardadas pela lei, ou seja, os direitos humanos. Que, conforme fora elencado mais acima, são frutos do sentimento de alteridade de maneira coletiva, após o período de “desgraça” internacional que foi a Segunda Guerra Mundial⁵¹. Ou seja, o efeito é elencado no sentido da causa.

E as pontuações de Olga, no turno 13, seguem no sentido de realizar uma co-construção por retomada (PONTECORVO, 2005, p. 73), tendo em vista que ela continua sua fala elencando a fala que a sucedeu, a fala de Mariele:

⁴⁹ <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/08/20/sequestrador-onibus-ponte-rio-niteroi.htm>
Acesso em: 21/04/2022.

⁵⁰ As afirmações de Clarice foram ditas no programa “Panorama” da TV Cultura: <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1I2EVnU>. Acesso em: 22/04/2022.

⁵¹ “A Segunda Guerra Mundial foi um conflito de proporções globais que aconteceu entre 1939 e 1945. Caracterizada como um conflito em estado de guerra total (no qual há mobilização de todos os recursos para a guerra), a Segunda Guerra Mundial fez Aliados e Eixo enfrentarem-se na Europa, África, Ásia e Oceania. Após seis anos de conflito, mais de 60 milhões de pessoas morreram”. Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/segunda-guerra-mundial.htm> Acesso em: 22/04/2022.

ih:: essa questão que a Mariele falou do:: dos tiros né? ela vai aí descrevendo... primeiro e segundo tiro foi um aLÍvio... o terceiro já um aLERta... e o quarto já deixa desassossegado e chegar lá:: no último tiro... ela, né? já:: se sente assassinada porque ela se sente o outro então ela... acredita que pra ser... já não era mais justiça era vinGANça... e aí:: não seriam necessários os treze tiros ele morreria apenas com um... então já não seria mais justiça... seria vingança porque ele morreria só com um tiro... aí a gente se pega colocando no lugar dele várias vezes, né?

Após essa retomada da unidade temática suscitada por Mariele “*ih:: essa questão que a Mariele falou do:: dos tiros né?*”, Olga faz uma reflexão sobre o deslocamento que Clarice demonstra ao se colocar no lugar de Mineirinho, de modo que a autora chega a relatar que também se sentiu assassinada após o último tiro que recebeu. Ela reflete acerca da suposta justiça que há em execuções advindas por parte dos aparelhos ideológicos repressores do estado, uma vez que execução violenta está longe de ser uma pena prevista pelo nosso código penal.

Tendo dito isso, a aluna Olga, ainda no turno 13, também faz o mesmo deslocamento que outrora fez a autora da crônica: “*aí a gente se pega colocando no lugar dele várias vezes, né?*”. Essa compreensão responsiva e ativa (BAKHTIN, 2013) de Olga nos remete ao que dizem Candido (2004) e Wolf (2019), pois, de acordo com os autores, é a leitura que nos faz desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro. A negação, aos sujeitos, do acesso ao texto literário, na opinião de Candido (2004) e se configuraria como uma violação aos direitos humanos, haja visto que a capacidade de confabular está entre as necessidades básicas das sociedades.

Ao demonstrar uma postura de responsividade e alteridade, Olga faz uma leitura que além de se construir dentro de um contexto de criticidade, contribui com as necessidades que se apresentam na contemporaneidade, pois em uma era dos extremos (HOBSBAWM, 1995) como a em que vivemos, não basta ser crítico. Além de ser crítico, é necessário saber se colocar no lugar daqueles que representam posições diferentes das nossas.

Dessa forma, a postura de Olga vai ao encontro do perfil de leitor que é formado na e pela prática de leitura dialógica do Pensar Alto em Grupo, o sujeito-leitor-responsivo (BATISTA-SANTOS, 2018), uma vez que essas são as características desse perfil de leitor. Tendo em vista que Olga não aceita uma leitura de outrem sem refletir sobre mais de um ponto de vista, antes faz as suas valorações ideológicas para aderir a uma hipótese de leitura, fazendo emergir do texto vários sentidos.

Após isso, ainda no turno 13, Olga faz uma referência direta do caso de Mineirinho a um caso parecido ocorrido no ano de 2021⁵². Essa menção pode ser configurada como um raciocínio inferencial (MARCUSCHI, 2008), haja visto que ela faz conexões entre acontecimentos e manifestações sociais, por meio de texto, que não estão nem no mesmo tempo, nem no mesmo espaço. Ou seja, é a partir do seu conhecimento de mundo e de sua bagagem cultural que os episódios citados por Olga se conectam.

esse caso quando assim... eu:: eu me lembrei do:: do que nós tivemos a poucos dias... a pouco tempo... aí a questão do Lázaro... que todo mundo queria que peGasse, né? essa coisa toda... aí quando pegou ele... éh:: ouve o questionamento porque tanto -- eu ouvi alguém perguntando -- “por que tanto tiro?”, né? como () tiro... parece que cada um queria dar sua parcela queria ali... VINgar né? eu acho que cada tiro ali é como se fosse das pessoas por ter tanto tempo procurado ele... e aí vem a questão dos direitos humanos e entra com este questionamento né?...de que:: o quê que levou ele a fazer aquilo?

O trecho acima termina, ainda, com mais uma reflexão, da parte de Olga, de caráter alteritário, já que ao fazer o seguinte questionamento: “o quê que levou ele a fazer aquilo?” Ela tenta compreender o contexto histórico e sociológico que fez emergir um criminoso ou, nas palavras de Lispector, “um facínora”. Temos falhado, enquanto sociedade, na compreensão dos fatos e fenômenos sociais que nos levam a ter muitas pessoas sendo entregues ao mundo do crime e às atividades ilícitas que são nocivas à vida social. Acredito que, pensamentos como os de Olga é que nos farão superar as problemáticas da criminalidade dentro do contexto brasileiro, tendo em vista que a marginalização das pessoas que passam a transgredir as leis, sem compreensão dos motivos em que levam as pessoas a tais atitudes só nos levará a piora do nosso contexto.

Após essas colocações de Olga, no turno 14, Mariele faz uma retomada do pensamento iniciado por Olga. Tal fato vem a se configurar como uma co-contrução de dado pela retomada (PONTECORVO, 2005), tendo em vista que os sentidos que serão construídos a partir do que Mariele virá a falar, partem das asserções realizadas por Olga, estabelecendo entre si uma relação de co-construção dos sentidos na aula de leitura: “Eu acho que é justamente isso né? você se colocar no lugar do outro... né?”.

⁵² O caso em questão foi o assassinato do criminoso Lázaro Barbosa, que após vinte dias de perseguição e após uma série de crimes cometidos, a mídia nacional passou a acompanhar todos os passos de Lázaro em sua fuga dentro de áreas de floresta. Ao final, em uma operação que contou com uma força tarefa, em uma ação policial com mais de cento e vinte disparos de arma de fogo, Lázaro Barbosa é assassinado. Para mais informações: <https://g1.globo.com/tudo-sobre/lazaro-barbosa/>. Acesso em: 01/07/2022.

“e quando ela fala “É suPONho que É em MIM como um dos representantes” ela tá fazendo uma suposição... né::? então vamos supor que essas pessoas tenham essa empatia vamos supor que essas pessoas se coloquem no lugar do outro... mais... não é qualquer pessoa... quem é que se pode... quem que pode se colocar no lugar do outro aí?... quem se pode colocar no lugar do Mineirinho? será que é as autoriDAdes? será que são os policiAis? ou será que é o POvo? ou será que são os devotos de São Jorge? porque no texto fala né? que o Mineirinho era devoto de São Jorge... será que são as pessoas de DEus uma coisa que me chamou atenção... a Clarice ela fala de Deus... em alguns momentos do texto éh:: e ela fala né? que “no DÉcimo primeiro digo em esPANto do nome de Deus no décimo segundo chamo meu irmão e no décimo terceiro me assassinam porque eu sou outro... né? e aí ela vai dizendo que “Eu repudio... éh:: essa essa justIça” né? “essa justiça que vela o meu sono eu a repudio” e ela vai descrevendo né? “por DEus o que me salva às vezes é apenas o tiro” e ela... e uma coisa que me chamou atenção é que no texto ela falava assim... “por que? no entanto a primeira lei... a que protege corpo e vida INsubstituíveis é a de que não matará... ela é a minha maior garantia... assim NÃO me matam porque eu não quero morrer... e assim não me deixam matar... porque ter matado é a escuridão pra mim Esta é a LEI” né? pra quem conhece a Bíblia aí já viu que o... nos Dez Mandamentos tem lá “não matará” não matar né? “não matará” então... é isso que a Clarice tá falando... né? se a primeira lei... se uma das leis que protege o corpo e a vida... é de que “não matará” de que não deve matar então isso deveria ser uma garantia... né? mas não no caso aqui... de Mineirinho”.

E seguem as reflexões de Mariele no turno 14, de modo que após fazer uma co-construção por retomada. Ela, ao tentar construir sentidos a partir do que fora dito pela autora do texto. Ela utiliza, para construir os sentidos de sua leitura, uma leitura interacionista, posto que após ler um trecho do texto *“É suPONho que É em MIM como um dos representantes”*, assim como assevera Kleiman (2004, p. 65), ela constrói, e não apenas recebe um significado a partir do que a autora escreve: *“ela tá fazendo uma suposição... né::?”*.

Dentro dessa concepção de leitura, Kleiman (2001, p. 39) considera o seguinte: “neste processo são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação de ambos pelo contexto num processo que institui na leitura”. Ou seja, para fazer essa movimentação em relação a esse tipo de construção de sentido, era necessário que Mariele se valesse de hipóteses acerca do que o autor e o texto queriam dizer.

Após isso, a aluna Mariele tece considerações que giram em torno do que Freire (2000) chamaria de pedagogia da indignação, haja visto que, no curso natural das coisas, dos lugares ou das instituições sociais de onde deveriam vir os posicionamentos corretos de acordo com a lei, no tocante ao caso de criminosos como Mineirinho, vem um fatalismo de que sobre os criminosos não há o que se fazer, a não ser matar. Tal fatalismo surge a partir de um contexto totalmente ideológico e

que fala, em face das injustiças sociais, de que ‘a realidade é assim mesmo, de que as injustiças são uma fatalidade Contra que nada se pode fazer’ solapa e fragiliza o ânimo necessário para a briga como as drogas, não importa qual delas, destruindo a

resistência do viciado ou da viciada, os deixam prostrados e indefesos (FREIRE, 2000, p. 25).

Em seguida, ainda no turno 14, Mariele Franco, tece comentários sobre a contradição que há, muitas vezes, em discursos de pessoas religiosas que, em nome de deus, realizam atrocidades. Contradição esta criticada por Clarice no texto “Mineirinho”:

Eu repudio... éh:: essa essa jusTIça” né? “essa justiça que vela o meu sono eu a repudio” e ela vai descrevendo né? “por DEus o que me salva às vezes é apenas o tiro” e ela... e uma coisa que me chamou atenção é que no texto ela falava assim... “por que? no entanto a primeira lei... a que protege corpo e vida INsubstituíveis é a de que não matará... ela é a minha maior garantia...

E mesmo que o discurso religioso se valha da ideia de que a misericórdia e o perdão é para todos. No caso de Mineirinho e o grupo de contraventores que o Mineirinho representa, não se aplicaria essa misericórdia, haja visto que nas sociedades contemporâneas aqueles que costumam transgredir as leis, automaticamente passam para a instância dos imperdoáveis como Lázaro e Mineirinho: “*se uma das leis que protege o corpo e a vida... é de que ‘não matará’ de que não deve matar então isso deveria ser uma garantia... né? mas não no caso aqui... de Mineirinho*”.

Depois disso, dando continuidade ao turno 14, a aluna Mariele estabelece, em seu turno de fala, uma relação do texto “Mineirinho” com acontecimentos contemporâneos ao momento da aula de leitura:

e eu acho que o Mineirinho a gente pode pode conversar pode trazer pra vários outros acontecimentos recentes né? na nossa sociedade... o LÁzaro... aquele outro rapaz com oitenta tiros e tantos outros... né? e tantos outros tiros... que não é só porque você quer justiça... é só porque você quer matar mesmo...

Esse processamento de informação se configura como uma mobilização de seu conhecimento de mundo para a construção de sentidos, se encaixando, assim, no modelo de processamento *top-down* (KATO, 1985). Todavia, a aluna não fica apenas no processamento *top-down*, pois os acontecimentos em questão fazem parte, em alguma medida, do conhecimento de mundo dela, mas também vai ao encontro do que preza a prática de leitura dialógica do Pensar Alto em Grupo.

Na prática de leitura do PAG, não importa apenas elencar o conhecimento de mundo para a realização da construção de sentidos na aula de leitura, muito embora essa etapa seja de extrema valia, mas além do processamento *top down*, primasse que o sujeito-leitor estabeleça

relação do conteúdo lido com as problemáticas sociais tal como foi feito por Mariele. Para que uma aula de leitura seja socialmente relevante, ela precisa problematizar as problemáticas sociais que se apresentam, de modo que, melhores serão os sujeitos que estão preparados, no sentido de compreenderem os fenômenos que os cercam, para a vida em sociedade diante da complexidade social contemporânea.

Depois das reflexões realizadas por Mariele, que finalizam o turno 14, no turno 15 faço alguns comentários com diversas intenções. A primeira delas é de valorizar algumas problematizações realizadas pelas alunas, até então, na aula de leitura. O objetivo dessas intervenções (que podem ser lidas nos trechos mais abaixo) é de, após ter ouvido as colocações dos alunos, legitimar os posicionamentos ali construídos, conforme pontuam Zanotto e Sugayama (2016). *“E eu queria pegar um gancho aqui na fala da Olga né? que ela fala seguinte... “estou confusa” né? eu tenho esse mesmo sentimento, Olga...”*.

Após as primeiras colocações, teço outros comentários no mesmo sentido, fazendo, também uma co-construção por retomada (PONTECORVO, 2005), dessa vez não apenas retomando o que Olga falou, mas sim a unidade temática introduzida por Olga, discutida e retomada por Mariele e que mais uma vez seria tema das reflexões pela minha retomada. E o fio das discussões foi a questão da alteridade:

eu acho que::... Clarice também... porque ela fala “é... é em mim que eu tenho que procurar por que que está me doendo a morte de um facinora” não é? então não tem aquela coisa de:: nossa ele é apenas a vítima da sociedade né? NÃO ele é um crimiNOso... mas ele é a pessoa e isso me dói...

Nesse trecho me vi reunido com a narradora da crônica, juntamente com as alunas que me precederam na fala, pois mais me incomoda a quantidade da violência em casos como esses, do que os crimes cometidos. Me assusta, assim como assustou Clarice, saber que se a justiça erra ‘por pouco’ os muitos disparos direcionados à Mineirinho, ou qualquer outro ‘criminoso’, ela pode me acertar, ou a qualquer inocente, como vem acontecendo.

Ao mesmo tempo, anima-me saber que em meio aos contextos de diversidade, como são os contemporâneos, surgem leitores como os que participaram das vivências aqui analisadas, já que há, nos últimos anos a necessidade de leitores que além dos aspectos de criticidade, sejam capazes de se deslocar para o lugar do outro, como prenuncia o dialogismo e os estudos freirianos.

eu lembrei a Olga também foi a primeira citar né? a questão da da perseguição ao Lázaro né? e eu tenho um grupo de Hangout no Google... com alunos meus né? e aí

quando pegaram o Lázaro... essa fala de um aluno meu ficou na minha cabeça né? gente...-- todo mundo com medo né? todo mundo com medo... a operação de Lázaro pra vocês se situarem né? mobilizou uns trezentos policiais... da mesma forma como a operação que:: foi atrás do Mineirinho tá? esse criminoso que a gente tá lendo sobre... porque ele obviamente na década de sessenta lá no Rio de Janeiro porque ele tinha uma rixas tanto ele:: é praticava crimes de assalto e dava:: o que roubava pro pessoal na favela no Morro da Mangueira... quanto ele se envolvia com rixas com o pessoal do bicho do jogo do bixo... era um opositor a máfia que na época tomava conta do Rio de Janeiro... -- e aí um aluno... voltando a questão do Lázaro né? um aluno meu falou assim... “pessoal... vocês VÍram como traTaram o corpo do Lázaro? do jeito que jogaram ele na ambuLÂncia?” e aquilo ficou na minha mente sabe? porque:: realmente... a gente não queria Lázaro morto... a gente queria Lázaro preso... ou se porvenTura né? porque ele também não queria ser preso ele estava resistindo né? a gente entende que as pessoas estão resistindo à prisão... éh:: é super compreensível né? mas poxa... tanta atrocidade né?...

E para dialogar com a retomada que acabei por realizar, elenquei, também, alguns acontecimentos que fizeram parte da minha vivência de mundo, para poder construir sentidos juntamente com o texto lido, o que vem a se configurar com um modelo de processamento *top-down* (KATO, 1985). Em seguida, trouxe algumas informações referentes ao contexto histórico em que se insere o texto “Mineirinho”.

Com isso, estabeleci relações, no que diz respeito às operações policiais responsáveis tanto por capturar Mineirinho, quanto por capturar Lázaro. Tenho ciência de que os contextos em que as operações policiais ocorreram são de muita diferença entre si, mas há sim uma similaridade: a mobilização de muitos homens, no sentido de contingente, para tais capturas.

Depois disso, elenquei uma experiência vivida por mim em um ambiente virtual com alunos meus de outro contexto. Essa experiência também girava em torno dos casos que foram chamados para as discussões empreendidas na aula de leitura que, ora é analisada. De modo que, assim como Clarice se escandalizou com a maneira em que foi conduzida a ação policial no caso de Mineirinho, também fomos (eu e meus alunos) no caso Lázaro. E isso não isenta nem Mineirinho, nem Lázaro.

E após refletir sobre essas questões de cunho social, retorno à questão da co-construção por retomada (PONTECORVO, 2005). Acredito que falas como essas, advindos da parte do professor/mediador, que retomam a fala de um aluno ou de uma aluna, como foi o caso desta vivência, além de revozear, o que é um ato de legitimação dos posicionamentos elencados, configura-se também como uma atitude que vai no caminho de proporcionar afirmações acerca das hipóteses de leitura, o que faz com que seja desenvolvida uma identidade de sujeito-leitor.

Ambas as atitudes, revozear e legitimar são atitudes que estão dentro do *métier* do professor agente de letramento. Que se configura como um agente social que atua no sentido de desenvolver ações que proporcionam aos sujeitos que com ele interage o desenvolvimento

das práticas letradas que são exigidas nos contextos sociais em que esses sujeitos estão inseridos.

6.5 Análise dos diários reflexivos da segunda vivência

Seguindo a tônica iniciada nas análises da primeira vivência, passarei a analisar alguns diários reflexivos produzidos pelos alunos em momentos após vivência de leitura. O objetivo desses escritos é, justamente, registrar as subjetividades dos alunos em momentos após as interações em torno da leitura, de modo que servem para trazer o olhar dos participantes da pesquisa dos momentos vividos para o foco das discussões.

E para nortear as discussões em torno dos diários de leitura dos participantes da pesquisa, refletiremos acerca da seguinte pergunta: “Como se dá a orquestração dos múltiplos sentidos no processo de formação do sujeito-leitor-responsivo na prática dialógica de leitura do PAG?”

Quadro 13 - diário reflexivo de Marina Silva da terceira vivência

As discussões durante o encontro, me surpreendeu porque as falas foram ricas, os colegas fizeram leituras e colocações que incrementaram o debate. Foi um texto que permitiu refletirmos com fatos atuais que assolam nossa sociedade. Terminei o encontro com o desejo de reler o texto e retomar as discussões através da gravação para o próximo encontro estar mais engajada.

Fonte: elaboração pessoal.

O primeiro ponto a refletir, sobre as colocações de Marina Silva, giram ao redor da importância dos colegas na construção dos sentidos na aula de leitura, posto que a aluna em questão, mesmo não tendo participado de toda a aula de leitura, chegando momentos após o seu início, conforme pode ser visto no trecho mais abaixo, conseguiu se situar nas discussões e, posteriormente, contribuir com o que fora discutido.

Quadro 14 - 3º recorte da terceira vivência

Turno	Participante	Reflexão
71	Marina Silva	Eu tô atrasada... cheguei atrasada hoje... a coisa está meio meio bagunçada...

Fonte: elaboração pessoal.

Isso nos sugere que o caminho para a construção dos conhecimentos e dos sentidos da aula de leitura deve seguir a tônica da perspectiva sociocultural. Ou seja, todo aprendizado deve partir de uma primazia social e externa ao sujeito, para que depois aconteçam as internalizações das estruturas sociais externas (VIGOTSKI, 2008).

Além disso, as elicitaciones de Marina Silva nos sugerem que, para uma aula de leitura que vise formar sujeitos leitores em ações democráticas da construção de sentidos, se faz indispensável o contato com o outro nas atividades de leitura. Isso implica que, enquanto professores, deixemos de priorizar as atividades de construção de sentidos individuais (que utilizam, tão somente, dos modelos de processamento de informações) para que adotemos atividades que promovam a troca e a discussão.

6.6 Diários do pesquisador - “Mineirinho”

Dando continuidade às análises dos dados gerados em torno da vivência de leitura mediada pelo texto “Mineirinho” de Clarice Lispector, trago para as discussões dois recortes dos diários elaborados por mim no dia de realização da vivência em questão. De modo geral, o conteúdo temático dos diários analisados gira em torno de duas questões extremamente caras ao dialogismo, a saber a alteridade e a responsividade passiva.

Além desses dois conceitos serem de extrema importância à epistemologia do dialogismo, é por meio deles que acredito que conseguirei tecer algumas problematizações que objetivam responder a um dos objetivos postos para esta pesquisa. O objetivo em questão é: “investigar como a prática dialógica do PAG enquanto instrumento e estratégia pedagógica pode contribuir para a formação do leitor-responsivo”.

Quadro 15 - 1º recorte 3º diário do pesquisador - reflexões sobre a alteridade

Mineirinho Antes da leitura	14/12/2021
<p><u>Minhas reações são confusas igualmente como me transparece as de Clarice em “Mineirinho”. O nervosismo é rei, todavia vejo ele dando lugar a uma apreensão a respeito da recepção do texto por parte do grupo que estará comigo na leitura.</u></p> <p><u>Como Clarice, não nego os erros de “Mineirinhos”, mas me incomoda atrocidades. Incomoda-me saber o quão falha é nossa justiça. Incomoda-me ver que “no rio tem pato comendo lama”. “Por que no rio tem pato comendo lama?”. Porque no rio tem pato comendo lama é que existem tragédias como a que ceifou a vida de mineirinho.</u></p> <p><u>Ainda temeroso dos princípios do monologismo tomarem minhas ações. Essa linha tênue continua a me perseguir. Também tenho receio de não conseguir dialogar com as colocações, dos meus ouvidos não estarem atentos. Se achava a prática do PAG complexa, acho ainda mais.</u></p>	

Que o bom Deus me ajude!

Fonte: elaboração pessoal.

Início os registros dos diários de pesquisa da terceira vivência, adotando uma postura que vai ao encontro do que pontua Thiollent (2011, p. 22), uma vez que conforme diz o autor:

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’.

Diante disso, ao expor, nos registros dos diários, minhas inquietações e incômodos com os contextos de violência que o texto nos remete “*Como Clarice, não nego os erros de “Mineirinhos”, mas me incomoda atrocidades*”, demarco minhas ações e interpretações diante das leituras que seriam realizadas em poucos momentos após tais escritos. Em seguida, faço algumas reflexões sobre uma letra de música que também retrata o contexto de injustiça social e das atrocidades que permeiam o contexto brasileiro.

A música em questão é “Rios, pontes e *overdrive*”, de Chico Science e Fred Rodrigues Montenegro, que retrata um contexto de descaso social por partes dos governantes, pois conforme nos mostra os trechos acima destacados, se formos ler de maneira literal, *no rio não é lugar de se ver pato comendo lama*, sobretudo, ver patos comendo lama em contexto urbano, contexto em que a letra foi composta. Se formos ler esse verso de maneira metafórica, entenderemos que em meio a tanta riqueza que se produz no mundo, pato não deveria comer lama e o povo não deveria estar na miséria.

É nesse sentido que devemos costurar colchas de retalhos para nos cobrirmos das injustiças sociais, costurando a miséria do mundo, para que assim possa surgir um mundo melhor para aqueles que são menos favorecidos, para os mais vulneráveis, para a população indígena, para a população negra, para as mulheres, para a população Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Queer (LGBTQIA +), para os que sofrem com as mazelas do sistema econômico vigente.

Após refletir sobre o contexto de desigualdade social que permeia o Brasil e que, de alguma maneira, também é temática do texto lido na vivência, realizo algumas reflexões em torno do monologismo e seus reflexos em minha prática enquanto professor “*ainda temeroso dos princípios do monologismo tomarem minhas ações.*” E, além do receio de práticas que

advêm do monologismo virem à tona, epistemologia que fundamentou parte da minha formação acadêmica.

Assim ocorreu em alguns momentos da primeira vivência, o receio de não ouvir com a atenção que é devida aos alunos nas aulas que usam do Pensar Alto em Grupo como estratégia teórico-metodológica. Conforme pontuam as pesquisas de Zanotto (1990; 1995; 1998; 2007; 2014), para que se rompa com as práticas de leitura silenciadoras, é necessário não só dar voz aos alunos, para que eles construam os sentidos, mas também ter um olhar atencioso às colocações que advêm dos seus turnos de fala.

E na raiz da minha apreensão, nesse momento de pré-vivência, estava o nervosismo, conforme pode ser lido no seguinte trecho: “*o nervosismo é rei, todavia vejo ele dando lugar a uma apreensão a respeito da recepção do texto por parte do grupo que estará comigo na leitura*”. Também fiquei ansioso pela forma como os alunos receberiam o texto, pois textos longos e profundos, como costumam ser os de Clarice, necessitam de alguns retornos para que se estabeleçam diversas conexões de construção de sentidos.

Por fim, estabeleço mais uma reflexão a respeito do caráter complexo da prática do PAG, “*se achava a prática do PAG complexa, acho ainda mais*”. haja vista que romper com práticas monológicas requer uma prática muito sensível, de modo a ser uma linha tênue, conforme este trecho nos mostra: “*essa linha tênue continua a me perseguir*”. Conscientemente, ajo sabendo que em qualquer possível deslize, poderei replicar práticas que se cristalizam no monologismo, na educação bancária e assim sucessivamente.

Considero que os caminhos fornecidos pelo monologismo e suas adjacências (concepção bancária (FREIRE, 2005), como a pedagogia do silenciamento (FERRAREZI-JR, 2014) e a concepção autônoma de letramento (STREET, 2014) são bastante atrativas dentro da prática educativa na aula de leitura, já que, nas relações de poder que há entre aluno e professor, tais epistemologias tendem a validar o professor como figura que detém o conhecimento, turnos de vozes e um suposto ‘controle’ sobre a dinâmica da sala de aula.

Todavia, considero também que o resultado do equacionamento das práticas silenciadoras acima delineadas, conforme pontuaram Fiorin (2009), Kleiman (2016), Batista-Santos (2018) e Batista-Santos e Silva (2021), é a formação de um leitor passivo. Formando-o, sobretudo, para atuar apenas como dublê dos pensamentos alheios (BAKHTIN, 2013).

Mediante a isso, vai ao encontro dessa temática, sobre a compreensão responsiva, parte das reflexões que compõem o momento pós-leitura do meu diário de pesquisa. Tais reflexões podem ser encontradas no segundo recorte, mais abaixo. Esses escritos, também contribuem para que possamos ter um olhar mais completo a respeito do objeto de estudo, ora analisado.

Ademais, endo essa mobilização de várias fontes para ir ao encontro do que prenunciam Denzin e Lincoln (2006), quando dizem que é necessário ter uma gama de fontes para a realização da pesquisa qualitativa. E, também, para ir ao encontro das colocações de Yin (2016), quando pontua que é necessário um mosaico de informações para ter um olhar mais holístico do objeto estudado.

Quadro 16 - 2º recorte do 3º diário do pesquisador - reflexões sobre a responsividade passiva

Mineirinho 14/12/2021
Depois da leitura <u>Fiquei feliz em participar das interações. Vi muita riqueza nas construções, muito engajamento nas questões sociais. Todavia ainda não consegui discernir alguns silêncios de alguma participantes. A primeira coisa que me vem à cabeça é o monologismo, a alteridade passiva, mas também não tenho essa certeza do monologismo estar no cerne desses acontecimentos.</u>

Fonte: elaboração pessoal.

O início dos registros dá conta da minha felicidade em participar da vivência de leitura com o grupo em questão. As minhas primeiras impressões iam em dois extremos, mas sobretudo no reconhecimento de que o grupo caminhava com reflexões de cunho social, conforme o texto lido nos suscitava “*Fiquei feliz em participar das interações. Vi muita riqueza nas construções, muito engajamento nas questões sociais*”.

E como objetiva-se, no ensino das competências leitoras, proporcionar, aos sujeitos envolvidos nas interações sociais por meio da leitura, situações em que esses desenvolvam a capacidade de se colocar no lugar do outro. Isso porque urge na contemporaneidade esse tipo de posicionamento. Além do mais considero que a experiência foi, em alguma medida, exitosa.

Contudo, no primeiro recorte, no diário do momento antes da vivência de leitura, fiz uma reflexão sobre a linha tênue que há entre as práticas do monologismo e do dialogismo. De modo que, em meus registros, temia agir de uma forma a silenciar ou não dar a devida atenção à voz dos alunos. Já no segundo momento de registros em relação à essa aula de leitura, teci alguns comentários que trazem para a discussão que aqui é realizada que sugere a presença de fenômenos que advém do monologismo.

E como escrevi nos relatos que sucederam a leitura, “*Todavia ainda não consegui discernir alguns silêncios de alguma participantes. A primeira coisa que me vem à cabeça é o*

monologismo, a alteridade passiva, mas também não tenho essa certeza do monologismo estar no cerne desses acontecimentos.”, ainda não consegui discernir alguns fenômenos no momento da leitura. Alguns dos participantes, preferiram não se manifestar por meio do uso do recurso da voz e, muito menos, pelos recursos fornecidos pelo chat. E essas manifestações me intrigam. Primeiramente, não sei se os alunos que não se manifestaram estavam em processo de ambientação no grupo de interações.

Em segundo lugar, não sei dizer se os resquícios do monologismo na minha condução das discussões fizeram com que os alunos se calassem ou deixassem de se posicionar. E por mais que eu queira me afastar do monologismo, indo ao encontro do dialogismo, não descarto esses riscos.

A minha terceira hipótese para o silêncio de alguns alunos é a falta de um ambiente adequado para o momento de vivência de leitura, já que dentro de suas residências, os alunos, muitas vezes não conseguem se isolar em um cômodo. Esse caso em específico, justifica a falta de participações mais efetivas da aluna Maria Bonita que, em um momento da vivência, justificou que o dia em que as interações estavam ocorrendo, e em sua casa havia muita movimentação e barulho, o que a inibia de abrir o microfone para manifestar seus pensamentos:

Quadro 17 - sobre as dificuldades de infraestrutura nos contextos das aulas remotas

Turno	Participante	Reflexão
51	Maria Bonita	Éh:: não não... tranquilo o que vocês... estão falando aí... é tudo... tudo o mesmo que eu estava pensando...
52	Professor pesquisador	Ah tá...
53	Maria Bonita	É isso mesmo... obrigada...
54	Professor pesquisador	NAda... que é isso... fica à vontade tá? eu tava (...)
55	Maria Bonita	Hoje aqui tá meio confuso... desculpa ((risos))
56	Professor pesquisador	“aqui” que você fala sua casa é?
57	Maria Bonita	É ((risos))

Fonte: elaboração pessoal.

Além do problema da infraestrutura nas casas das pessoas, no tocante ao ensino remoto, também há um problema referente ao uso da internet, tendo em vista que muitas pessoas, no

contexto brasileiro, não dispõem dos recursos de conectividade para aulas remotas. Se valem de pacotes de dados, o que muitas vezes não os permite realizar o uso das câmeras nem a abertura de seus microfones para realizarem falas.

Em quarto e último lugar, tenho como hipótese para o silêncio dos alunos o ambiente em que as discussões foram realizadas. As discussões realizadas pelo grupo suscitaram dos participantes uma postura politicamente engajada. O que acontece quando discussões políticas surgem são três coisas: ou as pessoas discutem com zelo e respeito, ou discutem sem o respeito pelos sujeitos que falam, ou ainda, alguns preferem silenciar, em virtude de não concordarem com o que está sendo falado.

Acredito que esse silêncio em específico é fruto de uma responsividade ativa (BAKHTIN, 2013), pois ela é uma postura em tempo real. Se o motivo do silêncio foi, realmente esse, acredito que eu tenha falhado como mediador, uma vez que o objetivo das aulas que usam o PAG é de proporcionar práticas de leitura democráticas. E uma das características das práticas de leitura democráticas é que todos tenham o direito de manifestarem suas opiniões e crenças, desde que não ofendam as posições dos outros.

Um fato importante a ser elencado é que, dentre as alunas que permaneceram em silêncio durante a aula de leitura em questão, está a aluna Lygia Clark. Os dados coletados sugerem que ela tem um perfil de aluno que não se expressa muito, haja vista que, mesmo participando de todas as atividades que foram realizadas nesta pesquisa, a aluna não se manifestou nem pelo uso da voz, nem por mensagem pelo chat.

Todavia, mesmo não fazendo o uso muito frequente dos espaços de voz, a aluna nem deixou de frequentar aos encontros, nem deixou de realizar os registros de diários de leitura. O que me sugere uma familiaridade com o ambiente proposto, indo ao encontro do que prenuncia o dialogismo e a prática do PAG, quando tenta proporcionar um ambiente propício à leitura.

Todavia, quando se trata dos registros nos diários de pesquisa, realizados pela aluna Lygia Clark, tais escritos geralmente não foram muito longos, contendo, muitas vezes apenas um período simples ou uma frase. E por mais que esses não sejam dados muito conclusivos, revelam uma certa maneira de uso da linguagem, advindo desses registros mais simples, como podem ser vistos abaixo:

Quadro 18 - recorte 1 diário Lygia Clark 1ª vivência

Como manter o foco mesmo durante os tempos de luta?

Fonte: elaboração pessoal.

Quadro 19 - recorte 1 diário Lygia Clark 2ª vivência

Como desenvolver o processo de interpretação de textos mais complexos?
--

Fonte: elaboração pessoal.

Quadro 20 - recorte 2 diário Lygia Clark 2ª vivência

Excelente reflexão com a leitura do texto a Moça tecelã.
--

Fonte: elaboração pessoal.

Quadro 21 - recorte 1 diário Lygia Clark 3ª vivência

Excelentes reflexões.

Fonte: elaboração pessoal.

Diante dos relatos dos diários de Lygia, passo a refletir mais, especificamente, em torno do 1º recorte da segunda vivência, quando a aluna escreve o seguinte: “*Como desenvolver o processo de interpretação de textos mais complexos?*”. Considero que essa pergunta de alguma maneira nos norteia, quando tratamos do ensino da competência leitora. E a primeira coisa que teria para dizer sobre a pergunta de Lygia é a: coletivamente.

É por meio da troca e da interação social que construímos sentidos em torno de textos mais complexos. Já que a compreensão, como fora discutido neste texto, é um fenômeno social (MARCUSCHI, 2008). Que muitas vezes parte das subjetividades do leitor, que são construídas a partir das interações sociais que esse leitor tem com o mundo exterior a ele.

E da mesma maneira em que a compreensão é um fenômeno de ordem sociocognitiva, também é o desenvolvimento das competências leitoras, haja vista que uma das preocupações de Lygia no recorte que, ora, é analisado se dá justamente em torno do desenvolvimento do processo de compreensão. As pesquisas de Zanotto (1990; 1992; 1997; 2007; 2014), por exemplo, nos sugere que, individualmente, os sujeitos têm mais dificuldade de desenvolver o raciocínio metafórico, que conforme elenca a teoria da metáfora conceptual. É uma forma de organização do pensamento.

Por último, considero sobre a não participação mais efetiva de Lygia Clark que pode ter raízes em possíveis desconfortos acerca de expor suas hipóteses interpretativas, pois ainda no primeiro recorte da segunda vivência, com a seguinte pergunta: “*Como desenvolver o processo de interpretação de textos mais complexos?*”, a aluna expõe uma certa insegurança, tecendo

reflexões sobre as etapas e sobre o processo de como conseguir desenvolver leituras inferenciais em textos mais complexos.

E nesta aula, que ora é analisada, cabe ainda refletir sobre o caso de mais uma aluna que permaneceu em silêncio durante boa parte do tempo em que interagimos. A aluna em questão é Cleo Verberena. Acredito que, como ela não havia participado de nenhuma aula até, então, que havíamos feito, ficaria difícil se ambientar com discussões do teor das que estavam sendo feitas.

Soma-se a isso o fato de a aluna não ter conseguido entrar na aula no início das interações. Ou seja, chegar atrasado gera um desconforto para que a pessoa passe a se situar no que está sendo feito. E além de não ter participado das outras aulas, para saber como funciona a aula de leitura que utiliza o PAG, a aluna também perdeu minha breve explicação no primeiro turno de leitura. E conforme pode ser visto mais abaixo, ela só conseguiu acessar a aula a partir do turno 7 e 8.

Quadro 22 - entrada de Cleo Verberena na aula de leitura

Turno 7	Dimas	Olga falou que tá <i>okay</i> Mariele tá <i>okay</i> ... Maria Bonita e Lygia o que é que vocês me dizem? ler mais ou... <i>okay</i> ?... então vamos lá né?... agora oficialmente... o quê que vocês acharam do texto?... Cleo Verberena...
Turno 8	Mariele	Bom... eu vou começar aqui então... éh:::... <i>Mineirinho</i> ... -- boa noite Cleo...--

Fonte: elaboração pessoal.

Ao final, reflito sobre os aspectos que permeiam as aulas de leitura que não estão sob controle do professor. O sucesso em proporcionar um ambiente em que todos os sujeitos se vejam engajados em torno de uma atividade de leitura, nem sempre depende apenas do professor ou de sua postura teórico-metodológica. Esses fatores acima citados, por exemplo, podem fazer com que alguns alunos saiam lesados das práticas de leitura no tocante às suas identidades de sujeitos-leitores-responsivos, pois se eles não fazem o uso da voz para expor suas subjetividades e criticidade na aula de leitura, fica difícil desenvolver os aspectos aqui mencionados sobre esse perfil de leitor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentar ao leitor as bases epistemológicas, depois de fazer um percurso metodológico das etapas seguidas até o final da pesquisa, e de analisar o corpus dos dados gerados, chego à fase final deste trabalho. Fase esta que apenas nomeio como final, pois há que se chegar a um final de cada etapa de pesquisa. Digo isso pois não pretendo esgotar nenhuma das discussões aqui iniciadas. Antes, estes escritos são, para mim, um princípio de um caminho para a superação das opressões que existem nas aulas de leitura no contexto brasileiro.

Diante disso, há algumas considerações que farei a partir das reflexões tecidas e dos dados gerados, de modo que essas serão de teor mais reflexivo que expositivo, a fim de não incorrer em repetições. Assim, a primeira consideração a ser feita é que os dados levantados durante o período de pesquisa indicaram que a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo apresenta-se como uma alternativa ao modelo autônomo de letramento e suas práticas, bem como ao monologismo e suas práticas nas aulas de leitura.

Isso se deve ao fato de durante as aulas de leitura, diferentemente das práticas de leitura que partem da epistemologia do monologismo e do modelo autônomo de letramento, o Pensar Alto em Grupo age de maneira sensível aos contextos socioculturais em que se insere. Na prática, isso indica que o PAG sem o julgamento de haver uma única interpretação de um texto, constrói, coletivamente, os sentidos na aula de leitura. Isso possibilita que os alunos tenham contato com o contraditório ao seu pensamento. Dentro desse processo, além de o direito de expor seus pensamentos, o aluno tem valorizadas as suas inferências, que partem de um contexto cultural que merece atenção.

Uma outra consideração que gostaria de fazer, dá-se em torno da prática de leitura do PAG. Prática, essa, construída há mais de trinta anos e que, todavia, está em processo de constante reflexão e, por conseguinte, alteração. Neste trabalho temos dois exemplos de mudanças que vêm ocorrendo dentro do PAG, a primeira delas se dá na maneira de acontecimento da prática de leitura, pois o contexto pandêmico nos proporcionou o desafio de ter que fazer as aulas de leitura sem encontros presenciais.

Diante desse contexto, a reformulação acontecida dentro do PAG foi a de abertura de possibilidades de aulas de leitura de encontros presenciais para não presenciais em ambientes virtuais, por meio de vídeo conferências. Muito embora tenha sido idealizado para as interações sociais de encontros presenciais, a prática do PAG se apresenta como promissora para a realização de aulas de leitura em contextos remotos. Os dados levantados nesta pesquisa indicam que aulas de leituras dentro de uma perspectiva dialógica podem acontecer por meio

de plataformas digitais de vídeo conferência, como as que foram utilizadas durante esta pesquisa.

O segundo exemplo de reformulação se dá em torno do conceito e do papel do professor nas aulas de leitura, haja vista que este não exerce um papel de protagonista nas aulas de leitura do PAG, e sim os alunos. Há uma necessidade de se pensar outras problematizações acerca do conceito de professor-mediador, que parte da perspectiva sociocultural. Essas problematizações serão tema, muito provavelmente, nas próximas pesquisas do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM).

No que se refere às adaptações feitas para a realização das aulas em ambientes virtuais, há algumas questões a serem refletidas. A primeira delas é que nos ambientes virtuais que se apresentam mais acessíveis para a realização de aulas *online*, impera uma lógica centralizadora no turno de voz, de modo que há a possibilidade de uma pessoa ficar com o microfone aberto, com o risco de perda de uma boa comunicação. O que pode vir disso é uma lógica que apenas um sujeito fala, não restando aos outros interagirem no momento em que o sujeito que fala. Muitas vezes desencorajando as pessoas a abrirem seus microfones sob o risco de acreditarem estar atrapalhando o momento da fala do outro.

Essa configuração não reflete o padrão que há nas salas de aula, que muitas vezes, mesmo quando o professor está na centralização dos turnos de voz, o aluno consegue dentro das diversas possibilidades comunicativas nos encontros presenciais, dialogar com o colega ao lado, sobre o tema a ser tratado, ou até sobre temas que não são centrais das discussões. Nesse ponto, surgem as forças centrífugas da língua (BAKHTIN, 2015), se veem com uma dificuldade de desenvolvimento, restando uma possibilidade maior para as forças centrípetas da língua.

Um segundo ponto que merece destaque sobre a adaptação do Pensar Alto em Grupo para aulas em contextos remotos se refere às dificuldades encontradas no que tange às conexões de internet que utilizavam os alunos participantes da pesquisa. Como acredito que esse problema não seja uma particularidade apenas dos alunos do curso de extensão, e sim de boa parte dos cidadãos brasileiros, as aulas de leitura que se dão em ambiente remoto deparar-se-ão com dificuldades de ordem de conexão.

As consequências dessas dificuldades podem ser inúmeras, desde a perda de momentos da aula de leitura a não possibilidade de abertura das câmeras. E como em boa parte das aulas, houve, por parte dos alunos participantes, a escolha por permanecer com as câmeras fechadas, uma das inferências que me são possíveis ter é que como parte dos alunos utilizaram suas conexões por meio de dados móveis, portanto, uma conexão limitada, quando se refere ao tempo de conexão e o tipo de navegação a ser feita. Eles precisaram escolher que tipo de recurso

seria mais relevante e adequado para as aulas de leitura em questão e participar da aula apenas com o uso da voz seria mais importante àquela altura do que participar com voz e vídeo e não conseguir participar de toda a vivência. A problemática que suscitada da participação dos alunos sem a imagem é que, os colegas e eu enquanto professor ficaria impedido de visualizar as possíveis impressões dos alunos após se depararem com o texto e com as opiniões dos colegas.

Os dados também indicaram, conforme almejava-se nos objetivos de pesquisa e na seguinte pergunta de pesquisa: “Em que medida a prática de leitura por meio do ‘Pensar Alto em Grupo’ contribui para formação responsiva e crítica do aluno?”. Foi desenvolvido nos alunos a questão da criticidade e da alteridade, sendo esta, muitas vezes, o foco das aulas de leitura. As leituras promoveram discussões de cunho social, de modo a problematizar problemas presentes e históricos na sociedade e que são interpenetrados pela linguagem.

Foi nesse sentido que o PAG, como uma prática democrática de leitura, cumpriu uma função social de dar voz para que grupos socialmente marginalizados pudessem ter suas problemáticas em visibilidade. Da mesma maneira, constatou-se que nas sociedades contemporâneas, por causa das mais diversas mazelas geradas pelo sistema econômico vigente, além da criticidade, deve-se ter alteridade com aqueles que se encontram à margem de direitos sociais que deveriam os atingir.

Além disso, há também, nos dados levantados durante o percurso da pesquisa, vários indícios que vão na direção de responder a outra pergunta de pesquisa: como se dá a orquestração dos múltiplos sentidos no processo de formação do sujeito-leitor-responsivo na prática dialógica de leitura do PAG? Assim é possível afirmar que a construção dos sentidos durante as aulas de leitura se deu de maneira a negociar hipóteses de leitura acerca de inferências dos colegas.

Isso implica dizer que os alunos por meio do recurso de voz que lhes foi dado construíram de maneira colaborativa os sentidos na aula de leitura. Essa construção colaborativa foi ao encontro dos princípios da alteridade que tanto preza a epistemologia do dialogismo.

Também foi visto no corpus que a co-construção dos sentidos foi muito importante no estabelecimento das hipóteses de leitura e para a construção dos sentidos, pois muitos momentos, a partir das hipóteses dos colegas, foi que alguns dos alunos participantes puderam se sentir mais confiantes em expor suas hipóteses de leitura. Além disso, foi a partir da co-construção que os alunos puderam estabelecer relações dialógicas entre os enunciados que foram produzidos no momento da aula da leitura e os enunciados que faziam parte de suas bagagens culturais.

Tais dados nos mostram, mais uma vez, que em grupo a possibilidade de se ter êxito na construção dos sentidos numa aula de leitura é muito maior, já que os colegas trabalham de maneira colaborativa, ampliando as possibilidades de interpretação e troca. Isso faz com que reforce o discurso de que há uma necessidade de alteração na lógica das aulas de leitura no contexto brasileiro. Contexto, esse, em que vigora a prática de leitura dominante, que emerge do dialogismo.

Já no que diz respeito à terceira pergunta de pesquisa: em que medida a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo possibilita a constituição da identidade do professor enquanto agente de letramento? Os dados nos permitem dizer que, pelo fato de ser uma prática de leitura não diretiva, o PAG possibilita que o professor constitua a sua identidade enquanto agente letrador de modo a não reproduzir as práticas autoritárias que emergem do monologismo.

Isso implica no fato de o professor saber criar ambientes que sejam favoráveis ao protagonismo dos alunos. Nas aulas de leitura que utilizam o PAG como estratégia metodológica, os alunos são os mediadores e construtores dos sentidos das leituras. Essa postura rompe com a lógica do professor enquanto um protagonista no processo de construção dos sentidos nas aulas de leitura, além de romper com a lógica reproduzida pela concepção bancária da educação, na qual o professor é o sujeito do processo educativo e os alunos não considerados como meros entes passivos.pr

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARAÚJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. In: Congresso Nacional de psicologia escolar e educacional, ABRAPEE, 9. 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009. Disponível em <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/26.pdf>. Acesso em: 2 jan, 2016.

AULETE, C. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa** Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Ed Forense-Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BAKHTIN, M. **O homem ao espelho**: apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir coletivo”. Pelotas: Sociedade em Debate, 2001.

BARTON, David.; HAMILTON, Mary. **Local literacy**: reading and writing in one community. London, Routledge, 1998.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade**: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018. p 248.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. O professor universitário como agente letrador: interfaces com o desenvolvimento do letramento acadêmico. Pelotas: **Linguagem & Ensino**, v.22. n.3, 2019.

BATISTA-SANTOS. Dalve Oliveira; SANTOS, D. F. . O ensino de língua portuguesa na perspectiva do professor: que gramática devemos ensinar?. Recife: **EUTOMIA**, v. 1, p. 45-68, 2019.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; TELES, E. A. Concepções de gramática no livro didático: interfaces com o ensino de língua materna. Guarapuava: **Revista Interfaces**, v. 9, p. 108-123, 2018.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira.; SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. A escrita sob o olhar do aluno no Ensino Médio: representações e reflexões. **Revista A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 10-26, set.-dez. 2017.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. Construindo um perfil de leitor na prática dialógica de leitura. In: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; MORAIS, Maria Perla Araújo. **Ensino de aprendizagem de língua portuguesa: confrontando e ressignificando práticas silenciadoras**. Palmas: EDUFT, 2020.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. A prática de letramento do Pensar Alto em Grupos em contexto remoto: o dialogismo na construção de sentidos. In: FUZA, Ângela Francine; BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; MELO, Livia Chaves de (OrgS.). **Leitura: aspectos teórico-metodológicos no ensino de línguas**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2021, v. 1, p. 221-256.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BECKER, H. S. **Tricks of trade: how to think about your research while you're doing it**. Chicago: University of Chicago press, 1998.

BRAIT, B. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007 [1999].

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004, pp. 169-191.

CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. Botucatu: **Interfaces - Comunicação, saúde, educação**, 1997.

CASSIRER, E. **A filosofia das formas simbólicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAVALCANTI, M. C. **The pragmatics of FL Reade-Text Interaction: key lexical items as source of potential reading problem**. PhD Thesis. University of Lancaster, 1983.

CAVALCANTI, M. C. Investigating FL reading performance through pause protocols. In: C FAERCH, C; KASPER, G. (Orgs.) **Introspection in second language research**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1987.

CAVALCANTI, M. C. **Interação leitor-texto**: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CELANI, M. A. A.. Afinal, O Que é Linguística Aplicada?. In: Mara S Z. De Paschoal e M. A. A. Celani. (Org.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992, p. 17-23.

CELANI, Maria A. Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n.1, p. 101-122, 2005.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1989.

COLE, M. SCRIBNER, S. Introdução. In: Vigotski, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 1-19.

CORACINI, M. J. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2010.

CORACINI, M. J. F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2010.

CRISTÓVÃO, Fernando. Para uma Teoria da Literatura de Viagens. In: CRISTÓVÃO, Fernando (Org.) **Condicionantes Culturais da Literatura de Viagens** – Estudos e Bibliografias. Coimbra: Almedina, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferência e contexto sócio-cultural. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 1988.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICSSON, K. A. SIMON, H. A. **Protocol Analysis**. Cambridge: MIT Press, 1984.

ESPOSITO, Yara Lúcia. Alfabetização em revista: uma leitura. **Caderno de Pesquisa**. n.80, pp.21-27, 1992.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1ª. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação e atualidade Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Maximina. LEFFA, Vilson. A Auto-heterocoformação tecnológica. In: **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FIORIN, L. **Introdução à linguística I: objetos teóricos.** São Paulo: Contexto, 2003.

FIORIN, L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Contexto, 2009

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G. MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A.(Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, L. A. A. BARONAS, J. E. A. Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna. **Entretextos: Londrina**, v.13, nº 02, p. 243–265, jul./dez, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos – O Breve Século XX (1914-1991).** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1975.

KAPLAN, R. B. **Applied Linguistics.** Buckingham: Newbury House, 1980.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2001[1989].

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes Editores, 2004. [1989]

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, 7(14), 13-22. 2004. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>

KLEIMAN, A. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, 13(24), 17-30, 2009. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4389>. Acesso em: 22/10/2022.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, 28(2), 375–400, 2010. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 22/10/2022.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KLEIMAN, ANGELA. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. B.; CENICEROS, R.C; TINOCO, G.A. Projetos de Letramento no Ensino Médio. In: BUZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial 2013.

KUCINSKI, B.; *ET AL.* **Bala perdida**: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2015.

KRISTEVA, J. **História da Linguagem**. Trad. Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 2007.

LAKOFF, G. **The Contemporary Theory of Metaphor**. In Andrew Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-251, 1993.

LAKOFF, G. JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G. JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LEA; STREET, B.V. O Modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo: v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>

LEFFA, Vilson J. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LÉVI-STRAUSS, C. **The savage mind**. Chicago: University Chicago Press, 1966.

LIBERALI, Fernanda. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos em Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MACHADO, A.R. 1998. **O diário de leituras**: introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes.

MAGALHÃES, Izabel. (Org.) **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: São Paulo, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão ou cópiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua**. Em aberto. Brasília: INEP, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O livro didático de língua portuguesa em questão**: o caso da compreensão de texto. Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste. Goiânia: UFG, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MELO NETO, João Cabral. A educação pela pedra. In: MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, p. 345, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: Regina Celi Pereira e Pilar Roca. (Org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da.; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, 17(4), 711–723, 2019. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>

MORIN, EDGAR. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOURA, Heronides M. M.; ZANOTTO, Mara Sophia. Investigando teórica e empiricamente a indeterminação da metáfora. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, p. 9-42, 2009.

ORSOLINI, M. PONTECORVO, C. Disputare e co-contruire: processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini. **Eta' Evolutiva**, 30, 63-72, 1988.

PAP, L. What do we mean by applied Linguistics? In: EWTON, R.W.; ORSTEIN, I. (Orgs.) **Studies in Language and Linguistics**. El Pasos: Western Press, 1972.

PÊCHEUX; M.; GADET, F. **A língua inatingível**. Campinas: Editora RG, 2010.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (org.) **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: EDUEM, v. 1, p. 27-79, 2005.

PETTER, M. Língua, linguagem e linguística. In: FIORIN, L. **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola: o adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ONRUBIA, Javier. Ensino: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César. **O Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica**. Recife, 1989, Mimeo.

PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

REDDY, M. The conduit metaphor - A Case of Frame Conflict. In: Ortony, A. **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

REGO, TERESA CRISTINA. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, Décio; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. DELTA. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (PUCSP. Impresso), v. 31, p. 105-141, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (ORG.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (ORG.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. Maringá: **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011.

ROUSSEU, J. JAQUES. **Ensaio sobre a origem das línguas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Trad. Lourdes Santos Machado. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, [S. 1.], v. 18, n. 43, 2016. DOI: 10.1590/15174522-018004301. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/68312>. Acesso em: 4 out. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SILVA, Augusto Soares da.: LEITE, Jan. E. R. 35 anos de metáfora conceptual: Fundamentos, problemas e novos rumos. Recife: **Revista Investigações**. V.28, Nº2, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Formação de professores e alunos leitores**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

SILVA, Wagner Rodrigues. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 219–240, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8654598>. Acesso em: 30 dez. 2021

SOARES, Magda, **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17a ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002, 95 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Número 24. Minas Gerais: Jan/abr. 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STEEN, G. **Understanding Metaphor in Literature: an empirical approach**. London: Longman Publish, 1994.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Os estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Teodoro Gilcinei. (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STREET, B. V. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010

STREET, Brian. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In.: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, p. 69-92, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Joane; STREET, Brian Vincent. Pedagogização do letramento. In: STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

SUGAYAMA, A. M. As múltiplas leituras da metáfora no texto literário: uma contribuição para a formação do leitor protagonista e reflexivo. Niterói: **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor nº 52, p. 395-417, 2016.

SUGAYAMA, A. M. **Múltiplas leituras: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2017. p. 290.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WOOD, D. BRUNER, J. S. ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v17, p. 89-100, 1976.

WOLF, Maryanne. **O Cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Editora Contexto, 2019.

YIN, Robert K.; tradução: Daniel Bueno. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALZA, M.A . **Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto. Porto editora LDA, 1994.

ZABALZA, M. A. **Diario de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2010.

ZANOTTO, Mara Sophia. Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 12, p.175- 189, jul./dez., 1988.

ZANOTTO, M. S. Em Busca da Elucidação do Processo de Compreensão da Metáfora. In: PONTES, E. A **Metáfora**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

ZANOTTO, Mara, Sophia. O processo de compreensão da metáfora na formação dos professores de língua materna. IN: ZANOTTO (de PASCHOAL), Mara Sophia; CELANI, Maria Antonieta Alba. **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à Linguística Aplicada transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

ZANOTTO, Mara. Sophia. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. **D.E.L.T.A.**. São Paulo, vol 11, nº 2, p. 241-254,1995.

ZANOTTO, Mara Sophia. A leitura como um evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas. **Trabalho apresentado no XIX Congresso mundial da FIPLV**, Recife, 1997.

ZANOTTO, Mara Sophia. Construção e a Indeterminação do Significado Metafórico no Evento Social de Leitura. In: PAIVA, Vera L.M.O. **Metáforas do Cotidiano**. Belo Horizonte: Edit. da UFMG, 1998, P. 13-38.

ZANOTTO, Mara Sophia. Modelos culturais e indeterminação metafórica. **Revista Organon** (UFRGS), Instituto de Letras, v. 21, n. 43, p. 97-118, 2007.

ZANOTTO, Mara Sophia. As múltiplas leituras da ‘metáfora’: desenhando uma metodologia de investigação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.39,n. 67,p. 3-17, jul./dez. 2014.

ZANOTTO, Mara Sophia. Uma investigação empírica sobre interpretação da metáfora/metonímia e o ensino-aprendizagem de leitura. In: GABRIEL, Rosangela; PELOSI, Ana Cristina (Orgs.). **Linguagem e cognição: emergência e produção de sentidos**. Florianópolis: Insular, p. 115-144, 2016.

ZANOTTO, M. S.; CAVALCANTI, M. C. Introspection in Applied Linguistic: Meta-Research on Verbal Protocols. In: BARBARA, L. and SCOTT, M.. (Org.). **Reflections on Language Learning**. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., v. , p. 148-156, 1994.

ZANOTTO, Mara Sophia; PALMA, Dieli V. Opening Pandora's box: multiple readings of a 'metaphor'. In: ZANOTTO, Mara Sophia; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, Marilda (Ed.). **Confronting metaphor is use: an applied linguistic approach**. Amsterdam: John Benjamins, p. 11-43, 2008

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, Ariane Mieco. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **Revista Signum**, Londrina, v. 1, n.19, p.11-39, 2016.

ZANOTTO, M. S.: TAVARES DOS SANTOS, M. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, jul. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12138>>. Acesso em: doi:<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i77.12138>

ANEXOS

ANEXO A: TEXTOS LIDOS NAS VIVÊNCIAS

Tecendo a Manhã

1.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Publicado no livro *A educação pela pedra* (1966).

In: MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa: volume único*. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.345. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira

ANEXOS B: DIÁRIO DE LEITURA DOS ALUNOS**30/11/2021****Diário Lygia Clark**

"Tecendo a manhã" - João Cabral de Melo Neto - In: A educação pela pedra (1966)

Como manter o foco mesmo durante os tempos de luta?

Diário Marta

"Tecendo a manhã" - João Cabral de Melo Neto - In: A educação pela pedra (1966)

Entendo que o canônico poema de João Cabral de Melo Neto, "Tecendo a manhã", nos remete às ideias de união, coletividade e fortalecimento, nas tessituras do texto e, sobretudo, da vida.

Diário Marina Silva

"Tecendo a manhã" - João Cabral de Melo Neto - In: A educação pela pedra (1966)

A Vivência de Leitura em Grupo, realizada em 30/11, foi ótima. Embora eu já conhecesse o texto e já havia trabalhado com ele, a experiência com outras pessoas do grupo em tempos e atuações diferentes, enriqueceu muito meus conhecimentos. Desde a franqueza de uma colega que não tinha compreendido nada e me deixou aliviada também, pois não que havia compreendido a segunda estrofe. Aqui aprendi também que assumir como a colega é um ato de coragem. As discussões me levaram a refletir em perspectivas diferentes das quais já havia criado, enriqueceu muito o que tinha como pressupostos. Foi uma experiência enriquecedora e também como sugestão de atividade para este tipo de reflexão, com alunos e com formação de professores. Parabéns Dimas pela condução, ficou muito leve e propiciando a confiança e espontaneidade no grupo. Acredito que alguns colegas mais tímidos do grupo irão ficar mais soltos a cada encontro.

Diário Madalena Caramuru

"Tecendo a manhã" - João Cabral de Melo Neto - In: A educação pela pedra (1966)

Esse primeiro texto me deixou meio perdida a principio, pois achei uma leitura de difícil compreensão e que precisa ser analisada a fundo e de contexto para compreender. Contudo, quando discutimos em grupo eu consegui compreender o texto completamente.

Diários de leitura terceira vivência**14/12/2021****Diário Lygia Clark**

"Mineirinho" - Lispector, Clarice, In: Todos os contos. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.
Publicada pela primeira vez na revista Senhor, em Junho de 1962.

Excelente reflexões.

Diário Marina Silva

"Mineirinho" - Lispector, Clarice, In: Todos os contos. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.
Publicada pela primeira vez na revista Senhor, em Junho de 1962.

As discussões durante o encontro, me surpreendeu porque as falas foram ricas, os colegas fizeram leituras e colocações que incrementaram o debate. Foi um texto que permitiu refletirmos com fatos atuais que assolam nossa sociedade. Terminei o encontro com o desejo de reler o texto e retomar as discussões através da gravação para o proximo encontro estar mais engajada

ANEXO C: DIÁRIOS DE LEITURA DO PROFESSOR-PESQUISADOR

Primeira vivência

O cantar dos galos (Tecendo a manhã) 30/11/2021

Antes da leitura

A apreensão e a ansiedade estão em alta - Paira o medo de ser diretivo - O medo da leitura ser complexa e os seus resultados não serem esperados. A consciência de que o monologismo pode estar pautando minhas atitudes nas práticas de leitura me faz ter um sentimento de cobrança.

Tenho em mente quem serão os participantes. Alguns conheço, outros tive ligeiras interações. O receio do silêncio imperar na aula me faz pensar em elaborar perguntas para nortear o encontro. Por isso deixo esses registros escritos. Elaborar perguntas antes da leitura do texto e antes das interações, seria uma contradição aos princípios do dialogismo.

É preciso, ou eu preciso, entender que o PAG e o dialogismo são como o “amanhã”, “uma teia tênue”, “entre todos”, “que plana livre de armação”.

Depois da leitura

Me senti feliz. A ansiedade deu lugar à felicidade. Acredito que consegui mediar as discussões de modo não diretivo, pelo menos em alguns momentos. Acredito, também, que preciso me livrar de muitos resquícios que há do monologismo em minha prática.

Não acho estranho que o monologismo faça parte da minha prática. Por mais que eu tenha me formado como professor com todas as discussões sobre o dialogismo, atravessando toda a minha graduação, passei boa parte da minha vida interagindo com práticas monológicas. Não culpo quem agiu assim em minha educação, mas me culpo por reproduzir. Não quero! E não vou deixar que as práticas não democráticas sejam totalidade na minha atuação. Acho isso prejudicial... Esse fantasma me atordoia, mas tê-lo por perto me faz ter um norte.

Ainda sobre a aula, acredito que eu poderia ter ouvido mais atentamente a algumas colocações surgidas. Perseguirá o objetivo de ouvir melhor nas próximas aulas.

Segunda vivência

Mineirinho

14/12/2021

Antes da leitura

Minhas reações são confusas igualmente como me transparece as de Clarice em “Mineirinho”. O nervosismo é rei, todavia vejo ele dando lugar a uma apreensão a respeito da recepção do texto por parte do grupo que estará comigo na leitura.

Como Clarice, não nego os erros de “Mineirinhos”, mas me incomoda atrocidades. Incomoda-me saber o quão falha é nossa justiça. Incomoda-me ver que “no rio tem pato comendo lama”. “Por que no rio tem pato comendo lama?”. Porque no rio tem pato comendo lama é que existem tragédias como a que ceifou a vida de mineirinho.

Ainda temeroso dos princípios do monologismo tomarem minhas ações. Essa linha tênue continua a me perseguir. Também tenho receio de não conseguir dialogar com as colocações, dos meus ouvidos não estarem atentos. Se achava a prática do PAG complexa, acho ainda mais.

Que o bom Deus me ajude!

Depois da leitura

Fiquei feliz em participar das interações. Vi muita riqueza nas construções, muito engajamento nas questões sociais. Todavia ainda não consegui discernir alguns silêncios de alguma participantes. A primeira coisa que me vem à cabeça é o monologismo, a alteridade passiva, mas também não tenho essa certeza do monologismo estar no cerne desses acontecimentos.

ANEXOS D: TRANSCRIÇÕES VIVÊNCIAS DE LEITURA

Primeira vivência de leitura 30/11/2021

1. **Dimas:** Pessoal... então vamos começar a nossa vivência de leitura?... eu estarei disponibilizando agora aqui no *chat*... pra quem::... o nosso texto de hoje... tá? está aqui no *link* pra quem tá no celular... já vai direto para o texto né? e também tem... o *link* da postagem... do Google Sala de Aula tá?... Para vocês LERem vou dá um tempo agora para vocês ler (...)
2. **Marina Silva:** O texto é o que você, Dimas? no e-mail também?
3. **Dimas:** Isso... é o mesmo texto (...)
4. **Marina Silva:** É né?...
5. **Dimas:** Eu vou projetar (...)
6. **Marina Silva:** *Tecendo a manhã?*
7. **Dimas:** Isso...
8. **Marina Silva:** Tá bom...
9. **Dimas:** Eu vou projetar também na tela tá? pra vocês VERem... E eu vou dar um tempo pra vocês fazerem uma leitura aí silenciosa... e aí depois a gente volta a discutir...
10. **Marina Silva:** Você consegue aumentar a letra, Dimas?
11. **Dimas:** Eu acho que sim...
12. **Marina Silva:** Por favor...
13. **Dimas:** Deixa eu aumentar aqui...
14. **Marina Silva:** Mas se ficar difícil... abro aqui o meu e-mail...
15. **Dimas:** Ficou melhor?
16. **Marina Silva:** Hum::: bem melhor... brigada...
17. **Dimas:** NAda... aí quando vocês quiserem eu abaixo mais tá? ler a segunda estrofe... todo mundo conseguiu ter acesso Ao... ao texto gente? desculpa a interrupção...
18. **Marina Silva:** Eu consegui sim...
19. **Dimas:** Desculpa:: eu tirei (...)
20. **Maria Bonita:** Eu também...
21. **Dimas:** Se alguém... não conseguiu tá? fala aí para mim por favor... e coloca no *chat* que a gente tenta outras formas tá? pra todo mundo conseguir fazer a leitura... e aí pessoal todo mundo conseguiu fazer a leitura?...

22. Marina Silva: Deu pra ler sim... na verdade eu já conhecia... a segunda estrofe que eu não lembro se tava no trabalho que eu fiz mas a primeira estrofe eu já conhecia e achei muito bacana...

23. Dimas: E aí? o que vocês acharam do texto?

24. Marina Silva: Eu fico... pensando aqui... nessa primeira estrofe né? que eu acho... a necessidade é o legal pelo menos é:: um galo não canta sozinho né? então assim eu fiquei lembrando imaginando a cena né? um galo cantando aí o outro vai pega... e aí fala assim que sempre “para que um apanhe de que um apanhe esse grito” e eu fiquei lembrando daquela corrida tocha que um vai passando para o outro né? então eles vão cantando aqui e cada um vai soltando seu som né?... éh:: agora a primeira estrofe eu achei legal eu acho que assim dá um::... pra mim me deu ar de companheirismo né? de ter em que todos vão tá se... entrelaçando mas cada um no seu no seu canto... éh:: aí que eles se cruzam... então eu acho bacana porque a gente usou esse trecho num trabalho em equipe né?... onde cada um tem a sua... a sua::... a sua particularidade... aí a segunda estrofe eu acho que já parte de umas coisas mais simbólicas... aí eu acho que já dei uma... uma pensada melhor né?... eu acho que aí já... eu passo a vez para os colegas aí... para a segunda estrofe... eu queria ouvir de mais alguém...

25. Madalena Caramuru: Boa noite... tão me ouvindo?

26. Marina Silva: Sim, Madalena Caramuru...

27. Madalena Caramuru: Então... é interessante esse texto... eu não sei vou confessar pra vocês é porque hoje eu passei o dia analisando dados... mas quando eu éh:: li esse texto a partir da terceira linha eu já não conseguia entender muita coisa não... começou a enrolar ih:: pro final já não tinha muito sentido... a primeira segunda até a terceira linha lia mas depois disso não foi mais...

28. Dimas: Mais alguém quer falar antes pra gente depois ir ajudando a Madalena Caramuru e vamos construir discutir os pontos?... eu achei legal... que a:: Marina Silva trouxe essa imagem né? do:: do trabalho em conjunto né?... como é que vocês viram que seria aquele o papel da tocha né Marina Silva que cê falou? que a pira olímpica que vai um passando pra (...)

29. Marina Silva: Isso...

30. Dimas: É... essa imagem de construção juntos né? e o que seria os galos gente?

31. Marina Silva: Inicialmente eu pensei no galo em si mesmo né?... mas depois quando nós... eu trabalhei esse texto pela... primeira vez éh:: a gente ficava pensando no trabalho coletivo e esse galo seriam as pessoas né? onde cada um vai tá dando a sua contribuição e aí eu vi essa teia nesse sentido né? onde as pessoas vão pensando numa única direção... mas têm ideias diferentes... ih:: eu fui nessa linha... e aí - só falando aqui um negocinho - que eu acho que aí

Madalena Caramuru que eu fui vendo essa diferença porque eu já conhecia o texto e talvez né? mas desde que eu li o texto... ele cabia muito no trabalho que a gente fazia que era um trabalho em equipe... né? então parece que pra mim então as outras linhas eu fui levando a acreditar e a combinar pelo menos na primeira estrofe né? que vinha ao encontro do que a gente tava discutindo ali... que era um trabalho em equipe... onde cada um tinha a sua especificidade ih::: então nós caminhamos nesse sentido...

32. Marta: Sabe quê que isso me remeteu? desculpa eu voltei agora porque minha internet caiu aqui... mas peguei a discussão aqui (...)

33. Dimas: À vontade Marta... você não tem que pedir desculpas tá? ((riu))

34. Marta: ((riu)) Tá bem brigada... eu ouvindo a Marina Silva eu já entendi em que pé vocês estão aqui... da conversa ih::: agora ao reler esse poema né? que é um poema canônico do João Cabral né?... relendo agora e isso é muito bacana né? o agora porque isso realmente faz diferença né?... você vai ler e vai reler esse poema duzentas mil vezes pela vida... e em cada momento ele vai ter um sentido né?... e nesse momento ontem quando eu fui relê-lo a primeira coisa que veio a minha cabeça Marina Silva foi "ninguém solta a mão de ninguém"... foi a primeira coisa que eu pensei Dimas... e aí porque é uma frase que nas últimas eleições a gente ouviu demais né? nos últimos tempos a gente vem ouvindo bastante... e é uma::: frase que surge no período da ditadura... no período da ditadura militar... a história dessa frase é que os estudantes quando eles estavam reunidos nas universiDAdes nos seus lugares de encontro... quando a repressão vinha e apagava as luzes... esse é um recurso que eles tinham... eles gritavam uns para os outros "ninguém solta a mão de ninguém" então era um jeito deles se manterem juntos e tentar salvar uns aos outros né? lógico que infelizmente... éh::: alguns íam sendo éh::: éh::: esse elo ía se desfazendo infelizmente né? quando os algozes chegavam... mas a história dessa frase ao mesmo tempo que é triste é muito bonita... né?... dá essa ideia de união... foi incrível... foi a primeira coisa que veio a minha cabeça... foi o "ninguém solta a mão de ninguém"... e eu também entendi assim como a Marina Silva os galos como as pessoas...

35. Dimas: Marta... e dentro dessa lógica né? Marta e colegas... gerais a todos... dentro dessa lógica em que os galos são as pessoas o "nós" que::: ninguém solta mão de ninguém... o que seria o amanhã?... aí eu jogo pra o grupo tá? não é só Marta não...

36. Marta: Pela luz do balão... pela luz balão né? eu entendo que o amanhã seria a esperança de dias melhores né? o amanhã seria um dia melhor né? a partir dessa união que ele... que ele::: tenta estabelecer na construção... de todo::: o poema né?... que TEM um forte apelo imagético também né? cê consegue ver essa imagem aí... quer dizer isso que eu entendo não sei se vocês

concordam comigo aí... acho que o bacana é isso a gente ir trocando ideia acho que a intenção é essa...

37. Marina Silva: É né? eu sou pedagoga né? mas eu fico babando com a forma como o pessoal de Letras e da História fazem as interpretações né? então eu:: eu fico babando e fico tentando correr atrás pra acompanhar o::... o ritmo eu não tinha pensado nessa perspectiva da Marta não... né? ih:: e eu achei interessante... e aí quando eu fala em pensar no amanhã Dimas... eu fico pensando que sim né? essa questão dos dias melhores mas saber que aí pensando nessa visão que a Marta trouxe né? de que talvez a ideia “não largar a mão” mas que talvez o amanhã não tivesse em todos mas ainda teria algumas pessoas éh::... de mãos DAdas mesmo que simbolicamente mais acreditando né? tendo um alvo talvez menos pessoas por que alguns acabam soltando... mais me veio isso em mente mais eu gostei muito dessa forma com que a Marta:: essa visão que a Marta trouxe né? achei interessante eu não tinha pensado nisso não...

38. Dimas: Muito bom gente ((riu))...

39. Marta: E eu acho também Marina Silva... e as meninas a Patrícia Galvão a Olga Benário, Madalena Caramuru, Dimas Maria Bonita né? éh:: eu acho também que quando a gente fala da construção do poema a partir do que a Marina Silva falou agora né? esse “alguns” ficaram pelo caminho outros seguirão em frente... então eu entendo a construção do *Tecendo a Manhã* não só a construção do texto... mas da vida em SI... né?... as nossas vidas... as vidas dos outros o galo gritando GENte... isso é fenomenal né?... esse grito da alma né? é muito bacana... é João Cabral né gente? ((riu))...

40. Dimas: Adoro João Cabral... ih:: eu tenho mais algumas perguntinhas né? eu quero que a gente chegasse a alguns algumas... ideias né? construindo junto a gente já discuti essa parte mais inicial né? só que tem um:: um:: esses versos os dois últimos versos né? os três últimos versos eu acho muito lindo né?... ó vou ler a partir do quinto... “e o lance a outro... e de outros galos... que com muitos outros galos se cruzem... e os Fios de sol de seus gritos de galo... para que o amanhã desde que uma teia tênue... se vá tecendo entre todos os galos...” têm algumas figuras né? que eu queria saber o que é que vocês entenderam... por exemplo... o que vocês entenderiam mais ou menos sobre os “Fios de sol”?... dos gritos de galo...

41. Marina Silva: Pra mim eu pensei na manhã né? por que o galo canta que horas? ceDinho né? amanhecendo meio que escuro ainda... e clareando então eu fiquei pensando NIsso deixa eu voltar aqui no texto... éh:: () “muitos outros galos se cru éh:: os fios de sol” né? então eu pensei nesse dia nascendo... éh:: “para que amanhã” então assim eu penso que na manhã vai fazendo essa diferença né? desde uma teia tênue que vai se tecendo entre todos então assim não sei eu fiquei pensando que... eu voltei para o sentido real... os galos aquele monte de galo

cantando e um conversando com outro e cada um dando a sua ideia né? e aí depois assim... quando a gente volta para esse sentido eu não sei eu vou falar sentido figurado eu não sei se a gente pode dizer assim né? mas éh:: mas aí se a gente vai pensar na discussão que a gente está tendo aGOra então cada um se posicioNANdo cada um com a sua iDEia ou nessa história... das mãos amanhecer o dia e quem não largou a mão a gente vai ter assim uma teia tênue né? de quem não largou a mão com quem a gente vai poder contar naquele moMENto éh:: e vai se tecendo e vai fazendo éh:: entre todos os galos então assim eu fiquei pra mim isso que tinha ficado em mente... amadurecendo aqui né? a gente vai criando aqui...

42. Dimas: Olga Benário cê tá com a mão levantada... fica à vontade tá?...

43. Olga Benário: Consegue me ouvir Dimas?

44. Dimas: Sim:: eu consigo em alto e bom som. Os colegas também?

45. Olga Benário: ((riu)) Tá bom (...)

46. Marina Silva: Sim:: eu também...

47. Olga Benário: Sim é porque a internet aqui... que às vezes dá assim interferência né? éh:: engraçado assim o bom dessa vivência de leitura é isso né? cada um tem essa:: quando você lê você pensa... em::: em algo... e às vezes bate com o que outro pensou e às vezes você já pensa em outra coisa... eu penso muito a questão de por exemplo das lutas éh:: sociais... essa questão do fio Dimas... por exemplo alguém quando a gente tem a conquista pelo voto feminino a conquista todas as conquistas que a gente tem não foi algo que alguém fez sozinho alGUÉM teceu esse Fio e foi se espaLHANdo né? e conseguiu éh:: conquistar algo através dessa luta então não foi uma luta sozinha e esse fio vai sendo deixado e vai sendo espalhado e vai sendo deixado também pra que outras pessoas... a partir dele consiga outras conquistas né? então eu penso muito nessa parte também quando fala né? do tecer o amanhã... de um galão sozinho não tecer o amanhã... então:: éh:: muito legal essa vivência por isso...

48. Maria Bonita: Éh:: complementando também né? é como se fosse aquela ideia né? tem que ter um começo né? então alguém vai começar alguém vai iniciar as primeiras costuras... e dali nós vamos tecer e outras vão vim junto e continuar com a mesma... éh:: continuar o trabalho né? sim... é isso...

49. Marta: É eu acho legal isso que a Olga Benário falou... a questão da luta né? se você for contextualizar o poEma ele foi publicado em sessenta e seis... né? a primeira publicação dele foi em sessenta e seis... esse texto foi tirado da edição de noventa e quatro... que é uma:: uma edição organizada pela Marly de Oliveira que é a segunda esposa do:: João Cabral... mais ele foi ele foi publicado pela primeira vez em sessenta e seis... então quando a Vanusa traz essa questão da LUta... né? éh:: que essa luta é sempre em prol de um coletivo claro... ih:: e aí a

gente pode pensar nisso... o grito né? o grito que fica agarrado na garganta e que tem... que:: sair... E talvez dentro desse contexto de:: em plena ditadura militar de sessenta e seis... ah:: você tem dois anos depois da publicação do AI-5 então você tem um contexto de uma ditadura NOssa... muito cruel... um dos piores se é que tem graus né? de:: de ruindade nisso daí digamos assim né? um dos piores contextos uma das piores fases da ditadura militar no Brasil... então eu concordo muito com essa:: essas lentes que a Olga Benário jogou no texto agora eu achei bem bacana isso... e quando a Maria Bonita fala da tessitura né? éh:: legal porque assim... a tessitura dá ideia do próprio texto né? que você vem tecendo teia vai construindo né?... vai construindo vais tecendo o fio né? eu entendo dessa forma... bacana isso da gente - - isso é muito legal - - da gente essa leitura dessa forma é muito bacana de ser feita... muito...

50. Marina Silva: Posso? eu gostei muito da Maria Bonita ter falado de alguém iniciar alguém vai iniciar... e aí a gente pensando bem... éh:: é um pouco disso né? porque quando o galo começa a cantar alguém iniciou mas eu não tinha visto... com esse olhar Maria Bonita... então assim eu achei legal porque aí eu vejo todas as CAusas né? a:: Olga Benário tava falando da questão da mulher:: eu já acrescentei a do NEgro... e aí nós discutimos a questão do surdo né? então é de alguém começar então primeiro galo começou lá e aí juntando com que a Marta tava faLANdo no tempo de repressão né? então quê que Paulo Freire não passou quê que Caetano Veloso não passou e tantos outros... então alguém tinha que começar né? e então eu acho que é assim é bacana isso... né? de pensar que alguém vai começar então... a Maria Bonita está aqui ou talvez a Madalena Caramuru discuta a questão do surdo... alguém tá começando alguém começou e aí a gente tá nesse caminho a gente com o projeto aí de mais algumas contribuições né? pra questão do surdo mas assim... alguém começou né? então eu acho - - nossa eu gostei demais disso - - né? eu acho que assim vem a:: compor muito do que a gente tá discutindo né? porque a gente vem contando eu fui ver a história do galo fui penSANdo aí a Marta trouxe a questão da repressão e a gente foi eu já fui imaginando a cena acontecendo assim... né? mas eu não tinha parado pra pensar... alguém começou tudo isso né? então eu achei bacana...

51. Dimas: Ih:: eu concordo muito com o que todas vocês falaram né? e eu acho que o sol na minha leitura... é:: aquilo que a gente acredita né? porque ele é que traz o amanhã... ele é que faz a gente construir o amanhã... né? então somos fios que alguém teceu que a gente vai costurando... e interessante que além de alguém começar tem um elemento que antes no quinto verso ele fala... “que apanhe o grito” né? ou no terceiro verso “que aPANhe” interessante né? que o “apanhe” é uma palavra que pode soar como apanhar de “surra” mas nesse sentido né? está mais para “pegar do chão” isso é um termo que a gente usa lá em Pernambuco “apanha do

chão menino... pega do chão” né? e é bem isso né? quem quis construir um amanhã nesse período Marta que de sessenta e quatro sessenta e cinco sessenta e seis estava no chão... né? como diria Belchior “eles venceram” né? “e o sinal está fechado pra nós” então precise que um galo pegue esse grito e ((inspirou profundamente)) a outro né? então:: nossa... maravilha... ((riu))

52. Marta: Eu não posso perder a oportunidade de citar o Belchior novamente né? “ano passado eu morri mais esse ano eu não morro” né?... Belchior sampleado por Emicida cara... fala sério... ((riu))

53. Dimas: Maravilhoso né?... Mais gente... vocês têm mais alguma coisa sobre essa primeira estrofe?

54. Maria Bonita: Acho que essa parte aqui que ele fala né? “entre todos os galos” né? então seria contagiando uma coisa que vai contagiando a todos né? aquela ideia vai contagia todo mundo e todo mundo... junto ali...

55. Dimas: Contagiando de uma maneira TÊnue... isso é o que eu acho mais legal... sabe? que é::: de maneira contrária ao que existia na época que muitas vezes existe hoje... tem que ser tênue gente... tem que ser muito sensível sabe? a gente tem que construir um amanhã contagiando a todos de uma forma tênue... e assim essa teia se vá tecendo né? de maneira TÊnue... e aí a gente chega a segunda estrofe né? ((riu)) comé que vocês viram “se encorPANdo em TEla”? é difícil essa segunda... ou não?... eu demorei... ((riu))

56. Marina Silva: Eu achei difícil... eu acho que eu fui pedacinho por pedacinho mas assim:: juntar o todo ainda não foi não...

57. Marta: Cê pode ter a tela que você faz o tecido né?... você pode ser - - falando da tessitura mesmo - - vai tomando corpo né?...

58. Marina Silva: Eu pensei no contexto também né? porque a coisa foi sendo colocada na primeira estrofe... e aí agora sim vai tomando corpo então... eu pensei nesse sentido...

59. Marta: Porque ela vai “se encorpando em tela entre todos” né? “se erguendo tenda”... então ela se enCORpa ela se ergue...

60. Dimas: E a tela a gente admira né?...

61. Marta: E a tela a gente admira...

62. Dimas: Ou seja (...)

63. Marina Silva: Mas (...)

64. Dimas: Pode falar...

65. Marina Silva: Não, mas eu vi aqui “onde entrem todos” isso eu não tinha percebido...

66. Marta: E olha o jogo de palavras Marina (...)

67. Marina Silva: É...

68. Marta: “entre todos entrem todos”...

69. Marina Silva: Aham...

70. Marta: A tela vai se encorpando entre todos “se erguendo tenda onde entrem todos”

71. Marina Silva: “entrem todos”...

72. Marta: Olha só (...)

73. Marina Silva: Não eu achei legal... isso eu não tinha prestado... atenção não...

74. Dimas: E essa tenda?...

75. Marta: Essa tenda é o lugar de todo mundo né?...

76. Dimas: Agora lendo esse poema né? eu achei interessante... acho que foi a Marta que falou “reler agora” né? eu relendo ele agora... é na cabeça sabe que me veio aquelas TENDas... que quando você tem esses FILmes essas iMAgens do deSERto... e o que é a guarida do povo né? é a tenda né? quando a gente está em locais isoLAdos... em situações... difíceis né?... alguém tem que erguer a tenda né? alguém que já iniciou esse trabalho né? e tal... de modo que as pessoas observem e falem “olha... é uma possibilidade... é uma tenda né?... e nós... podemos entrar...”

77. Marta: É:: o abrigo né? é a proteção... e que também pode ser diversão né? se você pensar numa outra perspectiva pode ser diversão... a tenda onde vai ter a festa né? a tenda que as crianças fazem quando são pequenininhas né? quem nunca brincou da cabaninha né? então eu acho que é tudo isso... que é o lugar onde você se reúne onde você fica com quem você quer estar né?

78. Marina Silva: Se protege né?...

79. Marta: Exato e onde você busca proteção...

80. Dimas: Muito bom e sabe o que vai ao encontro né? que no terceiro verso da segunda estrofe tem uma palavra que eu tinha passado por ela muitas e muitas vezes mas é um neologismo... se entre TEN-DEN-do... olha só isso... como é que vocês leram isso?

81. Marta: Um jogo de palavras dele né? entre entre “entre ten-den-do” olha isso fabuloso...

82. Marina Silva: Eu fui procurar eu não tinha entendido eu falei “não pra mim também não tinha”... acabei de olhar aqui procurar na internet o sentido dela que eu falei assim “não gente que que é isso?”...

83. Marta: É que eu fui reler né? danado do Dimas olha só ele vai começar ele vai começar com chave de ouro mesmo né? que o João Cabral é mestre nesse jogo das palavras nessa construção preciosa do poEma é:: é fenomenal... esse menino escolheu a dedo... esse menino é danadinho... ((riu))

84. Dimas: Eu amo João Cabral sabe? eu pensei não pode - - tem dois né? tem um que é João Cabral e Bandeira... Manuel Bandeira... eu tenho uma paixão por Manuel Bandeira... e eu falei não... um dos dois não podem - - faltar nessas aulas pode ter outros e tal mais esses eu amo esse poema porque ele::: na minha opinião reflete muito isso aqui que a gente está fazendo agora sabe? eu acho que ele é um metapoema... quer dizer... ele está falando né? não é que ele é um metapoema mas assim ele fala muito do espírito desse momento que a gente está tendo né?... o que que a gente está fazendo aqui? é um galo... com outro galo... ouvindo pegando grito e apanhando e replicando e assim vai né? então quando ele fala que é onde ENTrem todos... entre todos e entre tendendo é um espaço né? que o *Tecendo a Manhã* nos forneceu... que a gente tá aqui né? nesse momento por meio da leitura... ih::: é::: por isso que eu escolhi né? pra gente entender mais ou menos acho que alguns não conheciam ou a maioria não sei... pra gente entender mais ou menos como que funciona essa prática do Pensar Alto em Grupo né? que é uma possibilidade que a gente tem de aula de leitura... e aí gente... éh:::.... e o toldo? ele fala “e o toldo” como é que vocês leram nesse no toldo? “entre tendendo para todos no toldo... amanhã que plana livre de armação”...

85. Marta: Eu acho que ele faz uma... também um jogo de palavras aí entre “todos” e “toldo”... a questão sonora se você falar todos todo todos todo é muito parecido né? eu acho que ele faz uma... questão ali de jogo de palavras com a sonoridade desses dois vocábulos... ih::: o toldo no mesmo sentido da tenda dando a ideia de proteção né? também... que também serve pra TODos então é eu acho que eu ainda vou nessa... nessa linha de pensamento do jogo de palavras e o jogo de sentidos... há todo um campo semântico aí também envolvido...

86. Marina Silva: E aí na sequência é interessante eu também vejo por aí Marta essa questão do todo né? e aí na sequência... eu fico... pra mim ficou assim... “e plana livre de armação” eu entendi esse plana como segue não o plano mesmo como segue livre de armação... e aí eu retomo aquela ideia que a Marta trouxe... que eu não tinha visto né? que essa questão da::: dessa armação::: dessa questão da armação no sentido assim de guerra de não soltar a mão de repressão né? essa coisa que eu acho de diferentes lutas também que a::: Olga Benário trouxe... né? então eu fiquei eu tô olhando aqui pro texto ih::: pra mim agora já começou assim a compor um pouquinho mais de significado né? e aí eu fui por esse sentido... “toldo de um tecido tão aéreo...” ele vai seguindo...

87. Dimas: Eu imagino né? que o João Cabral ao falar essa palavra “toldo” ele tire o máximo possível desse L ele pernambucano... eu acho que ele falava parecido o sotaque do meu avô... o meu avô para falar toldo era quase a mesma palavra de todo né?... então eu tô com vocês quando vocês falam que tem esse jogo né? da paLAvra e tal... todo toldo todo eu acho que é

algo meio assim ele tirava bem menos esse L assim ele cortava um pouquinho de “toldo” eu hoje falo “todo” porque já vivo a muito tempo né? fora de Pernambuco mas eu imagino que o João Cabral ele... sei lá talvez em algum momento que ele morou muito tempo fora né? mas o toldo ele imagina quase que palavras parecidas muito... sabe? quase homófonas né? quase com o mesmo som “todo toldo” então... eu tô com vocês e essa armação hein? que armação é essa? eu lembrei do pessoal de Salvador “que armação é essa?” essa “armação” na minha leitura né? eu acho que ela tem dois sentidos né? ela pode.. -- a você queria falar Madalena Caramuru? pode falar... ah... tá bom... tranquilo... -- éh:: a “armação” ela pode ser um fruto né? do trabalho dos galos né? todavia eu acho acredito que ela tenha mais o sentido da armação todo o contexto né? o que a gente precisa tecer no amanhã? que tem uma armação aí fora que fizeram contra gente... mas o galo ele vai sempre precisar de outros galos pra que a gente:: tecer um amanhã que tá livre dessa armação né?... e armação como foi bem colocada né? aquilo foi tudo muito bem arMAdo... contra o povo né? pra que o povo não tenha esse toldo pra que:: éh:: as pessoas não... não sonhe com o novo amanhã mas com outros galos a gente consegue né? éh:: construir um amanhã livre dessa armação... então eu vejo a armação nesse sentido? vocês veem de forma diferente?... ou não?...

88. Marta: Eu entendo nesse sentido também e voltando as lutas a questão das lutas levantadas pela Vanusa... você veja aí a palavra “livre” né? “plana livre” ela tem um peso gigantesco né? “plana livre de armação” é a liberdade né? é amanhã é um novo dia... é o esperar do Paulo Freire aí hein... vi o toquinho de esperar aí... ((riu))

89. Dimas: Com certeza... eu vejo MUito toque Marta e olha como ele termina... “amanhã... toldo de um tecido tão aéreo... que tecido...” ou seja construído né? “se ela levou por si... luz balão” ninguém segura né? ((riu)) eu fico com a esperança toda vez quando eu vejo esse final né? nossa é tão aéreo... tão aéreo... e aí me vem Chico Buarque né? como vai... proibir... quando o galo insistir... em cantar... né? ih:: eu vejo assim em vocês ((riu))...

90. Marta: Com certeza absoluta ((riu)) ninguém segura... e a imagem que a gente faz disso também né? “a maNHÃ... toldo de um tecido tão aéreo...” muito bonita essa imagem aqui que faz pra gente... essa “luz balão” coisa linda né? esse “tecido que se eleva por si... luz balão” aí cê olha pro céu na hora... não tem como ((riu)) aí cê imagina aquele balão LINdo coloRIdo né? coisa LINda com que isso provoca na gente uma sensação maravilhosa desde o início... *Tecendo a Manhã*... o título já é altamente instigante né? como se tece a manhã... aí você tece a manhã e essa manhã chega numa luz balão... meu Deus ((riu)) é muito bonito... eu não sei se a Marina Silva vai falar eu vou deixar a Marina Silva falar pra depois (...)

91. Marina Silva: Não mas é rapidinho ((riu)) é legal essa sua visão Marta muito bom éh:: esse balão me lembrou a gente tava falando aqui agora pouco da éh:: deixa eu olhar aqui no texto dessa essa “luz balão” me volta de novo essa questão da liberdade né? do livre... né? porque o que que é o balão... né? que que é a luz? é a claridade é você ver né? e o balão me lembrou assim essa questão de novo da liberdade...

92. Marta: Exatamente... liberdade liberdade abram as asas sobre nós né? ((riu)) é mais ou menos isso... que eu pensei também... e eu não sei se vocês chegaram a fazer uma leitura aqui... que a questão... se a gente pegar... vê se vocês concordam comigo... se a gente pegar a sequência dos verbos em praticamente cada:: VERso... olha o que que a gente tem... a gente “tece apanha lança... cruza... incorpora ergue plana e se eleva...” olha só a construção todinha... há uma sequência aqui... não é? é uma progressão... “tece... apanha... lança... se cruza... se incorpora... se ergue... se plana... se eleva...”

93. Dimas: Que maravilha hein Marta...

94. Marta: Pra chegar aonde? na luz balão...

95. Dimas: Que maravilha Marta...

96. Marta: Aí o tecido tá todo construído... numa imagem linda... numa pela linda né?...

97. Dimas: É... que maravilha...

98. Marta: Tem movimento né? todos os verbos aqui... dando ideia de movimento... ou seja o movimento constante... pra se chegar a essa construção que se quer... talvez essa construção seja o que? a tão sonhada liberdade... a liberdade de ser a liberdade de viver e ser o que se quiser ser... né? como diz a Olga Benário aí as lutas de cada um de nós... a luta de cada um de nós e a luta de todos nós... juntos né? então acho que é isso...

99. Dimas: Muito bom gente... quê que mais vocês querem me falar sobre esse texto?... gente foi tão legal esse momento... tanta coisa que a gente construiu junto né? na negociação... no sentido de que a gente “nossa o meu sentido é o seu e o seu é o meu o seu pode ser meu e o meu nem tanto né? Madalena Caramuru agora que a gente fez uma leitura conjunta você pode dizer pra mim se você entendeu mais do texto?...

100. Madalena Caramuru: Olha gostei dessa:: dessa:: dessa forma de leitura bem interessante por que... eu tava até fazendo uma pesquisa sobre esse poema... e é:: é um poema... é uma leitura de difícil compreensão né?... e fazendo dessa forma parecia tão simples... eu achei muito legal...

101. Marta: Eu acho ô Madalena Caramuru que é questão assim de:: éh:: da gente também... ultrapassar uma certa resistência que a gente tem sobretudo aos textos poéticos... a gente tem essa ideia de que os textos né? eles são de difícil leitura mais eu acho também que a gente tem

que ter essa:: essa:: digamos assim... essa disponibilidade né? essa:: pra ler o texto... com:: uma outra visão para além daquela visão que a gente tem didatizada né? de:: de texto é o se permitir... éh:: tentar entender um pouco mais além do que tá escrito... né? além da palavra sozinha... já que a gente tá falando de construção né? eu acho que é isso eu acho que a questão de:: de se permite também muitas vezes e de vencer essas barreiras que a gente impõe pra gente mesmo ao longo da vida... ao longo da vida escolar... ao longo das nossas vidas pessoais eu acho que é isso... eu acho que é uma questão de criar esse hábito mesmo... de “ah que que será que esse cara tava pensando quando escreveu isso?” ou então nem que seja “nossa que maluco que que ele tá falando não tô entendendo nada” éh: mais a gente e o ler formar esse gosto pela leitura... ele inclui também você dizer o fato de você dizer “ah eu gosto disso... eu não gosto disso” mas eu saber dizer o porquê que eu gosto e por que que eu não gosto... aí eu acho bacana você trazer isso Madalena Caramuru... “ah eu achei difícil”... tá você achou difícil mas aí depois a medida que a gente foi comentando você “olha que interessante eu não tinha visto essa visão” isso é formação do gosto do leitor... é a formação do gosto do leitor pra ele dizer se gosta ou não e por que... que às vezes as pessoas acha “ah eu tenho que gostar” não você não é obrigado a gostar só porque é um cânone... né? você tem... você vai construindo ao longo da sua vida acadêmica e ao longo da sua vida pessoal gostos... e gosto sobretudo na vida... assim como gostos literários isso é bacana gostei da forma como você trouxe essa::... essa visão Madalena Caramuru... porque às vezes as pessoas acham difícil mas não tem coragem de dizer também né? poxa como que eu vou dizer que um João Cabral... não... você tem toda liberdade pra isso né? éh:: eu entendo dessa maneira... eu não sei se vocês chegaram... o Dimas e meninas... antes de eu chegar aqui depois que eu cáí ((riu)) como diz as minhas meninas aqui éh:: vocês chegaram a comentar alguma coisa sobre o título do livro? *A educação pela pedra?*

102. Dimas: Não... não tocamos no título do livro...

103. Marta: Ah:: sim eu fiquei nessa:: nessa dúvida se vocês tinham comentado alguma coisa eu acho esse título (...)

104. Dimas: Mas você quer falar algo? se você quiser fica vontade tá?...

105. Marta: Quem? alguém falou?

106. Dimas: Fui EU... se você quiser falar algo sobre o título do livro (...)

107. Marta: Eu achei esse título interessantíssimo *Educação pela pedra* olha só como que a gente vai pensar em educação pela pedra né?... eu achei é:: é tudo muito:: aí cê pensa a pedra BRUta... essa pedra... tem um jeito da gente transformar essa pedra... éh:: é muito bacana então eu tenho sempre a impressão que João Cabral tá o tempo inteiro levando a gente a pensar um milhão de coisas a cada palavra que ele escreve... é essa sensação que eu tenho... e tem

uma frase dele que eu acho muito intereSSANte que ele diz que “escrever é estar no extremo de si mesmo”... aí a gente pensa a dificuldade que a gente sente pra escrever... tá a gente lá fazendo curso de leitura e escrita né? ((riu)) ô escrita doída ((riu)) aí vem João Cabral e diz “escrever é estar no extremo de si mesmo” e a gente começa ficar mais à vontade né? opa:... se ele diz isso ((riu)) ele tá me autorizando... a ficar geLAda quando tem que escrever alguma coisa ((riu)) não é mesmo?...

108. Dimas: Com certeza... e assim::... éh:: o massa isso que vocês estão trazendo né? que sim éh:: quando a Madalena Caramuru fala que é difícil... a partir do que a gente vai discutindo a gente vai... tendo outras leituras né? e essa a proposta porque eu acredito de verDAde... que é um galo precisa do outro ((riu)) um galo precisa do outro né? e o:: e aí eu falo assim que tem muita gente que pesquisa a leiTUra de poesia principalmente que eu texto poético ele é muito metafórico né? ele vai muito pro viés da figura de linguagem... das figuras de linguagem né? e pra entender as figuras de linguagem eu acho que assim dessa forma como a gente tá fazendo a gente constrói melhor... vocês não fazem ideia do tanto de construção de sentido figuraTIva que vocês fizeram né? a partir dessas leituras né? então... tudo isso é muito rico gente ((riu)) MUito rico... mais alguém queria falar uma ou queria pontuar coisas do texto?... porque assim... éh:: acaba que::... nem todo mundo falou MUito e TAí mas:: com tempo a gente vai voltar aqui outra semana e a gente vai discutir os textos a gente vai... se ambientando a essa forma né? de construção de leitura... mas é legal ouvir vocês:: e:: ver o que vocês tem a dizer sobre os temas muito importante tá gente? esse momento...

109. Marta: É eu achei muito legal também muito bacana e a gente discute com outras pessoas para além da sala de aula né? porque a gente como professor a gente faz isso o tempo inteiro com os nossos meninos né? então eu acho que quando os clubes de leiTUra também:: então eu acho que quanto mais a gente diversifica... é os nossos pares né? melhor:: eu acho que é uma troca sempre muito bacana de se fazer... agora eu já falei né gente? eu falo muito agora vocês tem que falar também... que:: professor de português gente... é uma tristeza... e professor de português mineiro entÃO... não gente a gente fala muito...

110. Dimas: ((riu))

111. Marta: É tenho um grupo de estudos aqui... que é muito engraçado... tem gente de várias partes... aí que agora é tudo *on-line* isso que é o fantástico se tem uma coisa boa nessa tragédia toda... é o fato de eu conseguir estar aqui hoje por exemplo com vocês... não estaria em outra oportuniDAde eu tô tentando buscar éh:: olhar outros olhares éh:: alguns olhares pra esse período... o maravilhoso é esse eu poder estar aqui com vocês hoje... e estou no grupo de estudos de um professor aqui da Federal de Juiz de Fora que tem um professor que é do Sul...

e aí eu vi que nos primeiros encontros ele estava muito Tímido e TAl... depois ele começou a falar... aí depois de um bom tempo quando ele tinha intimidade com a gente ele falou “gente olha só... eu participei hoje de uma reunião com o meu departamento e eu nunca tinha observado isso... como que as pessoas aqui são CAradas... eu agora que estou com vocês aqui que são todos de Minas ((riu)) eu vejo como vocês falam como vocês riem vocês conversam agora eu tô achando as minhas reuniões de departamento estranhíssimas porque ninguém fala ((riu)) aí eu falei...”ô fulano...” disse “isso é porque você ainda não viu quando a gente se encontra com um pãozinho de QUEIjo com cafeZINho... isso é porque ainda tá on-line... cê imagina quando tá todo mundo junto na mesa que que acontece a gente não cala a boca... todo mundo falando”... então é isso gente... éh:: eu vou... prometo que nos próximos encontros eu vou falar menos e deixar todo mundo falar também...

112. Dimas: Não Marta:: é assim ó Marta... você fala o tanto que você quiser e os colegas também... aqui o espaço é pra falar mesmo tá? é muito importante que você fale tá? a gente quer lhe ouvir tá? é essa a ideia... a gente lhe ouvir a gente ouvir todos vocês dá pra todo mundo tá? um galo precisa do outro e um vai apanhando o grito do outro...

113. Marta: É sim:: isso é verdade. Patrícia Galvão, Madalena Caramuru são da sua turma, Dimas? Olga também:: as meninas (...)

114. Dimas: Eu acho que a Patrícia... acho que a Patrícia Galvão e a Maria Bonita e a Marina Silva são da minha turma... a Madalena Caramuru eu não sei se é da minha turma...

115. Marina Silva: A Madalena Caramuru eu acho que é também...

116. Dimas: É também?... entrou em 2020 então...

117. Madalena Caramuru: É? não é Madalena Caramuru? acho que é sim que a gente tava no grupo juntas...

118. Dimas: Acaba que foi *on-line* Marta e a gente não conheceu outros colegas... eu conheço pouQUÍssimos... eu conheço mais a Patrícia Galvão... é:: eu conheço que a gente tem a mesma orientadora então a gente... tem mais interações *on-line*... mais o resto é mais colegas pouco a gente vê é diFÍcil... isso foi ruim porque não dá pra conhecer os colegas né?

119. Marta: Vocês são todos alunos da professora Dalve então?

120. Dimas: Na verdade Eu... Patrícia Galvão e Olga Benário os demais não...

121. Madalena Caramuru: Desculpa bugou aqui e eu não conseguia responder... sou do segundo semestre de 2020 entrei com a Marina Silva... com a Maria Bonita a gente tem o mesmo orientador...

122. Dimas: Olha aí eu não conhecia a Madalena Caramuru... eu não... tá vendo essa é a dificuldade que a gente tem do *on-line* é bom que a gente consegue ver gente de fora... mas é não conhecia a Madalena Caramuru... prazer conhecer viu Madalena?...

123. Marta: São todos do curso de Letras?

124. Dimas: Sim... não... eu não sei... o mestrado é em Letras... a Marina Silva por exemplo falou que é pedagoga na Marina Silva...

125. Marina Silva: Isso eu sou pedagoga...

126. Marta: Então vocês são todos mestrados é isso?

127. Marina Silva: Isso...

[

128. Dimas: Isso...

129. Marina Silva: Isso...

130. Dimas: É é é isso mesmo....

131. Marta: Ah:: legal... e aí é dividido por Linguística e Literatura?

132. Marina: Isso...

133. Dimas: Sim... as linhas de pesquisas... são duas... só que:: não há duas áreas de concentração e tem várias linhas de pesquisa... Estudos Linguísticos e Estudos Literários são as áreas de concentração aí tem várias linhas de pesquisas né? tem Linguística Aplicada... Análise Linguística... tem uma aqui que é Educação pra Surdo né Marina Silva? como é o nome da linha é Educação pra Surdo?

134. Marina Silva: É Letras Libras cê lembra Maria Bonita?

135. Dimas: Eu sei que tem uma frente MUito forte de Educação pra Surdos aqui... MUito forte...

136. Madalena Caramuru: Língua Brasileira de Sinais...

137. Dimas: Língua Brasileira de Sinais né? o nome da linha né?

138. Marina Silva: Brigada...

139. Dimas: Linha muito forte aqui... e tem aí Estudos Literários tem Literatura CompaRAda... são mais de quatro linhas que tem no Programa são várias linhas eu (...)

140. Marta: Entendi...

141. Dimas: Eu estou mais próximo da área de Linguística Aplicada né?

142. Marta: Sim...

143. Dimas: Ah tem uma da área da Análise do Discurso também... Estudos do Discurso...

144. Marta: Entendi... ele é interessante então pelo jeito a maioria de vocês é da área da Linguística mesmo né?

- 145. Dimas:** Agora... nesse momento sim... mas tem muita gente também em Estudos Literários... mas a maior parte é de Estudos Linguísticos... a maior concentração de alunos né?
- 146. Marta:** Muito bacana... e todos já passaram pela qualificação?
- 147. Dimas:** Não... eu nem sei quando... acho que em MARço...
- 148. Marta:** Olha o friozinho na barriga que eu falei ó...
- 149. Marina Silva:** Hm::: verdade viu... previsão é março...
- 150. Dimas:** É março...
- 151. Marta:** De antemão eu já aviso que o friozinho é no corpo inteiro ((riu)) mas dá tudo certo no final...
- 152. Dimas:** É...
- 153. Marta:** A gente entra em pânico mas no final dá tudo certo... Olga Benário tá dizendo que ela tá no primeiro semestre ainda...
- 154. Dimas:** É... Olga Benário entrou agora nessa turma né?
- 155. Marta:** Boa sorte pra você Olga Benário iniciando essa trajetória que com certeza vai ser belíssima... boa sorte pra todos vocês...
- 156. Olga Benário:** Obrigada... obrigada... eu estou com um friozinho na barriga mas de início ainda...
- 157. Dimas:** Fica não...
- 158. Olga Benário:** Com tudo ainda...
- 159. Dimas:** Fica não... vai dar certo...
- 160. Marta:** O que acontece é o seguinte Olga Benário gente acostuma com esse friozinho ((riu))...
- 161. Dimas:** É...
- 162. Marta:** É isso que acontece... mas é divertido... essa adrenalina toda é divertida depois você sente falta dela...
- 163. Dimas:** É verdade...
- 164. Maria Bonita:** Eu acho que...
- 165. Marta:** Oi?
- 166. Maria Bonita:** Eu acho que quando a gente faz o que a gente gosta né? é um frio maravilhoso né?
- 167. Marta:** É verdade...
- 168. Maria Bonita:** Eu tô esperando por esse frio já tem dois anos... então assim eu tô ansiosa por esse frio ((riu)) pra falar verdade eu estou ansiosa... quando eu passei no mestrado... éh:: os meus colegas de trabalho “ah agora cê vai VER... o que é estuDAR o que é isso você não

vai ter tempo pra nada você não sei o que lá” eu falei “gente faz dois anos que eu tô esperando não ter tempo pra nada faz dois anos que eu estou esperando ficar nessa agonia” então eu acho que eu vou viver tudo assim com muito friozinho mas feliz né? satisfeita... porque a caminhada foi longa... eu e a Marina Silva passamos aqui um bocado juntas... então assim é um frio que realmente eu sei que nós vamos passar mal e tudo né? vamos ficar sem comer enfim mas... vai ser:... uma alegria muito grande...

169. Marta: Não com certeza é... é uma alegria uma grande conquista... é a realização de um sonho de uma vida inteira né? nossa é muito bacana... e todos vocês são professores?

170. Dimas: Acho que sim né?

171. Marta: Vocês já estão em sala?

172. Maria Bonita: Sim é...

173. Dimas: Sim eu acho que sim...

174. Marta: Já é... a Madalena Caramuru falou que está em sala é outro a sala de aula é o meu lugar também gente... gosto demais... eu sempre costumo dizer que eu nasci pra ser professora mesmo não tem? eu sou professora por opção mesmo... não é aquilo “ah não tinha nada pra fazer fui ser professora” não eu sempre quis ser professora... eu entro na sala de aula... gente aquilo é bom demais... estou sentindo muita falta de passar na carteira de cada um menino... de abraçar cada menino... ah meu Deus... isso a gente tem que passar... pra gente poder chegar né? nesses meninos novamente a gente fica só pensando o que... que vai ser deles né? se a gente tivesse o poder de mudar o mundo né? mas a gente tem um pouquinho não tem?

175. Dimas: É... é um galo né?...

176. Marta: É um galo é... é um galo...

177. Dimas: É um galo... gritando (...)

178. Marta: Exatamente...

179. Dimas: É um galo...

180. Marta: Mas é muito bom conhecê-los é muito bom estar aqui com vocês... eu espero que depois que vocês retornem pro presencial né? que a gente consiga fazer algum encontros dessa maneira pra eu poder continuar tendo contato com vocês eu ficaria muito feliz...

181. Dimas: Vamos sim né? vamos não perder os laços né? ((riu))

182. Marta: É com certeza... continuar assim juntinho os como os galos gritando juntos...

183. Dimas: É:...

184. Marta: Apanhando juntos mas lançando um pro outro né?...

185. Dimas: Pode falar Mônica...

186. Marina Silva: Eu fiquei curiosa Marta... A Marta eu sei que ela é de Minas... eu sei que ela é professora... mas e aí?... o que é mais?... você não é da turma da UFT do Mestrado?

187. Marta: Não eu sou da turma da Universidade Federal de Juiz de Fora... a Maria Bonita falando que a gente pode criar um grupo sim com certeza a gente pode criar um grupo sim Maria Bonita... eu sou da Federal de Juiz de Fora... eu trabalho na rede municipal... aqui da cidade... e acabei de fazer o Profletras... que é o Mestrado Profissional em Letras...

188. Dimas: Hm:: ((acenou afirmativamente))

189. Marta: Defendi o que em outubro dia 13 de outubro eu defendi a minha dissertação...

190. Dimas: Que maravilha, Marta::...

191. Marina Silva: Tá levezinha olha... levezinha...

192. Marta: É... mais olha só vinte e seis anos de profissão já... é muito ((riu)) eu não esperava na verdade foi lá a realização de um sonho mesmo... quando eu resolvi fazer daqui a pouco eu já vou aposentar... ih:: mais aí eu tomei coragem e falei “não vou fazer” e agora eu já quero ir para o doutorado...

193. Dimas: Tem que ir... tem que ir...

194. Marta: Vou para o doutorado...

195. Dimas: Tem que ir...

196. Marina Silva: Você vai para o doutorado antes de aposentar ou depois?

197. Marta: Vou antes...

198. Marina Silva: Antes?

199. Marta: Vou antes... vou antes... porque assim na verdade eu ainda nem fiz éh:: aquela conta maluca que a gente tem que fazer agora né? porque eu fiquei um tempo na Secretaria de Educação também trabalhando com a formação de professores... então a gente paga o que eles chamam aqui de pedágio... tem que trabalhar mais um tempo na docência pra poder:: pagar esse tempo que eu fiquei longe da regência e eu fiquei cinco anos na Secretaria de Educação... então eu ainda não parei pra fazer essas contas porque isso vai me dar dor de cabeça... então como eu não pretendo me aposentar aGOra... eu vou ficando até a saúde permitir...

200. Marina Silva: Ah:: muito bem... não então deixa eu dizer... então olha eu acabei de aposentar... o ensino regular:: tô fazendo o Mestrado aí o meu intuito é continuar trabalhando com surdos né? continuar assim... eu acho que eu dei minha contribuição no Ensino Regular e agora eu gostaria de estar contribuindo... na Educação de Surdos mas aí Marta a sua conta éh:: mais rápido do que você imagina viu? se você já tem vinte e seis anos eu também trabalhei na Secretaria da Educação... tive que pagar esse tempo... mas na hora que você olhar na hora que

você menos na hora que eu fui olhar faltava cinco anos... e os cinco anos passou rapidinho... então é (...)

201. Marta: Pois é... eu já pensei... eu que vê até agora em janeiro que eu vou estar mais tranquila eu vou olhar no Departamento Pessoal... pra começar a fazer essas contas... pra ver o que que eu faço mesmo assim eu gostaria de aposentar com o doutorado pra poder aposentar um pouco melhor... que a gente ganha muito pouco... infelizmente a gente ganha muito pouco...

202. Dimas: Verdade...

203. Marta: Assim se eu pudesse... eu não sei também eu tô falando em doutorado mas eu também não sei quando eu vou passar também...

204. Dimas: Passa na próxima seleção...

205. Marta: Ô:: se Deus quiser... mas assim foi bacana até de você falar isso também Marina Silva porque eu desanimo menos dia ir lá “ah eu não vou lá não... vou me aborrecer eles vão falar ((riu))” mas eu vou lá e vou ver essa questão da conta até pra eu pensar o que que eu vou fazer aqui... em relação a isso... mas o doutorado é uma questão assim de:: é um dos próximos sonho a ser realizado... é uma:: (...)

206. Marina: Porque eu acho que isso é bom foi o que me motivou sabe Marta? e pros colegas também... a gente ter um plano de quando aposentar... né? então eu tenho duas irmãs aposentadas e as duas deram conta de ficar em Casa com a suas ativiDADES eu não dou conta de aposentar e ficar em casa... então o Mestrado tem sido uma motivação né? então em dois mil e oito que eu comecei a conhecer essa aqui dos surdos... sei da carência do profissional... então é uma área que eu acho que eu posso estar contribuindo então acho que tudo isso foram projetos que eu fui criando pra não aposentar e ficar em casa mas ter o que fazer né? ter atividades então... eu acho que é algo que cabe pra todo mundo tá pensando né?

207. Marta: Sim...

208. Marina Silva: Porque eu acho que é legal a gente ter um plano do quê que a gente quer tá fazendo e isso tem me motivado...

209. Marta: Sim e já que a gente está falando de luz balão né?

210. Marina Silva: Aham... aí ó pronto...

211. Dimas: Verdade.. tem que ter algum balão no horizonte né?

212. Marta: Exato eu acho que a gente foi tecendo a nossa história né? a gente foi tecendo a nossa história a gente ainda tem muita linha pra tecer... essa tela linda né?

213. Dimas: Com certeza...

214. Marta: Pra gente chegar na luz balão... eu vejo a nossa vida dessa forma também... por isso que esse texto me encanta tanto...

215. Dimas: Gente eu acho que deu a sua hora também né Marta? você vai tem que ir pra outro rumo...

216. Marta: Gente eu tenho que ir pra outra aula se não a professora vai puxar minha orelha gente...

217. Dimas: Eu acho que por hoje a gente tá OK então a gente vai se reunir quinta-feira né? no... no encontro aí quando você estiverem um tempinho... registra o que vocês acharam no diário nesse link aqui que eu vou mandar pra vocês aqui ó... agora que tá lá no Google Classroom... o Diário de hoje... aí vocês podem escrever o que vocês acharam que tá na cabecinha de vocês o diário reflexivo... sobre o nosso momento...

218. Marina: Sobre o momento ou sobre a leitura?

219. Dimas: É sobre a leitura::...

220. Marina: O todo então...

221. Dimas: É...

222. Marina: Do encontro de hoje tá bom... a leitura o encontro... agora fiquei curiosa () a Madalena Caramuru fala pouco... ela levantou a mão...

223. Dimas: É verdade... é com você Madalena...

224. Marta: Fala Madalena se não a gente não cala a boca não...

225. Madalena Caramuru: É só uma dúvida... quinta-feira passada teve encontro?

226. Dimas: Teve...

227. Madalena Caramuru: É porque foi a semana do evento né? da Semana de Letras e eu apresentei um trabalho BEM no horário do encontro aí eu como eu não recebi nenhum *link* aí eu pensei que não tivesse tido...

228. Dimas: O *link* Madalena Caramuru é aquele mesmo que a gente enviou por *e-mail* sabe? aquele outro que a gente... logo no coMEcinho.. gente eu vou interromper aqui a gravação tá? rapidinho...

Transcrição da vivência 3

1. Dimas: Agora... eu vou tentar apresentar pra vocês... antes de apresentar... eu vou disponibilizar o texto... pra quem não quiser ler... no::... na telinha e também não tiver como ir agora ao *WhatsApp*... eu vou disponibilizar um *link*... não é a mesma formatação do:: do *link* que eu disponibilizei pra vocês no PDF mais é a mesma crônica tá? só pra está pra quem tá ficando no celular pra ler mais rápido né? quem não quiser ler na tela... e pra quem quiser ler na tela... tá aqui... aí vocês já sabem o procedimento né? éh::... a gente vai ler agora tem um tempinho pra ler silenciosamente o TEXto... e aí depois vocês... expõe aquilo que vocês sentiram aquilo que vocês acharam do texto... todo mundo consegue... tá tendo acesso aos textos?

2. Mariele Franco: Sim... eu sim...

3. Dimas: Mariele Franco... Lygia Clark respondeu que sim::... ok... vamos lá então... tamanho tá bom pessoal?... e aí gente... quê que vocês acharam do texto?...

4. Mariele Franco: Já POde começar a falar?

5. Dimas: Se vocês quiserem mais tempo pra ler... eu dou...

6. Mariele Franco: Eu vou esperar então as colegas... responderem aí...

7. Dimas: Olga Benário falou que tá *okay* Mariele tá *okay*... Maria Bonita e Lygia Clark o que é que vocês me dizem? ler mais ou... *okay*?... então vamos lá né?... agora oficialmente... o quê que vocês acharam do texto?... Cleo Verberena...

8. Mariele Franco: Bom... eu vou começar aqui então... éh::... *Mineirinho*... -- boa noite Cleo Verberena...-- é então... *Mineirinho* é um texto:: que eu achei um pouco denso... an:: não consegui ainda entendê-lo... por completo né? mas... no geral o que:: o quê que eu percebi... né? é um texto que::: é uma crônica né? que::: a autora retrata aí um criminoso na década de sessenta... que foi morto com treze tiros... e... a revolta... pelo que me parece... é que um tiro só bastava... né? um tiro só bastava... mas foram treze... isso faz a gente... trazer algumas coisas... pro presente né? coisas atuais no caso daquela família que teve oitenta tiros... an:: no Rio de Janeiro... né? que... nem eram bandidos... no caso de *Mineirinho* era um homem... a palavra que ela usa no texto... éh::: “um facínora” *Mineirinho* era um facínora era um homem perigoso que trocava... roubava... trocava tiro com a polícia e mesmo assim... na hora de matá-lo... um tiro só era necessário... mas a polícia aí... deu treze tiros... e no decorrer do texto... éh::: algumas coisas assim... que eu gostaria de pontuar... se as meninas... as colegas quiserem complementar também... fiquem a vontade... eu li o texto hoje então por isso que eu achei ele um pouco difícil... acho que eu precisaria de mais tempo também... ah: logo no começo ela

fala né? que:: “e por que mais me adianta contar os treze tiros que mataram Mineirinho do que seus crimes?” né? ah:: aqui foi muito mais importante ela contar a quantidade de tiros que o matou do que o seus crimes né? por mais que ele tivesse aí uma:: um histórico criminoso... treze tiros... o que mostra aqui é que não era:: eles não queriam deter Mineirinho eles queriam matar mesmo a vontade era de matar... né? e ela vai falando “Mineirinho era perigoso e já matara demais e no entanto... nós o queríamos vivo...” por que essa coisa de “nós” né? por que que ela fala que queria ele vivo... mesmo ele sendo um criminoso né? e aí (...)

9. Dimas: Mariele eu quero fazer um adendo nessa fala... você falou “por que o nós né?” e aí eu volto... e lanço a primeira pergunta né? por que que ela abre o texto falando assim éh:: “suponho que é em mim como um representante do nós” né? juntamente com a sua pergunta por que que ela falou o “nós” eu pergunto pra o pessoal... porque que ela se coloca como representante do “nós”?...

10. Mariele: Eu acho que porque ela... vou deixar Olga Benário falar...

11. Olga: Querendo jogar a bola pra mim né Mariele ? ((risos)) ai não (...)

12. Dimas: A bola é nossa...

13. Olga Benário: Eu adoro... adoro a Clarice Lispector... Amo acho que esse é o propósito dela CONFundir a gente porque... eu nunca entendo as leituras delas assim de início né? você precisa ler reler alguns algumas... algumas CRÔnicas alguns contos a gente ler assim já compreende de cara... os de Clarice Lispector é sempre essa leitura que você:: que deixa a gente assim confuso... pelo menos é o que eu acho né? eu me lembro que eu li *A Hora da Estrela* eu tava no Ensino Médio... ih:: foi de difícil entender quando eu percebi que ela morria... aí eu ficava sem saber se tinha morrido ou não tinha... então assim eu acho que o propósito dela é sempre nos confundir... é eu também fiquei pensando aí quando ela diz aí né? por que nós... por que eu... acho que essa questão de se colocar no lugar do outro essa questão dos direitos humanos... quantas vezes quando matam um um um assim alguém... né? que tava cometendo algum crime a gente comemora a gente e muitas vezes há o questionamento né? ele era VÍtima da sociedade ele fez isso porque tinha algo por trás... então:: divide opiniões... acaba dividindo opiniões e aí eu entendo que... no texto todo ela fica se perguntando ela tá éh:: éh:: ela faz vários questionamentos que::... éh:: ele:: é como se ele fosse vítima... por que que ela tá conTANdo... mais os tiros do que próprio crime que ele cometeu né? é como se ela tivesse que:: comemorar como muita gente comemora... e tá se colocando nesse lugar... e ela faz esse questionamento no texto todo... e acaba sendo nos deixando... divididos... porque eu acho que é uma representação... justamente das pessoas né? alguns se dividem comemorando alguns se colocam na questão dos direitos humanos... ih:: essa questão que a Mariele falou do::

dos tiros né? ela vai aí descrevendo... primeiro e segundo tiro foi um aLÍvio... o terceiro já um aLÉrta... e o quarto já deixa desassossegado e chegar lá:: no último tiro... ela né? já:: se sente assassinada porque ela se sente o outro então ela... acredita que pra ser... já não era mais justiça era vinGANça... e aí:: não seriam necessários os treze tiros ele morreria apenas com um... então já não seria mais justiça... seria vingança porque ele morreria só com um tiro... aí a gente se pega colocando no lugar dele várias vezes né? a gente () esse caso quando assim... eu:: eu me lembrei do:: do que nós tivemos a poucos dias... a pouco tempo... aí a questão do Lázaro... que todo mundo queria que peGAsse né? essa coisa toda... aí quando pegou ele... éh:: ouve o questionamento porque tanto -- eu ouvi alguém perguntando -- “por que tanto tiro?” né? como () tiro... parece que cada um queria dar sua parcela queria ali... VINgar né? eu acho que cada tiro ali é como se fosse das pessoas por ter tanto tempo procurado ele... e aí vem a questão dos direitos humanos e entra com este questionamento né?...de que:: o quê que levou ele a fazer aquilo? então:: eu acho que fez sentido... eu também no texto fiquei muito confusa ainda estou e cada vez que a gente vai lendo a gente vai... ficando mais... eu acho que:: ((risos)) mas levanta esse questionamento... eu acho que a Clarice ela tem muito disso né? de instigar a gente a esse... a penSAR...

14. Mariele Franco: Eu acho que é justamente isso né? você se colocar no lugar do outro... né? e quando ela fala “É suPONho que É em MIM como um dos representantes” ela tá fazendo uma suposição... né::? então vamos supor que essas pessoas tenham essa empatia vamos supor que essas pessoas se coloquem no lugar do outro... mais... não é qualquer pessoa... quem é que se pode... quem que pode se colocar no lugar do outro aí?... quem se pode colocar no lugar do Mineirinho? será que é as autoriDAdes? será que são os policiAis? ou será que é o POvo? ou será que são os devotos de São Jorge? porque no texto fala né? que o Mineirinho era devoto de São Jorge... será que são as pessoas de DEus uma coisa que me chamou atenção... a Clarice ela fala de Deus... em alguns momentos do texto éh:: e ela fala né? que “no DÉcimo primeiro digo em esPANto do nome de Deus no décimo segundo chamo meu irmão e no décimo terceiro me assassinam porque eu sou outro... né? e aí ela vai dizendo que “Eu repudio... éh:: essa essa jusTIça” né? “essa justiça que vela o meu sono eu a repudio” e ela vai descrevendo né? “por DEus o que me salva às vezes é apenas o tiro” e ela... e uma coisa que me chamou atenção é que no texto ela falava assim... “por que? no entanto a primeira lei... a que protege corpo e vida INsubstituíveis é a de que não matarás... ela é a minha maior garantia... assim NÃO me matam porque eu não quero morrer... e assim não me deixam matar... porque ter matado é a escuridão pra mim EStá é a LEI” né? pra quem conhece a Bíblia aí já viu que o... nos *Dez Mandamentos* tem lá “não matarás” não matar né? “não matarás” então... é isso que a Clarice

tá falando... né? se a primeira lei... se uma das leis que protege o corpo e a vida... é de que “não matarás” de que não deve matar então isso deveria ser uma garantia... né? mas não no caso aqui... de *Mineirinho* e aí ela vai falando muitas coisas... é um texto um pouco longo né? mas no decorrer do texto em outros momentos ela já usa o nome de Deus com letra minúscula... e não mais com a letra maiúscula... como ela usa no começo... né? e aí eu fiquei me perguntando “por que?”... né? isso não foi aleatório... tem um significado né? sobre isso... éh:: e eu acho que o *Mineirinho* a gente pode pode conversar pode trazer pra vários outros acontecimentos recentes né? na nossa sociedade... o Lázaro... aquele outro rapaz com oitenta tiros e tantos outros... né? e tantos outros tiros... que não é só porque você quer justiça... é só porque você quer matar mesmo... é:: eu acho que é:: inclusive a Clarice ela tem uma entrevista... não sei se vocês já assistiram que ela fala sobre o *Mineirinho* né? ela cita o *Mineirinho* que o repórter pergunta assim::... acho que todo mundo tem um filho predileto... eu acho que alguma assim... aí ela fala do *Ovo e a Galinha* que é um texto MUITO difícil também... e ela fala do *Mineirinho* né? que é justamente sobre isso que a revolta da época... que a revolta da época que ela escreveu essa crônica foi justamente isso... porque:: não era:: um tiro só bastava pra matar... só que aqui eles deram treze tiros e isso também me lembra o *Marighella*... pra quem não assistiu... eu deixo de indicação um filme maravilhoso que:: éh:: traz um pouco... disso também que não é só... não é só... matar... né? não é só querer fazer justiça é você querer matar essa é a vontade aqui... vou deixar as colegas falarem agora...

15. Dimas: E eu queria pegar um gancho aqui na fala da Olga Benário, né? que ela fala seguinte... “estou confusa” né? eu tenho esse mesmo sentimento, Olga... eu acho que::... Clarice também... porque ela fala “é... é em mim que eu tenho que procurar por que que está me doendo a morte de um facínora” não é? então não tem aquela coisa de:: nossa ele é apenas a vítima da sociedade né? NÃO ele é um crimiNOSO... mas ele é a pessoa e isso me dói... eu lembrei a Olga também foi a primeira citar né? a questão da da perseguição ao Lázaro né? e eu tenho um grupo de *Hangout* no Google... com alunos meus né? e aí quando pegaram o Lázaro... essa fala de um aluno meu ficou na minha cabeça né? gente...-- todo mundo com medo né? todo mundo com medo... a operação de Lázaro pra vocês se situarem né? mobilizou uns trezentos policiais... da mesma forma como a operação que:: foi atrás do *Mineirinho* tá? esse criminoso que a gente tá lendo sobre... porque ele obviamente na década de sessenta lá no Rio de Janeiro porque ele tinha uma rixas tanto ele:: é praticava crimes de assalto e dava:: o que roubava pro pessoal na favela no Morro da Mangueira... quanto ele se envolvia com rixas com o pessoal do bicho do jogo do bixo... era um opositor a máfia que na época tomava conta do Rio de Janeiro... -- e aí um aluno... voltando a questão do Lázaro né? um aluno meu falou

assim... “pessoal... vocês viram como trataram o corpo do Lázaro? do jeito que jogaram ele na ambulância?” e aquilo ficou na minha mente sabe? porque:: realmente... a gente não queria Lázaro morto... a gente queria Lázaro preso... ou se porventura né? porque ele também não queria ser preso ele estava resistindo né? a gente entende que as pessoas estão resistindo à prisão... éh:: é super compreensível né? mas poxa... tanta atrocidade né?... então isso esse é o sentimento que eu tenho... eu fico confuso porque a gente sabe que:: é como Clarice coloca né? é um facínora... mas por que é... que me dói sabe? e aí voltando a questão do texto né? eu queria que::: no primeiro parágrafo... ela:: tem uma conversa com a moça que cozinhava pra ela né?... o que que vocês sentiram... das reações da cozinheira de Clarice? porque ela tem uma convulsão né? ela fala uma espécie de convulsão... quê que vocês leram disso?...

16. Mariele: Bom... vou falar aqui... éh:: ela disse que quando ela pergunta né? pra cozinheira sobre o assunto ela disse que vê essa convulsão de conflito... de mal estar éh:: de não também entender o que que ela... ela não entende né? o sentimento que ela tava sentindo ali... ih:: aí engraçado que:: a cozinheira fala... “o que eu sinto não serve para dizer...” né? “quem não sabe que Mineirinho era criminoso... mas tenho certeza que ele se salvou... e já entrou no céu...” eu acho que por isso que a Clarice traz essa questão aí religiosa... né? porque:: eu acho uma leitura minha... a partir do momento que essa cozinheira fala não ele TOdo mundo sabe que ele era criminoso mas... já morreu aí ih:: ele já entrou no céu... né? e aí ela responde... “mais do que muita gente que ele não matou...” né? com certeza Mineirinho foi pro céu... mas teve gente que ele não matou... que talvez devesse matar... mais que não vai pro céu... né? então:: é:: é:: no primeiro momento parece que::... a cozinheira ela:: não queria muito né? porque ela fala “a cozinheira se fechou um pouco... vendo-me talvez como a justiça que se vinga” né? com alguma raiva de mim... e aí ela:: a cozinheira respondeu fria... né? que “não... o que eu tenho pra dizer não serve não tem:: a minha opinião não vale de nada nesse momento mas todo mundo sabe que Mineirinho... era um bandido... era um criminoso” né? “mais eu tenho certeza aí de que ele se salvou e entrou no céu” e mesmo assim... a Clarice vai lá e responde né? “mais do que muita gente que não matou” e aí eu:: eu vou pegar um gancho com outras um termo que a Clarice usa no texto dela... ela fala assim... “nós... os sonsos essenciais...” né? quando a gente vai procurar... o significado da palavra “sonso” né? significa uma pessoa fingida... uma pessoa que está fingindo... né? uma pessoa que finge ser inocente... se você for pelo menos no dicionário é uma pessoa dissimulada... o famoso “santo do pau oco” o termo aí que a é pessoa sonsa... e aí ela e ela usa esse sonso algumas vezes no texto “nós os sonsos essenciais” né? e aí ela usa eu acho que seja uma metáfora porque ela finaliza o texto assim... né? falando sobre essa questão do terreno... que eu ainda não::... não raciocinei não parei pra raciocinar sobre isso

mais ela fala né? que na casa dela... éh:: pra que a casa dela funcione ela exige... né? como primeiro dever “que eu seja sonsa e que eu não exerça a minha revolta e o meu amor guardados... se eu não for sonsa minha casa estremece” ou seja a população FINGe... pelo menos é a leitura que eu tô vendo né? nós estamos vendo todos os dias passando nos noticiários isso eu tô falando de agora não só de *Mineirinho* tá? pessoas que são MORTas éh:: crianças... recentemente uma moça grávida gestante que morreu no Rio de Janeiro... todos os dias atrocidades acontecendo e NÓS... né? como a Clarice coloca aqui... nós somos os sonsos essenciais... por que que a gente não tá fazendo nada? por que que nós estamos aqui? nós estamos sentados... nós estamos dizendo que estamos revoltados que nós não... isso é revoltante... tá? todo dia uma brutalidade um assassinato... sei lá todos os dias acontecem coisas terríveis mas nós... os SONsos estamos aqui... né? nós somos o sonsos essenciais e pra que a nossa casa funcione... a gente... devemos ser sonsos né? e aí ela fala “se eu não for sonsa a minha casa estremece... e eu devo ter esquecido que embaixo da casa está o terreno... o chão onde a casa poderia ser erguida” né? e aí novamente eu trago pra nossa realidade agora... será que se::: nós deixássemos de ser sonsos... será que isso continuaria acontecendo né? aí ela fala “por DEus o que salva às vezes é apenas o erro” o que Deus pode salvar é apenas um erro... né? e aí eu acho que por isso que ela usa em alguns momentos o “Deus” aí com a letra maiúscula e depois o “deus” com letra minúscula ela... quando ela fala... né? quando Dimas pergunta o que ela quer dizer com éh: “suponho que em mim...” né? “como um dos representantes de nós” NÓS éh:: ela está se colocando no lugar do outro... ela está se colocando no lugar do Mineirinho... nós estamos... nós deveríamos fazer mais isso... se colocar no lugar do outro... mas está faltando nós estamos dando uma de sonso e de sonsa né? estamos fingindo estar tudo bem mas não está tudo bem...

17. Dimas: Pessoal vocês têm a mesma leitura de Mariele Franco a respeito da sonseira?... queria ouvir de vocês...

18. Olga: Eu:: concordo com a Mariele nessa:: questão né? é como diz a música... “isso tudo acontecendo e eu aqui na praça dando milho aos pombos” (risos) vou fingir que nada tá acontecendo né? quando ela diz ela pergunta

[

19. Dimas: De quem é essa música, Olga?

[

20. Olga Benário: E aí ela::... éh:: como é meu Deus?... eu não me lembro agora tô com o

[

21. Dimas: Eu vou pesquisar...

[

22. Olga Benário: nome aqui...

23. Dimas: Mais pode continuar... eu vou pesquisar aqui... depois eu trago...

24. Olga Benário: ((risos)) Éh:: quando ela diz aí:: que::... -- deixa eu ver onde é... -- “tenho certeza de que ele se salvou... já entrou no céu...” é muito essa questão do que eu tinha comentado né? o quanto ele já deve ter sofrido até levar os treze tiros né? talvez a vida dele levou a ele a cometer tudo isso... o:: sofrimento dele já tenha né?... éh:: como se diz... éh:: ele já tem o seu lugar aí por tanto sofrimento né? e outra:: me remete a outra obra que é do:: Ariano Suassuna... que é *O Auto da Compadecida* que eu me lembro que quando eu assisti... que vi o cangaceiro foi o primeiro que se::... que lá no céu não precisou ir para o purgatório nem nada já voltou porque::... tudo que ele tinha feito ele tinha feito né? por causa de um sofrimento toda a vida dele... todo o sofrimento então tudo que ele já tinha feito foi perdoado né? eu acredito que:: essa resposta aí remete a isso também... dessa:: de ele já ter sido vítima mas não que ele tivesse razão de cometer tudo isso mas tinha... sofrido demais... até chegar aos treze tiros... e aí eu concordo muito com Mariele de que... ela disse no texto... a Clarice... os tiros dela () repudio... humilhada por precisar dela... né? como se essa segurança eu preciso dela mas eu repudio ela porque não é da forma que a gente... né?... antes de ter... essa segurança a gente devia chegar né? por outros meios... e aí tem uma outra parte que ela diz “quero uma justiça que tivesse dado chance a uma coisa pura e cheia de desamparo... é o que:: poderia salvar nesse caso né? o Mineirinho né? uma justiça não seria só essa:: essa questão da segurança.. tem uma questão toda de educação investimento que eu acredito... que seja isso...

25. Dimas: Muito bom (...)

26. Mariele Franco: Nossa foi... muito bom a Olga ter... ter falado sobre isso né? que:: eu acho que tem todo a o texto vem falando sobre essa questão de justiça ih:: a::... quando... no texto fala assim... “até que viesse...” é “até que viesse uma justiça um pouco mais doida” né? “uma que levasse em conta que todos temos que falar por um homem... que se desesperou porque nesta fala humana já falhou... e já é tão mudo... que só o bruto grita desarticulado segue a sinalização...” né? “é uma justiça prévia que se lembrasse de que nossa grande luta é a do medo... e que o homem que mata muito é porque teve muito medo...” né? Mineirinho matou muito aí porque ele teve muito medo... e ela tá o tempo todo falando de justiça né? sobretudo “essa justiça que se olhasse a si própria... que visse que nós todos lama viva somos escuros e que por isso mesmo a maldade de um homem pode ser entregue a maldade de outro homem...” né? eu acho que a gente não:: o que ela tá falando aqui é que a gente não comBAte a maldade com a maldade a gente não pode fazer a justiça com o Mineirinho... ou com Lázaro... ou seja

lá com quem for... com a mesma maldade... né? e aí continua no texto para que esse não possa cometer livre... e a... provavelmente um crime de fuzilamento... então:: pra que esses fuzilamentos não continuem acontecendo... nós não podemos... fazer justiça com maldade pelo menos... essa leitura que:: que eu tô tendo aqui do texto né?

27. Dimas: A Olga Benário agora lembrou eu esqueci de falar Olga Benário... eu também pesquisei a música é de Zé Geraldo né? música de resistência... éh:: diante dessas coisas que Olga Benário e Mariele colocaram gente a respeito de... pô... essa justiça que deixa a responsabilidade de alguém metralhar a outra pessoa... éh:: será que éh:: é só dessa justiça que Clarice tá falando sabe? da execução das leis? a gente pode ler justiça apenas dessa forma como está posta aí no nosso sistema judiciário?

28. Mariele: Eu acho que não.. a lei que ela tá falando aqui também é a lei divina... por isso que ela fala da lei dos mandamentos... né? eu acho que por isso que ela fala que a “primeira lei a que protege o corpo e a vida insubstituível é a lei de que não mataRÁ...” não se deve matar... né? ela tá trazendo a questão da lei e aí dos *Dez Mandamentos* “não maTAR não fuTAR amar a Deus sobre todas as coisas” etc etc... então quando ela fala de justiça quando ela fala de lei... não somente as leis dos homens... mas também a lei de Deus né? a gente pode até:: fazer um questionamento... as pessoas de Deus... né? agora aqui é um questionamento meu as pessoas de Deus... quantas pessoas de Deus não estavam torcendo pra essa justiça? para Mineirinho ou para Lázaro ou para tantos outros... não tem que matar mesmo... não mata acaba com bandido... bandido bom é bandido morto... né? eu acho que essa frase seria típica aqui agora... com esse:: com esse:: texto da Clarice... bandido bom é bandido morto... tá mas peraê... mas a gente tem uma lei maior aí uma lei divina né? pra aqueles que acreditam... de que:: a lei uma das leis aí é “não maTAR”... a gente tem a outra “amar a Deus sobre todas as coisas não furtar não desejar a mulher do próximo” né? e aí a Clarice põe no texto que Essa é a maior garantia... a maior garantia que a gente tem da vida é essa... da lei...i da lei divina... que não se deve matar... né? então assim... é tanto que ela fala assim... “Esta é a lei... mas algumas coisas que se me faz ouvir o primeiro é o segundo” aí ela vai descrevendo... primeiro e segundo tiro assim assim... então... essa é a lei de que não se deve matar então por que... que:: existem né? essas pessoas que fazem a justiça dos homens a justiça divina não... vamos matar né? bandido bom é bandido morto... não... mata ih:: depois a gente resolve... depois a gente vê o que que acontece aí...

29. Dimas: Muito bom Mariele... e aí pessoal mais alguém queria falar a respeito dessa questão de ela estar falando da justiça do sistema judiciário? Mariele expandiu também pra questão da

justiça divina né?... eu acrescentaria também a questão da justiça social né? que a: a Olga Benário -- ah pode falar Marina Silva fica à vontade...

30. Marina Silva: Boa noite... não eu ouvindo acho que a Mariele que tava falando essa questão da justiça social... eu fiquei pensando nesses casos que a gente tem visto... atualmente de pessoas que são mortas de espancamento... porque eu tava fazendo alguma coisa errada... né? então isso me chamou atenção e eu e me fez lembrar desses... desses episódios né? então as pessoas acham assim ou porque tava roubando... ou porque:: na a discussão é porque eles eram negros né? mais aí já saiu comentar assim é porque ele era mal educado MESmo... ou seja nada justifica... né? esse tipo de violência esse tipo de agressão... né? então independente porque eu tava vendo o texto aqui “ah mais ele já matou tantas pessoas né? bandido tem que estar morto mesmo... né? então eu acho que assim... eu acho que a gente tem que se trabalhar e ficar atento com essas falas né? porque mesmo que fosse um banDido não tem que morrer espancado ou sufocado né? ih::: algo que me chamou atenção tanto na fala... eu acho que foi você Mariele -- eu tô no celular... celular é ruim de ver quem tá falando... mas éh::: mais me chamou atenção e me fez... éh::: me reportar a essa:: a esse casos né? que acabaram acontecendo e teve a proporção que teve né?

31. Dimas: Com certeza, Marina Silva... éh:: e acho interessante né? porque:: a Olga também tocou nesse ponto da falta de educação né? da falta de muitas coisas principalmente com a nossa sociedade... na falta de recurso né? ih:: a gente sabe que pobreza gera desgraça né? também né? porque... é a pobreza ela gera FOme a fome gera a necessidade de coMER ih:: a gente vive num sistema que você tem que ter as coisas né? então essa questão né? é falta essa justiça social... aquela que nos permite ter uma profissão que nos dê uma vida digna né? que a gente tenha o que coMER... que a gente tenha o que beBER poxa vida... hoje em dia no Brasil em dois mil e vinte e um... a cada:: dez crianças... que têm dez anos... só... duas estão fazendo... três refeições por dia com segurança... então veja... a situação que nós estamos né? ih:: virou comum... virou comum... a gente olhar pro noticiário e ver as pessoas indo no caminhão de lixo... éh pegar:: restos... ficou com a gente ir pro noticiário... e ver a fila pra comprar osso... éh:: eu fiquei estarecido quando:: há dois meses atrás eu fui ao Extra né? e em tese né? é um mercado que:: vai muita gente de classe média principalmente aqui na região de Palmas... estava exposto né? pé galinha pra vender e eu nunca tinha visto nenhum supermercado... nenhum supermercado... as pessoas exposto assim o preço do pé de galinha na vitrine se comprava pé galinha... era um prato exótico né? se você for lá em Salvador tem um bar que serve pé galinha porque era o tira-gosto preferido de Jorge Amado né? às vezes comprava também pra fazer:: esse:: o prato né? como algo exótico mas não a ponto de expor promoção

de pé de galinha sabe? isso reflete... uma falta de justiça social que a gente tem na nossa sociedade né?... Mineirinho ele:: era acobertado no meio do Morro da Mangueira, né? da favela da Mangueira... porque toda vez quando ele furtava uma loja ele só furtava pra dar pra população do Morro da Mangueira o caminhão com as coisas que ele furtava... os problemas de Mineirinho eram outros, né? questão de poder briga lá que ele brigava com pessoal do jogo do bicho... mas falta falta justiça sabe? e isso que me deixa confuso... porque:: são as violências que:: as pessoas sofrem hoje não tendo o que coMER que eu acho que isso é uma violência contra o ser humano quando a gente vive né? numa sociedade que:: no Brasil que é o segundo maior exportador de alimento do mundo... e que tem gente passando fome né?... pode falar Olga...

32. Olga Benário: Quando você toca nessa questão Dimas a gente que tá na sala de aula... tá vendo a sua realidade né? porque quantas vezes a gente vai atrás de um aluno que não está fazendo que não tá entregando nada, né? e quando a gente olha situação dele a gente fala assim “não gente esse aí nós vamos passar porque... só a vida já está castigando ele demais ele nem tem acesso, né? a gente nesse período de pandemia aí... sabe o quanto é difícil... pra esses meninos presencialmente quando eles estão em casa que não tem o que comer... quando eles estão sem o acesso a tecnologia... e nós temos todas essas a gente que é da escola pública essa:: carência tão grande né? e aí nós vemos que as oportunidades são mínimas que a gente viu aí no ENEM o tanto de gente teve inscrito muita pouca gente e que provavelmente muitos dos inscritos foram de escola particular... que tiveram acesso que tiveram... então a gente a gente... quando você toca nesse assunto a gente pensa quantos “Mineirinhos” podem estar sendo formados durante essa... pandemia porque a gente tem um índice de evasão muito grande porque eles tinham que escolher entre comer e estudar né?... então quando a gente pega essa questão aí do:: do:: pra gente que está aí de frente principalmente da sala de aula é muito dolorido... porque a situação não tá fácil pra gente que não tá fácil pra nossos alunos... quando a gente vai se colocar no lugar deles realmente a gente ver que:: realmente a culpa não é deles... né? a culpa de TTodo um processo... de TTodo um sistema... de TTodo governo que não tá nem aí né?...

33. Mariele: Posso falar rapidinho? éh:: eu acho que tá muito também se a gente for... vou voltar aqui no texto né? quando:: no texto diz assim...” uma justiça que não se esqueça de que nós todos somos perigosos” né? todos nós somos perigosos “e que na hora que o justiceiro mata ele não está mais nos protegendo nem querendo mais eliminar um criminoso ele tá cometendo o seu crime particular” né? éh:: quando um policial desse ou guarda... ou:: sei lá o segurança... que:: enFORca que MAta que aTIra né? que esPANca... éh:: ele não tá... ele não tá

protegendo... ele não tá mais protegido ninguém né? ele tá querendo eliminar... ele não só está querendo eliminar como ele está cometendo seu crime particular né? e aí é nessa hora e que o justiceiro mata... né? como a Marina Silva disse... estamos vendo muitos justiceiros que:: que querem fazer justiça com as próprias mãos... e aí “na hora de matar um criminoso...”-- palavras do texto -- “na hora de matar um criminoso... nesse instante está sendo morto um inocente”... né? nós estamos aqui querendo matar um criminoso mas também estamos matando inocente... né? por que? e aí a:: por que que inocente? por que que Mineirinho? será que ela está se referindo apenas a Mineirinho aqui nesse momento? quando essas pessoas estão matando quando os justiceiros... né? éh:: estão matando um criminoso... eles também estão matando um inocente né? eles estão matando um pai... estão matando irmão... estão matando um filho... um neto... porque essas pessoas tem uma história por trás tem um outro contexto... né? quando uma pessoa roba comida numa situação dessa que nós estamos vendo nós vamos cortar a mão vamos amarrar como aconteceu em uma cidade eu nem lembro qual foi... que amarrou garoto ih:: deu uma surra de fio... né? então assim... o quê que eu tô fazendo? eu tô matando um criminoso? ou um inocente que está sendo morto?... né? éh:: isso fica:: isso faz com que nós pensamos né? o quão falha é essa justiça... né? a justiça sociAL a justiça dos HOMens a justiça diVIna ou seja lá na qual você acredita... e aí mais uma vez o texto fala... “NÃO... não é que eu queira o sublime nem as coisas que foram se tornando as palavras que me fazem dormir tranquila... mistura de perdão... de caridade vaga... nós que nos refugiamos no abstrato...” né? estamos nos refugiando... continuamos sendo sonsos... todo dia morre um "Mineirinho" e nós continuamos aqui nos refugiando na nossa casa... né? dando uma de sonso... né? estamos finGINdo... não estar vendo o que está acontecendo mas está acontecendo...

34. Dimas: Eu tenho uma pergunta sobre essa parte né? que fala da casa pra vocês falarem o que vocês viram disso né? é o primeiro... segundo... terceiro... eu acho que é o quarto né? é o quarto parágrafo que ela fala sobre essa questão da casa né? ó... “para que minha casa funcione... exige de mim como primeiro dever que eu seja sonsa... que eu não exerça a minha revolta e o meu amor guardados... e meu amor guardados... se eu não for sonsa a minha casa estremece... eu devo ter esquecido que embaixo da casa está o terreno... o chão onde nova casa... poderia ser erguida...” que que vocês acham que ela queria dizer sobre isso aqui ó... “eu devo ter esquecido... que emBAIXo da casa está o terreno onde NOva CAsa poderia ser erguida?...

35. Mariele Franco: Agora você me pegou porque::: foi o que:: está me fazendo martelar até agora essa questão da casa do terreno... porque é assim que ela finaliza o texto ela finaliza o texto dizendo... dois pontos... “:quero o terreno” né? então assim eu pensei em várias

possibilidades do que seria éh:: esse terreno né? o que... “eu devo ter esquecido que embaixo da casa está o terreno... o chão onde nova casa poderia ser erguida”... eu fiz algumas leituras aqui... né? acho que ela pode estar se referindo que:: novas vidas podem estar nascendo pode ser erguidas né? éh:: outras pessoas estão vindo aí... outras casas... está sendo erguidas né? você pode até derrubar a casa mais o terreno está ali... né? o terreno pode ser construído de novo... o terreno está ali parado, vamos construindo várias casas... vamos construindo aTÉ vocês podem derrubar quantas casas for preciso mas nós temos o terreno... o terreno né? como tem o ditado “foram-se os anéis... mas os dedos eles ficaram” né? e não importa o que que você perdeu mas você tem os dedos e você vai continuar trabalhando e lutando então você pode derrubar várias outras casas... né? ela como ela fala “eu devo ter esquecido que embaixo da casa tá o terreno o chão onde nova casa poderia ser erguida...” o Mineirinho se foi... mas existem outros atrás do Mineirinho... outras pessoas... existe uma sociedade por traz ali... e por que não construir? né? vamos agora o Mineirinho caiu? ok o Mineirinho morreu foi assassinado mas existem outros “Mineirinhos”... eu acho que:: pode ser isso não sei... uma releitura... uma:: das interpretações que eu tive...

36. Dimas: Muito bom (...)

37. Olga Benário: Eu acredito nesse esse... esse:: “estremece” aí seja também no sentido de que eu não posso ter tudo aquilo que eu quero né? então eu vou me fingir de sonsa... eu posso sofrer repressão eu posso ser né? como se diz eu vou:: aí fala “eu devo ter esquecido que embaixo da casa está o terreno o chão onde nova casa... poderia ser erguida” né? poderia ser de outra forma... mas éh:: nem todos vão... às vezes... levantar essa bandeira... eu entendo às vezes nesse sentido de que:: eu não posso dizer que tudo que eu quero então eu vou me fingir de sonsa né? porque::... “o primeiro dever é que eu seja sonsa que eu não exerce a minha reVOLta e o meu amor que estão guardados” eu entendo pode ser no sentido de sofrer uma repressão né? e se a gente levar pelo dia de hoje... pode ser também... (risos)...

38. Mariele: Ah deixa eu falar... posso falar só mais uma outra coisa ((risos)) éh:: quando ela fala essa questão né? “que uma nova casa pode ser erguida” logo em seguida tem assim “enquanto isso dormimos... e falsamente no salvamos...” né? “até que treze tiros nos acordem e com horror digo ‘tarde demais’” ou seja vamos esperar treze tiros... né?... vamos esperar oitenta tiros vamos esperar aí chicotadas... vamos esperar espancamentos... bala perdida... corrupção... vamos esperar até o que é mais para que a gente acorde? e a gente diga “tarde demais” vamos esperar mais o que? estamos dormindo e falsamente nos salvando não eu tô aqui eu faço meu trabalho... né? eu oro eu vou sei lá... pra onde for... não sei no que que vocês acreDIta ou não acreDIta mais eu estou fazendo meu e FALsamente eu estou salvando enquanto

isso... o meu vizinho aqui está tomando treze tiros e eu... tudo bem né? eu estou falsamente me salvando... eu tô dormindo... eu tô colocando minha cabeça no travesseiro né? então peraê... as coisas estão acontecendo e eu não acordei ainda né? e ela fala “vinte e oito anos depois que Mineirinho nasceu que ao homem acuado... que a esse não nos matem porque sei que ele é meu erro...” né? e nós estamos dormindo botando a nossa cabeça no travesseiro... e “falsamente nos salvando”... né? enquanto tem:: enquanto tem aí vários “Mineirinhos”... tomando... muitos tiros... né? e nós estamos... ou não acordamos ainda... ainda... né? o que que nós estamos esperando pra poder acordar...

39. Olga Benário: Aí outra aí no:: outra frase que chama atenção é quando ela diz “nós somos os essenciais” né? então eu vejo essa parte... “nós os sonsos essenciais...” nós... enquanto nós nos calamos nós somos manobrados né? então é mais fácil da gente ser manobrado quando a gente não faz nada... nós somos os sonsos essenciais eu entendo aí como:: a massa né? massa de manipulação...

40. Dimas: Muito bom... gente éh:: ainda sobre essa questão da:: “eu devo ter esquecido que embaixo da casa está o terreno... o CHÃO... onde nova casa poderia ser erguida” mais alguém queria falar alguma coisa?... ó a Marina Silva tá falando que “os omissos também” é verdade... éh:: ih:: os omissos do que né? a gente poderia tá refletindo... os omissos dessa realidade né? e o interessante que eu li mais eu li -- vai do encontro do que vocês colocaram né? -- mas eu li isso sobre a construção de uma outra realidade né? ou seja eu tenho essa minha casa... é o lugar onde eu durmo... é o lugar onde eu tenho um afeto e tudo mais... só que eu tô repudiando essa justiça que guarda a minha casa... então eu vou construir nós podemos construir uma outra casa porque... o que importa é esse terreno né? o que importa é onde estamos... mais... se eu não for sonso se eu me revoltar no sentido de construir outra realidade né? eu posso construir outra casa dentro desse terreno... eu posso erguer outra realidade e eu posso fazer uma realidade... na qual não exista né? é tanta violência... porque:: a gente não fecha os olhos pra criminalidade... a gente não fecha os olhos pra algumas pessoas... né? serem realmente né:: pessoas... que sei lá... por um motivo cometem atrocidades... como foi o caso de Mineirinho a gente não nega é isso... Clarice não nega é isso... Mineirinho é um facínora... mas ele é humano né? e eu não quero que aconteça com Mineirinho não quero que aconteça comigo não quero que aconteça com ninguém né? a gente deveria tá pensando em construir uma outra casa... na qual a gente durma realmente tranquilo sem essas coisas acontecendo lá fora... mais alguma coisa gente que vocês queria falar sobre o texto?... são tantas as coisas né?

41. Mariele: Ai tem muita coisa... tem muita coisa aqui que:: eu eu estou pensando ainda né quando ela fala ela continua falando sobre essa questão do erro... “meu erro é o modo como

vir a vida se abrir na sua carne e me espantei e vi a matéria de vida placenta e sangue a lama viva” eu ainda tô... pensando aqui... no que:: tá... ela pode estar se referindo ao corpo de Mineirinho... né? a “matéria viva...” a “placenta em sangue...” enfim tem muita coisa esse texto pelo menos eu acho que tem muita coisa que dá pra ser discutida... mais é (...)

42. Dimas: Aonde tá esse trecho Mariele? me fala aí que você leu...

43. Mariele: Está logo abaixo do que ela fala sobre essa questão da casa... no mesmo parágrafo...

44. Dimas: Peraí...

45. Mariele Franco: Um pouco mais abaixo ela está falando né? “meu medo é o modo como vi a vida se abrir na sua CARNE e me espantei... e vi a matéria de vida placenta e sangue a lama viva”...

46. Dimas: E aí pessoal como é que vocês leram esse trecho?...

47. Mariele Franco: E aí engraçado que ela fala assim... “como não amá-lo? se ele viveu até o décimo terceiro tiro... o que eu dormia... sua assustada violência sua violência inocente né? como não amar Mineirinho? por que não amá-lo? né? se ele viveu até o décimo terceiro tiro...” ele tomou treze tiros o Mineirinho... então por que não amá-lo? ih:: aí ela vai trazendo outras questões tudo relacionado a questões sociais... né? críticas sociais... e aí ela fala... “tudo que nele foi violência... em nós furtivo... e um evito olhar do outro para não correremos o risco de nos entendermos... para que a casa não estremeça... a violência arrebatada em Mineirinho que só... outra mão de homem a mão de esperança apontando sobre sua cabeça aturdida e doente...” né? eu acho isso muito forte... quando ela fala que:: porque que nós não olhamos no olho do outro? né? pra gente não correr o risco de entender? né? por que que a gente não quer viver o que realmente está acontecendo na nossa sociedade? pra que a gente não correr o risco de entender... né? eu continuo dando uma de sonso aqui eu não quero ver para que a nossa casa não estremeça? então pra minha casa não estremecer eu vou fechar os meus olhos... eu vou fazer de conta que não tô vendo... eu vou tampar o sol com a peneira... eu não quero saber o que está acontecendo na minha sociedade... eu não quero saber o que está acontecendo nas grandes periferias... né? eu não quero saber das situações dos indígenas... eu não quero saber da situação da Amazônia... eu não quero saber do que está acontecendo... com o grupo:: LGBTQIA+... eu não quero saber o que está acontecendo com os trans... com as mulheres com os negros eu não quero saber... porque pode correr o risco... de olhar no olho dele... e eu... entender né?... eu não vou fazer isso porque a minha casa pode estremecer... então eu não quero saber o que aconteceu com Mineirinho eu não quero saber o histórico dele... eu não quero saber o que está por trás de tudo isso... eu não quero saber se o aluno está passando fome... eu não

quero saber se o pai tá PRESo se a mãe tá em depresSÃO... se tá todo mundo desempreGAdo... porque pode correr o risco de eu entender... né? possa ser que corra risco de eu entender olhar no olho dele e tentar me colocar no lugar dele ter uma empatia... então o mais fácil é que eu não olhe... né? o caminho mais fácil aqui... é que eu não veja essa violência... então... pra minha casa não estremecer eu não olho eu não quero ver... tá ali mas não:: não quero correr esse risco...

48. Dimas: Sabe o que me vem na cabeça Mariele você falando isso aí da gente não querer pra ver... me veio o *Mito da Caverna* de Platão né? quando ele tá lá com:: os prisioneiros da caverna né? eles estão... recebendo... éh:: a luz né? por sobre a suas cabeças né? eles quando alguém sai uma pessoa que a pessoa vai SAI da caverna... quando ela volta... os amigos deles não querem saber o que que ele viu... porque a imagem do mundo que eles tem na caBEça é perfeita né? só que não é... então assim:: me veio isso na cabeça quando você falou do:: “olha não quero saber do problema dessas pessoas... porque eu posso me preocupar ((risos)) não é? então é real eu acho que:: tem pessoas é óbvio não tem como a gente generalizar mais tem gente que não quer saber justamente por isso né? porque éh:: vai que eu me importo... vai que um abraço a causa né? é tudo que eu repudio né?

49. Mariele Franco: Sim... esse texto ele vem falando sobre MUITas coisas... logo depois disso... vem falando sobre muita coisa né? éh:: fala sobre essa questão da:: da::... da jusTIça... e vai falando sobre muitas coisas assim... éh:: sobre essa questão da casa né? é muito bom muito bom esse texto eu acho que:: faz... a gente refletir sobre essa questão de você realmente se colocar no lugar do de você parar e pensar será que eu estou olhando no olho do outro de você parar e pensar será que eu tô olhando no olho do outro? será que tô me importando? né? será que essa justiça... que está sendo feito aí... é realmente justiça? né? será que eu tô:: não quero me importar será que eu não quero olhar no olho do outro? será que eu não quero que minha casa estremeça?... então assim e aí é muito bacana que no texto fala “eu não quero esta casa... quero uma justiça que tivesse dado chance alguma coisa pura e cheia de desamparo e Mineirinho... né? Mineirinho não teve essa chance... muitos não tem... não tiveram... e muitos não vão ter... né? mas eu não quero essa casa eu quero uma casa que tenha justiça... eu quero justiça eu quero que as pessoas tenham chances... de mostrar... de falar... de se desculpar ou de justiça mesmo e não de vingança e não de matança...

50. Dimas: Muito bom... e aí pessoal? quê que mais vocês querem falar do texto? é:: eu tava vendo aqui um:: um:: comentário aqui no *chat* foi da Maria Bonita... ela falou “olha isso aqui é consequência de anos e anos de corrupção... você queria falar Bonita alguma coisa sobre

isso? que realmente né? isso está imbricado né? a questão do dinheiro não chegar nas PONTas né? onde realmente o povo precisa... se não quiser também fica a critério (...)

51. Maria Bonita: Éh:: não não... tranquilo o que vocês... estão falando aí... é tudo... tudo o mesmo que eu estava pensando...

52. Dimas: Ah tá...

53. Maria Bonita: É isso mesmo... obrigada...

54. Dimas: Nada... que é isso... fica à vontade tá? eu tava (...)

55. Maria Bonita: Hoje aqui tá meio confuso... desculpa ((risos))

56. Dimas: “aqui” que você fala sua casa é?

57. Maria Bonita: É ((risos))

58. Dimas: Não... acontece... acontece... tem dia que:: agorinha mesmo antes de começar antes de começar nossa aula aqui tinha uma mãe... eu moro num condomínio né? tava aqui aqui embaixo e aí eu moro no segundo andar... e dá pra ouvir o que está acontecendo no térreo... e a mãe batendo no filho... vixe justo agora...

59. Maria Bonita: Meu Deus do céu...

60. Dimas: Mas acontece né?

61. Maria Bonita: Faz parte...

62. Dimas: Mais e aí gente? o que mais vocês tem a dizer sobre esse texto? é longo né? isso eu entendo que:: a gente poderia aí ficar mais uma aula nele né? porque tem MUIta coisa ainda pra ser discutida... que a gente vai amadurecendo né? então eu queria saber se vocês ainda têm:: coisas a pontuar desse texto...

63. Mariele: Bom... por enquanto não... eu acho que eu... tenho que fazer uma nova leitura... ter um olhar mais crítico... um olhar mais atento... a coisas que o texto traz né? no geral eu acho que é mais isso mesmo ela estava falando sobre questões sociais né? sobre essa vontade de matar... claro que ela traz aqui o Mineirinho... mas não é somente o Mineirinho...

64. Dimas: Uhum...

65. Mariele: Ele levou treze tiros mas... não era treze não era necessário... um só bastava... né? mais ela tá falando sobre a vontade de matar essas pessoas desses policiais... né? eles não tão ali... engraçado é que... eu não sei qual é o Lema... qual o juramento que os... os policiais fazem né? mas eu acredito que proteger deve estar incluso aí né? é uma questão de segurança...

66. Dimas: É a primeira coisa né? o dever da polícia é a proteção da sociedade...

67. Mariele Franco: É...é e o que a gente mais está vendo aí é uma questão constante de despreparo da polícia... principalmente de polícia militar né? o quanto que atira depois vem espanca bate... então assim... nós não temos proteção... as pessoas não se sentem seguras a

polícia não está fazendo o seu papel... mas será que a culpa é só dos policiais? peraê a gente tem que ver também... a gente não pode... eu acho que não existe apenas um culpado... né? por que que treze tiros? por que que simplesmente vai lá e fuzila um carro uma casa e balas “perdidas” e sempre em determinados lugares... sempre o mesmo alvo... sempre o mesmo grupo... sempre... assim sempre nas periferias sempre isso... então eu acho que é um dos questionamentos assim... do texto não tô ali pra pra proteger não estou ali pra justiça... eu tô ali porque eu quero matar... eu vou matar o Mineirinho treze tiros não era porque:: ele não... queria fazer justiça... ele queria matar mesmo... e aí a gente pode citar tantos e tantos casos aqui infelizmente né? que dialoga muito com:: com o *Mineirinho* mais eu acho que por enquanto... é isso...

68. Dimas: Bom... muito bom Mariele... vamos fazer assim gente como nosso horário está ficando um pouquinho tarde né? e infelizmente a gente tem que:: chega uma hora que chega teto né? eu quero voltar com vocês nesse texto na próxima semana... então éh::: depois a gente retorna desse ponto das discussões tá? a gente vai discutir o *Mineirinho* novamente... e aí já que algumas pessoas estão precisando né? sair não tem problema... a gente retorna semana que vem... mais eu queria dizer que foi um prazer estar com todas vocês aqui tá? ih:: que eu vou mandar um diáriozinho pra vocês registrarem o que vocês acharam da leitura do texto “ah achei confuso... por causa disso disso disso... podem registrar... e aí aquele mesmo esquema que você já sabem tá? MUIto obrigado tá? e semana que vem acho que essa semana ainda a gente se vê quinta-feira...

69. Marina Silva: Dimas só agradecer viu? acho que a sua condução tem sido boa demais... né? participar do grupo tem sido bom demais né? vocês éh:: a forma de vocês conduzirem é muito legal... né? então:: parabéns viu...

70. Dimas: ObriGAdo, Marina Silva...

71. Marina Silva: Eu tô atrasada... cheguei atrasada hoje... a coisa está meio meio bagunçada...

72. Dimas: Acontece...

73. Marina Silva: Mas muito bom... acho bom né? acho bom que vai ser ótimo continuar esse texto que eu vou ler ele com mais cuidado...

74. Dimas: Aham...

75. Marina Silva: Mas muito bom... a Mariele é do grupo de vocês também, Mariele?

76. Mariele Franco: Não...

77. Marina Silva: Que a Mariele Franco faz umas colocações Ótimas ah::: menina danada... quando eu crescer eu quero ser assim também...

78. Dimas: ((risos))

79. Mariele Franco: ((risos)) tô só participando...

80. Marina Silva: Ô legal...

81. Dimas: Mariele é orientanda da Professora Giovana... Marina Silva...

82. Marina Silva: Oi?

83. Dimas: Ela é orientanda da Professora Ângela...

84. Marina Silva: Ah:: professora Giovana da:: Olimpíadas da Língua PortuGUEsa?

85. Dimas: Isso::...

86. Marina Silva: Conheci o nome dela... ela é é ótima... conheci também...

87. Dimas: Musa...

88. Marina Silva: Bom demias... gente preciso ir então... o nosso orientador tá chamando a gente boa noite bom descanso

[

89. Mariele: Boa noite, Marina Silva...

90. Dimas: Gente... até quinta-feira

[

91. Marina Silva: Abraço...

92. Dimas: Abraço gente...