

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

Dalve Oliveira Batista-Santos

**Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação
do leitor responsivo e do professor letrador**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

**São Paulo
2018**

Dalve Oliveira Batista-Santos

Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador

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

São Paulo
2018

Banca Examinadora

Tese defendida e aprovada em: ____ / ____ / ____

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida para a realização da presente Tese de Doutorado.

A todos os docentes que vêm assumindo o desafio de construção da compreensão leitora numa perspectiva responsiva e crítica de seus alunos. A eles esta pesquisa é dedicada, com as mesmas angústias, reflexões, conquistas, críticas, medos e posicionamentos típicos de um professor-leitor e agente de letramento que compreende a prática de leitura como um instrumento de construção de cidadania. A todos os mestres, enfim, com o carinho de uma professora-pesquisadora que também percebeu que ler é fazer história.

Em especial...

Essas reflexões são dedicadas ao meu filho João Pedro, pela compreensão e pelo amor infinito; ao Ruy Martins Batista, amigo, namorado, esposo e companheiro, pela dedicação, pelo amor, pela paciência e pela presença constante; à minha mãe (*in memoriam*), por todos os meus passos e por tudo que sou; as minhas irmãs, Daiana e Vânia, grandes companheiras...

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Reservo este espaço para agradecer especialmente à minha querida orientadora e amiga Profa. Dra. Mara Sofia de Toledo Zanotto; por sua valiosa contribuição neste trabalho, compartilhando seus conhecimentos com competência, dedicação, atenção, responsabilidade e paciência.

Obrigada por estar sempre perto em todos os momentos, mesmo estando “longe”, incentivando-me e apoiando-me, principalmente nos momentos de ansiedade, de exaustão e de insegurança.

Por sua preciosa amizade, serei eternamente grata!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por estar sempre presente e amparar-me nos momentos mais difíceis.

À minha família, pelo encorajamento e pelo apoio que sempre me deu. Em especial minha irmã Vânia, pelas palavras de conforto e segurança nas madrugadas de angustias.

Aos funcionários do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, por me proporcionarem crescimento e desenvolvimento enquanto aluna e pesquisadora em Linguística Aplicada.

À Maria Lúcia, pela paciência e pelo carinho demonstrado durante minhas idas à secretaria do LAEL.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, Dieli Vieira Palma, João Hilton Sayeg de Siqueira, Marcelo Furlin, Marivan Tavares dos Santos, Maria Perla Araújo Moraes, Maximina Maria Freire, pela colaboração e pelos apontamentos para o aprimoramento significativo desta pesquisa.

Aos meus amigos, Fábio Nascimento Sandes, Silvana Andrade Sandes, Glória Azevedo e Greize Alves da Silva pela disponibilidade e pelo apoio nas leituras, cuja colaboração foi determinante.

A todas as participantes das vivências do PAG que aceitaram prontamente se envolver nesta pesquisa.

A todos os meus amigos, por fazerem chegar a mim livros que ajudaram a levar este estudo adiante, pelo estímulo e pela paciência com que aceitaram a privação das nossas horas de convívio.

A todos, o meu profundo agradecimento.

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.

RESUMO

Esta tese tem o objetivo de investigar a prática de letramento dialógica, denominada Pensar Alto em Grupo – PAG (ZANOTTO, 1995; 2014), que constitui uma prática de letramento com o potencial de contribuir para o desenvolvimento do leitor responsivo e do professor letrador. Tem como objetivos específicos: a) identificar a concepção de leitura trazida pelos participantes da pesquisa; b) investigar se a prática de leitura do PAG, com um grupo focal na universidade, pode contribuir para a formação de um leitor responsivo; c) analisar como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação do aluno como leitor responsivo e crítico, bem como da sua própria formação como agente letrador. Atréadas a esses objetivos, as perguntas que se buscam responder são as seguintes: 1. Qual a concepção de leitura dos sujeitos participantes da pesquisa? 2. A prática de leitura do PAG, com um grupo focal na universidade, pode contribuir para a formação de um leitor responsivo e crítico? 3. Como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação do leitor responsivo e crítico, bem como para sua própria formação como agente letrador? A base teórica relaciona-se a estudos sobre letramento e leitura e à epistemologia da linguagem e da comunicação numa perspectiva dialógica. O quadro metodológico qualitativo-interpretativo (MOITA LOPES, 2006) caracteriza a natureza metodológica do trabalho. Os instrumentos metodológicos utilizados foram o Pensar Alto em Grupo em sua faceta de método, o diário de leitura e a entrevista. Os sujeitos da pesquisa foram cinco monitoras do Programa de Apoio ao Discente Iniciante – PADI, estudantes do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins. As análises foram realizadas para responder as perguntas com base no quadro teórico. Esta pesquisa compreende que as participantes desenvolvem o Letramento Acadêmico à medida que assumem lugar de protagonismo – isto é, quando suas vozes são ouvidas e legitimadas - na construção dos múltiplos sentidos na prática dialógica do PAG. Os dados revelaram que, na prática do PAG, os leitores exercitaram uma postura de leitores responsivos e ativos e, além disso, constatou-se, nas ações (refutando, acatando, ampliando ideias) das participantes, o desenvolvimento do letramento acadêmico, à medida que faziam as leituras críticas, por meio de seus posicionamentos no processo de construção de sentidos. Ainda, com os dados obtidos constatou-se também como a professora foi se constituindo agente letradora, à medida que gerenciava e mediava as vozes das participantes.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico; Leitura; Pensar Alto em Grupo; Dialogismo; Formação de Leitores.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Dialogic Literacy Practice at the University Level: A Technique for Preparing Responsive Readers and Literacy-Teaching Professors.** PhD thesis for the Post-Graduate Program in Applied Linguistics and Language Studies. Pontifical Catholic University of São Paulo, Brazil, 2018, p. 248.

ABSTRACT

This study investigates the dialogic literacy practice known as *Group Think-Aloud* - GTA (ZANOTTO, 1995; 2014), that potentially advances both responsive readers' and literacy-teaching educators' development. The specific objectives of GTA are: a) to identify the conceptualization of reading articulated by the research participants; b) to investigate if the reading practice of GTA with a university focus group can contribute to the development of responsive and critical readers; and c) to analyze mediation and management actions of the teacher/researcher who teach readers to be responsive and critical and to examine the teacher's instruction as literacy-teaching agent. Inherent to these objectives are the questions this study seeks to answer: 1. How do the research participants conceptualize reading? 2. Can the practice of GTA reading with a university focus group contribute to the development of responsive and critical readers? 3. How do teacher who has the aim of educating readers to be responsive and critical mediate and manage the voices of readers in group, and how have the teacher transformed as literacy-teaching agents? The underlying theory rests on studies concerning literacy practice, reading and the epistemology of language and communication from a dialogic perspective. This study employed a qualitative-interpretive methodology (MOITA LOPES, 2006), and the methodological instruments used included *Think Aloud in Groups* as a method, reading diaries, and interviews. The research participants consisted of five instructors from the Freshman Support Program (PADI), students from the Literature and Linguistics Program at Tocantins Federal University. The GTA theoretical framework was used to analyze the responses to the questions posed. This study predicates participants build their academic literacy to the extent they assume the role of protagonist – that is to say, when their voices are heard and legitimated – in constructing multiple meanings during GTA practice. The data showed readers, in GTA practice, tasked themselves with being responsive and active readers. It further showed – through participants' actions (refuting, accepting, expanding on ideas) – academic literacy improved as participants read critically, taking stands on the meanings they ascribed to texts. Moreover, the data showed how teacher developed as literacy-teaching agents inasmuch as they managed and mediated the participants.

Keywords: Academic Literacy; Reading; Think Aloud in Groups; Dialogism, Reader Training.

Antes de serem escritores, fundadores de um espaço próprio, herdeiros dos lavradores de outrora, porém, no solo da linguagem, escavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam pelas terras alheias, nômades caçando furtivamente pelos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para deles gozar. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um espaço e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se previne contra o desgaste do tempo (esquecemo-nos dele e de nós próprios), ela não conserva ou conserva mal o que adquiriu e cada um dos lugares por onde ela passa é a repetição do paraíso perdido (CERTEAU, v.1, p. 247).

Leia não para contradizer nem para acreditar, mas para ponderar e considerar. Alguns livros são para serem degustados, outros para serem engolidos, e alguns poucos para serem mastigados e digeridos. A leitura torna o homem completo, as preleções dão a ele prontidão, e a escrita torna-o exato (FRANCIS BACON)¹.

¹ Citação retirada de GIANNETTI, Eduardo. **O Livro das Citações**: um breviário de ideias replicantes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 19.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Vivências realizadas	110
Quadro 02 – Atividades analisadas na pesquisa.....	113
Quadro 03 – Normas de transcrição.....	119
Quadro 04 – Respostas à pergunta: “Para você, o que é leitura?”	126
Quadro 05 – Respostas à pergunta: “O que é ser um leitor crítico?”	129
Quadro 06 – Reflexões a respeito da primeira vivência (recorte 01).....	134
Quadro 07 – Reflexões a respeito da primeira vivência (recorte 02).....	139
Quadro 08 – Reflexões a respeito da primeira vivência (recorte 03).....	145
Quadro 09 – Reflexões a respeito da quarta vivência (recorte 01).....	150
Quadro 10 – Reflexões a respeito da quarta vivência (recorte 02).....	154
Quadro 11 – Reflexões a respeito da quarta vivência (recorte 03).....	156
Quadro 12 – Reflexões a respeito da quarta vivência (recorte 04).....	161
Quadro 13 – Reflexões a respeito da quarta vivência (recorte 05).....	163
Quadro 14 – Reflexões a respeito da quarta vivência (recorte 06).....	167
Quadro 15 – Diário 1 (sobre o agente letrador): Luciana.....	172
Quadro 16 – Diário 2 (sobre o agente letrador): Juliana.....	172
Quadro 17 – Diário 3 (sobre o agente letrador): Daniela.....	172
Quadro 18 – Diário 1 (sobre o PAG): Luciana.....	174
Quadro 19 – Diário 4 (sobre o PAG): Sandra.....	175
Quadro 20 – Diário 2 (sobre o PAG): Juliana.....	175
Quadro 21 – Diário 3 (sobre o PAG): Daniela.....	175
Quadro 22 – Diário 5 (sobre o PAG): Adriana.....	176
Quadro 23 – Diário 1 (sobre o PAG): Luciana.....	176
Quadro 24 – Diário 4 (sobre o PAG): Sandra.....	176
Quadro 25 – Diário 2 (sobre o PAG): Juliana.....	178
Quadro 26 – Diário 3 (sobre o PAG): Daniela.....	178
Quadro 27 – Diário 6 (sobre a representação da Água): Daniela.....	179

Quadro 28 – Diário 9 (sobre a representação da Águia): Juliana.....	179
Quadro 29 – Diário 7 (sobre a representação da Águia): Luciana.....	179
Quadro 30 – Diário 8 (sobre a representação da Águia): Sandra.....	179
Quadro 31 – Diário 11 (sobre a última vivência): Daniela.....	181
Quadro 32 – Diário 12 (sobre a última vivência): Juliana.....	181
Quadro 33 – Diário 13 (sobre a última vivência): Luciana.....	181
Quadro 34 – Diário 13 (sobre a última vivência): Luciana.....	181
Quadro 35 – Diário 1: Professora-pesquisadora.....	182
Quadro 36 – Diário 4: Professora-pesquisadora.....	183

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – QUESTÕES TEÓRICAS ACERCA DE LEITURA E DO LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS	24
1.1 Concepção de leitura dominante no contexto escolar.....	25
1.2 Modelos cognitivos de leitura	34
1.2.1 O modelo de processamento linear: a leitura ascendente (<i>bottom-up</i>).....	35
1.2.2 O modelo de processamento preditivo: a leitura descendente (<i>top-down</i>)	36
1.2.3 O modelo de processamento interativo	37
1.3 Novos Estudos do Letramento	40
1.3.1 Concepção autônoma de letramento	48
1.3.2 Concepção ideológica de letramento.....	54
1.3.3 Práticas e eventos de letramento em contexto acadêmico.....	57
CAPÍTULO II – O PROJETO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO PENSAR ALTO EM GRUPO	61
2.1 O Pensar Alto em Grupo – PAG: uma prática dialógica.....	61
2.2 O PAG como evento e prática de letramento: uma nova perspectiva pedagógica para o ensino de leitura	71
2.3 O professor como agente letrador na prática do PAG	74
CAPÍTULO III – LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA NA UNIVERSIDADE	80
3.1 Letramento Acadêmico	81
3.2 A leitura na universidade: formação do sujeito-leitor-responsivo	91
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA.....	99
4.1 Abordagem qualitativa: a pesquisa como prática interpretativa	100
4.2 Pesquisa-ação: o pesquisador como sujeito e objeto da pesquisa	107
4.3 Contexto da pesquisa	109
4.3.1 Participantes da Pesquisa	112
4.4 Procedimentos para geração de dados	113
4.4.1 Pensar Alto em Grupo	115
4.4.2 Diário de Leitura: uma ação reflexiva.....	116
4.4.3 Entrevista.....	118
4.4.4 Transcrição dos dados: normas.....	121
4.5 Procedimento para análise dos dados	122
CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: AS PRÁTICAS DE LEITURA E A COCONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	126

5.1 Concepção de leitura e de leitor: foco na entrevista dos alunos	127
5.2 Análise das vozes das alunas na vivência do texto “A águia que (quase) virou galinha”	134
5.3 Análise das vozes das alunas na vivência do texto “A interdisciplinaridade como método de ensino”	150
5.4 O processo de mediação do professor letrador sob o olhar das participantes	173
5.5 O Pensar Alto em Grupo como instrumento pedagógico para o ensino de leitura	176
5.6 Análise dos diários de leitura das alunas nas vivências do pensar alto em grupo.....	180
5.7 Análise dos diários de leitura da professora nas vivências do pensar alto em grupo.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	194
ANEXOS	206
ANEXO A: OS TEXTOS LIDOS NAS VIVÊNCIAS	207
ANEXO B: DIÁRIO REFLEXIVO DE LEITURA DOS ALUNOS.....	213
ANEXO C: DIÁRIO REFLEXIVO DE LEITURA.....	223
DA PROFESSORA PESQUISADORA	223
ANEXO D: TRANSCRIÇÃO DAS VIVÊNCIAS DO PAG	224
APÊNDICES	237
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	238
APÊNDICE B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – PUC.....	241
APÊNDICE C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – UFT	245

INTRODUÇÃO

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer essa autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a razão da educação (FREIRE, 1981).

No ano de 2011 iniciei uma grande virada em minha vida acadêmica (ingresso no mestrado). Essa virada fez-me perceber o longo caminho, “grandes sertões”, que deveria trilhar para compreender e investigar inquietações inerentes ao meu *métier*. Enquanto professora da Educação Básica (2004 - 2013), da disciplina de Língua Portuguesa, sempre me preocupei em proporcionar instrumentos pedagógicos para a apropriação significativa dos conhecimentos compartilhados por mim enquanto docente dessa disciplina.

Assim, minha proposta de pesquisa no mestrado girou em torno do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) por meio de gêneros textuais (para o Ensino Fundamental II), pois o ensino de LP era fundamentado pelos gêneros textuais. E, diante desse fato, por que não afirmar “exigência”, algo me intrigava, pois se falava num ensino-aprendizagem que tivesse os gêneros como princípio, mas não se apresentavam até então uma proposta pedagógica que possibilitasse trabalhá-los em sala de maneira significativa, pois o que me era apresentado não possuía uma fundamentação teórico-metodológica que contemplasse uma nova proposta de ensino.

Nessa perspectiva, como todo profissional engajado e preocupado, havia em mim o desejo de contribuir significativamente com o processo de ensino, compreensão e aprendizagem dos gêneros textuais, pois acredito que os gêneros, enquanto instrumento de ensino, possibilitam o desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Essa forma de compreender os gêneros resulta da diferença entre tratar os gêneros como conteúdos em si e ensiná-los no interior das práticas de leitura e escrita. Assim, construí minha pesquisa do mestrado com ênfase no ensino-aprendizagem de gênero.

Todavia, no ano de 2014 uma nova virada se concretizou, dessa vez tanto na minha vida acadêmica (enquanto estudante de pós-graduação), quanto na minha vida profissional. Fui aprovada no concurso para professor do magistério superior, em uma instituição federal no estado do Tocantins e, também, aprovada para o doutorado. No doutorado, a princípio, minha prioridade era dar continuidade à pesquisa do mestrado, trabalhar com os gêneros textuais, mas dessa vez, com Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), dando continuação à pesquisa do mestrado. Isso, porém, não aconteceu, pois, como mudou meu contexto profissional, mudara também o rumo da minha pesquisa, assim “novas veredas” surgiram.

Ainda no segundo semestre de 2014, comecei a lecionar as disciplinas “Princípios e Fundamentos dos Estudos da Linguagem”, “Morfologia do Português” e “Escrita Acadêmica”. Esta última possibilitou-me iniciar esta pesquisa que é fruto de uma contínua busca em relação à investigação da leitura na esfera acadêmica, iniciada com o meu ingresso no Magistério Superior. Nessa nova esfera de ensino, e, especificamente, na disciplina de Escrita Acadêmica, inquietações surgiram. As inquietações giraram em torno dos discursos ou de representações² que circulam nessa esfera (tanto pelos docentes, quanto pelos acadêmicos), discursos³ dos *déficits* ou crise do letramento (GEE, 1990).

Essa questão foi verificada em pesquisas acadêmicas realizadas no contexto de salas de aula de universidades brasileiras (MARINHO, 2010b; FIAD, 2011; BATISTA-SANTOS, 2017; BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018) e revela, frequentemente, persistentes problemas nas atividades de leitura e de produção textual, que se consagram no discurso dos *déficits*. Esse discurso é ocasionado por concepções que vão de encontro ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita numa perspectiva social, dialógica e contextualizada. Assim, o discurso do *déficit* acaba propagando uma cultura estigmatizante de que os alunos, ingressantes na universidade, não são letrados, por não possuírem competência de agir e interagir efetivamente nas práticas letradas desse novo ambiente.

A argumentação centrada nos “iletrados” é decorrente de práticas pouco transparentes, pois fazem parte de uma atividade “institucional do mistério” (FIAD,

² Na presente tese, entendo representação como o “conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento”; é, em síntese, a “reprodução daquilo que se pensa” (FERREIRA, 1975).

³ Compreendo, neste estudo, o termo discurso como sendo a linguagem em ação.

2011, p. 363). Nessas práticas, na maioria das vezes, segundo Fiad (2011), não são esclarecidas aos discentes as regras/normas que orientam a produção dos gêneros acadêmicos, pois os docentes esperam que eles dominem as convenções que não são explicadas de maneira prévia.

Diferente da perspectiva de Fiad (2011), Marinho (2010b) pontua que essas dificuldades podem ser equivocadamente simplificadas por discursos de que basta apenas aprender um conjunto de regras textuais, de conteúdos linguísticos ou gramaticais, de regras típicas e estruturais do gênero acadêmico para que as dúvidas dos discentes sejam sanadas.

Esses obstáculos podem ser desmitificados por meio da mediação do professor, que, de acordo com os teóricos dos Novos Estudos de Letramentos (STREET, 2014), agiria em uma perspectiva de “banir” práticas e pensamentos monoculturais e excludentes para, então, reconstruí-los a partir de uma abordagem crítica e reflexiva sobre a temática, considerando os aspectos sociais e culturais envolvidos historicamente nesse processo.

Dessa forma, um aspecto central e particularmente relevante para este trabalho é a postura que assumo em relação ao ensino-aprendizagem da linguagem e da leitura em uma perspectiva dialógica. Evidencia-se a abordagem do modelo ideológico de letramento, defendendo que existem variadas práticas de leitura e escrita, próprias da esfera acadêmica, com as quais os participantes desta pesquisa estão familiarizando-se. Assim, a perspectiva de Letramento Acadêmico⁴ que se discute na tese refere-se às atitudes das participantes em maneiras particulares de fazer, ler, escrever, dizer, e interagir, que são próprias desse contexto social.

A presente pesquisa se insere na linha de pesquisa “Linguagem e Educação”, uma vez que pretendi, por meio do Pensar Alto em Grupo, possibilitar o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica dos sujeitos envolvidos, bem como investigar a prática da professora enquanto agente letrador neste processo, pois, enquanto ‘orquestradora’ das diversas vozes, ela pode possibilitar relações menos conflituosas e alunos mais autoconfiantes, reflexivos e críticos.

⁴ Escrevo, no desenvolvimento da tese, a nomenclatura letramento acadêmico com letra minúscula para me referir às práticas letradas em âmbito geral. Ao referir-me a perspectiva mais ampla, ou seja, teórico-metodológica para pesquisa, será escrito com letra maiúscula: **Letramento Acadêmico**.

Nessa perspectiva, por essa pesquisa se inserir na LA, concebemos o ensino-aprendizagem da leitura em uma perspectiva de linguagem enquanto interação. Além disso, pensamos “a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 2).

É nesse entendimento de linguagem em uso e ancorada na abordagem sociocultural do Letramento, que assumo a posição de que os universitários necessitam ser compreendidos como sujeitos situados em práticas anteriores de letramentos e, quando expostos às atividades (gêneros acadêmicos) da esfera acadêmica, apresentam reações localizadas, ou seja, esses sujeitos demonstram dificuldades específicas, uma vez que as atividades propostas ainda não são de seu conhecimento. Dessa forma, mesmo que se confirmem que os acadêmicos demonstram, na nova esfera, “dificuldades”, é necessário torná-los responsivos a essa nova prática social de letramento (GEE, 1990). Para tanto, acreditamos que estimulando a responsividade, poderemos contribuir na formação de leitores reflexivos e críticos.

É nessa perspectiva que a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar a prática de letramento dialógica, denominada Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995; 2014), que constitui um espaço de atividade de leitura com o potencial de contribuir para a formação do leitor e do professor letrador.

A gênese do trabalho se deve ao interesse e preocupação em estudar a prática de leitura na universidade, especificamente, com alunos do curso de licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, por meio da prática de letramento PAG, por ser um desafio que faz parte do meu contexto de trabalho. Tal enfoque diferencia minha pesquisa, dos trabalhos do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora – GEIM/CNPq⁵, uma vez que o único trabalho desenvolvido na esfera acadêmica foi com alunos do curso de bacharelado em Administração (SANTOS, 2014). Além da modalidade de curso, minha pesquisa se diferencia dos trabalhos desenvolvidos pelo referido grupo, pois, os textos selecionados para vivência não correspondem ao gênero literário, mas sim ao gênero artigo de opinião.

O presente estudo é de cunho qualitativo e de natureza interpretativista, em que a professora-pesquisadora e as alunas, por meio do Pensar Alto em Grupo,

⁵ Será explicado no capítulo II.

construirão colaborativamente as múltiplas leituras em um processo de raciocínio coletivo. Assim, esta investigação é relevante, porque possibilita dar voz aos participantes, ao mesmo tempo em que desenvolverá uma metodologia utilizando o Pensar Alto em Grupo, o diário reflexivo e a entrevista. Tais instrumentos de geração de dados são técnicas que viabilizam a interação entre os participantes da pesquisa (alunos e professora-pesquisadora), possibilitando a investigação dos sentidos construídos e dos processos metacognitivos durante a leitura.

Nas minhas ações, enquanto agente letradora, as relações foram construídas dialogicamente com um grupo de cinco (05) alunas universitárias do curso de Letras de uma instituição pública, no estado do Tocantins, dando-lhes condições para que fossem responsivas e ativas na construção dos múltiplos sentidos do texto lido. Assim, nesta pesquisa, ao possibilitarmos “espaço para as vozes e subjetividades dos alunos, favorecemos a responsividade, pois os alunos têm condições favoráveis para expressar um ato real de resposta” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 29).

A presente pesquisa está alinhada com a Linguística Aplicada contemporânea, na concepção proposta por Moita Lopes (2009, p. 34), para quem a LA deve ser compreendida de maneira indisciplinar, tanto numa perspectiva mais óbvia de que “é antidisciplinar quanto no sentido mais complexo de almejar, atravessar/violar fronteiras ou de tentar ‘pensar nos limites’ ou ‘para além dos limites’ que se apresentam nas tradições epistemológicas dessa área”. Além disso, para Celani (2000), a LA é articuladora de múltiplos domínios do saber que têm preocupação com a linguagem. Na visão da autora, a LA

É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta, tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p. 20).

Ademais, esta pesquisa alinha-se ao paradigma interpretativista por permitir que conheçamos um determinado contexto e possamos compreendê-lo por meio da visão dos sujeitos envolvidos. Ao tomarmos o PAG como aporte teórico-metodológico, inserido nesse paradigma, somos capazes de reconhecer a relevância do protagonismo dado aos sujeitos envolvidos nas vivências de leitura analisadas. Além

disso, reconhecemos, também, o papel da subjetividade do pesquisador na construção do conhecimento, pois, como afirma Moita Lopes (2006, p. 86), as pesquisas em LA devem ter como foco principal “o sujeito inscrito na produção do conhecimento ou a sua redescritção em outras bases”.

Dessa forma, refletindo acerca das novas (re)configurações da LA, nas últimas décadas, vislumbramos, na proposta de Pennycook (2006) de uma “Linguística Aplicada transgressiva”, significativos debates sobre a LA comprometida com e submersa em práticas complexas, que transpassam demarcações do pensamento e do agir político tradicional. Nas palavras do referido pesquisador, essa perspectiva de LA transgressiva

[...] assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito, almeja atravessar fronteiras e quebrar regras, tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa, é entendida como em movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é “pós”, é pensada para a ação e a mudança (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

A multiplicidade de abordagens, de objetos e, subsequentemente, de aportes teóricos, descritivos e metodológicos, comuns do século XXI, colabora significativamente nos dias atuais para se reconfigurar a construção e a discussão do papel ou da identidade da LA como área do conhecimento, pois, se outrora o caráter identitário da área tinha relação com suas fronteiras no que concerne à linguística teórica, hoje é discutido o caráter transdisciplinar da LA em seus diálogos com a educação, a psicologia, a etnografia, a comunicação, a sociologia, dentre outras áreas (ROJO, 2009).

É nessa perspectiva transgressiva – pois vai além das limitações tradicionais de leitura, em que o sujeito-leitor se torna protagonista da ação leitora tendo voz e vez na atividade de leitura - que proponho como objetivo geral investigar a prática de letramento dialógica, denominada Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995; 2014), que constitui um espaço de atividade de leitura com o potencial de contribuir para o desenvolvimento do leitor responsivo e crítico e do professor letrador. Também busco especificamente nesta pesquisa:

a) investigar a concepção de leitura trazida pelos sujeitos participantes da pesquisa;

b) investigar se a prática de leitura do PAG, com um grupo focal na universidade, pode contribuir para a formação de um leitor responsivo;

c) investigar como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação do aluno como leitor responsivo e crítico, bem como da sua própria formação como agente letrador.

Atreladas a esses objetivos, as perguntas que busco responder são as seguintes:

1. Qual a concepção de leitura dos sujeitos participantes da pesquisa?
2. A prática de leitura do PAG, com um grupo focal na universidade, pode contribuir para a formação de um leitor responsivo e crítico?
3. Como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação do leitor responsivo e crítico, bem como para sua própria formação como agente letrador?

Para que se esclareçam as escolhas feitas para composição desta tese, apresento os aspectos centrais de cada seção do presente trabalho. A tese está dividida em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, “Questões teóricas da leitura e do letramento: concepções e perspectivas”, apresento a questão da prática de leitura escolar dominante seguida das concepções de leitura na abordagem cognitivista. Dando continuidade, é exposto o letramento, enfocando conceito, origem, modelos e novas perspectivas de letramentos.

No segundo capítulo, “O projeto teórico-metodológico do Pensar Alto em Grupo”, menciono o contexto de surgimento do PAG, como o PAG é discutido como sendo uma prática de letramento para o ensino-aprendizagem de leitura. Ainda neste capítulo, é apresentado como o PAG se constitui uma prática dialógica na perspectiva de Bakhtin e como o professor assume o papel de agente de letramento nas vivências do PAG. Por fim, destaco as contribuições teóricas apoiadas em Vygotsky e Bakhtin para a prática de letramento, pensando em um processo que envolve interação, mediação e diálogo.

No terceiro capítulo, “Letramento Acadêmico: prática de Leitura dialógica na universidade”, apresento os fundamentos e os princípios que embasam a perspectiva do Letramento Acadêmico, com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL). Na sequência, é discutida a questão da leitura no ambiente acadêmico.

No quarto capítulo, “Metodologia”, refiro-me aos passos dados para a realização desta pesquisa. Aqui, é apresentada a abordagem metodológica na qual a pesquisa se respaldou. Em seguida, são apresentados o contexto e os participantes da pesquisa, os procedimentos adotados para geração de dados e para a análise, fechando a discussão com a apresentação dos textos utilizados nas vivências e discussão das normas empregadas para transcrever os dados.

No quinto capítulo, “Análise e discussão dos dados”, apresento a análise e a discussão dos dados das vivências do Pensar Alto em Grupo selecionadas e as reflexões expressas no diário reflexivo e na entrevista semiestruturada.

Finalizo as discussões apresentando considerações sobre um trabalho de pesquisa comprometido com uma unidade social complexa na área do letramento. Apresento, portanto, as reflexões sobre a prática do Pensar Alto em Grupo como prática pedagógica, dialógica e colaborativa e respondo as questões da pesquisa, destacando suas implicações para o ensino e aprendizagem de leitura.

CAPÍTULO I – QUESTÕES TEÓRICAS ACERCA DE LEITURA E DO LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

[Quando descobriu os livros?] Aos 15 anos, quando li *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Queria me ver livre dos livros da escola, de que não gostava nem um pouco. (...) Não larguei mais. Até hoje sei de cor aquele começo. Foi emocionante quando cheguei à segunda parte. Vi que ele falava de uma coisa que eu conhecia. Achava que os livros só falavam de coisas estranhas, mas percebi que estava enganado. Comecei a sentir o sangue pulsar nas veias quando vi que *Os Sertões* falava de pessoas de que eu já tinha conhecimento. Ia lendo, lendo, lendo e começava a chorar e a tremer (...). Porque era a inauguração da minha sensibilidade e o livro começou a ser uma coisa que eu sempre recorria (TOM ZÉ, 2004)⁶.

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos referentes às questões da leitura e do letramento. Inicialmente, a discussão apresenta uma reflexão acerca da concepção de leitura dominante no contexto escolar, abordando a epistemologia da comunicação e da linguagem, a perspectiva do monologismo, que está subjacente a essa concepção (KATO, 1999; KLEIMAN, 2013a; ZANOTO, 2014a, 2014b; ZANOTTO e SUGAYAMA, 2016; SUGAYAMA, 2017), assim como a construção de uma prática de leitura, afinada com a epistemologia do dialogismo.

Posteriormente, finalizando a temática específica da leitura, é abordado o embasamento teórico do letramento no cenário internacional, para depois apresentar sua repercussão no Brasil. Além disso, apresento conceitos fundamentais que embasam a concepção de letramento segundo os Novos Estudos de Letramento (modelo autônomo e modelo ideológico; prática e eventos de letramento, conforme Street, (1995; 2014), pois, em pesquisas que envolvem o letramento, é significativo que os pesquisadores não utilizem tais conceitos de forma ‘naturalizada’, isto é, o pesquisador não deve pressupor que saiba “o que significam e, conseqüentemente,

⁶ TOM ZÉ (2004), em entrevista para a *Revista V* - nov/dez.

não [os tratem] de modo explícito e elucidativo na pesquisa a ser desenvolvida” (SUGAYAMA, 2017, p. 26).

1.1 Concepção de leitura dominante no contexto escolar

Segundo Zanotto e Sugayama (2016, p. 23), a prática de leitura dominante no contexto escolar “tem preponderantemente cristalizada, em seu bojo, uma concepção monológica de linguagem e de comunicação que se reflete não só nos modos de ler, mas também nos modos de agir dos professores e dos alunos”. É por essa razão, que é fundamental compreender a concepção subjacente a essa prática que por gerações – e podemos afirmar, até os dias atuais – tem embasado as aulas de leitura. Tal compreensão possibilitará o entendimento da concepção de leitura que a orienta e suas consequências no processo de ensino-aprendizagem de leitura.

Com o propósito de promover uma discussão acerca do dialogismo enquanto perspectiva epistemológica, Marková (1997) busca uma compreensão a partir dos postulados de Bakhtin⁷, explicitado no último capítulo da obra “Estética da Criação verbal”, no qual o dialogismo “é uma epistemologia das ciências humanas” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 23). Assim, Marková propõe uma discussão acerca do dialogismo, considerando as oposições subjacentes aos pressupostos do monologismo.

Segundo Zanotto e Sugayama (2016, p. 23), não existe um aporte teórico que sustente a concepção subjacente à prática escolar de leitura. Para as referidas autoras, o que existe é uma conjectura/teoria popular conhecida “monológica de comunicação representada pela metáfora do canal”. Ainda, para as referidas autoras, o monologismo “concebe os objetos de conhecimento como entidades discretas” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 24). Nessa concepção, a construção do conhecimento é dada numa perspectiva *objetivista*, baseada na neutralidade, isto é, no monologismo. A construção do conhecimento é realizada sem levar em consideração as relações de subjetividade do sujeito ao produzir o conhecimento. Tal fato, vai de encontro à teoria Bakhtiana que tem em seus pilares uma orientação social e que, sem essa orientação, não existiria atividade mental. Nessa linha de

⁷ O pensamento de Bakhtin, desde a década de 20, já era dominado por uma preocupação preponderante: o desenvolvimento de uma filosofia da linguagem baseada no dialogismo.

pensamento, Bakhtin assevera que os processos mentais tanto são de natureza social como da objetivação exterior. Assim, nível de consciência, de nitidez, de estruturação formal da atividade mental “é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 114).

Acredito, em relação ao posicionamento de Bakhtin, ser coerente apresentar o que assevera Faraco (2009, p. 42) acerca da perspectiva teórica bakhtiniana,

a consciência individual se constrói na interação, e o universo da cultura tem primazia sobre a consciência individual. Esta entendida como tendo uma realidade semiótica, constituída dialogicamente (porque o signo é, antes de tudo, social), e se manifestando semioticamente, i.e., produzindo texto e o fazendo no contexto da dinâmica histórica da comunicação, num duplo movimento: como réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo [...].

Como o monologismo concebe o objeto sem considerar o sujeito e seu contexto (seus conhecimentos prévios, sentimentos, valores, etc.) essa abordagem epistemológica reflete uma maneira abstrata de objetivismo - (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009) - “já que se caracteriza pelo primado do objeto” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 24). Ainda, Zanotto e Sugayama (2016, p. 24), a concepção monológica relaciona “as entidades discretas, agrupando-as em categorias que são partes de sistemas maiores com uma organização hierárquica”.

Para as autoras, baseadas em Lakoff e Johnson (2002), a forma de compreender a linguagem, numa perspectiva objetivista, tem implicações na concepção teórica do *sentido*, que considera a construção da significação independente do contexto social e do sujeito. Essa forma de conceber o sentido, dissociando-o do sujeito e contexto social, é característica de uma linguística, que segundo Zanotto e Sugayama (2016, p. 24) também “constituem a teoria popular da comunicação, representada pela metáfora do canal, descoberta por Reddy (1993)”.

O fato é que a fecundidade das ideias oriundas do senso comum influenciou os pressupostos basilares da ‘metáfora do canal’⁸, isto é, esta concepção apresenta uma perspectiva objetivista de compreensão da linguagem cotidiana, “pois o sentido está

⁸ Essa concepção dialoga com a “educação bancária”, discutida por Paulo Freire (1987, p. 53): “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”.

nas palavras e é visto como um objeto independente do sujeito e do contexto” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 24). Averiguamos que essa concepção orienta, também, a atividade de leitura, pois entender ou exercer o ato de ler é um processo de decodificação, ou simplesmente ‘pegar’ ou ‘extrair’ a significação contida no texto, pois o texto aqui “tem propriedades imanentes e sua compreensão é apenas um processo de decodificação, que leva a uma única leitura” (SUGAYAMA, 2011, p. 24).

Contrapondo a essa concepção objetivista, nas últimas décadas, muitos pesquisadores: Zanotto, 1995; 2014a; 2014b; Kleiman, 2004; Rojo, 2009; citando apenas alguns, têm-se debruçado em estudos que buscam oferecer ferramentas metodológicas que possam romper com práticas autoritárias e monológicas de leitura. Esses pesquisadores tecem duras críticas em relação à prática dominante, pois ela, na maioria das vezes, não contribui – uma vez que não existe interação e o sentido tende ser único para todos os leitores – de maneira significativa com o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos envolvidos.

O que predomina em muitas escolas, ainda, é o ensino de língua como sistema e estrutura, valorizando demasiadamente a gramática como meio de desenvolvimento das habilidades escritoras e leitoras (SOARES, 1998) e uma didatização do texto literário, o qual fica a serviço do ensino de gramática. Outra prática comum, de acordo com Kleiman (2013a, p. 25), é a que “considera os aspectos estruturais do texto como entidades discretas que têm um significado e função independentes dos contextos em que se inserem”.

Kleiman (2013b, p. 32) afirma que, na maioria das vezes, o ambiente escolar não proporciona atividades que permitam a delineação de objetivos específicos para as práticas de leitura, pois, nessa esfera, a atividade de leitura “é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua”.

Notamos, dessa forma, que, na *prática de leitura dominante no contexto escolar*, o docente utiliza a ferramenta “texto” como mero pretexto para realização de exercícios gramaticais. Nesses exercícios, ocorrem, na maioria das vezes, ações mecânicas e engessadas limitadas na busca de elementos gramaticais presentes no texto (sujeitos, adjetivos, substantivos, advérbios ou frases exclamativas, interrogativas, afirmativas etc.). Constata-se uma atividade com o texto em que o leitor não constrói o sentido do texto, o processo transforma-se em mera decifração de signos linguísticos, sem a compreensão semântica dos mesmos.

Além disso, notamos outra concepção na *prática de leitura dominante no contexto escolar*: o texto como depósito de informações. Essa concepção tem o texto como verdade absoluta, cabendo apenas ao leitor o papel de extrair/decodificar a mensagem disponibilizada nele. Acerca dessa prática (decodificação/extração), Kleiman (2013a, p. 30) assevera que se trata de uma atividade “empobrecedora”, pois dá margem para leituras dispensáveis, haja vista que não contribui para o desenvolvimento crítico dos discentes.

As atividades que têm a leitura como decodificação são compostas por exercícios automáticos, objetivos e mecânicos que exigem do leitor um “passar do olho pelo texto à procura de trechos” que recriem o conteúdo já decodificado/extraído no questionamento (KLEIMAN, 2013a, p. 30). O leitor, em um trabalho cumulativo, extrai palavra por palavra, em um jogo repetitivo, com o intuito de compreender a mensagem disponibilizada no texto. A respeito desse processo de extração/decodificação, Kleiman (2013a) afirma que se trata de uma tarefa

[...] de mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto. Essa atividade passa por leitura, quando a verificação da compreensão, também chamada, no livro didático, de “interpretação”, exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informação que está expressa no texto (KLEIMAN, 2013a, p. 30).

Dessa forma, compreendo que trabalhar a leitura sem considerar o leitor e sua subjetividade torna impossível a construção responsiva do sentido (competência leitora) e reitera uma concepção automática e objetivista baseada apenas no texto, cabendo ao leitor somente extrair as informações em uma ação passiva, sem uma real interação com o texto e sem o diálogo entre autor-texto-leitor.

O leitor, nessa condição, não constrói múltiplos sentidos na sua leitura, não dialoga ou contesta as opiniões presentes no texto, apenas trata de absorvê-las e “pegá-las” na íntegra, uma vez que o significado está apenas no texto. Nesse processo, que deve ser feito cuidadosamente, o leitor-decodificador deve evitar adivinhações de vocábulos desconhecidos por meio do contexto, porque o ato de ler, no processo de extração/decodificação, é “exato e a compreensão não comporta aproximações” (LEFFA, 1999, p. 12). Dessa maneira, na *prática de leitura dominante*, em geral, os leitores não têm espaço para exporem suas vozes e subjetividade, uma

vez que existe uma limitação ao simples ato de decodificar, fazer cópias e memorizar o que foi lido.

Ainda sobre essa prática de leitura, Zanotto e Sugayama (2016, p. 25) observam que

Outra característica da prática escolar de leitura, decorrente do monologismo, é que dificilmente ocorre a interação dos alunos entre si, uma vez que todos devem ler do mesmo modo. Por essa razão, o modo de agir do professor é diretivo e, por vezes, autoritário; compondo um tipo de estrutura usual de conversação, na sala de aula, que compartimenta as vozes e inibe uma conversa dialogizada entre os participantes.

A crítica a essa prática reside em que a concepção de leitura dominante remete a uma prática autoritária, em que as vozes dos leitores são silenciadas, concebendo uma competência leitora não responsiva e marcada pela passividade, pois todos precisam se enquadrar “à leitura endossada pelo professor, que assume uma postura de autoridade interpretativa do texto [...]” (SUGAYAMA, 2017, p. 60).

Na perspectiva de Kleiman (2013a), essa concepção de leitura escolar está relacionada a uma prática autoritária de leitura que parte do preceito de que há apenas uma forma de compreender o texto, assim como um único sentido disponível nele. Assim, a autora postula que

Essa concepção de leitura permite todas as deturpações já apontadas, que agora resumimos: a análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se avaliação do grau de proximidade ou distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada” (KLEIMAN, 2013a, p. 34).

Percebemos que, na prática de leitura autoritária, não é disponibilizado um espaço para uma atividade de leitura significativa, em que o leitor construa novos sentidos e opiniões alicerçadas nos seus conhecimentos de mundo. Ao destacar apenas uma leitura como a correta, a do educador, que na maioria das vezes, é a do livro didático, deixa em evidência uma concepção de leitura que foca apenas o texto, não permitindo a interação autor-texto-leitor. Ainda acerca da prática de leitura autoritária, Kleiman (2013a) afirma que

A atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, nada tem a ver com a prática prazerosa. [...] As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar Português, entendimento esse tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (KLEIMAN, 2013, p. 22-23).

O objetivo dessa perspectiva não é formar e desenvolver leitores críticos, sujeitos que, ao longo do processo, irão acionar seus conhecimentos de mundo, emitir pontos de vistas, debater e contestar, isto é, posicionar-se em relação ao que leem. Serão, meramente, leitores passivos e reprodutivos.

Dialogando com a mesma ideia dos teóricos citados anteriormente, Coracini (2010), ao falar da leitura na escola critica o papel dado ao texto como objeto uno e único na construção do sentido – que, segundo a autora, é feito de maneira consciente ou inconsciente. O texto na escola, na maioria das vezes, constitui-se o local único do saber e, por si só, “funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente, a verdade, que parece atemporal e definitiva” (CORACINI, 2010, p. 18). Essa verdade deve ser extraída/decodificada pelo leitor que a retém de maneira passiva e reprodutora, pois essa ação será avaliada levando em consideração o menor ou o maior nível de apreensão.

Os discentes, nessa prática, ficam inertes diante da ação do professor que apenas busca reproduções fiéis (resposta unívoca) ao que está no texto ou ao que livro didático propõe como resposta “correta”. Assim, o professor atua de maneira passiva e objetiva, não dando voz ao leitor, que fica intimidado por sua autoridade. Essa autoridade foi construída nas relações ideológicas, sociais que perpassam o sujeito e constroem as relações discursivas dominantes.

Dentro desse ‘contexto de autoridade’, o professor foi instituído socialmente com uma imagem de “bom” e de “potência interpretativa”, no qual ao aluno cabiam as simples tarefas de ouvir e de apreender o que ele falava. Além disso, segundo Sugayama (2017, p. 61) baseada em Coracini (1995), na atividade de leitura escolar dominante, a imagem do professor

[...] é construída e partilhada socialmente no imaginário dos alunos como aquele que: 1) expõe o seu saber de forma a poder saciar aquele que dele precisa; 2) veicula o significado do texto lido, cuja verdade

deve ser compreendida e assimilada; 3) cumpre as funções básicas que lhe são socialmente atribuídas: as de informador, animador e avaliador.

Na concepção de Coracini (2010), a aula de leitura na escola é considerada um “campo de batalha” pela busca do sentido/significação e, nessa guerra, vence o mais forte dessa esfera, para fazer valer sua opinião como verdade única. Nesse sentido, fica evidente que o ponto de vista do docente prevalece, “abafando” os demais. Isso ocorre porque a imagem construída para o professor, no decorrer da história, ficou enraizada nos pensamentos dos alunos, e eles têm essa imagem como coerente e verdadeira. Assim, para Sugayama (2017, p. 56), existe uma grande crítica à prática escolar de leitura dominante, pois

[...] ela não desenvolve plenamente habilidades e competências leitoras – tais como os raciocínios reflexivo, inferencial e crítico – da mesma forma que marginaliza os alunos que não se adequam à leitura escolhida como a correta pelo professor e/ou pelo livro didático, que assumem o papel de autoridades interpretativas do texto (SUGAYAMA, 2017, p. 56).

Importa ainda dizer que, nessa prática de leitura, a voz do professor também é silenciada por prescrições impostas pelo contexto educacional mais amplo, que engloba a sociedade. Esse “jogo” de silenciamento na prática de leitura escolar é discutido por Coracini (2010, p. 74), que enfatiza que:

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

Em relação à questão da internalização de um agir pedagógico, alusivo à prática de leitura dominante, podemos entendê-lo “sob a luz das reflexões de Street sobre o Modelo Autônomo de Letramento” (SUGAYAMA, 2017, p.62). Em outras palavras, os procedimentos de pedagogização da leitura e da escrita, de maneira geral, permitem aos discentes e aos docentes conceberem esse modelo de letramento, de forma “a conceptualizarem as práticas de leitura como um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’ e desvinculado do contexto social” (p. 62).

Street (2014) afirma que a constituição e a interiorização do modelo autônomo de letramento se concretizam de diversas formas. A partir de uma pesquisa – um estudo de caso⁹ de salas de aula desenvolvida em algumas comunidades, nos Estados Unidos – ele e Joana Street (2014) constataram que “as professoras pareciam tratar a língua como se ela fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivessem qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários” (STREET; STREET, 2014, p. 131). Como resultado desse estudo de caso, os pesquisadores pontuaram alguns meios de “construção e interiorização” do modelo autônomo, dentre eles:

1) o **distanciamento entre língua e sujeitos** – a língua é discutida de maneira naturalizada, imposta como um conjunto de regras que devem ser apropriadas de maneira passiva tanto pelo docente quanto pelo discente. A língua ainda é concebida como objeto que é distanciado dos sujeitos participantes da interação verbal (professor e aluno) e ela impõe sobre eles “regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos” (STREET; STREET, 2014, p. 129). Para Street e Street (2014, p. 131), nesse meio, “escrever é um modo de criar distância – colocar a língua na lousa serve como uma técnica que permite as crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem”.

2) os **‘usos metalinguísticos’** – são os meios pelos quais as atividades de leitura e de escrita estão sendo trabalhados dentro de um contexto escolarizado ou em um ‘discurso pedagogizado’ como se fossem capacidades autônomas e neutralizadas, e “não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia” (Street e Street (2014, p. 130), os usos metalinguísticos. Essa visão, no contexto educacional brasileiro, tem dado relevância às classificações gramaticais em detrimento das práticas de leitura e escrita em contextos sociais de uso da língua.

3) o **‘privilegiamento’** – atribui-se à leitura e à escrita um lugar privilegiado em relação à modalidade oral, como se inerentemente a modalidade escrita estivesse em um nível de sobreposição. Acerca disso, Street e Street (2014, p. 121) problematizam esse privilégio com o seguinte questionamento: “se, como argumentamos, existem

⁹ A questão norteadora do referido estudo de caso foi: “se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento?” (STREET; STREET, 2014, p. 121)

múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento?”

4) **‘filosofia da linguagem’** – a constituição de elementos e limites para as unidades de utilização da língua, como se fossem neutros e objetivista, “disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que, de fato, são construções sociais, frequentemente associadas à ideia sobre lógica, ordem, mentalidade científica” (STREET; STREET, 2014, p. 130).

Não diferente do contexto dos Estados Unidos, no Brasil, a prática de leitura nos contextos escolares está relacionada à perspectiva do modelo autônomo, com marca autoritária ou dominante em boa parte dos currículos das licenciaturas em Letras. O modelo autônomo constitui-se o maior encarregado pela formação inicial de professores de Línguas, “os quais, por sua vez, serão os responsáveis pelo ensino da leitura da maior parte de nossa população, resultando em implicações nocivas para a formação do leitor” (SUGAYAMA, 2017, p. 64). Dialogando com este pensamento, Magalhães (2012) afirma que, no contexto brasileiro,

[...] a concepção do letramento autônomo é basicamente o eixo norteador do currículo de Letras nas instituições de Ensino Superior, que são encarregadas da formação principal de docentes de línguas, incluindo-se aí a língua portuguesa. Um grande problema dessa abordagem de leitura é que em vez de serem debatidos e criticados, os textos são abstraídos do contexto social, como se existissem de forma independente (MAGALHÃES, 2012, p. 28, grifo nosso).

Considerando a afirmação de Magalhães (2012), podemos afirmar que o modelo autônomo de letramento continua sendo ‘eixo norteador’ do currículo de Letras, o qual, por sua vez, “implica atualização da prática de leitura escolarizada” (SUGAYAMA, 2017, p. 64). Ainda o que é visto nas salas de aula do Ensino Superior – posso afirmar como experiência pessoal enquanto docente dessa modalidade - é o privilégio de uma forma particular de letramento – práticas que envolvem a competência escritora apenas - sobre as muitas variedades que as pesquisas dos NEL vêm demonstrando, em especial as práticas orais.

No Ensino Superior, ainda como nas outras modalidades de ensino, em geral, não há espaço para as vozes dos leitores, que se limitam a decodificar, copiar, memorizar e parafrasear, não realizando uma leitura réplica e responsiva. Aqui o leitor compreende o texto de maneira neutra e objetiva, considerando a composição

estrutural do gênero textual, sem a possibilidade de expor suas subjetividades ou emitir um juízo de valor de um ponto de vista mais pessoal em sala de aula. Dessa forma, a atividade de leitura é uma “noção de status objetivo, neutro do texto e [que] reduz o papel do falante/leitor a receptor passivo em vez de ativo negociador de significados” (STREET; STREET, 2014, p. 132, grifo nosso).

Em suma, consta-se que é por meio de uma concepção autônoma que a atividade de leitura, no contexto escolar, está alicerçada nos fundamentos da perspectiva epistemológica do monologismo. A construção do sentido do texto ocorre numa vertente estrutural e interna independente do sujeito-leitor – o texto é considerado um repositório de elementos gramaticais e/ou um depósito de informações e a leitura é um processo de decodificação – e das relações sociais nas quais os textos foram produzidos e nas quais a prática do fenômeno do letramento é efetivada.

Por isso, compreendendo a leitura como uma forma de linguagem que se constitui na interação, sendo necessário, para sua efetiva realização, que o sujeito-leitor desenvolva determinadas capacidades e se aproprie de operações cognitivas que possibilitem a compreensão e a construção dos sentidos. Assim, para compreendermos melhor as operações subjacentes ao processo da leitura, apresento na próxima seção os modelos psicolinguísticos de processamento de leitura.

1.2 Modelos cognitivos de leitura

Os mecanismos subjacentes ao processamento da leitura nem sempre são conhecidos ou considerados por aqueles que estão envolvidos com o ensino-aprendizagem da compreensão de textos, ou seja, o professor. Para os pesquisadores Smith (1978) e Goodman (1970) os modelos cognitivos de leitura, da perspectiva da psicologia cognitivista, focalizam os processamentos mentais que realizamos quando lemos.

Assim, ter conhecimento dos mecanismos cognitivos que estão inseridos no processo de leitura é de suma importância na formação do leitor e no auxílio de práticas pedagógicas para as atividades de compreensão leitora. Para tanto, explano as concepções de leitura em uma abordagem cognitiva e metacognitiva (KATO, 1999; KLEIMAN, 2013a, 2013b; CORACINI, 2010), evidenciando aspectos que diferenciam tais concepções e sua relação na formação do leitor.

Dessa forma, apresento, a seguir, os processos cognitivos de leituras, levando em consideração Kato (2002) e Kleiman (2004) que se fundamentaram em pesquisadores relevantes que se dedicaram à pesquisa e processos mentais que ocorrem quando lemos, dentre eles, Smith (1978), Goodman (1970), Gough (1976) e Rumelhart (1980).

1.2.1 O modelo de processamento linear: a leitura ascendente (*bottom-up*)

A leitura na perspectiva ascendente (*bottom-up*) é aquela cujo foco está no texto. O processo *bottom-up*, defendido por Gough (1976), significa, em sua tradução literal, “de baixo para cima”, isto é, o processo ocorre, espacialmente, a partir do texto em direção à cabeça/mente do leitor. O processo da leitura é concebido em sentido ascendente, que vai progressivamente das unidades menores (letras e conjuntos de letras) até as mais amplas e globais (palavras, frases) presentes no texto até a construção do sentido. Nesse processo, o leitor

[...] é aquele que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo poucas leituras das entrelinhas, que apreende detalhes detectando até erros de ortografia [...], mas que não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante (KATO, 2002, p. 51).

Assim, o leitor utiliza o processo ascendente, construindo o sentido, principalmente, com base nos dados do texto (Frase / Palavra / Sílabas / Letra □). Segundo Kato (2002), o leitor, por meio do processo de decodificação, capta as informações presentes no texto de forma mecânica e objetiva, pois sua compreensão está baseada no uso sequencial e literal das informações contidas no texto, não necessitando de esforço, pois trata-se de um processo exato, em que não há aproximações.

O processo *bottom-up* acontece à proporção que o sujeito leitor extrai literalmente a informação do texto. Nele, o resultado se dá a partir da identificação de letras, palavras, frases e outros símbolos gráficos para construir o sentido (KATO, 2002).

As técnicas que são utilizadas nesse modelo são relevantes e significativas à descrição de processos primários (decodificar o código: letras, sílabas, palavras, frases e o texto) no desenvolvimento da competência leitora. Entretanto, quando o ato de ler fica preso a este modelo, corremos o risco de formar leitores passivos e manietados ao texto, pois sua compreensão e interpretação é dependente das informações contidas no mesmo, por isso a leitura é feita de maneira minuciosa e detalhada.

1.2.2 O modelo de processamento preditivo: a leitura descendente (*top-down*)

Tomando direção inversa do modelo anterior (*bottom-up*), em que a construção do sentido se dá de maneira ascendente, acionada pelos elementos do texto, a concepção descendente (*top-down*) tem o leitor como o principal eixo na construção de sentidos. Aqui, o leitor constrói sentido do texto, segundo o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

O processo *top-down*, defendido por Goodman (1970), significa, em sua terminologia, “de cima para baixo” (Leitor / Palavra / Sílabas / Letra □). Sob este prisma, a leitura é desenvolvida em sentido descendente ou da cabeça/mente do leitor para o texto, do geral, das unidades mais globais para as mais discretas. No modelo descendente, Goodman (1970) concebe a leitura como um “jogo psicolinguístico de adivinhações” que alude a um processo contínuo de levantamento e confirmações – pelo movimento ascendente – de hipóteses.

Segundo Kato (2002), o modelo descendente não implica uma perspectiva linear, pois o leitor utiliza, de maneira constante e dedutiva, as unidades não visuais. Além disso, o leitor ativa ‘pacotes de esquemas’, isto é, aciona conceitos e saberes a partir de suas experiências de vida, os quais são adquiridos anteriormente ao seu contato com o texto.

Esses esquemas conectam-se a outros pacotes de esquemas e ativam uma rede de interrelações que são acionadas na prática de leitura, produzindo sentidos e significações novas, da mesma maneira que um sujeito-leitor é capaz de compreender e construir sentenças inéditas.

Nesse modelo de leitura, o leitor constrói sínteses rápidas, faz, na maioria das vezes, processos de adivinhações, sem a preocupação de confirmá-las nos dados do texto, levando o processo de leitura a sentidos diversos. Importa dizer, que as leituras

realizadas neste processo, segundo Zanutto (2016, p. 135), ocorrem de forma natural mesmo para um leitor experiente, – em seu primeiro contato com o texto - o que não deve ser considerado um ‘erro’, mas sim, “parte natural do processo de ler”. Assim, na perspectiva da referida autora, essas leituras devem ser “reconceptualizadas como hipóteses que ocorrem naturalmente mesmo para um leitor maduro” (p. 135), mas devem ser confirmadas pelo texto.

Sob essa ótica, Zanutto (2016) defende a importância do professor nesse processo. O docente não deve considerar um ‘erro’ essas deduções, mas deve realizar mediações para que o sujeito-leitor avalie se suas deduções são pertinentes ou não em relação ao texto, melhor dizendo, elas não devem ser desconsideradas “pela autoridade interpretativa do professor” (p. 135). Todavia é o sujeito-leitor que deve promover reflexões acerca dessas hipóteses, chegando a conclusão se são coerentes ou não. Além disso, essas reflexões, permitirão ao sujeito-leitor “um importantíssimo exercício de intersubjetividade” que o levará “a um amadurecimento pessoal, ou seja, ele aprende a enxergar o outro” (ZANOTTO, 2016, p. 135).

Diante do exposto, acredito que o modelo descendente, focalizado numa perspectiva social, isto é, numa concepção sociocognitiva, possibilitaria ao professor um novo agir na sala de aula durante as atividades de leitura, pois o professor seria o mediador ou o negociador das múltiplas leituras.

1.2.3 O modelo de processamento interativo

No modelo de processamento interativo, ambos os processos (bottom-up e top-down) interagem, dando espaço para um leitor fluente (descendente) e cuidadoso (ascendente). Esse modelo compreende o “inter-relacionamento, não hierarquizado, dos diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo) utilizados pelo leitor” (KLEIMAN, 2004, p. 31).

Acerca do processamento interativo, Solé (1998) assevera que,

[...] quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como um *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura

e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente (SOLÉ, 1998, p. 21, grifo nosso).

Na concepção interativa de leitura, existe um processo híbrido das concepções anteriores, ou seja, a atividade de leitura parte do princípio de que tanto texto quanto o leitor são fundamentais para a atividade de leitura, não havendo hierarquia de importância entre eles (um não é melhor que o outro, mas se complementam para ter um resultado satisfatório no processo de compreensão leitora).

Para Kleiman (2004), a maneira de processamento do modelo interativo

corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento, denominado *TOP DOWN*, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento *BOTTOM UP*, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos (KLEIMAN, 2004, p. 35-36).

O leitor, nesse modelo, deve levar em consideração os sentidos presentes no co-texto e nos conhecimentos constituídos previamente, armazenados em sua memória episódica, utilizando artifícios que o auxiliem no encontro de confirmação ou não de hipóteses anteriores à sua leitura. Ainda esse leitor “é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios” (SOLÉ, 1998, p. 18). Assim, o entendimento da língua(gem) escrita apoia-se no texto, no plano da forma e do conteúdo, e no leitor, em seus conhecimentos de mundo e suas expectativas. O modelo interativo, na perspectiva de Eskey e Grabe (1988), assume que

[...] habilidades de todos os níveis estão disponíveis interativamente para processar e interpretar textos [...]. Este modelo incorpora implicações de leitura como um processo interativo – isto é, o uso de conhecimento prévio, expectativas, contexto, entre outros. Ao mesmo tempo, incorpora noções de reconhecimento de característica rápida e acurada de letras e palavras, estendendo a ativação de formas lexicais, e o conceito de automaticidade no processamento dessas formas – isto é, um processamento que não depende do contexto para

o primeiro reconhecimento de unidades linguísticas (ESKEY; GRABE, 1988, p. 224).¹⁰

Em síntese, as atividades de leitura embasadas nos modelos cognitivos – ascendente, descendente e interativo – possuem perspectivas diferentes de apreensão. No modelo *bottom-up*, a perspectiva recai no processo de decodificação, a apreensão do texto se dá porque o sujeito leitor pode decodificá-lo totalmente, à medida que reconhece letras, sílabas, palavras, estruturas sintáticas e proposições de forma linear.

No modelo *top-down*, a perspectiva recai na apreensão geral das palavras, em um processo de dedução. No modelo interativo, a leitura é um processo que organiza as informações por meio da interação entre os saberes linguísticos (modelo ascendente - texto) e os conhecimentos prévios dos leitores (modelo descendente - leitor), isto é, neste modelo o foco recai na “necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 23-24).

Os modelos de processamentos ascendente e descendente se concretizam por meio de estratégias de leitura, como o *skimming*, o *scanning* que implicam em uma leitura minuciosa, seletiva, autoavaliativa e preditiva. O *skimming* é uma estratégia que configura uma observação rápida em relação ao texto, para detectar o assunto geral, sem se preocupar com detalhes. Para tanto, é fundamental que o leitor observe com atenção a configuração do texto (layout), título, subtítulos, figuras, gráficos e os primeiros e últimos parágrafos. Já o *scanning*, configura-se em uma técnica que o leitor ao pegar um texto, passa rapidamente os olhos por ele com intuito de localizar a informação desejada.

Vale ressaltar que, como postula Kleiman (2004), não podemos confundir o conceito de *processamento interativo* com o modelo *interacionista*. Baseada em Kleiman (2004), a pesquisadora Santos (2014) diferencia esses dois tipos, demonstrando que o modelo interativo tem raízes na área da Psicologia Cognitiva e o

¹⁰ No original: “[...] skills at all levels are interactively available to process and interpret the text [...] This model incorporates the implications of reading as an interactive process – that is, the use of background knowledge, expectations, context, and so on. At the same time is also incorporates notions of rapid and accurate features recognition for letters and words, spreading activation of lexical forms – that is, a processing that does not depend on context for primary recognition of linguistics units.”

modelo interacionista dialoga com a área da Pragmática. Nas palavras de Santos (2014):

Na área da psicologia cognitiva - o ‘desvendamento’ do texto se dá simultaneamente através da percepção de diversos níveis ou fonte de informações que interagem entre si (interação dos níveis de processamento de escrita); Na área da pragmática - a relação do locutor e do interlocutor através do texto e a determinação de ambos pelo contexto são essenciais num processo que se institui na leitura (SANTOS, 2014, p. 32, grifo nosso).

Como apresentado, o modelo interativo de leitura propõe uma interrelação equilibrada entre os saberes trazidos pelo leitor e as informações disponibilizadas no texto. Já no modelo interacionista, propõe-se uma interação entre leitor e autor mediada pelo texto (KLEIMAN, 2004). Neste último modelo, o leitor é “capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções, para assim chegar à compreensão do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 65).

Importa dizer que segundo Zanotto (2016), enquanto os NEL desconsideram os modelos de processamento ascendente, descendente e interativo, por não darem ênfase em sua dimensão social, nas pesquisas realizadas pelos pesquisadores do GEIM, constatamos que tais modelos de processamentos se realizam de maneira natural para os leitores nas práticas do PAG.

Assim, compreender tais modelos em sua dimensão social, dialógica e interacional é fundamental para a formação do leitor, pois a atividade de leitura é cercada por várias estratégias (conhecimentos linguísticos, conhecimento de mundo, contexto social etc.) para se chegar à compreensão e construção do sentido a partir das relações dialógicas na interação verbal. Além disso, focalizar os processos cognitivos na sua dimensão social, contribui para “uso de recursos mediacionais mais produtivos por parte do professor” (ZANOTTO, 2016, p. 141).

Dito isto, discuto, na próxima seção, a questão do letramento em uma perspectiva sociocultural, considerando que o processamento de leitura não dá enfoque privilegiado para nenhum dos elementos do processo, nem para o leitor nem para o texto, mas na ação social, dialógica e interacional em que o sentido é sempre uma relação entre o texto, sujeito-leitor e o contexto sócio-histórico-cultural.

1.3 Novos Estudos do Letramento

As pesquisas acerca do letramento que se voltaram, em uma primeira perspectiva, para o entendimento da escrita como um acontecimento universal, responsável por inserir e permitir o progresso dos sujeitos na aquisição do conhecimento (KLEIMAN, 1995), desenvolveram, nas últimas décadas, uma transformação de paradigma. Essa transformação entende que esse acontecimento relaciona-se ao uso social das práticas tanto da escrita, quanto da leitura, levando em consideração o contexto sócio-histórico-cultural. Para Street (2013, p. 51), no Brasil, “houve uma objeção à visão estreita de aquisição da escrita – representada pelo termo alfabetização – e o uso do termo letramento tem facilitado a referência a processos que envolvem usos sociais da leitura e da escrita”.

Dessa forma, Soares (2004) assevera que, em meados da década de 1980, ocorre, de forma simultânea, a invenção do termo letramento¹¹ no Brasil, como forma de nomear fenômenos diferentes daquele que fora denominado de alfabetização e que nas palavras de Roxane Rojo (2009) incidia

[...] na ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado. Embora algumas pessoas se alfabetizem fora da escola, a escola é a principal agência alfabetizadora e a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e a escrever, é uma típica prática de letramento escolar, que apresenta as características sublinhadas por Lahire (1995): objetivar a linguagem, analisar a linguagem em sua composição por partes (frases, palavras, sílabas, letras) (ROJO, 2009, p. 10).

Diferente da alfabetização – que estaria relacionada a um processo “automático/mecânico” de leitura e escrita, ou seja, ao conjunto de procedimentos ou técnicas para as atividades de leitura e escrita - nos Estados Unidos e na Inglaterra, o termo equivalente, *literacy*, embora já fizesse parte do vocabulário inglês desde o final do século XIX, também somente na década de 1980 foi ressignificado de forma diferente daquela na língua inglesa que é reconhecido por *reading* – de ler, no sentido da instrução.

Soares (2004) ainda aponta que foi nesse mesmo período, especificamente no final da década de 1970, que a Organização das Nações Unidas para a Educação,

¹¹ A utilização inicial da nomenclatura “letramento” no Brasil é creditada à Mary Kato (1986), em seu livro *No Mundo da Escrita* (KLEIMAN, 1995, p. 15-16). Ressalta-se que alguns pesquisadores – além de Paulo Freire – discutem a concepção de alfabetização de maneira mais ampla, compreendendo-a como sinônimo de letramento (ver FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 2004).

Ciência e Cultura (UNESCO) propõe a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate* e, logo, sugere que as avaliações internacionais sobre o domínio de competências de leitura e escrita se encaminhassem além da mensuração somente da capacidade de saber ler e escrever. Na perspectiva de Soares (2006),

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente) [...]. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la [...] É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo 'ao pé da letra' do inglês *literacy* (SOARES, 2006, p.17-18, grifo da autora).

Soares (2010) destaca que, no Brasil, o letramento causou apenas um despertar quando o Estado passou a compreender que a grande problemática não era a alfabetização, no que tange a tecnologia da leitura e da escrita, mas sim o que fazer de posse dessas tecnologias. A escolarização de modo efetivo e real é, de fato, a primeira condição para que uma sociedade se torne letrada. O segundo passo é criar condições que proporcionem ao sujeito um espaço letrado, em que ele possa se inserir com total ou o máximo de acesso.

A referida autora explica que, se existem coincidências em relação ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e escrita surgem como questão central em sociedades distanciadas de forma geográfica, socioeconômica e cultural, o contexto e as causas dessa relação são essencialmente distintos em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, e em países desenvolvidos, como a França e os Estados Unidos, por exemplo.

Ainda a autora comenta que, sem a pretensão de debater de forma mais ampla tais questões distintas, enfatiza a diferença fundamental que reside no nível de ênfase atrelada às relações entre práticas sociais de leitura e escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, isto é, entre o conceito de letramento e o conceito de alfabetização.

Quando os conceitos de letramento e de alfabetização se confundirem, devemos fazer uma retomada histórica do conceito de alfabetização que, de acordo com a tradição, no Brasil, diz respeito a um primeiro fenômeno em direção à ressignificação dos fundamentos do ensino sistemático e neutro do sistema alfabético,

desvinculado do contexto social (começando com as letras, depois as sílaba, prosseguindo com as palavras, depois as frases e finalizando com o texto). Cabe acentuar, nesse contexto, que a escolha de “letramento” ao invés de “alfabetização” não é arbitrária e não ocorre sem efeitos; defende-se o letramento como sendo as condições sociais de uso da leitura e da escrita.

Dessa maneira, é possível constatar que o conceito de alfabetização dialoga, de certa maneira, da mesma abordagem epistemológica do ‘Modelo Autônomo de Letramento’ (STREET, 2014). Numa perspectiva geral, leitura e escrita são contempladas de maneira isolada, sem considerar o contexto social no qual estão inseridas, “[...] sendo uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição derivam de sua natureza intrínseca [...]” (SUGAYAMA, 2017, p. 30).

O termo letramento surgiu pela primeira vez no Brasil, nos estudos acadêmicos, em 1986, e estava atrelado à perspectiva epistemológica do ‘Modelo Autônomo de Letramento’, pois o seu conceito se aproximava ao significado de alfabetização ou o que alguns pesquisadores denominaram de alfabetismo (ROJO, 2009). Nessa visão, a perspectiva de ler e escrever era tida como simples obtenção do código da língua, de maneira autônoma, que se basta em si mesma, pois acredita-se que o indivíduo que domina o código está pronto para transitar em todos os contextos letrados, concepção precípua da ideologia escolar.

A obra de Mary Kato *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* tinha como finalidade apresentar a instituição escola como ambiente possibilitador de inserir a criança no universo das práticas escritoras, potencializando-a a um agir nas atividades que envolvem a escrita e a leitura, como assevera a autora:

Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, [1986]2006, p. 7).

Quase uma década depois, segundo Sugayama (2017), com a publicação da pesquisa de Angela Kleiman (1995) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, o termo letramento ganha um nível de compreensão que vai além dos aspectos psicolinguísticos, adquirindo também um viés contextualizado e ideológico permeador das relações de poder que envolvem a leitura e a escrita na constituição do sujeito.

Segundo Kleiman (2007), na escola, o que predomina é a compreensão das tecnologias de leitura e escrita como um aglomerado de competências, e o ato de ler e escrever como um conjunto de habilidades que são gradativamente apropriadas pelos sujeitos com a finalidade de se chegar a uma “competência leitora e escritora” padrão. Segundo a mesma autora, os estudos do letramento, porém, concebem a prática de leitura e escrita como ações discursivas, com variadas atribuições que levam em consideração o contexto sociocultural no qual se desenvolvem.

Soares (2009), baseando-se nos NEL, aponta duas dimensões para o letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, como a simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Mas quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de práticas sociais que envolvem a língua escrita e as exigências sociais de uso da língua escrita.

O letramento rompe teoricamente – pois a prática escolar dominante ainda é coerente com o letramento autônomo – com práticas tradicionais que envolvem a leitura e a escrita, possibilitando ao sujeito uma ação crítica em relação às informações disponibilizadas na sociedade. Além disso, o letramento possibilita ao sujeito que uma condição ou um estado, no que se refere às diversas modalidades de constituição desse sujeito (social, psíquica, linguística, econômica, cultural e política) seja modificado e transformado, em uma perspectiva social. Assim, “[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 72).

Para Kleiman (1995), o termo “letramento” serve como marco para o surgimento de um novo paradigma que valoriza as práticas sociais para uso da leitura e escrita, contrapondo-se ao enfoque tradicional dos estudos acerca da aprendizagem da leitura e escrita na qualidade de habilidades presumidamente neutras e individuais. Entretanto, encontrar uma definição homogênea para letramento não é uma tarefa simples e fácil, pois tal conceituação tem se ressignificado ao longo de várias décadas.

O letramento é um conceito multifacetado que foi ganhando ressignificação envolvendo “[...] as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 15). Vale ressaltar que “definir letramento é uma tarefa altamente controversa; a

formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível” (SOARES, 2010, p. 82).

É nesse contexto que os estudos do letramento se reconfiguram, proporcionando novas perspectivas, ou seja, um novo movimento toma forma e proporciona uma “virada social” com os Novos Estudos de Letramento – NEL (STREET, 1995; GEE, 1990; 2004). A “virada social” representou uma mudança paradigmática: da mente do sujeito, passou-se a considerar leitura e a escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas) (GEE, 1990). Para Street (2013, p. 52),

O que passou a ser denominado “New Literacy Studies” (Novos Estudos sobre Letramento/NLS) (GEE, 1990; STREET, 1996) representa uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sim o que significa pensar o letramento como prática social [...].

Seguindo essa mesma linha de pensamento, na perspectiva de Hamilton (2000), nas últimas décadas, essa “virada social” – ou novo paradigma – possibilitou a transição de um modelo psicológico ou cognitivo em que a assimilação, a compreensão e o uso da escrita e da leitura eram concebidos como um conjunto de habilidades individuais, para uma percepção que considera a escrita e a leitura no domínio das práticas socioculturais historicamente situadas.

As pesquisas realizadas por Street (1984; 1988; 2003) proporcionam um novo olhar para práticas sociais e culturais de leitura e escrita realizadas pelos sujeitos. Nesse novo olhar, vislumbram-se sujeitos datados e fisicamente situados que interagem por meio da leitura e da escrita. Além disso, essa compreensão de ‘novo’ remete ao reconhecimento de múltiplos letramentos, uma vez que os usos da leitura e escrita pelos sujeitos variam em diferentes domínios (igreja, casa, universidade, trabalho, etc). Street entende os “novos estudos de letramento” como a virada contra a “grande divisão” entre a fala e a escrita, proposta por Ong (1982), para a relação entre oralidade e letramento como um contínuo.

Diante do exposto, os NEL concebem o letramento como uma prática social investigada pela pesquisa etnográfica como forma teórico-metodológica para a compreensão e a reconstrução significativa do que os sujeitos fazem com a leitura e a escrita, tanto quanto para compreensão/ressignificação dos efeitos de sentido

dessas atividades em suas vidas (STREET, 2014). Em relação à pesquisa etnográfica na constituição dos NEL, Street assegura que esse modelo de pesquisa (etnográfica), ao possibilitar a valorização dos letramentos situados ou locais e ao ajudar os sujeitos-leitores e pesquisadores a observar detalhes despercebidos anteriormente, nas atividades cotidianas

[...] do letramento por grupos marginalizados em ambientes tanto rurais quanto urbanos, podem parecer exacerbar esses usos locais em detrimento dos letramentos padronizados mais poderosos. Os desenvolvedores olham para esses letramentos locais como sendo simples práticas “folclóricas”, que precisarão ser substituídas para que o desenvolvimento possa avançar, e para que possa ser realizada a promessa de “progresso” – em saúde, empregos, direitos políticos etc. Os etnógrafos do letramento, entretanto, argumentariam que o respeito demonstrado em sua abordagem não deve ser confundido com romanticismo, ou com abordagens “folclóricas”. A abordagem etnográfica não envolve um compromisso simplesmente com o status quo: ao contrário, os pesquisadores mostram-se comprometidos com transformação social – que foi na verdade a raiz de seu engajamento (STREET, 2010, p. 10).

A pesquisa etnográfica possibilita um olhar mais apurado, descritivo e preciso acerca do observado, pois ela envolve um processo reflexivo que considera os mínimos detalhes de um determinado grupo e, como afirma Street (2003), como campo de pesquisa, a etnografia envolve ajuste, caracterização, compreensão, escrito e relato por meio da associação de uma pesquisa ampla, que demanda tempo, de um determinado grupo ou cultura situada.

Dessa maneira, posso averiguar que o método de estudo etnográfico compartilha de pressupostos semelhantes do paradigma interpretativista que adoto na presente pesquisa, uma vez que os etnógrafos se preocupam em ouvir os membros das culturas estudadas para conhecer os pontos de vista deles. Além disso, tanto a pesquisa qualitativa quanto a pesquisa etnográfica, permitem ao pesquisador observar a forma de pensar, de agir, se posicionar na interação verbal – linguagem - por meio dos dados disponibilizados pelos sujeitos em contextos sociais específicos.

Existem outros autores que seguem a mesma linha de raciocínio, como é o caso de Barton *et al.* (2000), que compreendem que as práticas de letramento estão intimamente ligadas à cultura, ou seja, para esses autores, o letramento usa diversas formas culturais e se manifesta por meio da escrita. Assim, é possível compreender que as práticas sociais são consequências do letramento.

Desse modo, o fenômeno do letramento como prática social tornou-se fundamental para presente pesquisa, à proporção que a prática dialógica de leitura investigada no ambiente universitário, denominada PAG (ZANOTTO, 1995; 2014a; 2014b), defende uma concepção social de leitura que se situa em práticas sociais específicas, inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Em outras palavras, a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo que investigo, inserida na área da Linguística Aplicada e no paradigma Interpretativista, possibilita aos participantes protagonismos nas atividades de leitura, sobretudo quando lhe é dado espaço e voz nos eventos de letramento para coconstruírem as múltiplas leituras numa ação responsiva e crítica.

Nessa abordagem social, compreender o letramento dessa forma significa “refletir criticamente sobre o fato de que cada indivíduo ou comunidade social, independentemente do seu perfil de letramento, possui entendimentos de mundo em relação à escrita e sua utilização nas práticas languageiras” (BATISTA-SANTOS, 2017, p. 92). Assim, quando o sujeito se torna letrado, ele se modifica, não na intenção de alterar a classe econômica ou cultural, mas de lugar social, pois a forma de conviver socialmente e de se inserir na cultura se tornam diferentes (SOARES, 2009).

Nesse sentido, para os pesquisadores dos NEL, o letramento já é concebido em uma imersão de representações políticas e ideológicas, dificultando uma pesquisa neutra sobre a diversidade de letramentos. Assim, nas palavras de Street (2014, p. 17), essa consideração mais ampla do letramento, como ‘uma prática social’ e uma ‘perspectiva transcultural’, possibilitou uma mudança significativa que foi

a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade ‘neutra’, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos – o que eu tenho descrito como “Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014, p. 92).

As pesquisas de Street, assim, trouxeram, para o centro da discussão do letramento, o “modelo autônomo” e o “modelo ideológico”, com o autor posicionando-se em favor desse último. Acerca desses dois modos diferentes de tratar o fenômeno letramento, apresentaremos na próxima seção como os autores da área têm sugerido promover esses dois modelos de letramento no processo de ensino e aprendizagem

da leitura e da escrita, porém, será dada a ênfase na leitura, por ser foco desta pesquisa.

1.3.1 Concepção autônoma de letramento

Street (2012) faz uma crítica baseada em debates anteriores sobre as implicações cognitivas causadas pelo letramento e sobre a ótica dicotômica entre fala e escrita, em que a concepção utilizada limita o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser mensuradas nos indivíduos. O autor denomina esse modelo de letramento de ‘autônomo’, pois presume que existe uma coisa denominada “letramento, que tem um ‘L’ maiúsculo e um ‘o’ minúsculo, que é singular e autônomo no sentido de ser um fator que, de forma independente, tem efeito sobre coisas” (STREET, 2012, p. 71). Em outras palavras, o modelo autônomo implica unicidade e igualdade no processo de ensino e aprendizagem da língua independente do contexto.

Esses termos, segundo o autor, revelam a concepção autônoma que é centrada no indivíduo e em suas capacidades de fazer uso do texto escrito. Avaliações de políticas públicas sobre o desenvolvimento da leitura, concursos públicos e exames vestibulares são apontados pelo autor como exemplos de ações sociais que mobilizam e legitimam essa concepção, já que tomam como base a crença da possibilidade de avaliação do letramento dos indivíduos.

Em suma, o foco central está na análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos. Ou, [...] uma visão de letramento ‘como saberes sobre, situados nas pessoas, na cabeça das pessoas, para resolver problemas mediados pela escrita’ (STREET, 2014, p. 9).

Kleiman (1995), baseada nos NEL, explica que o modelo autônomo de letramento parte da escrita compreendida como produto completo em si, não relacionado ao seu contexto de produção para que seja passível de interpretação. O processo de interpretação, por seu turno, é definido pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito.

Podemos afirmar que este modelo compartilha da mesma perspectiva epistemológica do ‘Monologismo’ (como discutido no item 1.1). O modelo autônomo

está intrinsecamente atrelado à escrita que é formulada enquanto competência autônoma, sem passar por interferências do meio social. Buzato (2007, p. 112), embasado nas teorias bakhtianas, complementa dizendo que

O assim chamado modelo ‘autônomo’ do letramento, isto é, aquele segundo o qual o letramento é uma variável autônoma determinante de impactos cognitivos e socioculturais nos indivíduos e grupos em que é introduzido, está diretamente ligado a uma concepção de linguagem fundada num objetivismo abstrato que separa a língua da fala, ou o sistema de seus usos. Associada a essa concepção de linguagem, ou mais precisamente derivando dela, aparece nesse modelo uma caracterização da escrita como tecnologia de representação da fala e do pensamento, por conta de sua natureza objetiva, de separar o sentido do enunciado (*text meaning*) do sentido da enunciação (*speaker meaning*) (BUZATO, 2007, p. 112, grifo nosso).

Para Street (2014), a concepção de linguagem que é percebida nesse modelo, compreende o estabelecimento de unidades e fronteiras para os componentes do uso da língua, como uma ideia de neutralidade, tendendo a disfarçar fontes ideológicas do que realmente são as construções sociais. Brian Street e Joanna Street, constataram que nas salas de aula observadas

as professoras pareciam tratar a língua como se ela fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários. A linguagem do ensino pressupunha e ajudava a construir distanciamento entre as crianças e sua língua. Escrever é um modo de criar essa distância – colocar a língua na lousa serve como uma técnica que permite às crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem (STREET; STREET, 2014, p. 131).

Notamos, conforme postula os autores, uma distância entre língua e sujeito, ao referir-se à primeira como coisa que nutre um distanciamento do docente e do discente, atribuindo-lhes normas e exigências externas, na condição de meros receptores passivos. Street e Street (2014), ainda – argumentando de forma contrária a essa percepção – asseveram que embora compreendam a significância da ‘consciência metalinguística’, é rejeitada a argumentação de que ela esteja especialmente relacionada ao letramento, bem como ele indaga a propensão que é dada a certas características da sintaxe e formalidades da língua em detrimento de outras características, “como se a consciência linguística fosse uma questão de terminologia gramatical específica” (STREET; STREET, 2014, p. 131).

Na perspectiva do letramento autônomo, a leitura, na escola, foca-se no texto – processamento ascendente (como discutido no item 1.2.1) -, pois não é considerado o contexto sócio-cultural de produção que o texto se envolve. A atividade de interpretação do texto estaria, desta maneira, interligada à forma lógica interna de processamento ao discurso escrito. Em outras palavras, os procedimentos utilizados na comunicação, que por sua vez caracterizam a oralidade, em função da utilização da linguagem entre os sujeitos em práticas sociais, não são tidas como significativas ou como relevantes no estudo do letramento. Podemos compreender que, portanto, não se efetivam, nas atividades de leituras, as relações dialógicas da linguagem, pois, na maioria das vezes, os textos são desconectados de seus contextos socioculturais e discutidos como algo independente, isto é, como se possuíssem sentidos autônomos.

O texto, aqui, é debatido numa abordagem gramatical nas aulas (ensino e aprendizagem de regras) e como um reservatório de palavras, frases ou informações em que é necessário apenas a extração dessas informações. Em relação à leitura, as atividades são fundamentadas em exercícios que avaliam as habilidades do sujeito quanto ao processo de decodificação das palavras inseridas no texto. Kleiman (1995) aponta que a característica autônoma do modelo de letramento disponibilizado pela escola relaciona-se ao fato de que [...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Partindo do princípio de que as perspectivas dominantes de letramento são responsáveis pelo controle dos aspectos fundamentais da linguagem e do pensamento, foi constatado por Brian Street e Joana Street (2014) a pedagogização – vínculo entre o letramento e a pedagogia¹² – do letramento, determinada em constituição autônoma do mesmo. Essa pedagogização, segundo os autores, refere-se ao modo como uma variedade específica de letramento entre tantas outras é configurada e defendida como ‘padrão’ – o letramento escolarizado¹³. Para os

¹² Street e Street (2014) empregam pedagogia não em seu sentido estrito de técnicas e habilidades da maneira que é usada por docentes, porém numa perspectiva mais ampla do termo. No sentido de processos institucionais de ensino-aprendizagem, que são associados à escola.

¹³ Segundo Street e Street (2014), a letramento escolarizado refere-se à associação feita ao letramento como práticas educacionais de ensino e aprendizagem e à aquilo que os docentes e discentes realizam nas escolas, em detrimento dos múltiplos significados e usos de letramento.

pesquisadores é por intermédio dessa vinculação (letramento e pedagogia), que o letramento passa a ser compreendido e praticado dentro de um contexto de ensino-aprendizagem e escolarização. Assim, segundo os autores, essa variedade, “portanto, adquire autoridade com relação a tantas outras práticas com as quais o letramento tem sido e poderia ser identificado” (STREET; STREET, 2014, p.117-118).

Kleiman (1995) explica que, no modelo autônomo, a autonomia diz respeito ao fato de a escrita ser um produto que se completa em si mesmo. Além disso, o fenômeno do letramento é abordado como realização individual, com ênfase na aquisição e no uso da escrita como habilidades ou tecnologias independentes do contexto social. Como dito anteriormente, as práticas de leitura e de escrita ocorrem independentemente do contexto em que são produzidas e interpretadas, o que significa que os mecanismos de interpretação tomarão como base um processo a partir do qual a interpretação seria caracterizada

[...] pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna que acabam influenciando a forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação (KLEIMAN, 1995, p. 22, grifo nosso)

Esse modelo de letramento, demonstra a dicotomização de dois processos fundamentais das relações dialógicas entre os sujeitos-leitores: a escrita e a fala, ratificando o que nossa sociedade valoriza, que é “justamente aquilo que é postulado como característico do pensamento transformado pela escrita” (KLEIMAN, [1995]2012, p. 34). Essa dicotomia, na perspectiva dos NEL, não deva existir, pois oralidade e escrita se complementam na interação verbal, em diversas práticas de letramentos nas quais os sujeitos estão inseridos, a fim de realizarem as diversas atividades que estão à sua volta. É nesse contexto que Street (2014), afirma que o letramento não deve ser dissociado das práticas orais, assim como não se deve requerer que a oralidade seja a melhor forma em detrimento de outra, no caso, a escrita, “e em ‘intercâmbios’ enquanto a escrita permanece independente e autônoma” (SUGAYAMA, 2017, p. 42). Ainda, segundo Sugayama (2017)

Essa ênfase, atribuída pelos teóricos dos anos 1960 e 1970 às supostas diferenças entre a escrita e oralidade, ajudou a sustentar a crença na grande divisão, mesmo quando tais aspectos mais grosseiros foram refutados, sendo considerados produtos da metodologia da Linguística Tradicional e das convenções culturais dos próprios linguistas (SUGAYAMA, 2017, p. 42).

Essa dicotomização na forma de compreender o fenômeno letramento, foi investigado por Kleiman (1995), quando defende que a escrita nem sempre é realizada de maneira formal e organizada, bem como a oralidade não é informal e sem organização em todos os contextos de uso. Dessa forma, uma exemplificação desse “hibridismo entre a oralidade e a escrita seriam as cartas pessoais, mais semelhantes a uma conversação do que uma palestra inaugural que, por sua vez, assemelha-se mais aos textos escritos” (SUGAYAMA, 2017, p. 42).

Para Sugayama (2017, p. 42), outra proposição discutida por Kleiman é que depois dos postulados de Mikhail Bakhtin e os pesquisadores do Círculo, bem como “as diversas vertentes da análise do discurso, não seria mais possível sustentar a inexistência da dimensão interpessoal na escrita”. Assim, é possível vislumbrarmos uma relação entre a oralidade e a escrita, não num aspecto diferencial, mas pelos aspectos semelhantes.

Dessa maneira, Kleiman (1995, p. 29-30) advoga que:

Da perspectiva da prática, a concepção dialógica da linguagem, a incorporação do outro no texto do autor, nos permite pensar numa outra dimensão para o ensino da escrita, em que o abstrato, que remove os vínculos com, e o suporte de, a oralidade no processo de aquisição da escrita, não é o elemento de maior saliência. Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não pelas diferenças formais, mas pelas semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (KLEIMAN, 1995, p. 29-30).

Acerca das ponderações de Kleiman (1995), na citação acima, é possível discutir e (re)pensar a organização escolar para as atividades de leitura, pois o que noto, na maioria das vezes, são práticas que pouco possibilitam a interrelação entre os sujeitos-leitores e o autor, por intermédio do texto. Essa interrelação caracteriza uma concepção dialógica da linguagem, “mas que é suplantada por uma outra concepção, no caso, a monológica – presente no Modelo Autônomo de Letramento, o

qual, por sua vez, mostra-se preponderante na abordagem pedagógica” (SUGAYAMA, 2017, p. 43).

Nessa perspectiva, as atividades de leitura e de escrita são trabalhadas de maneira autônomas; como se existisse a possibilidade de estarem dissociadas dos sujeitos que, na verdade, dão sentido aos seus diversos contextos de usos, aos seus múltiplos letramentos. As habilidades cognitivas, por sua vez, também são abordadas como independentes ou neutras; como se os processos cognitivos da leitura e da escrita pudessem ser extraídos de práticas sociais situadas.

Street e Street (2014) asseveram que o modelo autônomo se direciona a um único caminho, para uma noção de letramento singular e autônoma, de maneira a impactar o desenvolvimento individual e social do sujeito. O modelo autônomo busca tratar o letramento como elemento variável, independente e, conseqüentemente, desvinculado do contexto social.

Assim, há um distanciamento entre língua e sujeitos na tratativa da língua como uma “coisa”, que mantém distância tanto do educador quanto do aprendiz, já que impõe a ambos suas próprias regras e exigências externas, tomando-os como receptores passivos dessas informações. Acerca disso, Street e Street (2014, p. 130) reforçam que essa perspectiva de letramento demonstra ser “um dos principais meios pelos quais um modelo autônomo de letramento é interiorizado e disseminado na sociedade contemporânea. É uma concepção endêmica ao letramento pedagogizado”.

Rojó (2009), baseada nos NEL, entende que o modelo autônomo se caracteriza por termos técnicos que o tratam como independente do contexto social, isto é, como uma forma autônoma que gera conseqüências sociais e de cognição. Conseqüências que são derivadas de uma natureza própria, isto é, seria o bastante se a escola desenvolvesse a escrita e a leitura dos alunos a fim de possibilitar que esses ampliassem, de forma progressiva, essas habilidades. Em síntese, o sujeito, no modelo autônomo, não possui responsividade e criticidade para utilizar a leitura e a escrita no processo de transformação da linguagem que lê, produzindo-a em modos de interação verbal, partindo da inserção no mundo na qualidade de sujeito criativo que possui acesso ao letramento.

Em suma, compreendo que a perspectiva autônoma enxerga o letramento no sentido técnico, em face de sua independência em relação ao contexto social e as relações de poder. Ilustrando esse poder, Street e Street (2014) ressaltam que esse

modelo determina recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, especialmente, delimita fronteiras para distinguir o sujeito alfabetizado/letrado e o que não o é. Sua característica envolve ainda uma perspectiva autônoma que resulta em impactos para a sociedade e sua cognição. Esses impactos, quando considerados de forma radical, podem até mesmo “marginalizar sujeitos e grupos sociais que não se adequem a ele, agravando o sentimento de fracasso pessoal” (SUGAYAMA, 2017, p. 43).

Contrapondo a esse ‘modelo autônomo’ que tende a descaracterizar o sentido plural, heterogêneo e multifacetado do fenômeno letramento, bem como o realiza de maneira descontextualizada, neutra e distanciada das relações de poder, Street (2014) propõe um outro modelo de letramento, o Modelo Ideológico.

1.3.2 Concepção ideológica de letramento

Em contraposição ao ‘modelo autônomo de letramento’, o ‘modelo ideológico de letramento’, segundo Street (2012), apresenta as práticas da leitura e da escrita em contextos sociais de uso. Diferentemente do que proposto no modelo autônomo, aqui o letramento não deve ser entendido com o ‘L’ maiúsculo e tão pouco com ‘o’ no singular, pois não há apenas uma forma de letramento, o letramento dominante, mas diversas práticas sociais nas quais os processos cognitivos não são compreendidos isoladamente ou independentemente do contexto social.

Nessa perspectiva, Street (1984) propõe uma visão – um novo olhar para as práticas de letramento existentes – alternativa, o modelo ideológico de letramento, que demonstra a real relação de interação social entre os sujeitos nas práticas de leitura e escrita, considerando sua participação ativa em um mundo cujas sociedades e culturas são altamente variadas. Nas palavras de Street (2013), o modelo ideológico de letramento

[...] oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2013, P. 53).

O modelo ideológico pressupõe o letramento tomado como prática social e não apenas como produto técnico e neutro. Nessa concepção o contexto é determinante na maneira como os indivíduos lidam com a escrita. Sob esse ponto de vista, o letramento está vinculado ao contexto social em que se inserem os sujeitos. Por meio desse modelo, Street (1984; 2003) e Street e Lefstein (2007) tomam letramento em termos de práticas sociais concretas, sendo que, em seu entendimento, não deve haver dicotomização entre a comunicação oral e a escrita. Segundo Street (1984, p. 2), esse modelo de letramento

[...] enfatiza o significado da socialização no processo da construção do sentido do letramento pelos participantes e, portanto, está interessado pelas instituições sociais gerais através das quais este processo acontece e não é apenas explicitamente algo 'educacional'. Ele distingue as reivindicações das consequências do letramento de seu real significado para grupos sociais específicos. Trata com ceticismo as declarações de educadores liberais ocidentais sobre a 'abertura', a 'racionalidade' e a consciência crítica daquilo que ensinam e investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. Concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar a 'grande divisão' (STREET, 1984, p. 2).¹⁴

Brian Street, ao utilizar o termo 'ideológico', considera que “[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Além disso, o referido autor procura explicitar que as práticas sociais letradas são processos que não se realizam apenas na cultura, porém também das relações de poder. Nesse sentido, para Street (2014), “A própria ênfase de tantos autores na ‘neutralidade’ ou autonomia’ do letramento é ideológica porque mascara essa dimensão do poder” (STREET, 2014, p. 172).

Conforme Heath (1982), o estudo das práticas de discurso em diversos grupos sociais influi que o letramento pode ser definido em todos os casos em que a leitura é efetivada, para que faça real sentido em uma situação específica. Tal abordagem

¹⁴ No original: “ [...] stresses the significance of the socialisation in process in the construction of the meaning of literacy for participants and is therefore concerned with the general social institutions through which this process takes place not just the explicit ‘educational’ ones. It distinguishes claims for the consequences of literacy from its real significance for specific social groups. It treats sceptically claims by western liberal educators for the ‘openness’, ‘rationality’ and critical awareness of what they teach, and investigates the role of such teaching in social control and the hegemony of a ruling class. It concentrates on the overlap and interaction of oral and literate modes rather than stressing a ‘great divide’”.

considera a interação entre participantes, processos e estratégias de interpretação que são utilizadas no processo de comunicação entre indivíduos.

Em síntese, constatei que as ideias defendidas na presente pesquisa, neste tópico, dialogam com a mesma perspectiva dos autores abordados, uma vez que contextualiza algumas características que sustentam a concepção do modelo ideológico de letramento. A primeira é encarar o letramento como uma ferramenta que acontece no processo de interação entre sujeito e seu contexto social, em um fluxo de compartilhamento cognitivo que envolve ideologias individuais e cotidianas.

O segundo ponto é o fato de que papéis sociais diferentes que são exercidos por um mesmo indivíduo, em diferentes contextos da vida, determinam as práticas de letramento. Por fim, o letramento ideológico está relacionado ao saber/ao conhecimento, ou seja, as maneiras como os sujeitos se relacionam com as práticas de leitura e escrita estão interligadas com percepções de conhecimento, cultura e identidade.

No modelo ideológico de letramento, portanto, as práticas de letramento se atrelam aos aspectos sociais e culturais. Em outros termos, diz respeito à amplitude de sentidos que a leitura e a escrita assumem em contextos distintos, fazendo-se presente neles. Assim, acerca do modelo ideológico, Street (2014) esclarece que:

O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção de significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais (STREET, 2014, p. 44).

O modelo ideológico de letramento é uma maneira alternativa que nos permite um olhar sensível acerca das questões culturais que permeiam as práticas de letramento, ao nos possibilitar compreensões responsivas de que e como elas variam de um contexto social para outro. Esse modelo considera a pluralidade local nas práticas letradas e, oportuniza aos sujeitos interpretar as maneiras de usos e os sentidos da leitura e da escrita.

Em relação a presente pesquisa, importa dizer que o modelo ideológico se estabelece numa ação interacional crítica entre as participantes, pois compartilha de um processo de socialização por meio da interação face a face na construção dos múltiplos sentidos durante o evento de letramento do Pensar Alto em Grupo. Na

Prática dialógica do PAG, os sujeitos se constituem letrados na dialogicidade da ação de se inscrever no mundo vivido por meio do protagonismo e das múltiplas leituras. Portanto, associados à concepção ideológica de letramento, estão os conceitos-chave nos Novos Estudos do Letramento: ‘Eventos e Práticas de letramento’, como serão apresentados na seção a seguir.

1.3.3 Práticas e eventos de letramento em contexto acadêmico

Na área dos letramentos acadêmicos (STREET, 2010; LEA; STREET, 2006), a leitura e a escrita têm sido foco de pesquisa e demonstrado resultados positivos na busca por uma compreensão crítica das práticas de leitura e escrita que circulam na esfera acadêmica, com a finalidade de sanar as lacunas que dificultam o desenvolvimento do letramento acadêmico dos sujeitos envolvidos. À luz desse cenário, para a discussão aqui proposta, os conceitos de *práticas de letramento* e *eventos de letramento* tornam-se significativos, pois permitem melhor entendimento do fenômeno do letramento acadêmico e das práticas sociais que o envolvem.

Práticas e eventos de letramento estão estreitamente ligados e, por isso, suas noções viabilizam uma discussão fecunda ao estabelecer ligação entre atividade de leitura e escrita e camadas sociais. Uma afirmação central, em Barton e Hamilton (2000, p. 8), vem contribuir para a caracterização da natureza complexa do fenômeno em foco: “letramento é um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos”.

Na perspectiva de Street (1993), o termo ‘evento de letramento’ foi empregado, primeiramente, por Heath (1982):

O conceito chave, para o estudo empírico dos modos como os sentidos são tomados de fontes escritas, nas comunidades, é o de *eventos de letramento*: ocasiões nas quais a linguagem escrita é integral à natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos¹⁵ (HEATH, 1982, p. 50; grifo da autora).

¹⁵ No original: “A key concept for the empirical study of ways of taking meaning from written sources across communities is that of literacy events: occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretative processes and strategies” (HEATH, 1982, p. 50).

O conceito de eventos de letramento, dessa maneira, confirma o caráter situado do fenômeno letramento, uma vez que ele sempre se realiza em contextos sociais. O termo *eventos de letramento* remete aos episódios que podem ser observados nas atividades que envolvem a leitura e a escrita – uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita. Em relação a esse termo, Street (1993, p. 82) assevera que

Um evento de letramento, então, é qualquer evento no qual a leitura ou escrita tem um papel. Se você está tentando fazer pesquisa sobre letramento, você não pode pesquisar ‘o letramento’ – você tem que encontrar algo para realmente examinar e isto é o que o conceito de ‘evento de letramento’ possibilita (STREET, 1993, p. 82).

Nas palavras de Heath (1982, p. 93), “[...] o evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação¹⁶.” Os eventos referem-se às ocorrências reais e observáveis, para se ter uma compreensão mais clara de como ocorre um evento de letramento. Por exemplo, podemos citar a ocorrência de uma vivência que realizei do PAG. Nessa vivência podemos observar o seguinte: com a sala em círculo, o texto foi distribuído às participantes, depois solicitei que elas fizessem uma leitura individual e silenciosa do mesmo; os sujeitos-leitores escrevem nos textos (observações); após a leitura silenciosa foi sugerido ao grupo o início da conversa, na qual cada um poderia dizer livremente o que pensou acerca do texto lido; as participantes têm a oportunidade de expor sua compreensão sobre o texto, compartilhando os múltiplos sentidos construídos a partir da leitura de cada um e do diálogo entre as leituras construídas etc (ZANOTTO, 2014).

Não obstante, o conceito de evento remete à concepção comportamental dos sujeitos em atividades do cotidiano, sendo que o imprescindível nessas ações e que permitem uma significação nos eventos de letramento – entregar o texto aos participantes, escrever observações no texto, ler silenciosamente, discutir etc. – são os padrões que temos em nossas memórias sobre a representação significativa de cada processo executado.

Os eventos de letramento são apropriados por meio de convenções individuais ou particulares, manifestando o funcionamento de padrões sociais cognominados de

¹⁶ No original: “A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participant’s interactions and their interpretive processes” (HEATH, 1982, p. 93).

práticas de letramento. A definição de práticas de letramento, por não ser unidades observáveis – definição que permite ampliar e descrever, de forma analítica e interpretativa, tanto as práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto as representações de escrita e leitura predominantes em um grupo social (STREET, 2012) – ‘distancia’ o indivíduo da situação real ou imediata em que os eventos são realizados.

Tal distanciamento possibilita aos sujeitos atribuírem significação à escrita e à leitura e aos eventos de que participam, a partir do contexto sociocultural no qual estão inseridos. Nas palavras de Street (2012), as práticas de letramento envolvem tanto o evento como a concepção de leitura e escrita que modela o evento.

Nesse sentido, Barton e Hamilton (2000) afirmam, de forma reflexiva, que a definição de práticas de letramento não alude a “cópia de letramento (uso da leitura e da escrita)”, mas a estilos culturais de usar socialmente a leitura e a escrita pelas pessoas nas diversas esferas comunicativas. Essas práticas, assim como as outras práticas sociais, estão intrinsecamente relacionadas às estruturas sociais mais amplas, o que reflete o caráter ideológico que as permeia (STREET, 2003). Por essa razão, pode-se afirmar que as práticas de letramento não são elementos passíveis de observação comportamental, pois envolvem questões sociais, culturais, sentimentais, atitudinais e de valores.

Práticas de letramento, na concepção de Barton (2007), são as formas culturais – de maneira ampla – de utilização da escrita e da leitura que os indivíduos realizam em um evento de letramento; por sua vez, o evento de letramento corresponde a “ocasiões em que a língua escrita é essencial para a natureza das interações dos participantes e dos seus processos e estratégias de interpretação”¹⁷ (HEATH, 2001, p. 319). Na perspectiva de Street (2000), o uso da nomenclatura práticas de letramento dá-se por ele compreender que elas são “práticas e concepções sociais de leitura e escrita”¹⁸, ou seja, as práticas de letramento dizem respeito às práticas sociais e concepções de leitura e escrita de uma comunidade; já o termo eventos de letramento, o autor define como “atividades nas quais o letramento tem um propósito”¹⁹ (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 144).

¹⁷ No original: “[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretative processes and strategies.”

¹⁸ No original: “[...] social practices and conceptions of reading and writing.”

¹⁹ No original: “Literacy events are activities where literacy has a role.”

Importa dizer que ‘práticas e eventos de letramento’ são componentes críticos ou analíticos que muitos pesquisadores, dentre eles os pesquisadores do GEIM, utilizam como aportes teórico-metodológicos, na busca pela compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita. Da mesma forma, os diferentes grupos sociais atribuem valores a esses usos. Essa correlação entre os conceitos de ‘eventos de letramento’ e ‘práticas de letramento’ está intrinsecamente vinculada à forma como esta pesquisa veio se delineando em sua concretização. A definição de ‘práticas de letramento’ possibilitou a delimitação do letramento acadêmico em vivências do PAG (ZANOTO, 2014a), numa atividade situada, com a finalidade de verificar a leitura responsiva e crítica desenvolvida no ambiente universitário.

Em relação ao conceito de prática de letramento, o fio condutor dessa reflexão foi a problematização entre duas práticas de leitura: uma pautada na concepção autônoma de letramento e na epistemologia do monologismo - *a prática de leitura escolar dominante* - e a outra respaldada no modelo ideológico e na epistemologia do dialogismo, o Pensar Alto em Grupo.

Ao falar sobre a concepção de práticas de letramentos e modelo ideológico de letramento, remetemos à concepção dialógica de Bakhtin e Volochinov (2009), uma vez que emerge a questão da interação entre indivíduos, reportando-se ainda aos debates sobre o Círculo de Bakhtin. Portanto será por meio dessa concepção ideológica, situada em um contexto sociocultural de linguagem, que serão retomadas, no próximo capítulo, as discussões acerca da leitura em uma perspectiva dialógica na prática de letramento do Pensar Alto em Grupo.

CAPÍTULO II – O PROJETO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO PENSAR ALTO EM GRUPO

Os pesquisadores do GEIM, quando utilizam o Pensar Alto em Grupo, estão aperfeiçoando e construindo uma prática inovadora que busca transformar a atuação tanto dos alunos quanto dos professores em sala de aula, bem como investigar questões referentes à leitura e ao letramento (SUGAYAMA, 2017, p. 74).

Neste capítulo, busco apresentar o Pensar Alto em Grupo, contrapondo-o à prática do Pensar Alto Individual, explicando sua origem, bem como sua relação com o dialogismo bakhtiniano. A seguir, é discutido o Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de letramento, na qual um novo modelo de ensino e aprendizagem de leitura se dá por meio da ação dialógica entre os sujeitos leitores. Nessa prática, os leitores são protagonistas na construção dos múltiplos sentidos, pois suas vozes são legitimadas, possibilitando um agir crítico e responsivo perante o texto.

Também é abordado o papel do professor como agente de letramento, visto que, no processo de construção de sentidos, o professor tem papel fundamental, não apenas no sentido de dar a voz aos alunos, mas também no sentido de valorizar e de legitimar suas subjetividades, de modo que sejam refletidas pelo grupo.

2.1 O Pensar Alto em Grupo – PAG: uma prática dialógica

O ensino de leitura é um tema que carece, ainda, de muita pesquisa e discussão no cenário atual de educação. Pesquisa e discussão por várias questões, mas, sobretudo, em relação à mudança, no contexto acadêmico, de práticas de letramentos situadas que possibilitem a formação de leitores ativos e responsivos. Especificamente, pode-se considerar a inserção de uma prática “dialógica e colaborativa, útil” para o ensino e aprendizagem de leitura (ZANOTTO, 2014a, p. 197), que leva em consideração a concepção da leitura de mundo como um exercício constante, reflexivo e crítico e que precede a leitura da palavra, como afirma Freire (1982).

No texto “A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da metáfora em textos literários”, Zanotto (2014a) apresenta uma concepção de leitura dialógica e colaborativa necessária para o ensino e a pesquisa de leitura e de interpretação da linguagem figurada em textos literários. A autora inicia sua discussão elucidando que a pesquisa que vem desenvolvendo acerca da leitura e da interpretação da metáfora proporcionou, desde o início, a construção de uma prática de leitura interativa utilizada, a princípio, apenas como um método de pesquisa.

A autora relata que, no início de sua pesquisa sobre o processo de interpretação da metáfora, sua preocupação era compreender como professores de línguas e estudantes de pós-graduação interpretavam a metáfora, contribuindo, dessa forma, com o ensino de leitura de textos literários ou de outros gêneros textuais. A metodologia adotada pela autora, *a priori*, era o Pensar Alto Individual ou protocolo verbal proposto por Ericsson e Simon (1984). Para Zanotto (2014b), o protocolo verbal

[...] é a gravação dos processos de pensamento verbalizados (ou elicitados) por uma pessoa pensando alto durante a realização de uma tarefa ou resolução de um problema. Os dados produzidos por essa técnica podem contribuir para investigar os processos cognitivos subjacentes (ZANOTTO, 2014b, p. 6).

Essa técnica, segundo Zanotto (2014a), era realizada individualmente, sem a participação ou a intervenção do pesquisador, salvo quando fosse para lembrar o leitor, em caso de silêncio, de que deveria expressar, em voz alta, o que pensava. Essa prática do Pensar Alto individual corresponde à verbalização dos pensamentos que ocorrem durante a realização de uma determinada atividade, no caso, a atividade de ler.

Embora o Pensar Alto individual tenha possibilitado resgatar, nas pesquisas de leitura, vários processos conscientes que ocorrem durante a leitura, na interpretação de metáfora, não obteve êxito, a ponto de a autora caracterizar como “decepcionante” tanto para ela como para os participantes. De certa maneira, os participantes sentiram-se constrangidos por não conseguirem interpretar as metáforas, o que ocasionou um sentimento por parte deles de “fracasso e desqualificação” enquanto leitores de textos literários (ZANOTTO, 2014a). Diante de tal situação, a autora necessitou repensar esse método de pesquisa; assim, ela propôs que os sujeitos de sua pesquisa

[...] pensassem em grupo e resolvessem colaborativamente o enigma proposto pelas metáforas. Por essa razão, a técnica passou a se chamar 'Pensar Alto em Grupo' (1992,1995), que logo mostrou resultados melhores para a pesquisa e para os participantes, que saíam da vivência com uma imagem mais positiva de si mesmos como leitores (ZANOTTO, 2014a, p. 197).

A despeito disso, ZANOTTO (2014b), ao advogar sobre a necessidade de uma metodologia social e dialógica e, contrapondo-se ao Pensar Alto individual, apela para o fato de que é crucial determinar que a interação com o outro, face a face, durante os eventos de leitura, contribui para produção de múltiplos sentidos num processo de coconstrução, uma vez que a compreensão da linguagem é realizada em contextos reais e situados.

Essa reinterpretação do protocolo verbal – que mais tarde receberá outra denominação por Zanotto (1995) – possibilitou uma virada paradigmática; segundo Zanotto (2014b) estava ocorrendo uma mudança do cognitivismo que enfocava a cognição separada das práticas sociais para o paradigma interpretativista que dá ênfase nos processos dialógicos da construção de conhecimento, isto é, “focaliza um pensamento construído na interação com o outro, num contexto social, de acordo com o dialogismo bakhtiniano (ZANOTTO, 2014b, p. 12).

Desse modo, a técnica passou a ser denominada Pensar Alto em Grupo (PAG), com o intuito de os leitores pensarem em grupo e compreenderem colaborativamente as metáforas. Nessa nova prática, como nenhum participante “se sentiu foco de atenção, as associações ocorreram livremente, na tentativa de resolver o enigma constituído pela metáfora, além do que a associação de um aluno estimulava a do outro” (ZANOTTO, 1998, p. 180). Assim, a reestruturação teórico-metodológica do PAG por Zanotto (1995, 1998) foi uma ressignificação do protocolo verbal individual (ERICSSON; SIMON, 1984, 1993).

No início, essa técnica foi empregada apenas como método de pesquisa para geração de dados; com o passar do tempo, revelou ser um instrumento de grande relevância pedagógica enquanto prática de letramento, por permitir que o aluno tenha voz e seja construtor ativo e responsivo dos sentidos nas atividades de leitura.

Assim, o PAG configurou-se, segundo Zanotto (2007, p. 102), como “uma prática social de leitura, na qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam os diferentes sentidos. Em outras palavras, eles

socializam os diferentes sentidos”. Como notamos, o PAG tornou-se um instrumento valioso no campo das pesquisas que tem como temática a leitura e por “dar voz ao aluno”.

Entretanto, o PAG não é considerado uma prática simples, pois, para que seja significativo enquanto instrumento pedagógico ao ensino e pesquisa de leitura, é fundamental que o professor deixe de lado a concepção tradicional de que ele é a “autoridade máxima da sala de aula” e “dono da verdade” e desmistifique a perspectiva de que o sentido está, única e exclusivamente, inserido no texto. Para Sugayama (2011, p. 76), o PAG pode parecer um instrumento pedagógico simples, porém o docente a realizá-lo “depara-se com toda uma complexidade de processos na construção das leituras, portanto, é necessário que ele esteja atento à construção dos sentidos feita pelo grupo e não apenas à sua interpretação”.

A realização do PAG se dá em duas etapas: na primeira, o professor ou agente de letramento distribui para os participantes o texto a ser lido, com instrução de lê-lo silenciosa e individualmente, e de maneira introspectiva, possibilitando uma relação dialógica entre texto-autor-leitor. Nesse processo, os sujeitos leitores são instruídos a não se “preocuparem com possíveis dificuldades na compreensão de alguma passagem do texto, pois poderão ser discutidas no grupo, a fim de que todos possam refletir sobre elas de forma colaborativa” (SUGAYAMA, 2017, p. 74).

Na segunda etapa, os sujeitos leitores têm oportunidade de expor sua compreensão, ou seja, eles colocarão em cena suas vozes e expressarão às subjetividades, com o propósito de compartilharem as múltiplas leituras, sem receio de interferências e julgamentos apreciativos, ou concepções de certo e errado por parte daquele que medeia a prática ou, até mesmo, outro participante, “pois a construção dessas leituras é concebida em termos de hipóteses, que podem ser mais ou menos relevantes em relação ao texto” (SUGAYAMA, 2017, p. 74).

Nessa perspectiva, na segunda etapa do PAG, possibilitamos um momento de construção e de reconstrução de sentidos, em uma ação colaborativa²⁰ entre os participantes. Além disso, é aceitável que aconteça uma atividade de “coconstrução de raciocínios, a partir de uma mediação realizada pelos próprios leitores entre si, que se engajam na resolução dos desafios causados pelas incongruências semânticas e pragmáticas do texto lido” (SUGAYAMA, 2017, p. 76).

²⁰ A ação dialógica e colaborativa ocorre na construção das múltiplas leituras.

Dessa forma, os pesquisadores do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora – GEIM (mais especificamente aqueles que têm o PAG como aporte teórico-metodológico) se alinham a uma perspectiva de linguagem bakhtiniana, pois essa abordagem permite

[...] pensar as questões da linguagem para além das amarras de um raciocínio dicotômico. Pela primeira vez parece possível pensar as questões do signo para além da campânula dos sistemas formais, dos códigos que tudo preveem, tudo definem e que, por necessidade de opções teóricas de base, estabelecem uma relação fixa entre o significante e o significado. Pela primeira vez, parece possível entender os processos de significação como ao mesmo tempo relativamente estáveis e sempre abertos, porque percebidos como ações de natureza social, dependente das relações sociais. Pela primeira vez, descortina-se a possibilidade de conectar o agir do homem – na sua condição essencial de ser sócio-histórico, criador, transformador e em permanente devir – com uma linguagem fundamentalmente plástica, isto é, adaptável à abertura, ao movimento, à heterogeneidade da vida humana (FARACO, 2009, p. 104).

Seguindo a concepção dialógica²¹, a pesquisa do PAG se torna relevante, à medida em que os sujeitos vão interagindo por meio da linguagem, exteriorizando suas ideias, seus posicionamentos e coconstruindo sentidos por meio do discurso do outro. Nesse trajeto, segundo Zanotto e Sugayama (2016, p. 26-27) “foram se delineando, de forma empírica, ações coerentes com os pressupostos essenciais do dialogismo”.

De fato, nessa interação, os sujeitos são potencialmente responsivos, ativos e críticos. Vislumbramos, nessa perspectiva dialógica, “um potencial heurístico imenso para os estudos linguísticos, psicológicos, literários, estéticos, culturais em geral” (FARACO, 2009, p. 105), e para o campo da educação. Segundo Zanotto e Sugayama (2016), o potencial heurístico é defendido e usado pelos pesquisadores do GEIM como instrumento relevante e gerador de dados, para a elaboração de uma prática colaborativa, ideológica e dialógica de letramento. Segundo as referidas autoras, o PAG se sustenta em uma concepção dialógica de linguagem afinada com epistemológica do dialogismo. Nesse sentido, o dialogismo

²¹ A concepção dialógica, segundo Faraco (2009, p. 105), “contém um potencial heurístico imenso para os estudos linguísticos, psicológicos, literários, estéticos, culturais em geral”.

[...] segundo Marková, concebe os objetos do conhecimento não como entidades discretas, mas interdependentes, constituindo um todo relacional, pois “o sujeito conhecedor toma uma perspectiva particular dos objetos do conhecimento ao invés de examiná-los objetivamente” [...]. (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 26).

Muitas outras perspectivas teóricas utilizam o dialogismo como princípio epistemológico, como o construtivismo, interacionismo e a fenomenologia. Em relação ao Pensar Alto em Grupo, enquanto instrumento pedagógico de pesquisa, está ligado “à metodologia interpretativista (ERICKSON, 1986), que tem como característica essencial ouvir as vozes dos participantes das práticas sociais investigadas [...]” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 27).

Na perspectiva de Bakhtin, o diálogo (que não representa necessariamente concordância), em uma concepção ‘simples’ do termo, corresponde a um ato de interação por meio da ação languageira²². Mas, em uma abordagem ampla, o termo diálogo não deve ser compreendido como uma forma de os sujeitos se expressarem em voz alta em uma situação de face a face, mas, sim, em “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 117).

Dessa maneira, o dialogismo é pressuposto básico da interação verbal e é condição do sentido para o texto, estabelecido por meio de uma ação colaborativa e interativa pelos sujeitos leitores e o próprio texto. Nesse sentido, “o acontecimento de vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Assim, por essa razão, segundo Marková (1997, p. 230 apud ZANOTTO; SUGAYAMA, 2017, p. 29):

O dialogismo como uma epistemologia é explicitamente baseado na linguagem e, para Bakhtin, todas as ciências sociais humanas, por exemplo, a psicologia, literatura e antropologia, fazem sentido somente em termos de diálogo. Sua visão era de que todas as ciências humanas são baseadas na comunicação e na compreensão do que está sendo comunicado.

O dialogismo se contrapõe à epistemologia do monologismo, que corresponde a uma forma única de discurso, definitivo, homogêneo e uniforme. O monologismo

²² Na ação languageira, “o aluno assume seu papel de agente e age intencionalmente para atingir os objetivos propostos (mesmo que simulados didaticamente), usando os instrumentos semióticos disponíveis na sua língua, ou seja, os diversos gêneros de textos que fazem parte da cultura letrada, legados a nós por gerações anteriores”. (BARROS, 2015, p. 78).

não deixa revelar as vozes (do outro) dos discursos que perpassam as práticas discursivas. Em uma perspectiva monológica, os sujeitos leitores não têm mais nada a dizer, pois tudo já foi dito, e o locutor (autor/escritor do texto), de um lugar distanciado e com seu poder “autoritário” (dono da verdade), já falara a última palavra por eles e por si, silenciando o outro.

O texto, numa abordagem, monológica é tido como repositório único de sentido, o que vai de encontro à perspectiva de Bakhtin, pois, para o referido teórico, a “significação não está na palavra, nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um complexo sonoro” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137).

Diferentemente da abordagem monológica, o dialogismo é aclarado pelo filósofo russo por meio da análise das obras (romances) de Dostoiévski. Nas obras, não ocorre a supressão da voz do outro por conta do autor, pois não há um dizer único e conclusivo. Nessa ação dialogizada, a palavra do locutor é sempre perpassada pela palavra do outro, que decisivamente também é a palavra de um outro. Assim, o autor, para produzir seu texto, considera o já dito pelo outro.

No PAG, a interação verbal ou os sentidos entre os leitores propagam-se, pois, não há apenas a voz de um participante, existem múltiplas vozes. Os sentidos do texto são construídos na interação, por meio de uma atividade responsiva ativa, que surge, justamente, do processo de interação que ocorre na compreensão dos textos. Assim, o PAG em sua concepção dialógica, configura um caminho pelo qual os sujeitos-leitores constroem significações e além disso, quando esses sujeitos interagem face a face verbalmente eles são humanizados e potencializados a mudarem a realidade.

A leitura dialógica é um processo de coconstrução de sentidos na interação entre leitor e autor mediados pelo texto e pelas vozes sociais, de maneira reflexiva e responsiva. Nesse sentido, durante a realização do PAG, os sujeitos-leitores, por meio da interação face a face, ocupam e transcendem os discursos alheios em um processo de produção de uma leitura réplica, ou seja, o enunciado coconstruído “é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos” (FIORIN, 2016, p. 24) e com os outros leitores, no caso do PAG.

O PAG possibilita a exteriorização da compreensão dos sujeitos leitores durante sua realização, uma vez que dá voz a eles. Acerca do processo de

exteriorização em uma ação coletiva e dialógica, Clotilde Pontecorvo (2005a), no livro “Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola”, assevera que pode ocorrer no grupo o processo de

[...] um raciocínio exteriorizado coletivo, no qual o conhecimento se constrói mediante a concatenação dos argumentos por meio de um pensamento coletivo, que passa de um para o outro, como se não tratasse mais de indivíduos diferentes, mas de um único sujeito com mais vozes (como poderíamos dizer seguindo Bakhtin, 1981). Em termos específicos, entendemos por desenvolvimento a dimensão que se manifesta no fato de que o fio condutor do raciocínio se mantém de forma coerente quando passa de um interlocutor para o outro, fazendo avançar e progredir, coletivamente, a análise, bem como a interpretação e a definição do objeto de discurso, mediante a introdução de novos elementos e de novas perspectivas (PONTECORVO, 2005a, p. 69, grifo nosso).

Como ponderado por Pontecorvo, nas atividades realizadas na sala de aula, no caso específico desta tese: as práticas de leituras, é importante que sejam valorizadas as vozes e a subjetividades dos leitores nesse processo de interação e na construção de sentidos, pois a “subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito” (FIORIN, 2006, p. 55). Quando os sujeitos constroem as suas leituras – ou “pensam em conjunto” –, possibilitam a coconstrução de sentidos e raciocínios que, entrelaçados em um processo colaborativo, resultam em ação responsiva.

É possível compartilhar, nesse processo, saberes diferenciados que, ativamente, são acionados para a resolução de algumas questões que os próprios participantes levantam. A coconstrução é possibilitada pelo revozeamento ou nas palavras de Pontecorvo (2005, p. 73) pela “retomada, mais ou menos explícita, de um tema introduzido por um outro interlocutor [...] É provavelmente a forma mais evidente de compartilhar experiências, conhecimentos, avaliações. [...]”.

Importa dizer que, na prática do PAG, é fundamental o papel do professor. Esse papel não se restringe à simples atividade de ouvir o que o leitor diz, mas o professor deve legitimar a sua voz e a exteriorização do seu raciocínio na interação com os demais participantes. Além disso, o professor, enquanto mediador, deve “saber orquestrar as vozes dos participantes, mediar a construção das leituras e possibilitar que os alunos sejam mediadores uns para os outros” (ZANOTTO, 2014a, p. 216).

Em suma, o PAG é uma prática que está em consonância com as ideias de Paulo Freire (1970/2004), por permitir que o aluno tenha um espaço para sua voz e a sua subjetividade; além disso, “é uma prática afinada com os pressupostos do interpretativismo e do dialogismo” (ZANOTTO, 2014b, p. 9). Assim, apesar de o PAG parecer ser uma simples conversa que remete a uma explanação acerca do texto, o que se propõe é que seja “uma conversa dialogizada no sentido de permitir a vivência em sala de aula de uma concepção dialógica da linguagem” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 21).

Assim, acredito que para que o sujeito-leitor²³, durante a prática do PAG, aja responsivamente, ele deve participar efetivamente de um diálogo com outros discursos e outros leitores, pois a construção significativa de sentidos se dá por meio das relações dialógicas com outrem. Dessa maneira, em uma ação responsiva, o sujeito-leitor,

[...] ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (totalmente ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Na prática do PAG, os sujeitos-leitores não ocupam um lugar de passividade, nem permanecem sem debaterem, sem resistirem ou contestarem ao que fora enunciado, eles são levados a compreender que “cada palavra já tem o sentido do outro nela inscrito e cada indivíduo se constitui intersubjetivamente através das palavras do outro” (KLEIMAN, 2006, p. 417). Os sentidos são arquitetados à proporção que os sujeitos-leitores dialogam com o texto e com os leitores do grupo, não no sentido de concordância passiva, mas em uma ação negociável, criativa e produtiva de coconstruírem as múltiplas leituras no coletivo.

Por se tratar de um instrumento introspectivo-interativo (pois no momento inicial da prática é apenas introspectivo, mas, depois, a construção dos sentidos ocorre na interação, o que o torna introspectivo-interativo), o PAG tem como objetivo principal

²³ A expressão sujeito-leitor é tomada, nesta pesquisa, como sujeito sócio-histórico, não, portanto, como pessoa ou indivíduo.

dar voz ao leitor e possibilitar condições favoráveis para que ele seja responsivo. Esse instrumento é defendido pelos pesquisadores do GEIM como forma de colocar em evidência os processos sociocognitivos durante sua realização, já que não se pode examinar (visivelmente) como tais processos são efetivados. Nesse viés, esse instrumento subsidia o professor ou o pesquisador a investigar o processamento da leitura, por meio da exposição verbal do seu entendimento, ou melhor, o pensamento durante a discussão do texto. Importa dizer que não só o professor ganha ao investigar o ‘pensamento’, mas os alunos se beneficiam por poderem ‘pensar’.

A ação dialógica do professor, na vivência do PAG, permite aos leitores a reconstrução do sentido disponibilizado pela atividade de leitura, em que o dito do outro é tomado como sugestão, proposta, podendo ser considerado ou não, e está propício a reformulações, pois, nas palavras de Geraldi (2013, p. 15-16), não existe diálogo significativo

[...] sem os necessários deslocamentos, ainda que mínimos, de uma posição para compreender a outra posição, e dela retornar para sua posição, enriquecido pelo embate produtivo do encontro de consciências equipolentes, autônomas, mas não independentes das condições sócio-históricas de suas constituições. Sem esses deslocamentos, o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos.

É nessa perspectiva dialógica que o PAG é considerado uma “prática social de leitura, no qual os leitores, numa interação face-a-face, partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras” (ZANOTTO, 1997, p. 3). Assim, as diversas vozes que permeiam a prática de leitura são escutadas e legitimadas, potencializando o verdadeiro objetivo dessa técnica-metodológica introspectiva-interativa, tornando significativa a subjetividade dos sujeitos-leitores.

Dessa forma, é a concepção de leitura dialógica que sustenta e explica a atividade de interpretação no PAG, bem como, determina o agir e a interagir dessa prática. Em síntese, nas palavras de Zanotto e Sugayama (2016, p. 26), o PAG deve ser compreendido como

[...] prática social, orientada por outra epistemologia – no caso, o dialogismo –, que configura outros modos de ler um texto e interagir em sala de aula. Consideramos, assim, que ela representa uma proposta positiva de mudança, pois estudos referentes ao dialogismo podem contribuir para a conceptualização dessa prática de letramento

e para a construção de um metaconhecimento por parte do professor de uma outra forma de pensar e de agir (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 26).

Diante do exposto, defendo que a prática dialógica do PAG é de total relevância para esta pesquisa, uma vez que ela permitiu a construção significativa de um letramento acadêmico e, acima de tudo, defende a mesma concepção de leitura numa perspectiva dialógica e enquanto prática social. Assim, como Sugayama (2017), a prática do PAG, nesta tese, residiu nas seguintes preocupações:

1) resgatar o momento da leitura para si (como quando o leitor, na primeira etapa do Pensar Alto em Grupo, vivencia a leitura de forma introspectiva e individual); 2) partilhar sua leitura subjetiva com os outros leitores e com o professor-coordenador do evento de letramento (como quando o leitor negocia os sentidos do texto com os demais participantes na segunda etapa do Pensar Alto em Grupo) (SUGAYAMA, 2017, p. 83).

Diante do exposto, compreendo o PAG como um fenômeno híbrido que ao mesmo tempo em que é prática pedagógica, é método de pesquisa. Dito isso, discuto, na próxima seção, a questão do PAG como prática de letramento que possibilita um aporte pedagógico e prático para o ensino e aprendizagem de leitura.

2.2 O PAG como evento e prática de letramento: uma nova perspectiva pedagógica para o ensino de leitura

Como examinado anteriormente, a prática do PAG é um método introspectivo-interativo de pesquisa, que é investigado por participantes do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora – GEIM, da PUC-SP, liderado pela professora Mara Sophia Zanotto (1995). O grupo desenvolve o projeto de Pesquisa²⁴ “A construção de uma prática de letramento dialógica e colaborativa: Confrontando desafios”. A prática do PAG tem como princípio significativo dar “espaço para a voz do aluno leitor, o que, a meu ver, pode favorecer o desenvolvimento do protagonismo dos alunos” (ZANOTTO, 2014a, p. 197). Dando voz ao aluno, essa prática, que é dialógica e

²⁴ O objetivo do projeto de pesquisa é investigar os desafios que têm surgido no processo de construção de uma prática de letramento dialógica e colaborativa para formar leitores (BAKHTIN, 2003; STREET, 2000).

colaborativa, torna-se um instrumento pedagógico valioso para o aprendizado-aprendizagem da leitura crítica e responsiva.

Durante a realização do Pensar Alto em Grupo, os sujeitos-leitores recebem um determinado texto, por exemplo: conto, poema, artigo (no caso desta pesquisa, foi artigo de opinião), dentre outros. Em seguida, o professor ou o pesquisador solicita que o texto seja lido em silêncio; posteriormente a essa realização, é aberta a discussão para o grupo. Nessa etapa da discussão, cada leitor pode expressar-se verbalmente, de maneira livre, sobre sua leitura.

Muitos pesquisadores do GEIM (QUEIRÓZ, 2009; SANTOS, 2014; SUGAYAMA, 2011, 2017;) têm demonstrado, por meio de pesquisas, que o PAG apresenta dados e resultados significativos enquanto aporte teórico-metodológico e pedagógico para o ensino e aprendizagem de leitura. Essa eficácia parece ser resultado da reconfiguração ocorrida nessa prática, que antes era individualizada – Protocolo verbal ou Pensar Alto individual –, o que possibilitou aos participantes maior interação e legitimação de suas vozes durante a atividade de leitura, rompendo com práticas tradicionais e autoritárias de leitura. Ratificando essa argumentação, Zanotto (2014a) assevera que,

No caso da minha pesquisa, no final da segunda vivência, já dava para perceber que a adaptação de realizar em grupo tinha sido bem sucedida, pois os alunos estavam se sentindo mais satisfeitos com a experiência e mais confiantes como leitores. Para minha satisfação também, haviam construído múltiplas leituras muito interessantes, que revelavam processos variados (ZANOTTO, 2014a, 201).

Outra justificativa para a eficácia do PAG enquanto instrumento pedagógico deve-se ao fato de ser uma ferramenta que possibilita a socialização dos sujeitos-leitores em um processo responsivo de coconstrução de sentidos. Assim, o PAG “estimula e orienta para a escuta atenta, sensível da voz do outro, acolhe a indeterminação dos sentidos e propõe a leitura como conversa social, espontaneamente” (LEMOS, 2011, p. 279).

Assim, para os pesquisadores do GEIM, seguindo a perspectiva dos NEL, a leitura é concebida como uma prática social, na qual as vozes dos leitores são exteriorizadas, possibilitando a interação com seus contextos sociais, culturais e históricos, em uma perspectiva dialógica. Além disso, o PAG dialoga com uma concepção de que o “[...] letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática

que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas” (LEAL, 2006, p. 51).

Configurando o PAG como prática social, podemos dizer que ele pode ser considerado tanto um evento de letramento, em que os gêneros textuais escolhidos para leitura são debatidos, evidenciando processos sociocognitivos dos sujeitos-leitores, quanto uma prática de letramento, em que modelos ideológicos e culturais dos envolvidos estão subjacentes no processo da leitura e da escrita durante o evento.

No que tange ao PAG, questões ideológicas, por exemplo, se concretizam quando, na prática de leitura, os sujeitos-leitores são colocados em uma posição de destaque, sendo suas vozes legitimadas em uma interação responsiva. Além disso, no PAG, o lugar de tensão é posto quando as subjetividades são exteriorizadas, desconstruindo o lugar de autoridade da prática tradicional de leitura, potencializando a construção de “identidades mais protagonistas” (SUGAYAMA, 2017, p. 79).

Na concepção de Pontecorvo (2005b), as discussões realizadas em grupo, em uma abordagem social e dialógica, possibilitam um desenvolvimento significativo para os envolvidos, pois – já que o professor ou o mediador não é tido como autoridade máxima da significação – eles terão liberdade de se expressarem e pensarem, em um jogo de trocas de experiências e de sentidos, sendo capazes de (re)construírem significações. Nessa ação de pensar juntos, “o raciocínio sobre um argumento específico dentre aqueles propostos se constrói muitas vezes pela contribuição de vários interlocutores” (PONTECORVO, 2005b, p. 71).

Na prática do PAG, os sujeitos leitores têm a oportunidade de negociarem, de discordarem e de se posicionarem criticamente, descobrindo e compreendendo ideologias implícitas no texto lido. Esse instrumento pedagógico oportuniza um debate que é construído em uma situação natural e espontânea, em que cada sujeito-leitor pode expressar livremente o que pensa acerca do texto e da forma que constrói o sentido para sua leitura. Segundo Pontecorvo (2005b), o sentido ou o raciocínio acerca de determinado ponto de vista – no caso desta pesquisa, o texto lido – constrói-se colaborativamente, com a ajuda de outras vozes envolvidas no processo ou, nas palavras da autora: “ocorre um pensar em conjunto” (p. 71).

Durante a realização do Pensar Alto em Grupo, os sujeitos envolvidos são instigados a irem além dos limites do código, eles desenvolvem competências e habilidades leitoras de fazer relações com informações fora do texto e de vinculá-las à sua realidade histórica, social e política. Assim, vale ressaltar que,

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

Na prática de letramento do PAG, é visível (constatamos por meio das análises) como as relações são construídas dialógica e responsivamente entre os participantes durante a atividade de leitura. Além disso, o PAG coaduna com o modelo de *Letramentos Acadêmicos*²⁵ proposto por Lea e Street (2014) com base nos NEL – desenvolvido originalmente para os estudos de letramentos no campo universitário -, permitindo ao sujeito a construção de sentido e da identidade acadêmica durante as vivências de leitura. O modelo de letramentos acadêmicos dá “atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramento em quadros institucionais específicos” (LEA; STREET, 2014, p. 481).

Em suma, na prática de letramento do PAG, os processos sociais são colocados em debate em uma interação face a face, em que os sujeitos-leitores são incentivados a socializar responsivamente suas hipóteses de leitura. Além disso, nessa prática, o professor abre mão de seu poder de autoridade interpretativa e controlador dos turnos da interação, tornando a leitura uma prática democrática.

2.3 O professor como agente letrador na prática do PAG

O Pensar Alto em Grupo constitui uma mudança paradigmática em relação à prática de letramento no contexto escolar e por isso, exige uma resignificação da identidade do professor. Essa resignificação possibilita ao docente abrir mão de seus poderes em sala de aula, para dar condições ao discente de ser protagonista, isto é, ‘pensar com a própria cabeça’, na construção responsiva dos sentidos.

²⁵ Lea e Street, com base nos Novos Estudos do Letramento, “defenderam nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos que desafiam o modelo dominante de *déficit*” (LEA; STREET, 2014, p. 478). Assim, os autores propuseram que a abordagem do letramento dos discentes no contexto universitário poderia ser constituído a partir da sobreposição de três perspectivas ou modelos: 1) modelo de habilidades de estudo, 2) modelo de socialização acadêmica e 3) modelo de letramentos acadêmicos (que serão discutidos no próximo capítulo).

O PAG, como dito anteriormente, enquanto instrumento dialógico e pedagógico, possibilita uma ação, face a face, responsiva e colaborativa entre os sujeitos participantes do evento de letramento. Nesse processo, é necessário que o docente abra mão do seu lugar de autoridade interpretativa absoluta, ou de leitura autoritária, e foque na mediação das múltiplas leituras que são exteriorizadas por diversas vozes durante a discussão do texto; na abordagem sociointeracionista, o papel do professor

[...] é determinante na construção de relações (confiança, segurança, respeito, diferenças e simetriações 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. 95).

A partir do momento que a leitura é compreendida como uma atividade situada socialmente, é primordial transformar as práticas tradicionais que levaram o professor a conduzir o agir pedagógico em sala de aula. Com o PAG, presenciamos um novo movimento para o ensino e aprendizagem de leitura, no qual a atuação desse profissional vai rompendo com paradigmas objetivistas e monológicos, dando lugar a protagonismos dos alunos durante a prática de leitura colaborativa e dialógica.

A atividade de pensar conjuntamente possibilita o surgimento – ou a transformação – de um novo professor, que outrora era considerado o detentor máximo do conhecimento ou, nas palavras de Freire (2007), um professor narrador. Acerca do professor narrador, o referido pesquisador tece duras críticas, asseverando que essa ação configura os alunos na concepção bancária de educação como

[...] “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 2007, p. 66).

A concepção bancária, caracteriza-se pelo “depósito” de informações ou conteúdos nos alunos, pelo ensino carregado de autoridade, demasiadamente descontextualizado, com conteúdo sem relevância e fora do contexto social dos sujeitos envolvidos, bem como, alheio às experiências deles. A Perspectiva bancária

estrutura-se numa relação ‘antidialógica’, na qual desconsidera a multiplicidade de vozes dos sujeitos e a diversidade cultural existente.

Em contraste com essa perspectiva, a ação pedagógica na atividade de leitura necessita de um sujeito que assuma o papel de mediador, disposto a ouvir e a respeitar a voz do outro (do aluno que, por muito tempo, foi silenciado e passivo a um discurso autoritário) em uma ação dialógica. Assim, os professores-pesquisadores do GEIM, conjecturaram a necessidade de

[...] realizar uma investigação sobre as ações do professor-pesquisador no intuito de averiguar quais seriam as mais adequadas, para que o Pensar Alto em Grupo fosse bem-sucedido, sendo, portanto, realizadas diversas pesquisas do tipo pesquisa-ação [...] (SUGAYAMA, 2017, p. 56).

Nessa investigação foi constatado que os professores-pesquisadores dominavam na teoria que a prática do PAG deveria seguir a epistemologia dialógica da linguagem, “mas traziam as ações da prática escolar dominante, que constituía uma prática de letramento naturalizada e, por isso, realizada de forma automática e inconsciente” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 22).

Segundo Zanotto e Sugayama (2016), com a realização da pesquisa-ação os professores-pesquisadores do GEIM, com intuito de verificar as ações relevantes durante as atividades leitura do PAG, ressignificaram a identidade do professor - enquanto mediador e negociador do processo de leitura, já que o PAG possibilita um número significativo de interpretações - e lançaram

[...] não só uma luz sobre epistemologias de linguagem e comunicação diferentes (que implicam diferentes concepções de leitura e de escrita), mas também foi possível fortalecer, por antagonismo, maneiras de agir e interagir em uma nova prática de letramento. Nesse processo de conflito, os professores se conscientizavam do que faziam na prática escolar, quando tentavam realizar o oposto na pesquisa-ação, o que levou à construção de um metaconhecimento sobre ambas as práticas: a escolar e o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 22).

No PAG, o professor é desafiado a lidar com as múltiplas interpretações, diferente da prática de leitura dominante na qual a leitura é única e o professor é autoridade interpretativista (mas, seguindo o livro didático). Nessa nova prática, o docente torna-se mediador e participante ativo ao negociar juntamente com o grupo

as leituras que poderão ser aceitas ou não. No que diz respeito ao professor enquanto mediador no processo de desenvolvimento da leitura, concordo com Lajolo (1999, p. 108), quando a autora enfatiza que “os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”.

Notamos que a ação de formar leitores responsivos remete à concepção de um professor que possibilita uma prática de leitura que vai além do texto. Segundo Kleiman (2007), o ato de ler, assim como o ato de escrever, é parte integrante do “ser professor” e, dessa maneira, o seu letramento deve ser compreendido como uma formação identitária. Nas palavras da referida autora, tal fato “significa que a capacidade de ler não só com compreensão, mas também analiticamente, identifica o professor como profissional encarregado da inserção de outros nas culturas letradas” (p. 98). Esse encargo atribuído ao professor remete ao caráter mediador do profissional.

Vale ressaltar que se assume, na presente pesquisa, o conceito de mediação ancorada nos pressupostos de Vygotsky. A esse respeito, Kleiman (2006) chama a atenção para o enfoque que se dá ao termo mediador nas esferas educacionais; nas palavras da referida autora:

Uma representação habitual do professor é a de mediador, mas o sentido do senso comum apagou os sentidos originais do conceito, relativos à mediação semiótica na aprendizagem (Vygotsky [1930]1984) e passou a ver o mediador como aquele que está no meio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre significados e interpretações (KLEIMAN, 2006, p. 414).

Coadunando com a concepção de mediador na perspectiva vygotskyana, na dinâmica do PAG, que se fundamenta na abordagem sociocultural, o desenvolvimento da compreensão leitora e a construção de múltiplos sentidos não podem ser interpretados “fora de uma cultura e, portanto, de diferentes possíveis mediações afetivas, educacionais e socioculturais” que tornam esse desenvolvimento algo concreto e significativo (PONTECORVO, 2005a, p. 16). Assim, o professor, enquanto mediador, deve repensar suas perspectivas pedagógicas e se apropriar de uma postura dialógica e colaborativa que esteja pautada na interação professor e aluno.

Assumindo essa postura, ele se torna um “agente letrador” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2013) – a expressão letrador pode ter sentido relacionado com letras,

mas fica incontestável, no livro “Formação do professor como agente letrador”, de Bortoni-Ricardo *et al.* (2013), que se trata de o professor ser agente de letramento.

Nesta tese, a expressão “agente de letramento” não será associada ao conceito de agente (humano), conceito esse que traz à memória a concepção de “fazer coisas: um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido” (KLEIMAN, 2006, p. 414). A utilização dessa expressão se dá, primeiramente, por ser comum na área dos estudos do letramento e, em segundo lugar, por remeter à ideia daquele que articula, de maneira significativa, as atividades de leitura e de escrita, transformando-as em práticas de letramento relevantes para a formação de sujeitos responsivos e críticos, por meio da ação linguageira, de forma dialógica e contextualizada.

Além disso, utilizo a expressão agente de letramento, porque ela “está apoiada na premissa de que vir a ser [...] um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escrita” (KLEIMAN, 2006, p. 411). Assim, podemos sintetizar, de acordo com Kleiman (2006), que o agente de letramento tem a

[...] a capacidade de decidir sobre um curso de ação, de interagir com outros agentes e seria capaz de modificar ou mudar seus planos segundo as ações, e mudanças resultantes dessas ações, do grupo e faria isso “estrategicamente”, de uma forma que não seria entendida como a soma de interesses de membros individuais da coletividade (KLEIMAN, 2006, p. 415).

É nesse sentido que Bortoni-Ricardo *et al.* (2013, p. 16) defendem que todo “[...] professor é por definição um agente de letramento e que todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora”. A utilização de estratégias facilitadoras faz dos agentes de letramento indivíduos ativos que buscam atingir objetivos predeterminados na atividade de leitura, não apenas para agir sobre objetos de maneira descontextualizada.

Quando os docentes se abrem para novas práticas pedagógicas de leitura – como o PAG – uma nova significação é atribuída ao texto, enquanto instrumento de construção de saberes. Nesse jogo, o professor portador do conhecimento dá espaço para o agente de letramento, que medeia a prática de leitura de forma engajada e responsiva. Essa nova configuração dá lugar a uma prática autêntica ou, como

assevera Freire (2007, p. 97), “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”.

O que podemos inferir é que os processos subjacentes ao PAG são mediados socioculturalmente pela linguagem durante a discussão de determinados textos. Nesse processo, o professor possibilita o engajamento dos sujeitos-leitores em uma ação social, com objetivos que contemplam o grupo, intencionando a transformação, pois assim, eles se sentirão “co-autores da experiência partilhada” (KLEIMAN, 2006, p. 416).

Na prática do PAG, o professor como agente de letramento – e não mais único detentor do saber – deve possibilitar, durante a realização das práticas de leitura, o desenvolvimento de ações estratégicas que mobilizem os sujeitos-leitores a repensarem questões que são relevantes para a construção de uma identidade de leitor responsivo e crítico, pois, sendo um leitor responsivo e crítico, esse sujeito se reposicionará em relação aos posicionamentos ou aos discursos dominantes que frequentemente lhe são impostos.

Para explicar como se dá a mediação do professor enquanto agente letrador na prática do PAG, torna-se fundamental discutir as práticas de letramento que circulam na universidade. Para tanto, apresento, no próximo capítulo, a concepção de letramento acadêmico e a formação e o desenvolvimento do sujeito-leitor-responsivo na universidade, coadunando com a prática dialógica de leitura.

CAPÍTULO III – LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA NA UNIVERSIDADE

Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro, com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, descrevo para que conquiste a partir do instrumento escrita um texto escrito meu da minha identidade (MONTEIRO, 1987, p. 309).

Algumas pesquisas (LEA; STREET, 2014; ARAÚJO; BEZERRA, 2013; FIAD, 2011; ARAÚJO; FISCHER, 2007), nos últimos anos, passaram a debruçar-se sobre a questão do letramento acadêmico, isto é, de práticas de leitura e de escrita de estudantes do ensino universitário. Essas pesquisas têm demonstrado que os alunos ingressantes em cursos de graduação possuem preocupantes dificuldades na leitura e produção de gêneros textuais diversos, especificamente os acadêmicos (resumos, resenhas, artigos científicos, dissertações etc.).

Tais dificuldades, em tese, não deveriam ter ultrapassado o Ensino Médio, considerando as competências e habilidades estabelecidas pelos documentos que regem esta modalidade de ensino, os PCN - Ensino Médio. O que nos leva a questionar os *saberes cristalizados* que surgem como 'pedagogias dominantes' de maneira naturalizada, como a do modelo autônomo de letramento – “concepção endêmica do letramento pedagogizado” (STREET, 2014, p. 130) -, em detrimento de atitudes que objetivam uma concepção alternativa, ou nas palavras de Street (2014) um modelo ideológico de letramento. Tal naturalização é considerada preocupante ou perigosa em qualquer processo intelectual.

Nesse contexto, temos um novo perfil de aluno – uma vez que não é o esperado pela maioria dos docentes (comprovado na pesquisa de Batista-Santos, 2017) -, o que requer novos modos de produzir conhecimentos e projetos de currículo que sejam capazes de atender às necessidades dos estudantes, ou seja, que leve em conta seu contexto real (LEA; STREET, 2014; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; FIAD, 2011).

Desta feita, focalizo minha atenção para o título deste capítulo: a possibilidade de (re) pensarmos uma prática de leitura dialógica, no nosso caso específico o PAG,

na universidade, requer uma ruptura epistemológica nos estudos acerca da leitura, uma vez que a prática de leitura escolar dominante ainda é muito utilizada nas aulas de leitura. Essa prática de leitura foi por décadas, e até os dias atuais, respaldada em uma concepção de leitura objetivista, ou monológica, como foi discutido nos capítulos anteriores.

Assim, propor uma modificação e/ou ressignificação no ensino-aprendizagem de leitura, em específico na universidade, é, portanto, um desafio. Desse modo, neste terceiro capítulo, apresento os fundamentos e os princípios que embasam a perspectiva do Letramento Acadêmico, com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL).

Na sequência, apresento e discuto a questão da prática de leitura na universidade e a formação do leitor responsivo. O entrelaçar dessas seções se dá em função de que a prática de leitura dialógica, por meio do evento de letramento do Pensar Alto em Grupo na universidade, deve possibilitar ao sujeito-leitor uma atitude ativa-responsiva na construção dos múltiplos sentidos e, conseqüentemente, no desenvolvimento do Letramento Acadêmico.

3.1 Letramento Acadêmico²⁶

A abordagem sociocultural (GEE, 1999, 2000; STREET, 2014; LEA; STREET, 2014), na qual a presente pesquisa se fundamenta, entende o letramento num sentido plural do termo, sendo Letramentos. Assim, Letramento enquanto um fenômeno “[...] é compreendido como um conjunto de práticas sociais e associado com diferentes domínios de vida” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). Dessa maneira, as atividades de leitura, escrita e a construção de sentidos são *concretizadas em práticas sociais situadas e específicas* (GEE, 2000) - no caso da presente pesquisa - na esfera acadêmica. Esses sentidos, na perspectiva de Gee (2000), permitem identificar, no cerne dessas práticas sociais, posicionamentos dos sujeitos envolvidos (alunos e professores), relações de poder e de autoridade que concebem esses sujeitos sociais

²⁶ “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” (LEA; STREET, 2014, p. 477). Mas, nesta tese, optei apenas pela esfera universitária ao me referir do Letramento Acadêmico.

ora como *insiders* (membros efetivos) ora como *outsiders* (membros não engajados) nessas práticas.

Partindo dessa concepção de letramento – práticas sociais situadas – pesquisadas no interior dos NEL, alguns pesquisadores (STREET, 2014; LEA; STREET, 2014) começaram a focar o contexto universitário, com a finalidade de entender as práticas dessa esfera, defendendo que existem práticas específicas nesse ambiente, dada a abordagem de múltiplos letramentos. Nas palavras de Fiad (2015), esse enfoque dado aos estudos do letramento na esfera acadêmica

[...] ganhou grande impulso em vários centros de pesquisa não só por razões inerentes à concepção de letramentos múltiplos mas também por motivações políticas e sociais, destacando-se a expansão do ensino superior, não só em quantidade de alunos mas também e principalmente em diversidade cultural e linguística (FIAD, 2013). Essa vertente de estudos dos NEL, iniciada por pesquisadores do Reino Unido, é denominada de Letramentos Acadêmicos (FIAD, 2015, p. 27).

Essa concepção de letramento, nos remete, de imediato, ao modelo ideológico que é essencial na prática de Leitura do PAG. O modelo ideológico de letramento é imprescindível, pois na contemporaneidade não seria mais concebível pesquisas acerca das práticas de leitura, “[...] permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos” e social (MARCUSCHI, 2001, p. 2).

A leitura dialógica do PAG é concebida considerando que a língua/linguagem não é algo estático, mas algo ‘vivo’ na perspectiva bakhtiniana: “a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 98).

Mesmo valorizando o ensino sistemático da leitura em contextos de ensino-aprendizagem de línguas, o que se pretende como diferencial nesta tese, para além do que é ensinado, é investigar a prática dialógica do PAG que exige que o professor coloque em prática a teoria do dialogismo. Isso significa atentar para como são construídas as relações dialógicas durante as atividades de leitura na universidade e como se constitui o Letramento Acadêmico dos universitários, já que tanto a leitura dialógica - do PAG - quanto o Letramento Acadêmico valorizam a construção de

múltiplos sentidos a sentido único. Segundo Fischer (2008, p. 179) “[...] os sentidos se constroem nos contextos, em práticas sociais situadas”.

O letramento, segundo Fischer (2007), significa a proficiência de formas individuais de pensar, ser, fazer, ler e escrever, formas que, muitas vezes, são peculiares e pertencem a um único contexto social. Assim, as relações sociais se mantêm e evoluem por meio das práticas de letramentos em seus diversos contextos, o que demonstra o fato de que a leitura e a escrita estão presentes em todas as interações humanas existentes. Compreende-se, dessa maneira, que todo universitário possui algum tipo de saber sobre a leitura e a escrita que possibilita sua atuação na academia.

Contudo, no contexto acadêmico, a leitura e a escrita se apresentam com finalidades específicas para tal esfera social, sem desconsiderar as relações de letramento construídas pelos sujeitos ao longo da vida acadêmica. Os saberes adquiridos pelos sujeitos nas modalidades de ensino anteriores (Ensino Fundamental e Médio, por exemplo), não devem ser desconsideradas na passagem de uma esfera social para outra.

Durante décadas, existe uma questão que faz parte dos debates sobre a escrita e a leitura na universidade que procura entender a razão pela qual os estudantes chegam à universidade “sem saber escrever” (FIAD, 2011), e às vezes com dificuldades no processo de compreensão leitora. Sobre isso, Fiad (2011) reflete se, naquela época e no presente, essa questão não seria a mesma, e constata que não, pois não se pode dizer, na contemporaneidade, que os estudantes não sabem escrever – e podemos dizer ler – de forma tão genérica e absoluta.

Ao tomar o conceito de Letramento como a relação de utilização que um sujeito ou uma comunidade firma com a escrita e a leitura, a autora recusa a ideia do sujeito iletrado, acreditando que, ao contrário do que pensam muitos professores universitários sobre a escrita dos alunos, tais estudantes são letrados e, muito possivelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas que são esperadas no contexto da academia. Nessa perspectiva, Fischer (2008) afirma que:

Em virtude de práticas de letramento que são próprias do meio acadêmico, muitos alunos podem se sentir distantes, inicialmente, de propostas advindas de professores, por não dominarem as linguagens sociais recorrentes nesse meio. Logo, conhecer, em certa medida, quem são os alunos que ingressam no ensino superior e possíveis fatores sociais que os constituem pode contribuir para que as práticas

de letramento acadêmico não sejam símbolos, apenas, de imposições, mas de negociações e de reflexões, em benefício da formação pessoal e profissional dos professores em formação (FISCHER, 2008, p. 179).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, acredito que o estudante não pode ser considerado iletrado, por não conhecer e dominar as práticas sociais de utilização da linguagem, sobretudo na esfera universitária. Nessa “nova esfera social”, as práticas que envolvem a leitura e a escrita serão compreendidas como um processo complexo e requererá uma dinâmica diferenciada por parte dos sujeitos envolvidos, pois exigirá novas atitudes, novas maneiras de apreender e expor os saberes, novos modos, novas maneiras de expressar por meio dos gêneros textuais que circulam e que são próprios da esfera acadêmica.

Acerca dos gêneros textuais, vale dizer que, na concepção de Marcuschi (2002, p. 19), “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” e “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” – o que dialoga com a concepção de Letramento defendida pelos NEL. Nesse ínterim, assumo aqui o “pressuposto básico de que é impossível se comunicar a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Sendo assim, apreendemos uma relação de reciprocidade entre gêneros e letramento nas múltiplas interações verbais, visto que os gêneros textuais são os instrumentos de que os sujeitos fazem uso em um dado momento e ambiente, e o letramento corresponde aos saberes de como usá-los de maneira significativa no referido momento e ambiente. Logo, é presumível que, para que os estudantes se insiram nas práticas de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos, o *Letramento Acadêmico*, nenhum espaço será melhor do que a própria universidade.

Entendo o letramento acadêmico com base nos NEL, apontando a leitura e a escrita acadêmica como práticas sociais de uso da linguagem, situando-as no contexto institucional e disciplinar específico, apontando ainda a influência de elementos como poder e autoridade sobre as leituras e as produções textuais dos alunos universitários.

Conforme Lea e Street (2014), é possível avaliar o *Letramento Acadêmico* por meio da observação da escrita – e posso afirmar, por meio da leitura também – dos estudantes que provêm de classes sociais e etnias distintas. Quando ingressam na universidade, esses alunos são solicitados a produzir e ler gêneros diferentes,

gêneros com os quais não estão familiarizados nas práticas de escrita e de leitura. Essa não familiarização é consequência de práticas *cristalizadas* (como vistas no item 1.1) que não consideram o contexto anterior do ingresso dos acadêmicos, o que gera uma má avaliação de suas capacidades e produções (orais e escritas) por parte dos professores.

Os autores explicam ainda que, nesse contexto, passa a se tornar evidente o conflito entre o que é esperado por parte dos professores em relação às produções orais e escritas e o que efetivamente os alunos apresentam. No contexto universitário, geralmente não são reconhecidos tipos diferentes de letramentos, considerando a variabilidade de perfis dos alunos e, assim, relegam-se os sujeitos à condição de iletrados para a universidade.

O modelo de Letramento Acadêmico é resultado de um projeto de pesquisa elaborado por Lea e Street desenvolvido em duas instituições de ensino superior do Reino Unido (LEA; STREET, 2014). Nessa pesquisa, os autores investigam produções textuais no contexto acadêmico, e seus resultados demonstraram que existem lacunas importantes no processo de apreensão das instruções necessárias às produções dos textos – tanto por parte dos alunos quanto dos docentes.

Essas lacunas, segundos os pesquisadores, possibilitaram reflexões sobre a escrita em ambientes institucionalizados, pois forneceram 'indícios, não no nível da habilidade técnica, da superfície da competência linguística e da assimilação cultural, mas no nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento' (BATISTA-SANTOS, 2017, p. 97).

O Letramento Acadêmico considera ainda todo o contexto sócio- histórico dos alunos universitários e não encara o sujeito como iletrado, sendo a universidade, para ele, uma fonte a mais de apropriação de novos letramentos. Assumir como base o Letramento Acadêmico é algo relevante para todos os envolvidos nesse processo, sobretudo por considerar as representações que alunos, professores e instituição atrelam à escrita, além de partir das questões epistemológicas que abarcam as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos no que tange o uso de tal modalidade da língua.

Fiad (2011) – apoiada nas reflexões sobre o letramento acadêmico – faz uma releitura de textos produzidos há mais de duas décadas, por alunos universitários, na tentativa de aproximar as reflexões feitas por esses alunos e as reflexões dos estudos

que debatem o ensino da escrita no âmbito acadêmico, especialmente quando consideram os alunos como sujeitos letrados e iniciantes nas práticas letradas acadêmicas que, até o momento, lhes eram desconhecidas.

Em seus achados, ao avaliar essas produções, Fiad (2011) observa alguns aspectos da escrita produzida na universidade, que chamam mais a atenção do estudante, quando esse se torna mais reflexivo sobre essa escrita. Observa ainda que, em relação à organização e à clareza dos textos, há uma manutenção de informações genéricas e vagas.

Como síntese de seus resultados, a autora deixa uma questão em aberto sobre a escrita na universidade, - que podemos levar para o ensino de leitura também - dizendo que “[...] fica a suspeita de que nem todos os mistérios na prática da escrita [e leitura] podem deixar de existir. Se, por um lado, é um caminho a ser perseguido nas práticas de ensino da escrita [e da leitura], por outro, é algo inatingível” (FIAD, 2011, p. 367).

Assim, se, em outras épocas, era possível enxergar o desempenho da escrita como uma habilidade individual de leitura e escrita, adquiridas especialmente na educação básica, na contemporaneidade é preciso situar essas práticas que envolvem a leitura e a escrita em um contexto mais amplo, relacionado a elementos sociais, históricos e culturais específicos de cada sujeito. Conforme aponta Bakhtin (2003, p. 170):

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social (BAKHTIN, 2003, p. 170).

Considerando essas premissas aplicadas ao contexto do ensino superior, Fischer (2007) aponta que muitas questões diferenciam o nível superior de outros campos de ensino, pois as práticas de leitura e escrita que são vistas na esfera acadêmica são distintas das práticas que antecedem a entrada do sujeito à universidade.

Falar, portanto, sobre letramento acadêmico envolve tratar dos estudos que abordam a área dos NEL. Street (2003) propõe que as práticas de letramento são práticas essencialmente sociais, com sentidos situados/contextualizados, em distintas instituições e grupos sociais. Ele assume que tais práticas de utilização da escrita e da leitura diferem-se em usos, como por exemplo os gêneros textuais: resumo acadêmico e resumo escolar. Conforme o contexto em que esses gêneros se apresentam, teremos uma forma diferente de escrita e leitura, isto é, no resumo acadêmico teremos uma linguagem científica²⁷, o que não é cobrado no resumo escolar. Para melhor esclarecer como os contextos da escrita e da leitura variam, faço dos exemplos de Eco os meus:

De início, definem-se os termos usados, a menos que se trate de termos consagrado e indiscutíveis pela disciplina em causa. Numa tese de lógica formal, não precisarei definir um termo como “implicação” (mas numa tese sobre a implicação estrita de Lewis, terei de definir a diferença entre implicação material e implicação estrita). Numa tese de linguística não terei de definir a noção de fonema (mas devo fazê-lo se o assunto da tese for a definição do fonema de Jakobson). Porém, nesta mesma tese linguística, se empregar a palavra “signo” seria conveniente defini-la, pois dá-se o caso de que o termo se refere a coisas diversas em autores diversos. Portanto, termos como regra geral: definir todos os termos técnicos usados como categorias-chave do discurso (ECO, 2005, p. 116, destaques conforme originais).

Diante deste fato, é possível falarmos sobre o Letramento Acadêmico, especialmente quando se assume que existem usos específicos da escrita e da leitura no contexto universitário que diferem de outros contextos (STREET, 2003; BARTON, 2007; GEE, 2004). Para Lea e Street (1998, p. 157) “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”. Assim, o alinhamento com a perspectiva do modelo ideológico conduz a uma visão de que as práticas sociais de letramento, nas quais os acadêmicos estão envolvidos, são entendidas a partir de três

²⁷ Segundo Severino (2007) “um trabalho científico, impõe a necessidade de um estilo sóbrio e preciso, que confira clareza mais do que qualquer outra característica estilística. O que importa, em um texto científico, é que o leitor possa entender o raciocínio e as ideias do autor, sem ser impedido por uma linguagem hermética ou esotérica” (SEVERINO, 2007, p. 200).

perspectivas ou modelos principais, quais sejam: *estudo das habilidades*, *socialização acadêmica* e *letramento acadêmico*.

A primeira dessas perspectivas – *estudo das habilidades* – envolve o letramento na qualidade de conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes devem adquirir e desenvolver e que podem transferir para os distintos contextos universitários. Nas palavras de Lea e Street (2014), esse modelo

[...] concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Encarar o letramento tão somente no bojo desse modelo, desconsidera a trajetória anterior de letramento do aluno, atribuindo a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para incluir-se no contexto universitário, de forma que qualquer fracasso no uso das competências escritoras e leitoras nesse contexto se torna de total responsabilidade do aluno.

Lea e Street (2014) prosseguem dizendo que a *socialização acadêmica*, por sua vez, parte da premissa de que o docente é considerado responsável por inserir os alunos na cultura universitária, fazendo com que eles assimilem as formas de falar, pensar, interpretar e saibam fazer uso das práticas de escrita que orbitam no campo acadêmico. Tal princípio envolve a concepção de que os gêneros textuais acadêmicos são relativamente homogêneos e, portanto, quando o aluno aprende suas convenções, habilita-se às práticas letradas que envolvem esse contexto. Assim,

O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Ainda segundo os autores, tal modelo parte da hipótese de que o âmbito acadêmico é imutável e suas identidades são facilmente visíveis, o que significa que, uma vez apreendidos os gêneros acadêmicos específicos das disciplinas, os alunos são capacitados para reproduzi-los perpetuamente, sem maiores problemas.

Conforme Lea e Street (2014), quando se aborda do ponto de vista do *letramento acadêmico*²⁸, compreendem-se os múltiplos letramentos que envolvem a instância universitária na qualidade de prática social. Dessa forma, o modelo de letramento acadêmico pode ser caracterizado pela concentração nos sentidos que alunos, professores e universidade atrelam à escrita e à leitura, tomando como premissa as questões epistemológicas que permeiam as relações de poder entre os sujeitos, sobretudo no que tange ao uso da língua nesse ambiente social. Acerca desse modelo, Lea e Street (2014) asseveram que

tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. Até o momento, tanto em nível universitário quanto em nível fundamental e médio, os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm guiado o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas bem como de pesquisas (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Assumir tal concepção de letramento implica reconhecer que cada sujeito ou grupo social possui algum tipo de conhecimento acerca da leitura, foco desta pesquisa e da sua utilização em práticas sociais. Dessa forma, os alunos que adentram ao ambiente universitário são – e devem ser encarados – como sujeitos letrados que levam para esse espaço as concepções de leitura que construíram ao longo de suas vidas, mesmo que essas concepções não sejam sempre suficientes para que eles se envolvam de forma imediata e ativa nas práticas letradas no âmbito acadêmico. Nas palavras de Lea e Street (2014):

Em vez de destacar os déficits dos alunos, a abordagem do *modelo de letramentos acadêmicos* coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido (LEA; STREET, 2014, p. 491, grifo nosso).

²⁸ Segundo Lea e Street (2014, p. 481), “O modelo de letramentos acadêmicos é influenciado pela linguística crítica e social (Candlin, Hyland, 1999; Fairclough, 1992).”

Entretanto, ratificando a direção que aqui defendo, ressalto que os três modelos não são excludentes, mas são complementares, “principalmente quando se observam práticas em disciplinas que se preocupam com o ensino de leitura e de escrita na universidade” (FIAD, 2015, p 27).

O aluno ao operacionalizar os modelos referendados promove uma réplica ativa do interlocutor, bem como da função retórica do texto, dos sentidos constituídos para a temática e do emprego de traços específicos da língua, além dos ‘padrões discursivos’ que são necessários à atividade de leitura. Tal operacionalização possibilita ao aluno saber, por exemplo, como lidar com ideias isoladas, emergentes de um fluxo de pensamento, articulando-as de forma coerente para alcançar os objetivos que a situação comunicacional requer. Isso pode tanto se relacionar a um texto acadêmico quanto à apresentação oral de um seminário, por exemplo.

Conforme Cruz (2007), há ainda a necessidade de fazer que o aluno universitário perceba essa mudança de gênero que é incidente, de forma natural, em uma mudança nas formas de expressão tanto escrita quanto oral. Essas razões levam a entender que a universidade deve centrar sua atenção em um processo de ensino-aprendizagem que amplie a democratização da construção de sentidos nas atividades acadêmicas que são pertinentes à produção de conhecimento no âmbito universitário.

Os alunos, ao ingressarem na universidade, são expostos a vários instrumentos de ensino que podem diferir daqueles utilizados em suas ações cotidianas. Entretanto, há que se considerar, que esses usos fazem parte do conjunto de ações que se situam no conhecimento dos letramentos acadêmicos, pois são eventos dentro de práticas sociais que demandam práticas de letramento específicas e, portanto, devem ser ensinadas na universidade (CRUZ, 2007, p. 10).

Essa atenção, como explica a autora, torna-se marcante em teorias que ressaltam a necessidade de que os professores olhem de forma mais atenta ao ensino, fato que capacita substancialmente os professores para identificar e avaliar a amplitude dos sentidos que se expressam nas atividades distintas e dos gêneros a elas atrelados.

O Letramento Acadêmico envolve o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita no contexto acadêmico e “tem por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”

(STREE, 2010, p. 545). O contexto de letramento de cada sujeito e as concepções construídas ao longo do percurso acadêmico não devem ser rejeitados, haja vista que todos os aspectos que permeiam a trajetória deles os levarão a se apropriarem das práticas subjacentes a essa esfera. Assim, o desenvolvimento cognitivo depende da interação social por meio da qual a cultura, a sociedade e a cognição se transformam.

Diante do exposto, verificamos que a abordagem do Letramento Acadêmico compreende os letramentos como múltiplos e inteiramente relacionados com práticas sociais e, nessa abordagem, constituem o agir da academia e compõem uma forma responsiva de compreender, de interpretar e de estruturar os saberes.

Com relação à presente pesquisa, a compreensão de Letramento Acadêmico em sua dimensão social e no âmbito universitário, tornou-se essencial à medida que a prática de leitura que investigo se concentra nos sentidos que os sujeitos-leitores conferem à leitura, desde os assuntos gnosiológicos, até as relações de poder entre universidade, docentes e discentes e as identidades sociais de cada um, como será verificado na seção das análises.

Em suma, dialogando com o modelo do *Letramento Acadêmico* – e o modelo ideológico de letramento – tomamos a prática de leitura dialógica do PAG, como um instrumento pedagógico possibilitador para o desenvolvimento do leitor ativo-responsivo e crítico na esfera acadêmica.

Assim como no modelo de Letramento Acadêmico, por meio da prática de letramento do PAG, temos, além de dar voz aos sujeitos-leitores, a possibilidade de compreendermos a inserção desses sujeitos no letramento acadêmico, com práticas de leitura variadas, analisando as relações de poder e os conflitos existentes. Desse modo, passo a discutir a prática de leitura dialógica na universidade e a formação do sujeito-leitor-responsivo e, conseqüentemente, o desenvolvimento do Letramento Acadêmico.

3.2 A leitura na universidade: formação do sujeito-leitor-responsivo

Por que a leitura na universidade? Não é na educação básica que as competências leitoras são desenvolvidas? Por que ensinar estudantes do ensino superior a ler criticamente e responsivamente? Por que dar voz ao sujeito-leitor na universidade? Por que a leitura dialógica? Nas últimas décadas, a universidade vem

enfrentando, nos primeiros semestres de seus cursos, grandes desafios relacionados às práticas de leitura e de interpretação de diversos gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica por parte dos ingressantes (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018; BATISTA-SANTOS, 2017; ARAÚJO; BEZERRA, 2013).

Tais desafios e dificuldades são reflexos de contextos anteriores, isto é, de práticas sociais de leitura e escrita que pouco valorizavam o desenvolvimento sociocognitivo dos sujeitos. Além disso, os desafios podem ser compreendidos em relação à carência de tradição no processo de ensino-aprendizagem, de práticas docentes que permitam a formação e desenvolvimento de sujeitos-leitores responsivos, pois o que notamos, na maioria das vezes, são práticas pautadas em habilidades neutras ou métodos desenvolvidos por repetições esvaziados de sentido social crítico – modelo autônomo de letramento. Essas práticas permitem que os alunos aprendam ou ‘decorem’ “habilidades técnicas” (regras), porém apresentarão lacunas “no nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento” (STREET, 2010, p. 545).

Ainda, acentua-se que esse tipo de prática, de maneira equivocada, é argumentado ou defendido pelos docentes como algo positivo, partindo do pressuposto de que, se os alunos realizarem tais atividades, serão capazes de pensar e de agir criticamente. Porém, segundo Bertoldo (2005), é preciso considerar que a interação verbal requer posicionamentos ou argumentos múltiplos e críticos, não podendo ter uma argumentação una ou homogênea para todas as práticas languageiras. A esse respeito, Koch (2004) afirma que:

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o jogo), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa (KOCH, 2004, p. 29).

Nessa linha de raciocínio, acredito que utilizar a linguagem numa perspectiva argumentativa e dialógica requer uma postura ativa dos sujeitos envolvidos na interação verbal, isto é, uma atitude crítica – que vai além do simples ato de decodificar - na construção de sentidos na atividade de leitura. É nesse sentido que compreendo a importância da leitura na esfera universitária, pois para Witter (1997), por meio da leitura o acadêmico tem a possibilidade de ser “[...] um leitor competente, crítico, frequente, criativo, que compreende e usa de forma adequada às informações obtidas via texto” (p.11).

A leitura, numa perspectiva social e dialógica (como discutido nas seções 2.1 e 2.2), potencializa o sujeito-leitor para uma escrita significativa e, conseqüentemente, o desenvolvimento do Letramento Acadêmico (como discutido na seção anterior e no capítulo 2). Dessa forma, é relevante (re)pensarmos um ensino-aprendizagem de leitura na universidade que considere os sentidos atribuídos ao contexto sociocultural que circuncida os sujeitos-leitores nas relações dialógicas de utilização da linguagem.

Assim, reafirmo aqui, que utilizaremos o PAG na universidade, pois como dito, no capítulo anterior, é uma perspectiva de leitura pautada na concepção de leitura dialógica, ou seja, uma leitura crítica, em que o sujeito-leitor faz uso de um comportamento letrado, construindo múltiplos sentidos acerca daquilo que está sendo lido. Essa perspectiva dialógica possibilita ao sujeito leitor um espaço de protagonismo, em que sua palavra e seu pensamento são legitimados.

Para Orlandi (1988), a atividade de leitura – desde que propicie criticidade - é espaço de criticidade na compreensão de um determinado texto, é espaço de significação da interação verbal, haja vista que é por intermédio do texto que os sujeitos-leitores constroem e reconstroem os sentidos. Criticidade, na perspectiva de Freire (1986),

[...] implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência (FREIRE, 1986, p. 61).

Diante da reflexão de Freire (1986), acerca da criticidade, acreditamos ser de extrema importância um agir pedagógico que focalize no ensino-aprendizagem de leitura que permita esse desenvolvimento da ‘tomada de consciência’, pois a maioria dos alunos estão condicionados a uma prática do ‘silenciamento’, em que suas vozes

são emudecidas em detrimento de uma autoridade interpretativa que foi passada de geração para geração.

Na prática de leitura na universidade, é significativo compreender a complexidade da construção de sentidos, que está relacionada à natureza produtiva do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades. Ainda, nessa complexidade, devemos entender a leitura como uma “ponte” que

[...] leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. [...] a leitura crítica sempre gera a expressão: o desenvolvimento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo [...] (SILVA, 1997, p. 81).

A leitura entendida no princípio da criticidade como “projeto” e “proposta” implica possíveis conexões na maneira de perceber que o artefato cultural texto apresenta significações e ressignificações, podendo ou não modificar atividades sociais ou letramentos. Assim, ler criticamente significa ir além da ativação de esquemas, da ativação do conhecimento prévio ou do desenvolvimento de procedimentos para antes, durante e após a leitura (SOLÉ, 1998), com a finalidade de compreender um texto. Ler criticamente é a possibilidade de o sujeito-leitor transcender o texto, numa atitude ativa-responsiva, construindo e reconstruindo os sentidos por intermédio do texto num processo dialógico.

Nessa linha de pensamento, a leitura crítica é projeto-proposta complexo, visto que requer do sujeito-leitor apropriação e transformação significativa dos saberes. Dessa forma, nas palavras de Freire (1992, p. 27), o sujeito só aprende verdadeiramente se ele se “apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo, aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”.

A formação de leitores responsivos em diversos assuntos (sociedade, violência, política, saúde etc.) é umas das missões das universidades. Não se pode negar, porém, os grandes desafios enfrentados pelos formadores de leitores nessa esfera. Esses desafios, na maioria das vezes, estão relacionados a práticas tradicionais de leituras – ou à formação dos alunos antes do ingresso ao nível superior – que não permitiram aos alunos terem suas vozes e compreensões legitimadas, pois a interpretação nas atividades de leitura era única e já vinha pronta nos livros didáticos.

Essa prática tradicional, implica um leitor passivo e reprodutor de ideias alheias, que, de certa forma, acaba se ‘acostumando’ com a *pedagogia do silenciamento*. Para Zanotto e Sugayama (2016):

Propor uma mudança no ensino-aprendizagem de leitura é, portanto, desafiador, requerendo do profissional o reconhecimento das limitações das ações afinadas com a prática monológica, mas também das potencialidades de seu novo modo de agir – no caso, advindo de uma prática dialógica (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 18).

Esse desafio, que acredito ser complexo para nós formadores de leitores responsivos, está na quebra do paradigma do *silenciamento* e da voz de autoridade interpretativa, no caso do professor. Essa quebra de paradigma torna-se complexa quando se envolvem novas formas de pensar, de interagir, de produzir, além de novas estratégias para a construção de conhecimentos, isto é, um processo complexo de aculturação dos alunos que demandará um trabalho constante de interação entre eles e seus professores. Nas palavras de Street (2010) o papel do professor – *modelo da socialização acadêmica* – é “proporcionar oportunidades para que os alunos participassem de eventos significativos de letramento, situados socialmente, e com objetivos sociais relevantes” (STREET, 2010, p. 546). O aluno universitário deve se munir de uma nova postura, de novas formas de aquisição e expressão de conhecimentos.

Acerca disso, Duarte *et al.* (2012) tratam sobre a leitura acadêmica e sua importância na formação de professores, apontando que certamente é paradoxal abordar uma temática como a leitura acadêmica, sobretudo em relação à formação docente, uma vez que é inquestionável que o ato de ler é fundamental e intrínseco à profissão. Contudo os autores apontam que são diversos os fatores que contribuem para que esses estudantes universitários – e futuros professores – não se desenvolvam como leitores responsivos.

Em relação aos aspectos que impactam no entendimento da leitura de textos acadêmicos, os autores refletem que são diversos os elementos, podendo emanar de fatores atrelados tanto ao leitor quanto ao texto. Os autores, porém, consideram somente os aspectos relacionados ao leitor, dentre os quais se destacam os objetivos da leitura, que devem ser estipulados por um indivíduo externo ou por parte do próprio leitor, ao identificar seus interesses em relação ao texto.

Contrapondo com os princípios de Duarte *et al.* (2012), acredito que os aspectos que impactam a compreensão leitora ou a formação de um leitor responsivo, refletem na maneira que são efetivadas as atividades de leitura neste ambiente, pois os professores e leitores “estavam ancorados em um contexto sócio-histórico-cultural, no qual predominava – e ainda predomina – uma concepção de leitura regida pela epistemologia objetivista, ou monológica” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p.16). Parto da premissa de que precisamos criar condições e dar espaço para o leitor ter sua palavra e o seu pensamento valorizado – leitura dialógica – na atividade de leitura.

Para tanto, coadunando com uma perspectiva que considera o contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos-leitores, acredito que o desenvolvimento da leitura dialógica e crítica na academia (por meio dos diversos gêneros que circulam nessa esfera acadêmica) deve ocorrer de maneira situada, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos.

Ler se associa intrinsecamente ao conhecer, ao interpretar, ao coconstruir sentidos, sendo a maioria dos conhecimentos obtidos por meio da leitura em um processo dialógico e responsivo. Isso possibilita não somente a ampliação de saberes, mas também o aprofundamento de saberes em um campo específico, cultural ou científico, situado em contexto sociocultural. Além disso, defendo que na Universidade:

[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação [...] é na interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor, confrontados, definem-se em suas condições de produção e os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo de leitura (ORLANDI, 1999, p. 47-48, grifo nosso).

Acredito que todas as representações verbais funcionam em uma relação constituída dialogicamente, “denotando que a significação das palavras acontece no trabalho dialógico, interacional entre os sujeitos, situados sócio e historicamente” (ANGELO, 2015, p. 28). A leitura feita em um dado momento pode ser reconstruída e ressignificada por meio de novas leituras que, dialogando com as experiências de mundo e com a de outros participantes, torna-se uma leitura crítica e responsiva.

No contexto da academia, é presumível que os alunos serão capazes de alcançar níveis mais elevados de pensamento, ainda que se torne cada vez mais claro que os alunos universitários encontram dificuldades em coletar e em sintetizar informações importantes, bem como em assinalar e em entender as relações entre ideias, integrando as informações aos conhecimentos prévios para construir um entendimento coerente em relação ao texto.

Eco (1989) caracteriza dois tipos de leitores, o primeiro, “o *leitor inexperiente*”, processa a leitura como simples ato de decodificação/extração (modelo ascendente). Esse leitor apenas extrai da superfície textual informações da estrutura linguística explícita, abstraindo interpretações superficiais. Ao contrário, o segundo, o *leitor experiente*, que assume uma postura crítica, objetivando uma interpretação que vai além da estrutura linguística explícita.

Considerando o objetivo da presente pesquisa, que é investigar a prática de letramento dialógica, denominada Pensar Alto em Grupo – PAG (ZANOTO, 1995; 2014), que constitui um espaço de atividade de leitura com o potencial de contribuir para o desenvolvimento do leitor responsivo, e a base teórica-metodológica que a sustenta, acredito ser necessário propor um terceiro tipo de leitor que contemple uma concepção de compreensão responsiva e reflexiva desejável no ensino-aprendizagem de leitura, que chamarei a partir de agora de *sujeito-leitor-responsivo*. Proponho esse termo, *sujeito-leitor-responsivo*, por acreditar que nenhuma das caracterizações propostas por Eco contempla o perfil de leitor desenvolvido na prática do PAG.

Esse leitor consegue relacionar múltiplos discursos e vozes sociais, trazendo à tona as particularidades inerentes da natureza interdiscursiva e polifônica da linguagem. Ele pratica uma leitura atenta e sagaz por meio da interação entre as informações contidas no texto, os outros participantes, os seus conhecimentos prévios que são ativados a partir de estratégias apropriadas ao processo de compreensão e interpretação e o “eu-outros”.

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

Ao ter espaço para sua voz e sua subjetividade, o *sujeito-leitor-responsivo* tem condições significativas para posicionar-se em um ato real de resposta, como é bem discutido por Fiorin (2006, p. 6), quando diz que:

Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística do texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta (FIORIN, 2006, p. 6).

A ação reflexiva na atividade de leitura deve ser compreendida e executada pelos leitores, pois, na prática do PAG, o *sujeito-leitor-responsivo* necessita construir contrapalavras, dialogar com o já dito, instigar uma resposta no(s) outro(s). Com isso, a relação estabelecida entre os participantes é enriquecida e valorizada por intermédio do pensar coletivamente, no qual todos têm suas “vozes e subjetividades reconhecidas e validadas, uma vez que a construção dos sentidos é realizada na interação verbal, negociada entre os participantes que procuram compreender a voz do autor, mediados pelo texto trabalhado.” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p.30).

Essa forma de agir e interagir, em uma atividade de leitura, confirma uma concepção de leitura que é defendida e proposta como possibilitadora do desenvolvimento do *sujeito-leitor-responsivo*, uma vez que os sujeitos-leitores-responsivos, em uma ação colaborativa, coconstroem sentidos. E nessa coconstrução ocorre

o fortalecimento da voz e da identidade do leitor, pois não são consideradas apenas as leituras legitimadas no interdiscurso sóciohistórico-cultural, permitindo, portanto, a tensão dialógica entre as leituras sancionadas pelas autoridades interpretativas (professor, livros didáticos, críticos literários) e as leituras até então marginalizadas, por serem decorrentes de vozes silenciadas (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 31).

Em suma, na universidade, o *sujeito-leitor-responsivo* encontra a oportunidade de ressignificar seus conhecimentos por meio de uma leitura dialógica e crítica de conteúdos mais complexos e específicos, o que requererá dele uma superação de atitudes passivas e reprodutoras diante do texto. Dito isso, discuto no próximo capítulo a base metodológica que alicerçou a presente pesquisa.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (LÜDKE; ANDRÉ, [1986]2001, p. 1-2).

Na realização de uma pesquisa, vários procedimentos (organização, sistematização das ideias, tomada de decisão e leituras que possibilitarão a apropriação do objeto a ser estudado) são necessários para que ela possa se estabelecer com consistência e propriedade. Nessa linha de pensamento, Gil (2009, p. 17) afirma que a

[...] pesquisa é definida como o [...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2009, p. 17).

Esta pesquisa está baseada em análise de dados de interações e vivências de leituras face a face transcritas de encontros com um Grupo Focal²⁹ (BAUER; GASKELL, 2007). Esse grupo focal, é composto por alunos universitários, monitores do PADI que participaram da pesquisa. Em relação ao problema da pesquisa, apresentam-se questões que nortearam o estudo, sendo elas: 1. Qual a concepção de leitura dos sujeitos participantes da pesquisa? 2. A prática de leitura do PAG, com

²⁹ 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.

um grupo focal na universidade, pode contribuir para a formação de um leitor responsivo e crítico? 3. Como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação do leitor responsivo e crítico, bem como para sua própria formação como agente letradora?

Esses questionamentos fazem surgir a necessidade de propor uma metodologia que possibilite respondê-los. Assim, apresenta-se, neste capítulo, a metodologia que orientou a presente pesquisa. A discussão inicia-se com a abordagem qualitativa de pesquisa, a estratégia pesquisa-ação, bem como a caracterização do contexto da pesquisa e dos participantes. Dando sequência à discussão, expõem-se os procedimentos para coleta dos dados (os métodos de pesquisa). Por fim, faz-se uma descrição dos procedimentos de análise dos dados.

4.1 Abordagem qualitativa: a pesquisa como prática interpretativa

De acordo com Moita Lopes:

Parece essencial que, como pesquisadores e formadores de pesquisadores em LA, possamos refletir sobre as formas de produzir conhecimento em nosso campo. A constituição de um corpo de metac conhecimento sobre uma área de investigação é extremamente importante para o seu desenvolvimento (MOITA LOPES, 1994, p. 329-330).

Considerado-se os aportes teórico-metodológicos que nortearam esta pesquisa, a abordagem que atende aos questionamentos propostos é o paradigma qualitativo-interpretativista, enquanto processo investigativo, (a partir dos anos 1980), que é utilizado por pesquisadores da área de LA com a finalidade de ouvir as vozes (e interpretações) dos participantes das práticas sociais investigadas (MOITA LOPES, 2006; ZANOTTO, 2014).

A abordagem qualitativa, ao qual está subsumido a presente pesquisa, tem suas raízes no final do século XIX. Foi na área das ciências sociais que primeiro se questionou a adequação do modelo vigente de ciência aos propósitos de se estudar o ser humano. Alguns autores contribuíram de forma importante para a configuração

da perspectiva qualitativa de pesquisa ao destacar a compreensão como o objetivo que diferencia a ciência social, da ciência física e natural.

O pesquisador Dilthey (1911 *apud* GOLDENBERG, 2011) afirmava que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais, como na física ou na biologia. Também argumentava que o contexto particular em que ocorre o fato é um elemento essencial para sua compreensão. De acordo com Goldenberg (2011, p. 2), Wilhelm Dilthey considera que “os fatos sociais não são suscetíveis de quantificação, já que cada um deles tem um sentido próprio, diferente dos demais, e isso torna necessário que cada caso concreto seja compreendido em sua singularidade”.

Já Goldenberg (2011) observa que, para Max Weber, o foco da investigação deve centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. E, para compreender esses significados, é necessário colocá-los dentro de um contexto. Essa ideia defendida por esses estudiosos deu origem à perspectiva de conhecimento conhecida como idealista-subjetivista. Não se pode deixar de falar que essa perspectiva se opõe à concepção positivista de ciência, que busca, por sua vez, fatos ou causas dos fenômenos sociais, devotando especial consideração pelos estados subjetivos individuais.

Nas palavras Goldenberg (2011),

Para Weber, o principal interesse da ciência social é o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, o comportamento ao qual os indivíduos agregam significado considerando o comportamento de outros indivíduos. Os cientistas sociais, que pesquisam os significados das ações sociais de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de suas pesquisas. Nesta perspectiva, que se opõe à visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto da pesquisa, é natural que cientistas sociais se interessem por pesquisar aquilo que valorizam (GOLDENBERG, 2011, p. 02)

Diferentemente do positivismo – que busca informações por meio de dados concretos que lhes permitam estabelecer e provar relações entre variáveis operacionalmente definidas –, a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Assim, em oposição a uma visão empiricista de ciência, a concepção idealista-subjetivista busca interpretação em lugar de mensuração, examinar o mundo como é experienciado, compreendendo o

comportamento humano a partir do que cada pessoa ou pequeno grupo de pessoas pensam ser realidade. Essa concepção idealista-subjetivista valoriza, também a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

É com base nesses princípios que se configura a abordagem de pesquisa qualitativa ou “naturalística” de pesquisa. É naturalística ou naturalista, porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Para Nelson e colaboradores (1992, p. 4, *apud* Denzin & Lincoln, 2006), a pesquisa qualitativa

[...] é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas. A pesquisa qualitativa adota duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é atraída a concepções da experiência humana e de sua análise mais restritas à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista. Além disso, essas tensões podem ser combinadas no mesmo projeto, com a aplicação tanto das perspectivas pós-moderna e naturalista quanto das perspectivas crítica e humanista (NELSON *et al*, 1992 *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

Assim, nesta abordagem qualitativa, inserem-se os pressupostos de perspectiva interpretativista que funcionam numa direção de compreender as práticas sociais em seus “cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos sociais em termos de significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). O processo da pesquisa qualitativa, para Denzin & Lincoln (2006), se constitui pela correspondência de três atividades genéricas, submetidas a uma multiplicidade de terminologias como: a) *teoria, método e análise*; b) *ontologia e epistemologia* e c) *metodologia*. Inerentes a estes três domínios está a subjetividade do pesquisador, que faz a interlocução entre as diversas vozes sociais presentes no ambiente investigado.

O pesquisador, socioculturalmente situado, engendra acerca do mundo e

de si mesmo uma gama de saberes/ideias (âmbito ontológico) que delimitam várias questões, de maneiras de conhecer (âmbito epistemológico) que, por seu turno, são investigadas de formas particulares (âmbito metodológico). Ainda, Denzin & Lincoln (2006, p. 34) relacionam ao processo de pesquisa (as três atividades genéricas) cinco fases, sendo:

Fase 1 – O pesquisador como sujeito multicultural: tradições da história e da pesquisa; concepções do eu e do outro; ética e política da pesquisa.

Fase 2 – Paradigma e perspectiva teóricos: positivismo, pós-positivismo; interpretativismo, construtivismo, hermenêutica; feminismo(s); discursos racializados; teoria crítica e modelos marxistas; modelos de estudos culturais; Teoria *queer*.

Fase 3 – Estratégias de pesquisa: planejamento do estudo; estudo de caso; etnografia, observação participante, etnografia da performance; fenomenologia; etnometodologia; *grounded theory*; história da vida, *testimonio*; método histórico; pesquisa-ação; e pesquisa Aplicada; pesquisa clínica.

Fase 4 – Métodos de coleta e de análise: entrevistas; observação; artefactos, documentos e registros; métodos visuais; auto-etnografia; métodos de controle de dados; análise auxiliada por recursos computacionais; análise textual; grupos focais; etnografia Aplicada.

Fase 5 – A arte, as práticas e a política da interpretação e da apresentação: critérios para julgar a Adequação; práticas e políticas da interpretação; redação como interpretação; análise de políticas; tradições de avaliação; pesquisa aplicada (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17, grifo nosso).

Diante do exposto, esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo-interpretativista (fase 2), pois aqui a pesquisadora está intrinsecamente envolvida no conhecimento que produz (fase 1) e, além disso, considera-se esse paradigma mais adequado para “dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994, p. 334). Além disso, o método utilizado na pesquisa, o Pensar Alto em Grupo (fase 4), está ligado à perspectiva interpretativista, que tem como foco principal escutar as vozes dos sujeitos participantes das práticas de letramento investigadas.

Ainda, esta investigação é de abordagem qualitativo-interpretativista, porque especifica os parâmetros de seleção dos sujeitos da pesquisa e o de compreender as significações construídas por eles, por meio da interpretação das práticas sociais nas quais estão inseridos. Além disso, é de perspectiva qualitativo-interpretativista, uma vez que se considera, ao longo da investigação, a “experiência que os sujeitos têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram [...] ocupam o centro de

referência das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa” (CHIZZOTTI, 2006, p. 85).

Ao discutir a metodologia qualitativa, muitos pesquisadores (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994; CELANI, 2005) enfatizam os momentos de descoberta e de redescoberta, nos quais realizar pesquisa em uma abordagem qualitativa não pode mais ser aceito partir de uma perspectiva positivista neutra ou objetiva. Para Soares (2006), o paradigma positivista (predominante nos anos 1960, 1970³⁰) parte do princípio

[...] de que é possível apreender objetivamente um fenômeno, que o objeto do conhecimento pode ser separado do sujeito que busca conhecer, que a realidade, seja ela física, seja ela humana, seja ela social, é, em sua natureza, em sua estrutura, apreensível e passível de ser objetivamente descrita e analisada (SOARES, p. 402).

Considerando a natureza desta tese, é incoerente separar o “objeto do conhecimento” dos sujeitos envolvidos, visto que, nesta pesquisa, torna-se fundamental para construção dos sentidos que permeiam o processo de leitura crítica, o contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos-leitores. Assim, a pesquisa foi “realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação” (THIOLLENT, 2006, p. 156).

Acentua-se que é coerente conceber a pesquisa qualitativa, em suas descobertas e redescobertas, como um lugar em constantes transformações. Na abordagem qualitativa,

[...] o percurso analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade. Desta forma, a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico (MINAYO, 2011, p. 626).

³⁰ Segundo Soares (2006, p. 404), “não se pode dizer que nos anos 1960, 1970, o único paradigma era o positivista e que, a partir dos anos 1980, o único paradigma é o interpretativo; não há, não houve uma substituição total de um paradigma por outro, os dois vêm coexistindo ao longo das décadas”.

Vale lembrar que o paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa manifestou-se como uma reação ao paradigma positivista, não podendo, dessa maneira, ser caracterizado como uma abordagem homogênea (BORTONI-RICARDO, 2008). Celani (2005) esclarece que tanto o paradigma positivista, quanto o qualitativo-interpretativista, mesmo apresentando maneiras diferentes de realizar objetivos e valores,

[...] se preocupam com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder (CELANI, 2005, p. 106).

Mesmo o paradigma positivista ter relevância na produção de conhecimento, a questão é que a pesquisa qualitativa tem por escopo permitir ao pesquisador, durante sua investigação, observar novos aspectos que podem emergir nesse processo, que não haviam sido previstos em seu objeto de pesquisa. Esses aspectos podem ser interpretados segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Ainda para os referidos autores, a abordagem qualitativa observa “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (2006, p. 23).

Para o pesquisador interpretativista, não se pode simplesmente enquadrar os fenômenos sociais e humanos, que são dinâmicos e mutáveis, em leis homogêneas e gerais, ou unificar os eventos do mundo social, reduzindo a realidade a uma causa – o que pressupõe às pesquisas de caráter positivista quantitativo (DE GRANDE, 2011, p. 13). Seguindo essa mesma linha, Bortoni-Ricardo (2008) assevera que

[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo [...] (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

A pesquisa qualitativo-interpretativista se preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na

explicação da dinâmica das relações sociais, a partir das vozes dos participantes das práticas sociais investigadas.

Nessa perspectiva, como a pesquisa qualitativa enfatiza a compreensão e a interpretação dos dados de maneira contextualizada, detalhada e levando em consideração os sujeitos envolvidos na pesquisa, o pesquisador deve atentar-se às modificações/alterações dos contextos ou situações nas quais a pesquisa se insere, sendo reflexivo e crítico, o que, por sua vez, “implica ter em mente que não é possível ser neutro e afastado do conhecimento ou evidência que estão sendo produzidos” (DE GRANDE, 2011, p. 13).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Moita Lopes (1994, p.331) enfatiza que

[...] a investigação nas Ciências Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Assumir a pesquisa como uma ação interpretativa não negará à perspectiva qualitativa um caráter confiável e um nível científico de fazer pesquisa. Para tanto, a pesquisa qualitativo-interpretativista fundamenta-se em técnicas/métodos/procedimentos de geração de dados que não são estáticos, mas flexíveis, respeitando o contexto sócio-histórico-cultural em que foram gerados. Assim, o fazer pesquisa de maneira qualitativa requer do sujeito-pesquisador ações e pensamentos estratégicos, ao relacionar inquietações éticas, intelectuais, técnicas, práticas e filosóficas na tomada de decisões conscientes e suas implicações (DE GRANDE, 2011).

Nessa tomada de decisão, vale apresentar a perspectiva de Moita Lopes (1994) acerca do lugar no qual o pesquisador fala,

Assim como quaisquer participantes do discurso, os pesquisadores também falam de algum lugar ou de uma perspectiva, que constrói seu objeto e gera os dados relevantes de um modo específico, constituindo uma possibilidade de compreender a questão estudada. [...] Teorias são construtos sociais, como outros quaisquer, que servem ao propósito de pesquisadores e revelam suas visões de mundo,

ideologias e desejos, e, portanto, o que eles querem fazer com tais teorias no mundo social (MOITA LOPES, 1994, p. 12).

O presente trabalho leva em consideração os contextos sociais do grupo focal envolvido na pesquisa, haja vista que, na perspectiva qualitativo-interpretativista, o contexto estudado não é independente da realidade, nem neutro, mas, está interconectado as relações sociais dos sujeitos da pesquisa. Para Soares (2006, p. 402), a pesquisa interpretativista

[...] concebe o conhecimento como sendo construído pela capacidade de o pesquisador produzir significado para os fenômenos, para as conexões entre eles e a situação (as circunstâncias imediatas), entre eles e o contexto (as condições sócio-histórico-culturais), sendo o pesquisador um produtor da realidade, que só existe para alguém.

Assim, nessa abordagem, é importante que se tenha uma relação próxima entre o pesquisador, os participantes e o que é estudado. Além disso, na perspectiva de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 163), “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. É dessa flexibilidade de utilização de diversos materiais e estratégias, que surge a expressão metafórica de Denzin e Lincoln (2006, p. 18) do “*bricoleur* ou *confeccionador de colchas*.”

Após apresentação da abordagem de pesquisa assumida, discutimos no item a seguir a *estratégia metodológica* (DENZIN; LINCOLN, 2006) utilizada na presente pesquisa, a pesquisa-ação (pertence a fase 3 do processo de pesquisa qualitativa).

4.2 Pesquisa-ação: o pesquisador como sujeito e objeto da pesquisa

O pesquisador em Linguística Aplicada investiga os problemas do mundo real ligados ao uso da linguagem. Desse modo, nessa investigação, é necessário compreender o contexto sócio-histórico-cultural como algo constituído pelas várias representações que os sujeitos constroem de si – por meio do seu agir languageiro e suas interações. Essa compreensão caracteriza os pesquisadores qualitativos, que na perspectiva de Denzin e Lincoln (2006, p. 23), “buscam soluções para as questões

que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” por meio da linguagem”.

Na pesquisa-ação, o pesquisador é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Assim, a professora-pesquisadora, além das alunas selecionadas, na presente pesquisa, será foco de reflexão durante sua prática, tornando a pesquisa-ação, dentro do contexto da pesquisa, uma estratégia significativa. Sobre esse aspecto, afirma Kincheloe (1997, p. 1981):

[...] quando a ação crítica dos pesquisadores desenvolve um sistema de sentido que os ajuda a delinear a pesquisa, selecionar métodos de pesquisa, interpretar suas pesquisas e agir com base nelas, suas formas de ver, suas formas de construir suas auto-identidades profissionais são alteradas para sempre.

Com a pesquisa-ação a professora pesquisadora, na prática do PAG, irá se constituir como professora letradora, isto é, ela construirá uma ‘auto-identidade’ profissional no ambiente acadêmico. Dessa maneira, a pesquisa-ação possibilitará uma verificação na qual há uma produção de conhecimento de modo dialógico entre os sujeitos e a pesquisadora, “por meio de processos comunicativos colaborativos nos quais todas as contribuições são levadas a sério” (GREENWOOD; LEVIN, 2006, p. 102).

Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou à prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como transformação da prática. Segundo Thiollent (2008, p. 14), esse tipo de pesquisa é

[...] 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 e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de um modo cooperativo ou participativo.

O desenvolvimento de uma pesquisa-ação crítica se justifica pela necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática e por se acreditar que, por meio desse tipo de pesquisa, pode-se intervir na prática de modo inovador, transformando-a no decorrer do próprio processo de pesquisa. Além disso, a escolha por desenvolver uma pesquisa-ação (KINCHELOE, 1997) deve-se ao fato de se abordar a temática leitura na esfera universitária, permitindo que os sujeitos envolvidos tenham voz durante essa

prática por meio da interação face a face, de forma crítica, reflexiva e colaborativa (ZANOTTO, 1995; 2014). A prática do PAG, portanto, dialoga com a pesquisa-ação crítica na medida que propõe um agir democrático, valorizando uma reflexão crítica e responsiva pelos sujeitos na constituição do conhecimento.

Thiollent (2008) postula a pesquisa-ação como uma técnica que configura e planeja uma pesquisa social de finalidade prática que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores de uma situação observada. O autor afirma que a metodologia representa uma “bússola”, orientando as decisões dos pesquisadores por meio de alguns princípios de cientificidade (THIOLLENT, 2008, p. 28).

A pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1997) permite determinar as condições do próprio trabalho, como também possibilita análises epistemológicas e autorreflexão profissional. Ajuda o pesquisador a refletir sobre o que ocorre no ambiente em que está atuando, caracterizando-se, também, pela busca de novas soluções, mudanças e entendimento sobre o que ocorre na própria ação.

4.3 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na universidade, com alunos do curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, e participantes do Programa de Apoio ao Discente Iniciante – PADI, em uma instituição pública federal no estado do Tocantins. Nesta instituição, a pesquisadora atua como professora das disciplinas Princípios e Fundamentos dos Estudos da Linguagem, Morfologia do Português e Escrita Acadêmica, há três anos.

A referida instituição, com uma estrutura *multicampi*, possui sete *campi* universitários localizados em regiões estratégicas do Estado, que oferecem diferentes cursos (graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*) vocacionados para a realidade local. Quanto ao curso de Letras, ele tem a duração de quatro anos e seu ingresso se dá, exclusivamente, pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e é ofertado apenas nos turnos matutino e noturno de maneira intercalada, ou seja, um semestre é ofertado o curso no turno matutino, no outro no turno vespertino.

Em relação ao perfil dos discentes do Curso de Letras, eles têm entre 17 e 50 anos, sendo a maioria do sexo feminino. São quase todos oriundos do Ensino Médio

de escolas públicas, são trabalhadores, residem em outras localidades, de modo geral, em Palmas, distante 66 quilômetros da cidade de Porto Nacional onde fica o *campus*.

Dentro desse contexto e considerando o número expressivo de alunos nos dois períodos, houve dificuldade de formar o grupo focal para esta pesquisa. Foi quando surgiu a oportunidade de submeter um projeto à seleção de propostas para tutoria pelo PADI (em fevereiro de 2016) e, caso tal projeto fosse aprovado, seria possível formar um grupo de monitores para atuar no programa.

O Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI) é um programa de tutoria criado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), com o objetivo de auxiliar os estudantes ingressantes que estejam matriculados nos primeiro e/ou segundo período(s) e aqueles reprovados nas disciplinas básicas curriculares. Os objetivos do PADI são os seguintes:

- I. ampliar o atendimento aos alunos ingressantes na Instituição proporcionando-lhes suporte didático, no sentido de minimizar deficiências de conhecimentos básicos necessários às disciplinas introdutórias dos cursos de graduação;
- II. propiciar ao tutor discente a oportunidade de enriquecimento técnico e pessoal, por meio do desenvolvimento de atividades acadêmicas, permitindo-lhe ampliar a convivência com outras pessoas do meio universitário;
- III. contribuir para a redução do índice de reprovação, retenção e evasão na UFT; e
- IV. promover a democratização do ensino superior, com excelência³¹.

O projeto foi submetido à área de Língua Portuguesa, e a proposta submetida contemplava os gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica. Conforme esperado, o projeto foi aprovado, possibilitando a seleção de monitores para atuarem no programa e formarem o grupo focal da pesquisa. Levando em consideração os objetivos expostos, a coordenação geral do programa estabeleceu critérios/requisitos para os possíveis candidatos à tutoria:

³¹ <http://ww2.uft.edu.br/ensino/graduacao/programas-institucionais/14903-programa-de-apoio-ao-discente-ingressante-padi>

- I. estar regularmente matriculado nos cursos de graduação ou de pós-graduação presencial da instituição;
- II. não receber qualquer outro tipo de bolsa;
- III. apresentar coeficiente de rendimento acadêmico igual ou superior a 7,0 (sete);
- IV. ter concluído, pelo menos, 50% da carga horária obrigatória do respectivo curso, incluindo as disciplinas do 1º período ou suas equivalentes (para alunos da graduação);
- V. ter disponibilidade para dedicar 12 (doze) horas semanais às atividades do programa; e
- VI. estar, preferencialmente, em situação de vulnerabilidade socioeconômica.³²

De modo geral, o programa busca possibilitar condições de permanência dos alunos de primeiro e segundo semestres, na universidade, contribuindo, de forma significativa com o desenvolvimento acadêmico e, principalmente, procurando reduzir os índices de evasão e de reprovação.

Assim, o grupo focal foi formado por cinco alunos (que ainda possuíam vínculo com a instituição) selecionados previamente pelo PADI, por meio de entrevista e análise de histórico. A carga horária do aluno tutor (aprovado) é de 12 (doze) horas semanais, sendo 08 (oito) horas em sala de aula com os estudantes e 04 (quatro) horas para capacitação, planejamento e preparação de materiais didáticos relacionados ao ensino e à pesquisa na área, em consonância com o plano de trabalho da proposta apresentada pelo professor coordenador.

Com o grupo formado, realizaram-se as vivências do Pensar Alto em Grupo em uma sala de aula da Universidade Federal do Tocantins³³, *campus* de Porto Nacional-TO, nos meses de abril, junho, agosto e setembro de dois mil e dezesseis. Como dito anteriormente, os monitores selecionados fariam atendimentos aos tutorandos e, além disso, ainda estariam cumprindo as disciplinas do curso, o que dificultou a realização de mais encontros, mas sabe-se que esses entraves são comuns na pesquisa qualitativa, pois, como afirma Santos (2014, p. 93), isso ocorre porque o fazer pesquisa “não é estanque, ao contrário, é dinâmico e os envolvidos fazem parte de um contexto social que também é dinâmico”.

³² <http://ww2.uft.edu.br/ensino/graduacao/programas-institucionais/14903-programa-de-apoio-ao-discente-ingressante-padi>

³³ Utilizo o nome real da instituição, pois tal investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme apêndices B e C.

Quadro 1 – Vivências realizadas

VIVÊNCIAS DO PAG	DATAS DAS VIVÊNCIAS	TEXTOS USADOS
1. ^a Vivência	20/04/16	A águia que quase virou galinha , de Rubem Alves
2. ^a Vivência	22/06/16	A (des)educação brasileira , de Wemerson Damasio
3. ^a Vivência	17/08/16	O futuro da educação no Brasil , de Janguê Diniz
4. ^a Vivência	28/09/16	A interdisciplinaridade como método de ensino , de Lilian Luitz

A primeira vivência teve como objetivo de leitura o texto “A águia que (quase) virou galinha”, de Rubem Alves. Trata-se de um conto regido por metáforas que retratam a condição humana. A segunda vivência focalizou a leitura do artigo de opinião que discute a questão da educação no Brasil, “A (des)educação Brasileira”, de Wermerson Damásio. A terceira vivência objetivou a leitura do artigo de opinião “O futuro da educação no Brasil”, de Janguê Diniz, que retrata, de maneira sintética, os problemas enfrentados na educação brasileira, considerados pelo autor como um desleixo. Por fim, o último texto selecionado para vivência, também pertence ao gênero artigo de opinião, “A interdisciplinaridade como método de ensino”, de Lilian Luitz, discute a importância de um ensino pautado em uma concepção interdisciplinar.

Das vivências citadas anteriormente, optei por apenas apresentar as análises da primeira e da última vivência. A primeira vivência foi selecionada por se tratar da primeira e, além disso, nem a professora-pesquisadora nem os alunos tinham experiência com a prática de letramento PAG. Seria, portanto, uma “caixa de surpresa” para todos os envolvidos na pesquisa. E a escolha da vivência 4 ocorreu por ter sido a última e, naquela altura, todos já estavam familiarizados com o PAG.

4.3.1 Participantes da Pesquisa³⁴

Os participantes desta pesquisa foram a professora-pesquisadora e cinco alunos monitores do Programa de Apoio ao Discente Iniciante (PADI) da instituição onde foi realizada a pesquisa. Todos os participantes do grupo focal pertencem ao

³⁴ As participantes da pesquisa foram representadas por nomes fictícios com o intuito de preservar o direito ao anonimato, em conformidade com o Comitê de Ética e Pesquisa.

gênero feminino e têm mais de dezoito anos. São alunas regularmente matriculadas no curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Tocantins. As participantes do grupo focal foram selecionadas pelas seguintes razões:

- ✚ por serem alunas aprovadas no PADI e monitoras do projeto que a professora-pesquisadora coordena;
- ✚ por darem atendimento aos alunos iniciantes e, assim, poderem formar multiplicadores da utilização da prática de letramento Pensar Alto em Grupo;
- ✚ por já terem sido e serem alunas da professora-pesquisadora;
- ✚ por serem discentes (matriculados) da instituição e por estudarem onde a pesquisadora ministra três disciplinas, o que promove um bom desenvolvimento da pesquisa.

4.4 Procedimentos para geração de dados

Conforme já exposto, o objetivo geral da presente pesquisa é investigar a prática de letramento dialógica denominada Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995; 2014a), que constitui um espaço de atividade de leitura com o potencial de contribuir para o desenvolvimento do leitor responsivo e crítico e do professor letrador. Para alcançar esse objetivo, a coleta de dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos (ou métodos): técnica do PAG que é um evento social de leitura definido por Zanotto (1995) como “uma prática colaborativa em grupo”; diário reflexivo (MACHADO, 1998); entrevista semiestruturada.

A escolha de tais técnicas deve-se, primeiramente, por se tratar de uma pesquisa qualitativo-interpretativista, que, segundo Santos (2014, p. 94), permite a utilização de diversos métodos para coleta de dados, sendo “materiais empíricos que permitem a descrição da situação investigada e os pesquisadores têm em mão uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas”.

Além disso, segundo Chizzotti (2006, p. 80), deve-se fazer a adoção de métodos qualitativos, visto que as técnicas quantitativas “[...] acabam distanciando o pesquisador do verdadeiro objeto da investigação e se tornam ineficazes para compreender as ações práticas dos sujeitos, em sua vida prática”.

Com apropriação dos conceitos (modelos, eventos e práticas de letramento), delimitou-se o letramento acadêmico em quatro eventos de Pensar Alto em Grupo, efetivados em encontros nas dependências da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Porto Nacional, com a finalidade de gerar dados por meio da gravação de áudios das vivências dialógicas, concebidas pelos sujeitos leitores.

A escolha desses instrumentos se deu por serem considerados instrumentos introspectivos que permitem ao pesquisador observar os participantes e refletir sobre suas ações, que são importantes e que merecem um olhar apurado durante a pesquisa, pois a observação dessas ações levará o pesquisador a compreender os comportamentos dos sujeitos envolvidos. Importa dizer que o PAG é um instrumento de pesquisa introspectivo-interativo, pois ele tem um momento, *a priori*, de introspecção, mas a maior parte dele é interativo, diferentemente do diário que é apenas introspectivo. Nessa mesma linha, Queiróz (2009) afirma que

Os instrumentos introspectivos compreendem registros verbais ou escritos, tais como protocolos verbais, diário reflexivos, notas de campo, entrevistas e questionários. Todas essas ferramentas envolvem uma forma ou outra de fluxo de pensamento (QUEIRÓZ, 2009, p. 62).

Escolher diversas fontes de informação (múltiplos dados), coletadas por meio de métodos diferenciados (diário reflexivo, entrevista e gravação em áudio), possibilita a triangulação de informações e a compreensão da realidade pesquisada. Sintetizando, a geração de dados envolveu as seguintes atividades:

Quadro 02 – Atividades analisadas na pesquisa³⁵

INSTRUMENTOS	ATIVIDADES EXECUTADAS
Pensar alto em grupo (PAG)	02 Vivências
Diários dos participantes da pesquisa (alunos)	10 diários
Diário da professora-pesquisadora	2 diários
Entrevista	5 entrevistas com os alunos

³⁵ De todas as atividades (dados) realizadas durante a efetivação da pesquisa, apenas estas foram selecionadas para análise conforme foi explicado no item 4.3 e será retomado no item 5.6.

Apresentamos, na sequência, uma descrição de cada método (fase 4, DENZIN; LINCOLN, 2006) utilizado para concretização da presente pesquisa.

4.4.1 Pensar Alto em Grupo

O Pensar Alto em Grupo (PAG) é uma prática social de leitura que vem sendo desenvolvida por pesquisadores do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora – GEIM, sob a coordenação da Prof.^a Dra. Mara Sophia Zanotto.

O PAG é uma vivência pedagógica e um instrumento de geração de dados, isto é, uma prática híbrida (capítulo II). No decorrer da pesquisa com o método Pensar Alto ou protocolo verbal, Zanotto (2014a) percebeu que essa prática não proporcionava dados relevantes de leituras, pois os sujeitos envolvidos nela se sentiam constrangidos, o que ocasionou a não interpretação das metáforas.

O protocolo verbal tem o objetivo de “capturar os processos de pensamentos verbalizados pelo sujeito, por meio de uma gravação, enquanto ele expressa-os, em voz alta, durante a realização de uma tarefa ou resolução de um problema” (SUGAYAMA, 2107, p. 138). Entretanto, Zanotto (2014b, p. 09) passou a utilizar tal método, a partir de algumas adaptações,

[...] o protocolo verbal foi usado por mim (ZANOTTO, 1988; 1992) e por pesquisadores do projeto (NARDI, 1993; CANOLLA, 1995), primeiramente, na sua forma original, ou seja, realizado individualmente com o suporte da pesquisadora, que não podia interferir a não ser para lembrar o informante que pensasse alto, caso ele ficasse em silêncio. No entanto, a forma convencional não produziu os resultados desejados e houve um processo de busca por uma adaptação.

Assim, os constrangimentos, bem como a não interpretação (múltiplas leituras) levaram Zanotto adaptar tal método, ou seja, passou a trabalhar em grupo – protocolo verbal com mais participantes –, possibilitando “resultados melhores para pesquisa e para os participantes” (ZANOTTO, 2014a, p. 197). Nessa adaptação do protocolo verbal individual (originariamente era individual e monológico), empreendida pela referida pesquisadora, os participantes poderiam interagir livremente e construir suas leituras.

Em consonância com essa adaptação, o PAG passou a ser entendido pelos pesquisadores que o utilizam como um instrumento metodológico de coleta de dados e uma prática de letramento que permite aos sujeitos participantes da atividade de leitura expressarem oralmente as múltiplas interpretações acerca do gênero lido.

Notamos que o instrumento teórico-metodológico do PAG se tornou um instrumento significativo na área das pesquisas que têm como temática a leitura em suas diversas perspectivas, por “dar voz ao aluno e possibilitar que ele seja um construtor ativo e responsivo” (ZANOTTO, 2014a, p. 197). Assim, segundo Sugayama (2017, p. 141)

a epistemologia do dialogismo (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010; MARKOVÁ, 1996) passou a ser a mais adequada para explicar como ocorrem as construções das leituras, geradas a partir do método e da prática de letramento Pensar Alto em Grupo, confirmando o potencial heurístico do dialogismo como uma epistemologia pertinente para elucidar fenômenos, referentes às ciências humanas e sociais [...]

Acreditamos, assim, que a partir das vivências do Pensar Alto em Grupo o pesquisador observará como os sujeitos-leitores externalizam suas leituras. Nessa observação, é possível coletar informações (dados), que, posteriormente, serão transcritas e analisadas com intuito de compreender o processo no qual os sujeitos-leitores constroem as múltiplas leituras de maneira colaborativa. Além disso, esta ‘técnica’ de pesquisa, possibilita que as ações dos mediadores das vivências sejam identificadas e analisadas também.

4.4.2 Diário de Leitura: uma ação reflexiva

Segundo Machado (1998), foi a partir do século XIX que o gênero diário passou a ser utilizado de maneira prática. Isso se deve às transformações sócio-históricas da época, quando

[...] havia contradições entre certos princípios como o da liberdade e da igualdade e as condições reais do dia a dia vividas pelos indivíduos que foram levados a questionar sobre a sua própria identidade, e a tentar encontrar soluções para essas e outras contradições, através da escrita de diários, procurando manter a ordem tradicional ora

rompida, fazendo e registrando assim a história de cada um que o escrevesse (MILANEZ, 2007, p. 12).

Devido a esse problema, o diário foi se reconfigurando e ganhando um caráter pedagógico, por meio de pesquisadores que viram, nesse gênero textual, mais uma possibilidade para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Para Machado (2005, p. 62), os diários podem tornar-se “verdadeiros instrumentos tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura quanto para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura”.

Corroborando com a perspectiva de Machado (2005), Miranda e Felice (2012, p. 135) asseveram que

[...] o Diário Reflexivo tem a característica de proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre sua maneira de aprender, de pensar nas estratégias de aprendizagem que melhor o auxiliam; de possibilitar ao aluno a se tornar participante ativo de seu processo de aprendizado; de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa, pois mediante o Diário Reflexivo, o aluno faz com que seu professor se torne ciente do que tem aprendido e de como aprende; também tem o atributo de possibilitar ao aluno a prática da escrita na língua alvo (MIRANDA; FELICE, 2012, p. 135).

A elaboração de diários reflexivos não se restringe ao simples ato de transcrever pensamentos; sobretudo, esse gênero se constitui como, “[...] mais uma forma de descoberta dos próprios pensamentos, como instrumento de pesquisa interna” (MACHADO, 2005, p. 30). Assim, o diário reflexivo de leitura, nesta pesquisa, será utilizado, como dito anteriormente, “como uma técnica introspectiva e terá a função de recuperar o ‘fluxo da memória’ iniciado pelo protocolo verbal” (QUEIRÓZ, 2009, p. 65).

Diante do exposto, com base nas reflexões sobre letramento e na atividade de leitura realizada por meio do PAG, analisaram-se os diários de leitura, observando: 1) qual o entendimento dos sujeitos em relação ao texto e quais sentidos foram atribuídos e 2) os sentimentos dos participantes ao discutir o texto, com o Pensar Alto em Grupo. Além disso, por meio dos diários, buscou-se compreender o que os sujeitos, situados na esfera universitária, relatam acerca das reflexões realizadas durante as suas leituras por meio do PAG.

Assim, busco entender qual concepção de leitura que as participantes trazem, para poder acrescentar teoricamente e praticamente (pois as participantes realizaram

vivências), para ampliar o conhecimento delas acerca da leitura e trabalhar com alunos iniciantes.

4.4.3 Entrevista

Com intuito de compreender qual a concepção de leitura que as participantes trazem consigo, uma entrevista foi proposta, no início da pesquisa. A compreensão da concepção de leitura trazidas pelas participantes deve-se ao fato de proporcionar maior conhecimento (teórico e prático) a elas, uma vez que as mesmas são responsáveis por atender aos alunos ingressantes com dificuldades na leitura e na escrita. Essa entrevista foi realizada de forma individual e escrita manualmente – sendo depois digitada na íntegra –, antes da realização das vivências do Pensar Alto em Grupo.

A entrevista, nas suas múltiplas utilizações na pesquisa, é considerada um método introspectivo pelo seu caráter interacional, informativo e por ser pertinente em dissolver distanciamentos ou isolamentos comunitários, individuais ou sociais, permitindo a escuta das vozes por meio de uma ação democrática e respeitosa. A entrevista, segundo Lüdke e André (2001), “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (p. 34).

Dessa forma, para responder a algumas perguntas da presente pesquisa, optou-se pela técnica da entrevista, que, como afirma Ribeiro (2008, p. 141), é

[...] a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Esta técnica permite que a subjetividade dos participantes seja posta em ação de maneira legitimada. E essa legitimação é possibilitada pelo pesquisador – inserido no paradigma qualitativo-interpretativista – que é um instrumento humanizado, que está ligado diretamente à pesquisa. Especificamente com relação ao método introspectivo entrevista,

[...] os entrevistadores trabalham com o material: selecionam-no, interpretam-no, descrevem-no e analisam-no. Nesse sentido, o pesquisador deve reconhecer que o significado elaborado a partir do material coletado na entrevista é uma função da interação entre participante e entrevistador. Tal consciência talvez minimize a distorção que pode ocorrer, eventualmente, devido ao papel desempenhado por ele na entrevista (MIGUEL, 2010, p. 05).

De acordo com Miguel (2010), deve-se considerar que, na pesquisa qualitativo-interpretativista, não se podem conceber verdades únicas e absolutas, pois o objeto de investigação encontra-se mergulhado em uma complexidade. Essa submersão requer que este objeto seja situado no contexto de suas práticas sócio-históricoculturais que, por sua vez, são materializadas em atividades de interação verbal.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Gil (2009) considera a entrevista como uma técnica flexível em relação aos demais métodos de pesquisa da área das ciências sociais e a classifica em quatro modalidades, a saber: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas.

A modalidade de *entrevista informal* é pouco estruturada e se diferencia da simples conversação porque tem como objetivo a coleta de dados. Para Gil (2009), essa modalidade é indicada para pesquisas exploratórias que têm por finalidade tratar contextos poucos conhecidos pelo pesquisador ou apresentar apenas aproximação ao objeto pesquisado.

A *entrevista focalizada* é tão espontânea quanto a pesquisa informal, porém aborda uma temática específica. Segundo Gil (2009), nessa modalidade, o entrevistado tem liberdade de falar, mas o entrevistador tem um cuidado em mediar a entrevista, para que o entrevistado não fuja do assunto. A entrevista focalizada é utilizada em contextos experimentais, com a finalidade de explorar, de maneira precisa e profunda, determinada experiência vivida pelo entrevistado, que não é o caso desta pesquisa.

O modelo de *entrevista por pautas* demonstra certo grau de estruturação, já que é mediada por um conjunto de pontos ou de questões do interesse do entrevistador. Gil (2009) acredita que as pautas, em sua natureza, devem ser organizadas de uma forma linear e mantendo uma relação entre si. Ao entrevistador cabe fazer poucas perguntas para deixar o entrevistado discorrer livremente, conforme for reportado às pautas.

No que se refere ao modelo de entrevista estruturada ou *formalizada*, método utilizado nesta pesquisa, a entrevista desenvolve-se por meio de uma relação de questões fixas e planejadas. A sequência e a redação dessa entrevista permanecem sem variação para todos os entrevistados e, segundo Gil (2009), pode possibilitar uma amplitude de informações precisas e relevantes. Assim, assume-se a entrevista como “um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo” (MONDADA, 1997, p. 59).

Para Miguel (2010), a entrevista não é uma mera ferramenta metodológica imparcial de fazer pesquisa ou uma técnica de coleta e seleção de dados, uma caixa de “ferramenta” ou uma “caixa preta cujo funcionamento seria óbvio e fora de questão. Pelo contrário, sua eficácia é “profundamente ligada à concepção de linguagem e de discurso pressuposta não só durante a análise, mas também no desenvolvimento mesmo do intercâmbio com o informante” (MIGUEL, 2010, p. 03-04).

Importa dizer que os objetivos dessa estratégia metodológica para esta pesquisa são os seguintes:

[...] identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas. Em uma palavra: entrevistas coletivas podem clarificar aspectos obscuros colocando-os em discussão, iluminando, portanto, o objeto da pesquisa (que é sempre, nas ciências humanas, um sujeito). Por outro lado, entrevistas coletivas podem também ajudar a identificar conflitos sem esconder ideias divergentes ou posições antagônicas (KRAMER, 2007, p. 66-67).

Destarte, será seguida a seguinte ordem de questionamentos³⁶: 1. Para você, o que é leitura? 2. Você se considera leitor? Por quê? 3. Por que é importante o ato de ler na sua formação e desenvolvimento? 4. O que é ser um leitor crítico? 5. Na sua opinião, o PAG pode contribuir para a formação de um leitor crítico? Justifique.

Ainda acerca da importância da estratégia metodológica – entrevista – assevera-se que tal técnica possibilita um ganho significativo em relação aos dados e, além disso,

³⁶ Seleccionamos os questionamentos 1 e 4, pois estes ajudariam responder a primeira pergunta de pesquisa.

[...] podemos dizer [...] que a pesquisa ganhou, depois das entrevistas coletivas, a cor, o tom, a voz e a energia das entrevistadas. E, talvez, elas tenham levado consigo um pouco do clima de debate, do espírito crítico, dos questionamentos, provocações e inquietações da equipe de pesquisa. [...]: podemos afirmar que as entrevistas coletivas resultaram numa experiência de aprendizado mútuo (KRAMER, 2007, p. 72-73).

Por fim, optar pela entrevista como uma das técnicas de pesquisa é uma forma significativa de se proporcionar a introspecção e a compreensão dos saberes experienciais dos sujeitos. Como instrumento de investigação, a entrevista demonstra os conhecimentos ou as competências dos indivíduos de outorgar significações múltiplas por intermédio da linguagem.

4.4.4 Transcrição dos dados: normas

A etapa da transcrição é tão importante quanto qualquer outra etapa de coleta de dados, pois ela concebe um momento de experiência para o pesquisador e se constitui em uma pré-análise do material, bem como auxilia o pesquisador na elaboração da fundamentação teórica e na criação das categorias de análise. A esse respeito, Manzini (2006, p. 04) declara que,

Quando é o pesquisador quem faz transcrição, a pré-análise inicia-se durante a transcrição e não após ela, principalmente porque é necessário definir quais serão as normas que irão reger a transcrição. Essas normas deverão conter os elementos essenciais para transformar as informações em dados.

A transcrição dos dados coletados pelo instrumento metodológico PAG seguiu orientações normativas das “Normas para transcrição do NURC/SP”, inquéritos 338 EF e 331 D2.

No quadro a seguir, apresentamos as normas utilizadas para a transcrição.

Quadro 03 – Normas de transcrição.

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
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
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... <i>retenção</i>
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	""	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós"...
OBSERVAÇÕES:		
Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)		
Fáticos: <i>ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta</i> (não por <i>está: tá? você está brava?</i>)		
Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.		
Números: por extenso.		
Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).		
Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.		
Podem-se combinar sinais. Por exemplo: <i>oh:::...</i> (<i>alongamento e pausa</i>).		
Não se utilizam sinais de <i>pausa</i>, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de <i>pausa</i>.		

Fonte: A autora (adaptado de CASTILHO; PRETI, 1986).

4.5 Procedimento para análise dos dados

Na análise dos dados, apoiou-se em uma perspectiva interpretativista de pesquisa e nos sentidos coconstruídos pelos sujeitos que participaram do evento do PAG. Salienta-se que a opção de utilização da abordagem interpretativista não

descaracteriza o caráter científico legítimo, confiável e rigoroso da pesquisa qualitativa. Assim, com a finalidade de investigar o letramento acadêmico levando-se em consideração os conceitos teórico-metodológicos, modelos, eventos e práticas de letramento (STREET, 2013; 2014).

Por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados para a realização da presente pesquisa (pensar alto em grupo, diário reflexivo e entrevista), será possível compreender os diferentes processos que as leitoras utilizaram para construir sentidos por meio do texto lido, bem como a professora-pesquisadora se constituiu agente letradora. Assim, o caminho percorrido para a interpretação e análise dos dados segue a perspectiva de Creswell (2010), o qual afirma que “alguns pesquisadores qualitativos gostam de pensar nisso como descascar as camadas de uma cebola” (p. 217).

Fez-se uma leitura cuidadosa e sistemática das transcrições referentes às Vivências do PAG, aos diários reflexivos e às entrevistas, com a finalidade de selecionar enunciados (excertos) significativos que atendiam aos objetivos e às perguntas norteadoras da presente pesquisa. Dessa forma, consultaram-se e examinaram-se exaustivamente os dados para captar os sentidos e, a cada consulta, novas significações emergiam.

Conforme apresentado anteriormente, das quatro vivências do Pensar Alto em Grupo, duas foram selecionadas para análise e discussão: a primeira (20/04/16) e a quarta (28/09/16) vivências. Para tanto, foram realizados alguns recortes, evidenciando as leituras realizadas pelos sujeitos que vão ao encontro dos objetivos desta pesquisa, bem como respondem às perguntas realizadas. Posteriormente aos exames, foi-se dando forma às categorias de análise, selecionando alguns dados e abandonando outros, que poderão ser usados em outro momento.

Com base nas questões que guiaram a pesquisa, foram formuladas as categorias de análises a serem investigadas. De acordo com Gomes (2012, p.70), “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações [...] trabalhar com elas significa agrupar ideias, elementos ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

A primeira categoria, **Concepção de leitura**, refere-se à primeira pergunta de pesquisa na qual se identifica a concepção de leitura que os sujeitos participantes utilizam para construção do sentido. Tal questionamento torna-se relevante, pois é a

partir da concepção de leitura que o sujeito desenvolverá a compreensão leitora, primeiro passo da construção da leitura responsiva e crítica.

A segunda categoria, **Formação do leitor responsivo e crítico**, corresponde à segunda questão. Para tanto, observa-se a questão do pensar conjuntamente referente ao raciocínio construído com a colaboração de vários interlocutores – *co-construção do raciocínio* (PONTECORVO, 2005). Além disso, verificam-se os posicionamentos (argumentos) usados pelos participantes, seja concordando, discordando ou negociando, durante o processo de construção de sentidos. O fenômeno da argumentação torna-se importante, pois, quando um dos participantes “opõe-se ou põe algo em questão no discurso, provoca uma argumentação mais profunda e produz análises mais acuradas do problema” (PONTECORVO, 2005b, p. 78), ou da temática discutida.

Os fenômenos do raciocínio coletivo serão categorias de análise³⁷, também, para a subpergunta da questão dois, originando uma subcategoria, **A constituição do Letramento Acadêmico**. Para essa subcategoria, levaram-se em consideração os sentidos construídos e coconstruídos que evidenciaram um agir crítico em relação ao texto, às vozes dos interlocutores e à voz da docente. Nessa etapa, analisam-se os posicionamentos dos participantes, as negociações que possibilitam a construção de um sentido significativo durante a prática dialógica do letramento Pensar Alto em Grupo.

Além disso, analisam-se a **construção das leituras inferenciais** dos participantes na interação e a **mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação crítica do aluno na atividade de leitura**, correspondente à terceira pergunta de pesquisa. Aqui, investiga-se a questão da mediação e do gerenciamento das vozes durante a prática do PAG. Outra questão verificada é “o **revozeamento (revoicing)**, que se refere à reformulação do enunciado do aluno pelo professor, com o intuito de alinhar a enunciação a outro e as contribuições do grupo” (SANTOS, 2014, p. 113, grifo do autor).

Ainda em relação à pergunta três, examinamos a coconstrução dos sentidos e as ações pedagógicas que possibilitam a construção de sentidos críticos exercidas pelo docente, durante as vivências. Para isso, foram observados os seguintes

³⁷ Salientamos que mesmo criando categorias, elas não foram analisadas isoladamente (agrupadas em uma única vivência, por exemplo). Durante as análises percebemos que tais categorias estavam presentes nos dados de forma marcante, o que nos impossibilitou analisá-las separadamente.

elementos: criação de ambiente significativo para o processo de construção de saberes; interação professor/aluno; estimulação de todos os processos que levam os alunos a construir seus conceitos, valores, atitudes e habilidades; tipos de perguntas; saber ouvir; orquestração do professor. Ainda nesta categoria, verifica-se a contribuição da prática dialógica do PAG no desenvolvimento do professor enquanto agente de letramento.

Dito isto, no próximo capítulo será apresentada a análise das múltiplas leituras e dos processos sociocognitivos, que foram coconstruídos pelas monitoras do PADI numa ação colaborativa e dialógica, em duas vivências do Pensar Alto em Grupo.

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: AS PRÁTICAS DE LEITURA E A COCONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A leitura é uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência do encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu (ANTUNES, 2009, p. 195).

Neste capítulo, são analisados recortes de dados coletados de vivências de leitura do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995) e da entrevista, considerando as perguntas de pesquisa que guiam este estudo. Para tanto, embaso-me nos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento e na prática de letramento denominada Pensar Alto em Grupo – que é, ao mesmo tempo, metodologia e aporte teórico.

A partir dessa delimitação do objeto de estudo a ser investigado, tomamos as perguntas a seguir como norteadoras da análise, a saber:

1. Qual a concepção de leitura dos sujeitos participantes da pesquisa?
2. A prática de leitura do PAG, com um grupo focal na universidade, pode contribuir para a formação de um leitor responsivo e crítico?
3. Como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação do leitor responsivo e crítico, bem como da sua própria formação como agente letrador?

Diante das questões que nortearam a presente pesquisa, optei por dividir o capítulo da seguinte forma:

- i) Concepção de leitura e de leitor: foco na entrevista dos alunos;
- ii) Reflexões acerca da vivência do texto “A águia que (quase) virou galinha”;
- iii) Reflexões acerca da vivência do texto “A interdisciplinaridade como método de ensino”;
- iv) O processo de mediação do professor letrador sob o olhar das participantes;
- v) O Pensar Alto em Grupo como instrumento pedagógico para o ensino de leitura;

vi) Análise da voz dos alunos na vivência do Pensar Alto em Grupo: enfoque no diário de leitura;

vii) Análise da voz da professora na vivência do Pensar Alto em Grupo à luz do diário da pesquisadora.

As vivências do Pensar Alto em Grupo foram realizadas com a colaboração e a participação de cinco alunas, que foram orientadas sobre como se daria o desenvolvimento da atividade. Assim, o primeiro passo foi a leitura individualizada e silenciosa dos textos. Depois desse momento, foi aberta a discussão e as participantes puderam expressar livremente o entendimento do texto lido.

A abertura da primeira vivência de leitura do Pensar Alto em Grupo aconteceu após: a) apresentação pessoal da pesquisadora e dos objetivos e perguntas de pesquisa; b) apresentação contextualizada das participantes do grupo; c) apresentação dos documentos solicitados pelo Comitê de Ética em pesquisas que envolvem seres humanos.

Finalizando a apresentação inicial, dei início à coordenação da prática de leitura Pensar Alto em Grupo, isto é, a primeira vivência. Para tanto, entreguei a todas participantes uma cópia preto e branco da fábula “A águia que (quase) virou galinha”, de Rubem Alves. Com a fábula em mãos, informei às participantes que, naquele momento, deveriam realizar uma leitura silenciosa e introspectiva, não se preocupando com dificuldades que surgissem, pois poderiam ser discutidas e resolvidas no grupo. Saliento que as demais vivências seguiram o mesmo ritual apresentado anteriormente.

Descritos os passos realizados antes das vivências do PAG com o grupo de leitoras do PADI, apresento a análise de suas leituras, por intermédio de uma abordagem metodológica qualitativo-interpretativista.

Para tanto, selecionei alguns recortes das vivências um e quatro, da entrevista, bem como trechos do diário de leitura. Assim, os recortes analisados das vivências com a técnica introspectiva do Pensar Alto em Grupo são expostos a seguir (subitens 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6 e 5.7).

5.1 Concepção de leitura e de leitor: foco na entrevista dos alunos

É fundamental, na prática docente, compreender as concepções de leitura que permeiam as práticas leitoras, para poder identificar e organizar as relações significativas na construção dos múltiplos sentidos durante a leitura de um terminado texto. Assim, busco entender qual a concepção de leitura que as participantes trazem, para poder ampliar, teórica e praticamente (pois as participantes realizaram vivências), o conhecimento delas acerca da leitura e, assim, capacitá-las para trabalharem com alunos iniciantes.

É pertinente, ainda, que as participantes tenham consciência da concepção de leitura que orienta as práticas situadas de linguagem e leitura, visto que são monitoras – e são preparadas para serem multiplicadoras – de um programa que oportuniza atendimento acerca da leitura e da produção textual, para alunos ingressantes no Curso de Letras.

Essa consciência possibilitará uma compreensão teórica e prática acerca da leitura para que elas possam trabalhar significativamente com os alunos ingressantes. Além disso, as participantes desenvolverão um metac conhecimento sobre esse assunto, para poderem atuar de maneira crítica e consciente nos atendimentos.

A seguir, apresento as concepções de leitura das participantes.

Quadro 04 – Respostas à pergunta: “Para você, o que é leitura?”

Participantes ³⁸	Para você, o que é leitura? ³⁹
Sandra	Para mim <u>leitura é um processo de decodificação das palavras</u> , ou de determinadas formas de comunicação.
Daniela	A <u>leitura é uma interpretação pessoal de um conjunto de informações</u> , é o <u>processo de compreensão do que se lê</u> .
Juliana	<u>Leitura para mim é tudo</u> , pois através dela é que nos comunicamos seja na escola, em casa, no trabalho. A <u>leitura nos possibilita ter uma visão ampla do mundo</u> . Pois é <u>através da leitura que adquirimos conhecimentos</u> . Nisso, compreendemos que <u>a leitura acontece quando o leitor interage com o texto</u> .
Luciana	[...] <u>leitura é o instrumento que possibilita ao ser humano sair da ignorância na qual ele nasce e assim pode levá-lo a grandes realizações, tomadas de opiniões e comportamentos bons ou ruins para si e para aqueles que o rodeiam</u> . É o que <u>o faz sair das trevas da ignorância para a luz do conhecimento e pode se consagrar como um bem intelectual</u> . A exemplo disso, temos falas como: “Ela/Ele é letrado” ou “Ela/Ele tem leitura sobre esse assunto”, o que prova a <u>valorização</u>

³⁸ No dia da realização da entrevista, por motivos não declarados, a participante Adriana esteve ausente.

³⁹ Destaco que todas as respostas que serão apresentadas a partir de agora foram transcritas literalmente, conforme as participantes responderam. Além disso, a ordem das participantes nos quadros levou em consideração a sequência de entrega ou de falas.

social dessa ferramenta formal do campo educacional e que deve transcender esse <i>lôcus</i> .
--

No discurso de Sandra (*leitura é um processo de decodificação das palavras*), é perceptível uma visão clássica e muito usada no ambiente educacional: a leitura como decodificação, modelo cognitivo ascendente. Essa concepção remete o sujeito a uma leitura linear e à associação de elemento a elemento para a tradução dos grafemas em fonemas. Essa concepção de leitura compreende, também, uma perspectiva que é pautada no texto, ou seja, todas as informações estão exclusivamente no texto, cabendo ao leitor apenas passar o olho, pois as informações se dão por meio de uma ação de “baixo para cima” (*bottom-up*), essa prática é respaldada pelo monologismo, uma vez que não existe interação entre texto-leitor-autor e as vozes sociais.

Importa dizer que essa concepção implica um ensino pautado na compreensão fonética do sistema linguístico (a soletração é usada como estratégia básica de decifrar o signo linguístico) e um leitor passivo, mero reproduzidor. Outras atividades muito usadas por aqueles que têm essa concepção mediando suas práticas são a leitura em voz alta e os exercícios de ortografia e de aplicação das regras de pontuação, que os docentes acreditam que orientam a entonação do leitor (KLEIMAN, 2013a).

Já na fala de Daniela, percebemos uma concepção com foco no leitor, pois, para a participante, a leitura é um processo de interpretação pessoal, ou seja, depende de leitor para leitor – ‘*leitura é uma interpretação pessoal de um conjunto de informações*’. Essa postura remete às práticas de leitura em que, na maioria das vezes, os docentes, como forma de conhecer o que os alunos entendiam do texto ou tentando atribuir função ativa para o leitor, questionavam: ‘o que você acha do texto?’; ‘você concorda ou discorda com as informações do texto?’; etc.

Ao considerar a leitura apenas como interpretação individual, corre-se o risco, na atividade de leitura, de haver muitas adivinhações, sem a preocupação de confirmá-las nos dados do texto, resultando em um processo de leitura com várias direções de sentidos. Ainda para Daniela, a leitura é “*o processo de compreensão do que se lê*”. Ao fazer tal afirmação, a participante restringe o processo de leitura às etapas da decodificação e da compreensão, não avançando para as etapas da interpretação, das inferências e da construção de sentidos.

Percebemos restrições nas concepções apresentadas anteriormente (abordagens ascendentes e descendentes), pois ora focam apenas no texto, ora focam no leitor, não possibilitando atitudes dialógicas em suas relações com a linguagem. Contrapondo-se a essas concepções, observam-se, nas falas de Juliana, indícios de uma compreensão de leitura interativa, que buscou recuperar a interação entre os dois processos anteriores (ascendente e descendente), pois, para a participante, a leitura *“nos possibilita ter uma visão ampla do mundo. Pois é através da leitura que adquirimos conhecimentos. Nisso, compreendemos que a leitura acontece quando o leitor interage com o texto”*.

Já na fala de Luciana, importa dizer que, apesar da participante referir-se à característica da interação com o texto na leitura dialógica, não podemos nos precipitar em dizer que já temos aqui esse tipo de leitura, porém podemos nos arriscar em apontar indícios de tal concepção. Esses indícios ficam mais fortes, quando a participante afirma que a leitura é um instrumento que

[...] possibilita ao ser humano sair da ignorância na qual ele nasce e assim pode levá-lo a grandes realizações, tomadas de opiniões e comportamentos bons ou ruins para si e para aqueles que o rodeiam. É o que o faz sair das trevas da ignorância para a luz do conhecimento e pode se consagrar como um bem intelectual. A exemplo disso, temos falas como: “Ela/Ele é letrado” ou “Ela/Ele tem leitura sobre esse assunto”, o que prova a valorização social dessa ferramenta formal do campo educacional e que deve transcender esse *lócus*.

Considerando que as práticas sociais de utilização da linguagem são dialógicas por natureza (BAKHTIN, 2003), Luciana sinaliza compartilhar da concepção interacionista ao expor que a leitura possibilita aos sujeitos-leitores posicionamentos significativos ou não para eles e para os “outros”. Esses posicionamentos permitem aos envolvidos no processo a construção e a apropriação de saberes que potencializam o seu desenvolvimento intelectual (*“pode se consagrar como um bem intelectual”*). A voz dessa participante (*“faz sair das trevas da ignorância para a luz do conhecimento”*) é um posicionamento de leitora que transparece saber o que diz e, de certa forma, indica criticidade.

Ainda para Luciana, a leitura é entendida como instrumento de “valorização social”, devendo ultrapassar o campo educacional, uma vez que ela possibilita a mudança do estado ou da condição do sujeito (*‘Ela/Ele é letrado ou Ela/Ele tem leitura sobre esse assunto’*). Essa forma de pensar a leitura dialoga com a concepção de

letramento como estado ou condição de quem sabe ler e escrever e também exerce as práticas sociais que usam essa tecnologia – a leitura (SOARES, 2009).

Assim, devemos compreender a leitura como um processo dinâmico e criativo que se encontra no campo linguístico, subjetivo e que permite a transformação do sujeito. Ela é concretizada por um sujeito social e discursivo que expõe uma maneira singular de compreender a realidade, possibilitando o inesgotável diálogo entre os sujeitos sociais.

A partir das representações das participantes, ratificamos que o processo de leitura não é transmitir os saberes sistematizados e sociais, mas oportunizar um agir linguageiro significativo, que necessita de conscientização e de apropriação. Nessa perspectiva, temos a leitura como ferramenta primordial para o crescimento intelectual do sujeito.

Destarte, reiteramos a importância da compreensão das concepções de leitura subjacentes às práticas leitoras e à prática docente, pois foi a partir dessa compreensão que as participantes dessa pesquisa organizaram, planejaram e aplicaram as atividades (leitura) aos tutorandos.

Na sequência, apresentamos a próxima pergunta que, de certa forma, dialoga com o propósito da primeira.

Quadro 05 – Respostas à pergunta: “O que é ser um leitor crítico?”

Participantes	O que é ser um leitor crítico?
Luciana	<u>Ser um leitor crítico é ir além da decodificação da língua. É atribuir significado, interpretar o que se lê; compartilhar conhecimentos; discordar, concordar com o que lê; formular novas ideias, ser capaz de integrar o conhecimento sem alienação.</u> Você é um leitor crítico quando sua leitura não é de gaveta ou pdf para os dias de hoje, quando você faz as informações circularem e não posa de sabichão. Quando você utiliza o conhecimento adquirido através das muitas leituras para agregar e não para humilhar, é isso que faz com que um leitor seja crítico.
Juliana	Um leitor crítico para mim é <u>aquele que interage com o texto</u> . Ou seja, quando existe <u>uma interação entre texto, leitor e autor</u> . É quando o leitor faz uso do seu conhecimento de mundo que são pertinentes para aquele determinado texto.
Daniela	É um leitor que entende que a leitura <u>é uma atividade de conhecimento e reflexão, pois ler é muito mais que decodificar palavras é uma interação de conhecimento entre leitor e texto</u> . Esse leitor, durante o ato de ler, dialoga tanto com seus conhecimentos de mundo, quanto com texto e autor. Sabe selecionar o que é ou não importante no texto, e ler criticamente.
Sandra	Acho que sim, <u>pois a partir de uma determinada leitura, consigo dizer qual o tema, a problemática que está sendo trazida para discussão, enfim, consigo contribuir com a leitura que eu faço.</u>

Ainda pensando no trabalho de monitoria exercido pelas participantes desta pesquisa, buscamos compreender a concepção de leitor crítico. Tal fato deve-se por acreditarmos que esse conhecimento influenciará e contribuirá na maneira que as monitoras exercem seu papel nos atendimentos, isto é, qual tipo de leitor elas almejam formar ou possibilitar a formação e o desenvolvimento.

A representação do leitor crítico trazida por Luciana e Juliana não destoa da concepção de leitura trazida por elas no questionamento anterior, todavia a representação de leitor crítico apresentada por Daniela é um pouco diferente, se estende mais em relação à concepção de leitura. Para Luciana, o leitor crítico é aquele que vai além do decodificar o código, ler letra por letra, depois palavra por palavra no ato linear e sequencial. Para ela, esse leitor atribui significação e interpreta o que lê (*“Ser um leitor crítico é ir além da decodificação da língua. É atribuir significado, interpretar o que se lê”*).

Nesse processo de atribuição de ‘significado’, segundo Luciana, o sujeito-leitor pode concordar, discordar e compartilhar conhecimentos construídos – princípio do dialogismo. Ele poderá, ainda, reconstruir saberes, sendo capaz de dialogar (concordando, refutando e reformulando) com as informações disponibilizadas de maneira responsiva ou, nas palavras dela, “sem alienação” (*“compartilhar conhecimentos; discordar, concordar com o que lê; formular novas ideias, ser capaz de integrar o conhecimento sem alienação”*). Assim, múltiplos e diferentes leitores, em contextos díspares de leitura, podem construir sentidos diferenciados para um determinado discurso escrito, tendo total liberdade na exposição e no posicionamento de ideias.

Importa dizer que a concepção de leitor trazida por Luciana dialoga com a concepção de leitura que ela apresentou no questionamento anterior. Para a participante a leitura é um “instrumento que possibilita ao ser humano sair da ignorância na qual ele nasce e assim pode levá-lo a grandes realizações, tomadas de opiniões e comportamentos bons ou ruins para si e para aqueles que o rodeiam.”

O ato de ler não se resume na atividade de passar os olhos sobre o escrito; o ato de ler é processo que envolve interação. Nas palavras de Juliana, o leitor crítico é aquele que promove a interação texto-leitor-autor (*Um leitor crítico para mim é aquele que interage com o texto. Ou seja, quando existe uma interação entre texto, leitor e autor*). Essa representação dialoga com a concepção de leitura interacionista (leitor-texto-autor), bem como ratifica a concepção de leitura trazida pela participante na

pergunta anterior (*“A leitura nos possibilita ter uma visão ampla do mundo. Pois é através da leitura que adquirimos conhecimentos”*).

Verificamos, na representação de Daniela (não muito diferente das outras participantes), que a competência leitora não ocorre com o simples ato de decodificação, ou melhor dizendo, o leitor crítico é aquele que não só decodifica os vocábulos que compõem o discurso escrito, mas também constrói significações considerando os enunciados dos gêneros textuais, mobilizando, para isso, conhecimentos gerais (prévios, linguísticos etc.) que vão além da estrutura e da composição do texto.

Nas palavras de Daniela, esse leitor *“entende que a leitura é uma atividade de conhecimento e reflexão, pois ler é muito mais que decodificar palavras é uma interação de conhecimento entre leitor e texto”*. Diferente das duas participantes anteriores, Daniela inicia sua fala demonstrando um processo de leitura interativo, atribuindo a interação entre o texto (modelo ascendente) e o leitor (modelo descendente) a construção de sentidos. Mas, ela finaliza demonstrando uma concepção interacionista, pois o sujeito-leitor deve ter atitude ativa ao deparar-se com situações com as quais possa raciocinar criticamente, refletir e progredir cognitivamente (*“Esse leitor, durante o ato de ler, dialoga tanto com seus conhecimentos de mundo, quanto com texto e autor”*).

Notamos aqui, que concepção de leitor trazida por Daniela se diferencia da perspectiva de leitura trazida por ela no questionamento anterior (*“leitura é uma interpretação pessoal de um conjunto de informações, é o processo de compreensão do que se lê”*). Tal fato implica a necessidade de se discutir na sala de aula tais concepções.

Dessemelhante das outras participantes, Sandra posicionou-se como leitora crítica. Podemos inferir que a participante entendeu que a pergunta se destinava ao seu contexto particular. Na sua resposta, notamos marcas da concepção de leitura enquanto decodificação, com foco no texto (*“a partir de uma determinada leitura, consigo dizer qual o tema, a problemática que está sendo trazida para discussão”*). Essa concepção de leitor coincide com a concepção de leitura trazida por ela no questionamento anterior (*Para mim leitura é um processo de decodificação das palavras, ou de determinadas formas de comunicação*. SANDRA, **Quadro 04** – Respostas à pergunta: “Para você, o que é leitura?”).

Notamos, a partir das representações das participantes, a importância de pensarmos e repensarmos na formação e no desenvolvimento do leitor crítico, que, por meio da leitura, vai-se constituindo responsivo, norteando seus posicionamentos, compreendendo, interpretando a essência do texto, promovendo relação entre texto, autor, conhecimentos de mundo e múltiplas vozes sociais que emergem dessa interação, preenchendo lacunas que possivelmente surgem no ato de ler.

Como discutido no desenvolvimento desta tese, apreendemos que é por intermédio da linguagem que os sujeitos se constituem na sociedade na qual estão inseridos. É por ela e por meio dela que o indivíduo pensa, interage com o outro e com o meio, constrói, coconstrói e reconstrói raciocínios e posicionamentos próprios. Nesse contexto, depois de ter discutido a concepção de leitura e de leitor, partimos para a próxima seção, na qual veremos, na prática (vivências do PAG), a influência das referidas concepções na formação e no desenvolvimento do leitor responsivo.

5.2 Análise das vozes das alunas na vivência do texto “A águia que (quase) virou galinha”

Seguindo a perspectiva do círculo bakhtiano, a linguagem e/ou o discurso escrito com que os sujeitos-leitores se deparam nas diferentes esferas das atividades languageiras estão repletos de ideologias das esferas que os engendraram: eles “constituem-se como uma réplica ativa a discursos anteriores, a discursos que estão por vir e, também, à antecipação do discurso do outro-leitor, para o estabelecimento da interação” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p. 201). Nessa concepção, o ato de compreender responsivamente é algo inerente às atividades dialógicas de utilização da linguagem pelos sujeitos-leitores, mas não é praticado na escola.

Neste subcapítulo, busco caracterizar, por meio da primeira vivência, a compreensão responsiva e crítica dos sujeitos-leitores envolvidos na pesquisa. Para tanto, apresentamos os recortes da vivência de leitura do texto “A águia que (quase) virou galinha”, de Rubem Alves. A seguir, expomos o texto utilizado na vivência:

A águia que (quase) virou galinha⁴⁰

⁴⁰ Texto extraído do livro **Estórias de Bichos**, de Rubem Alves, publicado pela editora Edições Loyola, São Paulo, 1998.

Rubem Alves

Era uma vez uma águia que foi criada num galinheiro. Cresceu pensando que era galinha. Era uma galinha estranha (o que a fazia sofrer). Que tristeza quando se via refletida nos espelhos das poças d'água tão diferente! O bico era grande demais, adunco, impróprio para catar milho, como todas as outras faziam. Seus olhos tinham um ar feroz, diferente do olhar amedrontado das galinhas, tão ao sabor do amor do galo.

Era muito grande em relação às outras, era atlética. Com certeza sofria de alguma doença. E ela queria uma coisa só: ser uma galinha comum, como todas as outras.

Fazia um esforço enorme para isso. Treinava ciscar com bamboleio próprio. Andava meio agachada, para não se destacar pela altura. Tomava lições de cacarejo.

O que mais queria: que seu cocô tivesse o mesmo cheiro familiar e acolhedor do cocô das galinhas. O seu era diferente, inconfundível. Todos sabiam onde ela tinha estado e riam.

Sua luta para ser igual a levava a extremos de dedicação política. Participava de todas as causas. Quando havia greve por rações de milho mais abundantes, ela estava sempre na frente. Fazia discursos inflamados contra as péssimas condições de segurança do galinheiro, pois a tela precisava ser arrumada, estava cheia de buracos (nunca lhe passava pela cabeça aproveitar-se dos furos para fugir, porque o que ela queria não era a liberdade, era ser igual às outras, mesmo dentro do galinheiro).

Pregava a necessidade de uma revolução no galinheiro. Acabar com o dono que se apossava do trabalho das galinhas. O galinheiro precisava de nova administração galinácea. (Acabar com o galinheiro, derrubar as cercas, isso era coisa impensável. O que se desejava era um galinheiro que fosse bom, protegido, onde ninguém pudesse entrar – muito embora o reverso fosse “de onde ninguém pudesse sair”).

Aconteceu que, um dia, um alpinista que se dirigia para o cume das montanhas passou por ali. Alpinistas são pessoas que gostam de ser águias. Não podendo, fazem aquilo que chega mais perto. Sobem a pés e mãos, até as alturas onde elas vivem e voam. E ficam lá, olhando para baixo, imaginando que seria muito bom se fossem águias e pudessem voar.

O alpinista viu a águia no galinheiro e se assustou.

- O que você, águia, está fazendo no meio das galinhas? Ele perguntou.

Ela pensou que estava sendo caçada e ficou brava.

- Não me goza. Águia é a vovozinha. Sou galinha de corpo e alma, embora não pareça.

- Galinha coisa nenhuma, replicou o alpinista. Você tem bico de águia, olhar de águia, rabo de águia, cocô de águia. É ÁGUIA. Deveria estar voando... E apontou para minúsculos pontos no céu, muito longe, águias que voam perto dos picos das montanhas.

- Deus me livre! Tenho vertigem das alturas. Me dá tonteira. O máximo, para mim, é o segundo degrau do poleiro, ela respondeu.

O alpinista percebeu que a discussão não iria a lugar nenhum. Suspeitou que a águia até gostava de ser galinha. Coisa que acontece frequentemente. Voar é excitante, mas dá calafrios. O galinheiro pode ser chato, mas é tranquilo. A segurança atrai mais que a liberdade.

Assim, fim de papo. Agarrou a águia e enfiou dentro de um saco. E continuou sua marcha para o alto da montanha.

Chegando lá, escolheu o abismo mais fundo, abriu o saco e sacudi a água no vazio. Ela caiu. Aterrorizada, debateu-se furiosamente procurando algo a que se agarrar. Mas não havia nada. Só lhe sobravam as asas.

E foi então que algo novo aconteceu. Do fundo de seu corpo galináceo, uma água, há muito tempo adormecida e esquecida, acordou, se apossou das asas e, de repente, ela voou.

“Lá de cima olhou o vale onde vivera. Visto das alturas ele era muito mais bonito. Que pena que há tantos animais que só podem ver os limites do galinheiro!”

Quadro 06 – Reflexões a respeito da primeira vivência (recorte 01).

Turno	Participante ⁴¹	Reflexão
1	Professora-pesquisadora	Olá! <u>Primeiro, faremos uma leitura individual e silenciosa, depois, vocês podem falar acerca do texto de maneira espontânea. Podem ficar à vontade e fazer suas próprias leituras sem se preocuparem com o certo ou errado, ou com que a professora gostaria de ouvir ou não.</u>
		Leitura silenciosa!
2	Professora-pesquisadora	<u>Vocês conhecem esse texto “A água que quase virou galinha” de Rubem Alves?</u> Alguma coisa que vocês gostariam de destacar?
3	Luciana	<u>Não o conhecia... Pensei muito em pessoas a partir do título né? “A água que quase virou galinha”... de início assim eu já pensei em seres humanos mesmo e aí no decorrer da leitura eu também fui fazendo essa relação de pessoas diferentes dentro de um grupo que não se encaixam... que não se veem adequado àquele ambiente... que realmente não tem características próprias e aí depois se descobre até... pode ser até mesmo em questão... levando essa questão para outro lado... ao adentrar um curso universitário... às vezes você pensa que é aquilo mas não é a sua área não é ali às vezes não se descobre ali... não consegue se desenvolver naquela área e acaba partindo para outra tendo um novo conhecimento.</u>
4	Professora-pesquisadora	- <u>Mas existe uma parte específica no texto assim que te remete a essa leitura?</u>
5	Luciana	- Sim aqui quando fala que <u>“ela se via diferente, tão diferente” as características físicas mesmo entre ela e as galinhas...</u> “ela se via nas poças de água tão diferente, o bico era grande demais impróprio para catar milho como todas as outras faziam” não se via ali como as outras companheiras... mas tentava se adequar né? e aí, mesmo assim depois conseguiu se ver água conseguiu ser água.
6	Professora-pesquisadora	- <u>Vocês tiveram a mesma leitura que a Luciana? Ou diferente?</u>
7	Adriana	Eu também, não conhecia esse texto. Mas, eu vi assim na: <u>que as pessoas elas querem ser o que elas não são na sociedade né no caso aqui que o alpinista ele queria ser uma água né? e eu achei interessante isso porque na sociedade é assim muitas vezes a gente é uma coisa... mas não quer ser aquilo quer ser o que o outro é quer seguir o que a</u>

⁴¹ Todas as cinco leitoras participaram dessa vivência.

		sociedade... quer que a gente seja tudo igual né? mas não é assim né? e quando a águia descobre que ela não é uma galinha <u>é como se fosse uma libertação quando você descobre que você é a vítima... você se liberta do que a sociedade quer que todo mundo siga né? um padrão só.</u>
8	Sandra	- Por que assim... no caso lá do galinheiro ela era a ovelha negra né? no caso... <u>então ela queria fazer o que as galinhas faziam só que era adequando... era abaixando para não mostrar mais alta do que as outras...</u> então ela vivia tipo excluía e queria de um jeito ou de outro ser o que ela não era.

A primeira vivência é introduzida pela professora que orienta as participantes acerca do evento. Após a minha orientação para o início da vivência do Pensar Alto em Grupo, foi instaurado um silêncio na sala onde estava ocorrendo a vivência. Como forma de “quebrar” tal silêncio, fiz um questionamento (turno 2) sobre o que as participantes sabiam da fábula lida e se havia alguma coisa nela que chamou a atenção (*Vocês conhecem esse texto “A águia que (quase) virou galinha” de Rubem Alves? Alguma coisa que vocês gostariam de destacar?*). Esses questionamentos possibilitaram antecipações e constatações, além de permitir que os sujeitos-leitores criassem hipóteses tendo como base o que já conhecem.

Apesar de se tratar da primeira vivência, não se constatou, nos participantes, inibição e/ou vergonha ao exporem suas impressões acerca do texto. Assim, a partir dos questionamentos feitos pela professora-pesquisadora, os participantes iniciaram suas impressões sobre o texto.

O questionamento realizado pela professora-pesquisadora, portanto, possibilitou o início das manifestações das participantes. A primeira a se manifestar foi Luciana, que afirmou não conhecer a fábula e, em seguida, teceu suas considerações em relação ao que gostaria de destacar sobre a fábula. Sua fala revela uma leitura inferencial, quando relaciona o título do texto a pessoas (*Pensei muito em pessoas a partir do título né?*). A leitura inferencial, aqui, é evidenciada, pois o título não trata de pessoas e, sim, de animais (águia e galinha). Essa leitura inferencial continua se desenvolvendo no discurso de Luciana quando ela diz que *“de início assim eu já pensei em seres humanos mesmo e aí no decorrer da leitura eu também fui fazendo essa relação de pessoas diferentes dentro de um grupo que não se encaixam”*.

O discurso de Luciana, portanto, revela que a leitura da fábula permite um envolvimento significativo, intersubjetivo com o autor, como se esse gênero textual promovesse uma reflexão íntima, permitindo uma interação pessoal com o cotidiano humano (experiências), ou seja, como a própria leitora apontou em sua leitura, não se encaixar em determinado ambiente – *que não se veem adequado àquele ambiente... que realmente não tem características próprias e aí depois se descobre até... pode ser até mesmo em questão...* – isto é, como nós nos experimentamos em um determinado ambiente social.

Dessa forma, sua leitura sobre a fábula já estava direcionada, pois já possuía uma interpretação para o texto, a qual se voltava para a condição humana. Continuando sua leitura inferencial – e comprovando sua leitura “quase pronta” acerca da fábula *A águia que (quase) virou galinha* – Luciana promove uma contextualização da história, fazendo uma relação com o ingresso em um determinado curso universitário:

[...] levando essa questão para outro lado... ao adentrar um curso universitário... às vezes você pensa que é aquilo mas não é a sua área não é ali às vezes não se descobre ali... não consegue se desenvolver naquela área e acaba partindo para outra tendo um novo conhecimento.

Essa contextualização demonstra o início da construção da leitura da participante, que foi confirmada com o questionamento da professora-pesquisadora (turno 4) – *Mas existe uma parte específica no texto assim que te remete a essa leitura?* – com o intuito de buscar trechos específicos que fundamentassem a interpretação da leitora. Para Moita Lopes (2006, p. 149), esse processo compreende um fluxo de informação, pois “o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto”. Luciana, de maneira relevante, respondeu ao questionamento da pesquisadora, mencionou trechos do texto que possibilitaram a construção de sua leitura, dizendo o seguinte:

Sim aqui quando fala que “ela se via diferente, tão diferente” as características físicas mesmo entre ela e as galinhas... “ela se via nas poças de água tão diferente, o bico era grande demais impróprio para catar milho como todas as outras faziam” não se via ali como as outras companheiras... mas tentava se adequar né? e aí, mesmo assim depois conseguiu se ver águia conseguiu ser águia.

É no processo de leitura enquanto interação – e dando liberdade de expressão – que a formação do leitor responsivo e crítico é desenvolvida. Assim, decorrente dessa comprovação com o texto original, Luciana constrói sua leitura da fábula, ao relacionar a águia com um ser humano que não se adequa a um contexto sociocultural. A compreensão, aqui, é formada a partir das relações mediadas pela interação texto-leitor-autor, que leva a perceber o que assevera Bakhtin (2003) sobre a linguagem e sua perspectiva dialógica, já que a compreensão, para o referido teórico, é um processo que considera o indivíduo e o contexto sócio-histórico e cultural que o constitui.

A relação dialógica entre Luciana e o texto pode ser compreendida na conversação com o interlocutor (os outros participantes), ou na relação de questionamentos e de respostas respaldadas no contexto de uma história. A relação entre o texto e o leitor possui referências situadas (*de início assim eu já pensei em seres humanos mesmo e aí no decorrer da leitura eu também fui fazendo essa relação de pessoas diferentes dentro de um grupo que não se encaixam...*), uma vez que o conhecimento é inseparável das relações constituídas nos diversos contextos. Assim, o conhecimento de mundo tem papel fundamental na construção de leituras.

Outro ponto que merece atenção é o início da participação dos outros membros na discussão, pois essa participação se deu a partir da professora-pesquisadora, quando fez o seguinte questionamento: “Vocês tiveram a mesma leitura que a Luciana? Ou diferente?” A fala da professora-pesquisadora foi, sobretudo, um convite para as outras leitoras participarem. Além disso, esses questionamentos possibilitaram uma prática de leitura tomada como um processo cooperativo e dialógico, pois todos os participantes tiveram direito à voz, ou seja, eles puderam verbalizar o entendimento do texto.

Assim como Santos (2014), o olhar dado às perguntas não foi diretivo por qualquer classificação, mas pela compreensão e interpretação contextualizada, isto é, de acordo com o processo dialógico dado no momento das vivências. Vale salientar que foi perceptível que os questionamentos feitos corroboraram a construção dos múltiplos sentidos disponibilizados durante a prática do PAG.

Na perspectiva de Vygotsky (1995), o processo de aprendizagem constitui-se, na maioria das vezes, da interação social, de maneira que as participantes, nesse caso específico, atinjam níveis mais altos da compreensão leitora por meio da coparticipação com os seus interlocutores e a professora-pesquisadora.

Essa coparticipação ou verbalização coconstruída sugere o que Bakhtin (2007) denomina de compreensão responsiva ativa, mas, no caso do grupo, no turno de Adriana – *Mas, eu vi assim na:: que as pessoas elas querem ser o que elas não são na sociedade né no caso aqui que o alpinista ele queria ser uma águia né?* (turno 07) –, percebemos uma interação entre o que está no texto (marcas do texto) e seu conhecimento prévio e outras leituras (a de Luciana, por exemplo, turnos 03 e 05).

É perceptível a importância dada ao contexto – como, por exemplo, o contexto universitário que influenciou a fala de Luciana (turno 3) – na construção do sentido e da leitura responsiva, uma vez que a inter-relação das compreensões dos sujeitos-leitores, das correspondências dialógicas concebidas por eles pode fornecer sentidos significativos.

Na fala de Adriana (*eu achei interessante isso porque na sociedade é assim muitas vezes a gente é uma coisa... mas não quer ser aquilo quer ser o que o outro é quer seguir o que a sociedade... quer que a gente seja tudo igual*, turno 7), verificamos um processo de compreensão que vai além do texto, uma leitura inferencial; segundo Bakhtin, trata-se de um processo dialógico, uma compreensão responsiva ativa, pelo fato de um texto poder possibilitar a interação dos sujeitos-leitores com outros contextos.

Um fato interessante é notado em Sandra (turno 08), ela inicia sua leitura apresentando elementos dos textos (*no caso lá galinheiro [...] então ela queria fazer o que as galinhas faziam só que era adequando*), o que a difere das demais participantes. As outras participantes, de imediato, relacionaram a águia ao ser humano, isto é, inferencialmente atribuíram à fábula questões da condição humana.

Na leitura de Sandra, verificamos uma estratégia de construção de sentidos pautada, inicialmente, no processamento *bottom-up*: *“no caso... então ela queria fazer o que as galinhas faziam só que era adequando... era abaixando para não mostrar mais alta do que as outras”*. Esse processamento permitiu a Sandra o início da construção de sua leitura, pois notamos que, apesar de ela utilizar elementos do texto para fundamentar sua interpretação, existem, em seu discurso, traços de uma leitura que vai além do texto, uma leitura inferencial (*então ela vivia tipo excluída e queria de um jeito ou de outro ser o que ela não era*).

Salientamos que simplificar o ato de ler ao processo de decodificar apenas é não considerar todo enredamento no qual o processo de leitura se edifica, já que esse tipo de leitura não permite que o leitor interaja com os elementos extralinguísticos que

compõem o texto. Assim, nessa concepção, temos um leitor passivo, que apenas reproduz as informações contidas no texto.

Em contrapartida aos modelos ascendente e descendente que podem apresentar práticas monológicas – já que a atividade de leitura está centrada no texto e nas apreciações que o leitor faz sobre o que leu, distanciando da perspectiva o caráter dialógico, múltiplo e ideológico dos signos linguísticos na construção dos sentidos –, há o modelo interacionista de leitura, que vem da pragmática e é próximo da concepção dialógica defendida por Bakhtin, mas fica aquém.

Na concepção de leitura interacionista, a leitura não se concretiza somente no texto ou nas opiniões dos leitores; na realidade, o processo de construção dos sentidos de um discurso escrito – o texto – transcorre pela interação, ou seja, pela inter-relação dos conhecimentos do leitor, do autor e do texto. Nesse processo, segundo Geraldí (1997, p. 7), o leitor, a partir da produção de sentidos decorrentes do seu trabalho intelectual no processo da leitura,

[...] trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente.

Dessa forma, percebemos, nos trechos a seguir, como se dá o encontro entre a palavra e o sujeito que lê, verificando como ele estabelece as experiências que podem modificar a concepção que tem do mundo e da sua própria existência e, nessa prática, reconhece-se a construção da postura responsiva e participante dos envolvidos no ato de ler.

Quadro 07 – Reflexões a respeito da primeira vivência (recorte 02).

Turno	Participante	Reflexão
9	Daniela	Eu estar sempre à frente <u>vi a importância que dá ao físico porque ela apesar de</u> das greves... ela era ativa... ela se sentia menor pela aparência física mas ela não era menor... ela era sempre ativa estava sempre à frente de todos os movimentos.
10	Adriana	Essa questão assim que <u>o diferente dentro da sociedade</u> né? assusta as pessoas né? que ela por ser diferente... até por que ela não era galinha... ela causava esse estranhamento nas pessoas né? as pessoas sabiam quem ela era até pelo cocô que ela fazia e assim por tudo por medo de ser recriminada... ela tentava se enquadrar nos padrões das galinhas... e <u>é o que acontece com a gente hoje...</u> por medo de ser criticada, por medo de ser <u>né?... sofrer algum</u>

		<u>tipo de preconceito a gente vai tentando se encaixar... sendo que a gente não é aquilo.</u>
11	Sandra	Interessante também foi quando no meio das galinhas a pessoa viu e já apontou ela. “- Oh você não é galinha, você é diferente, você é uma águia” então <u>isso acontece muito em nosso meio né?</u> quando você está por exemplo... <u>em um determinado ambiente que você sente assim... não tô na minha área não tô::...</u> a pessoa já também te vê mais também como um... sei lá...uma águia.
12	Luciana	O <u>alpinista valorizou nela a diferença né?...</u> não ser diferente... não a tentar ser igual que era o que ela estava fazendo né? uma coisa assim também que me chamou a atenção.
13	Professora-pesquisadora	<u>Mas tentar ser... por exemplo, o que os outros estavam sendo eh:: incomodava de certa forma ah:: no caso a águia ou o que vocês estão representando como pessoa?</u>
14	Luciana	- Não é que ela quer fazer parte do grupo... <u>o ser humano tem essa necessidade de pertencer então ela...</u> quer ter <u>aquela ideia aquela inclusão de unidade...</u> eu faço parte eu sou igual... mas não... <u>cada um é diferente e ela mais ainda né?</u> porque no caso aí... completamente diferente... e ele viu isso né?... ele valorizou o quanto ela estava querendo apagar essa diferença dela pra se fazer igual às outras.
15	Adriana	Assim quando o alpinista descobre ela ali... eu achei interessante assim que <u>trazendo para nossa vida né?</u> que chega um momento que a gente se descobre... descobre o que que a gente é... e esse momento aqui na vida dela mesmo... foi bem interessante quando ela diz: “Lá de cima olhou o vale onde vivera, visto das alturas ele era muito mais bonito, que pena que há tantos animais que só podem vê-lo nos limites do galinheiro.” <u>então quando a gente se descobre né? quando a gente sabe o que a gente é... a gente tem outra visão do MUNdo né?</u>
22	Professora-pesquisadora	Como vocês levaram por exemplo esse ponto de vista sempre voltada para questão da sociedade eh:: <u>como é que vocês veem no caso a libertação nesse caso?</u>
23	Luciana	Assim... <u>a sociedade sempre vai tentar imprimir a unidade no sujeito né?</u> pra ele se dissociar ih:: dessa unidade... tentar expor a sua diferença... é uma coisa difícil porque já vai contra o pensamento do grupo né?... e assim eh eh eu vejo essa possibilidade até mesmo pra mim... eu consigo isso <u>através das leituras que eu faço né?</u> que eu vejo ali <u>as ideologias dos grupos</u> ahn:: o que querem de mim né? e o que que eu posso ser... <u>as representações nos espaços...</u> é dessa forma que eu vejo essa libertação ela tem que partir de você mesmo pra chegar a esse conhecimento de que existe esse pensamento de todos... todo mundo igual e que realmente não são iguais... praticamente em nada em direitos é uma coisa que você tem que <u>buscar mesmo através de leitura</u> e sei lá... talvez pessoas que agreguem... porque nem sempre...
24	Professora-pesquisadora	<u>Tem um fragmento aí...</u> porque... quando ele fala: “O alpinista percebeu que a discussão não iria a lugar nenhum, suspeitou que a águia até gostava de ser galinha”. <u>Por quê? [...] mas como assim acontece frequentemente?</u> assim... a águia suspeitou que era galinha e até gostava de ser galinha... por quê?

25	Adriana	Assim professora... <u>dentro da sociedade que a gente tá falando...</u> por exemplo a <u>sociedade tem um padrão pra gente ser mulher...</u> como você deve ser mulher o tipo de roupa que você usa... onde você anda... o que você faz... a sociedade emprega aquilo ali... que a mulher deve fazer isso... mas tem mulher que não gosta de usar vestido tem mulher que não gosta disso... tem mulher que tem outra visão nesse sentido assim de você mostrar esse diferente.
----	---------	---

Na fala de Adriana, inferimos indícios de uma concepção de leitura como um processo dialógico que vai muito além do fato de compreender um texto, pois, a partir da leitura de Daniela (*“Eu vi a importância que dá ao físico”*), em um processo de coconstrução, traz a questão das “diferenças” presentes na sociedade, bem como a aceitação delas. Vejamos sua leitura:

Essa questão assim que o diferente dentro da sociedade né? assusta as pessoas né? que ela por ser diferente... até por que ela não era galinha... ela causava esse estranhamento nas pessoas né? as pessoas sabiam quem ela era até pelo cocô que ela fazia e assim por tudo por medo de ser recriminada... ela tentava se enquadrar nos padrões das galinhas... e é o que acontece com a gente hoje... por medo de ser criticada por medo de ser né?... sofrer algum tipo de preconceito a gente vai tentando se encaixar... sendo que a gente não é aquilo.

O discurso de Adriana revela, mais uma vez, que o gênero fábula possibilita aos seus leitores uma interação intersubjetiva com o autor, por intermédio do texto. É como se esse gênero despertasse nos leitores emoções particulares, permitindo contato direto com o cotidiano humano em relação a seu caráter empírico – [...] e é o que acontece com a gente hoje... por medo de ser criticada por medo de ser né?... – isto é, como nós tentamos nos adaptar a um determinado contexto sociocultural.

A perspectiva dialógica notada no recorte 2 demonstra a relação de anteposição e subsequência que os enunciados nutrem um em relação ao outro (turnos 9, 10, 11 e 12). Daniela inicia demonstrando a importância dada à aparência (*Eu vi a importância que dá ao físico*); Adriana interage falando acerca da questão das diferenças na sociedade (*Essa questão assim que o diferente dentro da sociedade né? assusta as pessoas né?*); Sandra, por sua vez, complementa a questão da diferença, apresentando partes do texto (*“- Oh você não é galinha, você é diferente, você é uma águia” então isso acontece muito em nosso meio né?*); já Luciana enfatiza que o ser diferente é valorizado e/ou respeitado (*O alpinista valorizou nela a diferença*

né?... não ser diferente... não a tentar ser igual que era o que ela estava fazendo né?). Verificamos, aqui, um processo de coconstrução significativo. Os sentidos foram se constituindo a partir de um já dito, ao mesmo tempo que provocou outras leituras.

Assim, a atividade de leitura em uma perspectiva de construção do sentido faz parte de uma constante interação de vozes que dialogam entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes do contexto social e o próprio ambiente histórico-cultural no qual os participantes estão envolvidos.

Na ótica de Bakhtin (2003), o sujeito-leitor se constrói na interação com o outro. Na fala de Sandra (turno 11), notamos uma mudança no seu posicionamento – na sua leitura – que antes se apresentava em uma perspectiva ascendente, sentido literal/denotativo. Sandra, a partir das leituras das outras participantes, reformula seu sentido, dando lugar à responsividade e à criticidade por meio da ação dialógica na interação verbal.

No que se refere à questão da alteridade, vale acentuar que, ao evidenciarmos a necessidade do outro, estamos assumindo o que atesta Bakhtin (2003), “a vida é dialógica por natureza”, e que o saber/conhecimento é resultado de interações sociais que são estabelecidas nos momentos em que os sujeitos interagem com o outro, trocando informações, refletindo, ressignificando e voltando a si mesmos transformados, e retornando ao outro, e assim sucessivamente.

Dito de outro modo, Sandra, na interação verbal com as outras participantes, constituiu-se como sujeito-leitor, que transforma e foi transformada (relação dialógica). Sandra ultrapassa as barreiras do texto, ativando conhecimentos que foram coconstruídos na interação com as outras participantes, que consideram o galinheiro como “sociedade”/“ambiente” (*“então isso acontece muito em nosso meio né? quando você tá por exemplo... em um determinado ambiente que você sente assim... não tô na minha área não tô”*... SANDRA, turno 11). Notamos aqui o que afirma Bakhtin (2005, p.195), quando diz que as “palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação [...]”.

O raciocínio de Sandra foi reconfigurado a partir do “pensar em conjunto” (PONTECORVO, 2005b), uma vez que todas as participantes estavam discutindo uma mesma temática. Tal fato representa que a prática dialógica na qual ocorre o que Pontecorvo (2005b) denomina de coconstrução do raciocínio é o seu início de ação, já que o conhecimento se arquiteta na interação social.

Assim, Sandra vai coconstruindo seus argumentos a partir das outras vozes participantes da interação verbal face a face. Além disso, tal ação demonstra o que assevera Bakhtin (2003, p. 297): “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”.

A interação continua sendo estabelecida nas vozes de Adriana, de Luciana, de Sandra e da professora pesquisadora (13, 14, 15, 22, 23, 24 e 25), demonstrando uma concepção de leitura que é construída no diálogo e pelo diálogo, na interação entre essas múltiplas vozes que circundam o texto:

Mas tentar ser... por exemplo, o que os outros estavam sendo eh:: incomodava de certa forma ah:: no caso a águia ou o que vocês estão representando como pessoa? (PROFESSORA-PESQUISADORA, turno 13).

[...] o ser humano tem essa necessidade de pertencer então ela... quer ter aquela ideia aquela inclusão de unidade... [...] cada um é diferente e ela mais ainda [...] (LUCIANA, turno 14).

[...] eu achei interessante assim que trazendo para nossa vida [...] então quando a gente se descobre né? quando a gente sabe o que a gente é... a gente tem outra visão do MUNdo né? (ADRIANA, turno 15).

Como vocês levaram por exemplo esse ponto de vista sempre voltada para questão da sociedade eh:: como é que vocês veem no caso a libertação nesse caso? (PROFESSORA-PESQUISADORA, turno 22).

[...] a sociedade sempre vai tentar imprimir a unidade no sujeito né? pra ele se dissociar ih:: nessa unidade... tentar expor a sua diferença... é uma coisa difícil porque já vai contra o pensamento do grupo [...] (LUCIANA, turno 23).

[...] Por quê? [...] mas como assim acontece frequentemente? assim... a águia suspeitou que era galinha e até gostava de ser galinha... por quê? [...] (PROFESSORA-PESQUISADORA, turno 24).

[...] dentro da sociedade que a gente tá falando... por exemplo a sociedade tem um padrão pra gente ser mulher... como você deve ser mulher o tipo de roupa que você usa...[...] (ADRIANA, turno 25).

O olhar dado às perguntas (turnos 13, 22 e 24) não foi diretivo por qualquer classificação, mas pela compreensão e interpretação contextualizada, ou seja, de acordo com o processo dialógico dado no momento das vivências. Vale salientar que foi perceptível que os questionamentos feitos corroboraram a construção dos múltiplos sentidos disponibilizados durante a prática do PAG. As perguntas possibilitaram

posicionamentos inferenciais e legítimos, visto que os posicionamentos de Luciana (*o ser humano tem essa necessidade de pertencer; [...] a sociedade sempre vai tentar imprimir a unidade no sujeito*) e de Adriana (*“a gente tem outra visão do MUNdo; [...] dentro da sociedade que a gente tá falando... por exemplo a sociedade tem um padrão pra gente ser mulher”*) foram constituídos, também, por meio dos questionamentos, que, na realidade, foi um convite para a interação e a construção de sentidos.

Ainda, as perguntas proferidas pela professora-pesquisadora demonstraram uma ação coerente com os pressupostos essenciais do dialogismo, uma vez que possibilitaram maneiras de agir e de interagir na vivência que foram além do explícito no texto, isto é, as participantes tiveram sua voz e subjetividade legitimadas.

A interação intersubjetiva presente na fala de Adriana – *por exemplo a “sociedade tem um padrão pra gente ser mulher,”* turno 25 – possibilitou-lhe uma leitura inferencial significativa, pois constatamos um tema presente na sociedade e que é foco de constantes debates: a questão dos “padrões” impostos pela sociedade, em específico para a mulher, isto é, como nós mulheres nos sentimos inseridas em um determinado contexto sociocultural.

Tal fato demonstra, de certa maneira, uma leitura “pronta” para a fábula *A águia que quase virou galinha*; a leitora possuía uma interpretação para o texto que girava em torno da condição humana na sociedade. Importa dizer que essa leitura “pronta”, a partir do turno 11, ficou evidente em todo o processo de construção de sentido, uma vez que a única participante que, até então, não tinha empreendido uma relação temática com a condição humana foi Sandra. Entretanto, a partir da troca de leituras, a participante coconstruiu um novo sentido (*“então isso acontece muito em nosso meio né? quando você tá por exemplo... em um determinado ambiente que você sente assim... não tô na minha área não [...]”*, turno 11), realizando uma interpretação na mesma perspectiva das demais participantes.

No recorte a seguir, observamos que a construção dos múltiplos sentidos se dá em um processo responsivo e colaborativo. Os sujeitos-leitores, nessa ação, refletem, produzem, avaliam, debatem os vários posicionamentos e ideias do mundo por meio da interação com o autor. Como está ocorrendo na vivência, a formação e o desenvolvimento desse tipo de leitor pressupõem atividades que estimulem o aluno à reflexão, que lhe possibilitem produzir, avaliar, debater as visões e as ideias do mundo a partir da interação com o autor, por intermédio do texto. Assim, fica evidente que as relações dialógicas constituem relações de sentido.

Quadro 08 – Reflexões a respeito da primeira vivência (recorte 03).

Turno	Participante	Reflexão
27	Adriana	<u>Só que a gente se acostuma os padrões que a sociedade coloca... a gente acaba se acostumando e acaba gostando de ser aquilo né?</u>
29	Daniela	<u>Não tinha como ela saber se gostava ou não.. porque ela não conhecia outro mundo.</u>
30	Adriana	É o nosso caso, né? <u>a gente é criada em uma sociedade machista... digamos assim... né? que já coloca isso na nossa cabeça né? que mulher... que as profissões pra mulher são essas... que mulher tem que fazer isso... eu tô colocando um exemplo de mulher.</u>
31	Luciana	Por isso que eu falei assim... <u>das leituras para essa libertação...</u> ah: assim as ideias elas são praticamente colocadas na nossa cabeça... então se pensa isso e é isso que existe... mas depois a partir das leituras você vê outras possibilidades... e que você descobre realmente <u>que não existe uma verdade única sobre determinado assunto.</u>
32	Professora-pesquisadora	Certo... e o alpinista em? já pensou se ele não tivesse aparecido... <u>se você for analisar quem seria esse alpinista...?</u> trazendo para nossa discussão... em relação ao que você disse Luciana “a partir das leituras” ... esse alpinista seria essas leituras?
33	Luciana	<u>Talvez também pensando na própria instituição... no nosso caso... a universidade... que querendo ou não vai te possibilitar esse acesso né? ao conhecimento.[...]</u>

No recorte 3, percebemos, novamente, que a interação verbal entre as participantes possibilita a construção de uma leitura crítica e responsiva que perpassa os limites do texto, pois aqui os sujeitos-leitores tornam-se constitutivamente dialógicos, por não absorverem apenas uma voz, mas várias, que estão em correspondências múltiplas entre si, em relações de concordância ou de discordância. Assim, discordando do posicionamento de Adriana (*a gente acaba se acostumando e acaba gostando de ser aquilo né?*), Daniela deixa evidente, em sua fala, que é difícil se acostumar com determinada situação, se você não conhece outra, isto é, se não tem outras experiências de mundo (*Não tinha como ela saber se gostava ou não... porque ela não conhecia outro mundo*).

Notamos uma relação entre o texto e as dimensões do discurso concebida na perspectiva da enunciação e da discursividade, em que as participantes foram consideradas como sujeitos sócio-histórico-culturais situados. Adriana (turno 30), por sua vez, evidencia um contexto social situado – a sociedade machista – como forma de defender seu ponto de vista, pois, segundo ela, a mulher, na sociedade machista,

vive em situações de imposição desde cedo (*que já coloca isso na nossa cabeça né? que mulher... que as profissões pra mulher são essas... que mulher tem que fazer isso...*).

A leitura de Adriana enfatiza que a mulher não tem autonomia sobre sua vida, algo que é visto até os dias de hoje, porque ainda vemos, no mercado de trabalho, uma negação no que se refere à competência feminina para exercer algumas profissões. O posicionamento de Adriana nos remete ao que assevera Bakhtin (2003), pois, para esse pesquisador, os aspectos sociais, linguísticos e históricos têm um papel fundamental na formação do sujeito e se revelam de forma dialógica em seus discursos.

Um fato que merece nossa atenção é a maneira como os saberes novos e os anteriores se entrelaçam, em um processo dialógico. Adriana, em sua voz, evidencia a questão da água, nesse caso representada pelo sujeito social “mulher”, afirmando que a mulher sofre estigmas machistas, resquícios de uma sociedade patriarcal e que perdura até os dias atuais. Dialogando com Adriana, Luciana (*Por isso que eu falei assim... das leituras para essa libertação...*) demonstra a importância da leitura para quebrar esses estigmas, pois, para ela, a leitura liberta.

O posicionamento de Luciana demonstra um fato importante e que vem ao encontro da concepção teórico-metodológica do PAG, tal fato é evidenciado (turno 31) quando ela diz que “*não existe uma [leitura] única sobre determinado assunto*”. Essa voz representa uma atitude responsiva e crítica, atribuindo à leitura um papel importante no desenvolvimento dos sujeitos.

Merecem destaque os questionamentos feitos pela professora-pesquisadora que vem se constituindo agente letradora, pela maneira como gere o processo de construção de sentidos no evento de letramento:

Certo... e o alpinista em? já pensou se ele não tivesse aparecido... se você for analisar quem seria esse alpinista...? trazendo para nossa discussão... em relação ao que você disse Luciana “a partir das leituras” ... esse alpinista seria essas leituras? (turno 32).

Esses questionamentos possibilitaram a Luciana se posicionar mais uma vez de maneira crítica e responsiva. Essas “leituras” foram destacadas por Luciana, quando se posicionou a favor da leitura enquanto libertadora. Indo além do questionamento, Luciana demonstrou que, na prática dialógica de leitura, o leitor

constrói uma resposta contextualizada a outro discurso. Isso ficou claro no momento em que ela trouxe o assunto para seu contexto educacional (*“Talvez também pensando na própria instituição... no nosso caso... a universidade... que querendo ou não vai te possibilitar esse acesso”* – LUCIANA, turno 33), ou seja, uma atividade sociocultural situada. Nessa atividade, o contexto é fundamental na construção do sentido, uma vez que o encontro das apreensões dos sujeitos-leitores nas trocas dialógicas realizadas durante a vivência possibilitou múltiplas interpretações.

Apreendemos que o processo de compreensão incide em “opor à palavra do locutor uma contra palavra” (BAKHTIN, 2003, p. 105), ou seja, quando Adriana (turno 30) compartilhou sua compreensão com o grupo, Luciana, em uma atitude ativa, respondeu ao posicionamento proferido (*Por isso que eu falei assim [...]*, turno 31). O comportamento de Luciana é decorrência de uma atitude ativa que, ao depreender a opinião exposta por Adriana (turno 30), admite um caráter de leitor responsivo ativo. Acerca da compreensão responsiva, Bakhtin (2003, p. 291) assevera que a

[...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.

Nas vivências do PAG, a compreensão responsiva se dá em relação às vozes dos outros participantes e em relação ao autor-texto, como se viu nos turnos anteriores. As participantes desta pesquisa se tornaram sujeitos-leitores-responsivos quando se posicionaram, de modo a construírem os sentidos, concordando, contestando ou expandindo o discurso já dito (texto). Tal processo, na perspectiva bakhtiniana, incide em um estilo assumido pelos sujeitos-leitores no momento em que esses realizam uma leitura a partir de um raciocínio inferencial e crítico. Pressupõe-se aqui a leitura em uma concepção dialógica, pois as leitoras se posicionaram como protagonistas, expondo, concordando, aderindo e contrapondo suas compreensões de modo a considerar a atividade de leitura como processo de “libertação”.

Por isso que eu falei assim... das leituras para essa libertação [...] a partir das leituras você vê outras possibilidades... e que você descobre

realmente que não existe uma verdade única sobre determinado assunto (LUCIANA, turno 31).

Ao considerarmos a leitura responsiva e crítica, o caráter dialógico e não apenas o texto (aspectos linguísticos), há a possibilidade de se “fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la” (FARACO, 2009, p. 66).

É importante dizermos que a leitura em uma abordagem dialógica, no caso desta tese possibilitada pelo PAG, demonstra a relevância e a notável melhora nos aspectos da competência e da compreensão leitora, do arcabouço linguístico e da leitura crítica e responsiva, visto que, nessa perspectiva, o texto desencadeou uma rede infinda de possibilidades de compreensão e de interpretação. Essa leitura responsiva e crítica possibilitou às participantes o desenvolvimento do Letramento Acadêmico, no que se refere à formação do sujeito-leitor-responsivo, como será percebido na seção a seguir.

5.3 Análise das vozes das alunas na vivência do texto “A interdisciplinaridade como método de ensino”

Nesta seção, selecionamos alguns recortes da última vivência do Pensar Alto em Grupo que são relevantes e que possibilitam chegar a conclusões que respondam às perguntas de pesquisa. Iniciamos essa discussão afirmando que é fundamental, na leitura dialógica, um “espírito” pesquisador por parte dos participantes, para que a construção do sentido não fique retida na superfície do texto.

Assim, analisamos o desenvolvimento do Letramento Acadêmico das participantes (a partir das leituras reflexivas e críticas das participantes) e o gerenciamento da professora como agente letrador por meio da última vivência do PAG, com o texto “A interdisciplinaridade como método de ensino”, de Lilian Luitz⁴²:

A interdisciplinaridade como método de ensino

“Pós-verdade” foi a palavra de 2016 segundo o Dicionário Oxford. O termo, que surgiu no início da década de 1990, foi amplamente utilizado – seu uso cresceu

⁴² Lilian Luitz é psicopedagoga especialista em Desenvolvimento Pessoal e Familiar e é gerente do Colégio Sesi.

2.000% no ano passado – durante as campanhas para a saída da Grã-Bretanha da União Europeia (Brexit) e da eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos. Segundo o dicionário, pós-verdade é aquilo “que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais”. Alimentada pela frustração das pessoas no geral – não só na Grã-Bretanha ou nos Estados Unidos –, serve para fundamentar preconceitos mundo afora.

As redes sociais tiveram protagonismo na disseminação da pós-verdade; afinal, nos feeds de notícias o jornalismo, com responsabilidade e checagem de fatos, deu lugar às postagens pessoais cheias de certezas. Nesse cenário, o conhecimento global é essencial para a busca da verdade e de fato se entender o que acontece ao redor. Mas como fazer com que as emoções sejam deixadas de lado e o pensamento crítico, ponderado, reine absoluto?

“Por meio da contextualização, assuntos teóricos são levados para o cotidiano dos alunos”.

A interdisciplinaridade no ensino é uma das respostas. O exemplo mais conhecido disso é o sistema educacional da Finlândia, país detentor dos melhores índices educacionais do mundo. Desde o ano passado, todas as escolas da capital, Helsinque, trabalham por fenômenos. Isso quer dizer que, em vez de aulas separadas de Matemática, Biologia, Química, História etc., os conteúdos são apresentados aos estudantes de forma contextualizada e, ao mesmo tempo, de acordo com um tema. Dessa forma, conseguem ter uma visão global do assunto e entender as matérias aplicadas na prática, como as utilizarão no dia a dia, fora da escola.

Métodos interdisciplinares e contextualizados incitam o pensamento crítico, privilegiam o conhecimento global e trazem outras inúmeras vantagens. Por meio da contextualização, assuntos teóricos são levados para o cotidiano dos alunos, tornando as aulas muito mais interessantes e dinâmicas.

Com a presença de mais professores em sala de aula, as discussões também ganham em pluralidade por meio da defesa de diferentes pontos de vista. Essa vivência acaba sendo de grande valor para a inserção no mundo de trabalho, onde os estudantes enfrentarão um ambiente no qual é necessário dominar assuntos de diferentes áreas para realizar as tarefas do dia a dia, defender ideias e argumentar.

Com a interdisciplinaridade, não só a escola ganha com estudantes interessados e engajados, mas toda a sociedade, por meio de cidadãos preparados para contextualizar as situações do dia a dia. (Texto extraído de: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/a-interdisciplinaridade-como-metodo-de-ensino-3qbqjpn16gvswxo74krvlyaqk>).

Esse texto foi escolhido para a última vivência, porque as participantes da pesquisa, na disciplina de Estágio Supervisionado, estavam discutindo o tema interdisciplinaridade⁴³, em uma perspectiva teórica para o contexto escolar. Assim, apresentamos o recorte a seguir.

⁴³ Salientamos que a interdisciplinaridade escolar, discutida nesta análise, é diferente da Interdisciplinaridade na pesquisa científica, pois como afirma Lenoir (1998, p. 48): “[...] a

Quadro 09 – Reflexões a respeito da quarta vivência (recorte 01).

Turno	Participante ⁴⁴	Reflexão
1	Professora-pesquisadora	<u>Olá! Primeiro, faremos uma leitura individual e silenciosa, depois, vocês podem falar acerca do texto de maneira espontânea. Nós vamos trabalhar agora... discutir... fazer a leitura do texto: “A interdisciplinaridade como método de ensino né? Métodos interdisciplinares e contextualizados incitam o pensamento crítico, privilegiam o conhecimento global e trazem outras inúmeras vantagens” esse texto é di:: Lilian Luitz né? “psicopedagoga especialista em desenvolvimento Pessoal E FAMiliar... é gerente do Colégio Sesi”... o que vocês acharam da leitura? ...</u>
2	Luciana	<u>Eu gostei... só achei estranho o... primeiro parágrafo né? ... eu tiraria ele (...) sobre esse “pós-verdade” esse termo... ah... eu achei que ficou um pouco estranho... na minha leitura pelo menos ah:: o casamento aí...</u>
3	Professora-pesquisadora	Da coerência?
4	Luciana	<u>Da coerência... eu acredito que daria para tirar ele sem prejuízo no texto... mas se a autora achou por bem... enfim... ah:: achei interessante a ... o exemplo que ela colocou aí da Finlândia... de como trabalhar essa interdisciplinaridade... eu pensei no aulão que geralmente se faz ... aqui no Brasil né? eu não sei... nunca assisti nenhum... não sei se existe essa interdisciplinaridade como lá na Finlândia né? que eles trabalham em cima de temas... mas pelo menos existe essa quantidade de professores de mais de uma disciplina discutindo não sei se eles fazem essa ligação entre as disciplinas ou cada um tem seu momento particular... mas é pra um auditório de alunos.</u>
5	Daniela	<u>Porque eu também fiquei pensando assim... achei tudo MUito incrível... muito bom... mas será que na prática dá certo? Como é que funciona isso na prática?</u>
6	Luciana	<u>Ih:: também... vai mais de um professor né? E aí... teria que ter bastante professor... ah não ser que além de ter mais de um professor... assim de... outra disciplina diferente... também tenha... ah:: alunos de classes... de... de turmas diferentes... porque senão teria que ser uma escola com quadro de professores muito grande pá:: consegui fazer essa interdisciplinaridade por temas... como acontece na Finlândia... que é o que ela coloca aqui né? que não... que as aulas não são separadas por disciplinas... é claro que éh:: um tema bastante discutido... também esse ensino interdisciplinar nem todo professor abraça né? <u>Não dá certo em todos os contextos...</u> tem que se pensar isso... <u>é claro que é uma ideia MUito boa...</u></u>
7	Daniela	<u>Mas pro ponto de vista da didática eu acho que dá certo sim... que éh:: trabalhar com a contextualização é a CHAVE... é onde você pega ali.</u>
8	Luciana	<u>() eles colocam ali pensando colocar o aluno para resolver problemas depois.</u>

interdisciplinaridade escolar trata das “matérias escolares”, não de disciplinas científicas. Mesmo se as matérias escolares tomam certos empréstimos às disciplinas científicas, não constituem cópias de maneira alguma, tampouco resultam de uma simples transposição de saberes eruditos [...]”.

⁴⁴ Apenas quatro leitoras participaram dessa vivência (Luciana, Daniela, Juliana e Adriana). Sandra por motivos não declarados não participou dessa última vivência.

9	Daniela	Do dia a dia.
10	Adriana	<u>Eu acho assim trabalhar interdisciplinaridade vai muito do professor</u> porque ele tem que ter um relacionamento com o outro professor para dar certo... se eles não conseguirem trabalhar em equipe... não dá nada certo... no curso de secretariado que eu fiz no IFTO... o curso era para formar gente em secretarias executivas... e a nossa professora de português... e a gente tinha português em todos os módulos... nos três módulos e uma professora que a gente teve desses módulos foi só uma que contextualizou a disciplina com o curso... no sentido de ela usar textos que falavam sobre a profissão né? que levava a gente a refletir sobre a nossa profissão que a gente tava ali fazendo. .. e as outras não... as outras duas dos outros módulos trabalhou a língua portuguesa isolada ali como se fosse só ali aquelas regrinhas... e pronto... e essa não... ela tentou () eh::: ela tentou levar para sala de aula esses textos de secretariado executivo tentava trazer pra gente até mais gostar da aula dela né? Porque a gente tava fazendo um curso para ser profissional naquilo né? E eu achei interessante isso... <u>na época eu nem sabia que isso era interdisciplinaridade né?</u> Hoje eu sei que é né? Ela usou o nosso contexto ali para poder ensinar a Língua portuguesa... então tem que ter essa amizade esse bom relacionamento com os outros professores... porque ela entrou em contato com outros professores de outras disciplinas para saber antes o que a gente tava trabalhando nas outras disciplinas.

Como na outra vivência, “A águia que (quase) virou galinha”, de Rubem Alves, a professora-pesquisadora inicia a prática de letramento do PAG apresentando o texto a ser discutido e fazendo um questionamento que possibilitou o início das discussões ([...] *o que vocês acharam da leitura?* turno 01). Essa ação permitiu que as participantes iniciassem a interação verbal, expondo suas impressões acerca do texto. Especialmente no tocante às palavras de Luciana, turnos 2 e 4, percebemos um agir reflexivo acerca do texto lido, essa postura configura-se uma etapa para a leitura crítica, além disso, é uma postura que se espera de estudantes universitários.

O posicionamento de Luciana, que é inicial e pode ser revisto no decorrer da leitura, representa uma avaliação (“*eu tiraria ele [...] sobre esse “pós-verdade” esse termo...*,” turno 4) em relação à composição do texto no que se refere à coerência, como foi questionado pela professora-pesquisadora (*da coerência?* turno 3) e respondido por ela (“*eu acredito que daria para tirar ele sem prejuízo no texto*”, turno 4). Ao afirmar a subtração do parágrafo inicial, Luciana trouxe para a discussão um conhecimento adquirido anteriormente, nos encontros de formação promovidos pela professora-pesquisadora, enquanto coordenadora do PADI. Nesse encontro de formação (como foi dito anteriormente, os monitores do PADI são preparados pela

coordenadora, para depois realizarem atendimento aos tutorandos), foram discutidos elementos de textualidade, o que possibilitou Luciana conceber a primeira impressão acerca do texto lido, isto é, sugerir a exclusão do primeiro parágrafo.

Essa inter-relação entre os saberes anteriores – os conhecimentos de mundo – e as informações possibilitadas pelo texto-autor permitem ao sujeito-leitor maior engajamento na construção de sentidos. Esse engajamento foi se consolidando ao passo que as participantes iam se posicionando de maneira reflexiva no decorrer da construção das múltiplas leituras.

Continuando sua leitura, Luciana, de imediato, fez uma transposição da temática para o contexto brasileiro (*“o exemplo que ela colocou aí da Finlândia... de como trabalhar essa interdisciplinaridade... eu pensei no aulão que geralmente se faz ... aqui no Brasil”*), ou seja, ela trouxe a questão da interdisciplinaridade para o seu contexto sociocultural. Esse posicionamento, de certa maneira, remete-nos a um sujeito-leitor-responsivo, que não se limita apenas à superfície textual – é uma leitora reflexiva e crítica.

Seguindo o mesmo percurso para uma reflexão crítica, Daniela, turno 03, indaga o projeto da interdisciplinaridade na prática (*“Porque eu também fiquei pensando assim... achei tudo MUito incrível... muito bom... mas será que na prática dá certo? Como é que funciona isso na prática?”*). Aqui, tanto Luciana (turnos 2 e 4), quanto Daniela (turno 5) começaram a demarcar uma postura reflexiva e crítica, quando situam seus discursos nas suas próprias realidades, suas experiências.

Notamos, ainda, que os questionamentos de Daniela, de certa forma, foram um convite para a discussão da temática, permitindo um novo direcionamento na construção dos sentidos. Tal ação nos leva a afirmar que, na prática do PAG, além do professor, os próprios participantes podem mediar a discussão, quebrando com o “velho paradigma” de que o professor é autoridade máxima na interpretação e na condução das discussões na sala de aula. A relação professor-aluno não deve ser uma relação autoritária, de imposição, mas, sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. Nessa relação, o professor deve considerar também os conhecimentos adquiridos anteriormente pelo aluno, sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem.

Assim, Luciana (turno 6), respondendo ao questionamento de Daniela, afirma que a interdisciplinaridade, proposta pela educação da Finlândia, pode não ser aderida pelos professores, pois muitos não estão dispostos a ressignificar suas

práticas (*“como acontece na Finlândia... [...] que as aulas não são separadas por disciplinas... é claro que éh::: um tema bastante discutido... também esse ensino interdisciplinar nem todo professor abraça”*). Além de os professores não aceitarem, segundo Luciana, esse projeto interdisciplinar proposto na Finlândia poderá não dar certo em todos os contextos (*“Não dá certo em todos os contextos... tem que se pensar isso...”*), porém ela enfatiza que o projeto é uma boa iniciativa para o processo de ensino-aprendizagem (*“é claro que é uma ideia MUITO boa”*).

Refutando o posicionamento de Luciana, Daniela afirma que o projeto interdisciplinar proposto na Finlândia pode dar certo, se considerado na perspectiva da Didática (*“Mas pro ponto de vista da didática eu acho que dá certo sim...”*). Ela aponta uma possibilidade para tal projeto dar certo, que é trabalhar com práticas contextualizadas (*“trabalhar com a contextualização é a CHAVE...”*). Os deslocamentos promovidos por Daniela e Luciana, pelas tomadas de decisão, são significativos para uma atitude ativa e crítica na construção dos sentidos. Além disso, como afirma Geraldi *et. al.* (2002), não existem dialogismos concretizados sem os significativos deslocamentos de posicionamentos, visto que, nessa ação, é necessário que ocorra uma compreensão responsiva, rica pela abalroação propícia “[...] do encontro de consciências equipolentes” (p. 16).

Percebemos, nesses posicionamentos, uma concepção bakhtiniana que defende que a todo enunciado concreto, o texto, o outro apresenta-se com suas contrapalavras. Assim, posicionando-se acerca da temática discutida, Adriana (turno 10) afirma que o trabalho interdisciplinar depende do professor (*“Eu acho assim trabalhar interdisciplinaridade vai muito do professor”*) e acrescenta à discussão uma outra temática, ou melhor dizendo, uma outra problemática para a execução de um projeto interdisciplinar no contexto brasileiro. Ela aponta a questão do relacionamento interpessoal e a importância do trabalho em equipe (*“porque ele tem que ter um relacionamento com o outro professor para dar certo... se eles não conseguirem trabalhar em equipe...”*) para efetivação de uma prática interdisciplinar.

Esse processo dialógico (refutando, acatando ou acrescentando novas ideias) permite aos participantes uma compreensão responsiva, a reformulação de sentidos, a construção de significações e o avanço das interpretações, como se pode ver nos turnos 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. O avanço nas leituras demonstra deslocamentos de concepções – quando as participantes fazem analogias com o contexto brasileiro –, aplicação a outras áreas, enfim, elas apresentam respostas, demonstrando o início de

uma prática responsiva, pois, no plano da responsividade, os sujeitos são dotados de respostas. Vejamos o recorte a seguir.

Quadro 10 – Reflexões a respeito da quarta vivência (recorte 02).

Turno	Participante	Reflexão
11	Professora-pesquisadora	<u>Como funciona a interdisciplinaridade?</u>
12	Luciana	<u>Ou como deveria funcionar?</u>
13	Adriana	() Acho que é assim, <u>é você trabalhar todas as disciplinas (...)</u>
14	Daniela	Não <u>trabalhar isoladamente</u> .
15	Adriana	Mas <u>no contexto</u> ... Tudo junto... uma seguindo a outra... uma dentro da outra.
16	Daniela	É <u>fazer uma relação</u> entre a disciplina.
17	Professora-pesquisadora	<u>Vocês conseguem vislumbrar isso na prática? Como seria na prática? Esse trabalho interdisciplinar? Vamos colocar aqui dentro do contexto de vocês... Vocês enquanto futuros professores... como vocês fariam? Esse processo de interdisciplinaridade a partir de um determinado tema?... Considerando que a interdisciplinaridade possibilita uma atitude pedagógica. Além disso, a prática interdisciplinar exige humildade, coerência, espera, respeito e desapego.</u>
18	Luciana	<u>Eu sei que acontece muito de literatura e gramática... mas aí já é dentro da língua portuguesa...</u> que já acontece essa interdisciplinaridade né?
19	Daniela	<u>Mas pensar em português e matemática como fazer?</u>
20	Professora-pesquisadora	<u>NÃO TEM COMO?</u>
21	Adriana	<u>Tem como SIM...</u> tipo assim a interpretação dos problemas ()
22	Luciana	<u>Se o aluno não consegue interpretar... se ele não consegue nem ler... se ele faz uma leitura errada não pense que ele vai ter uma resposta certa daquele problema, né? Problema matemático no caso que aqui fala de outros tipos de problemas... mas de vida no texto.</u>

Diante das representações construídas nos turnos iniciais, principalmente por Adriana (turno 10), a professora-pesquisadora achou oportuno questioná-las acerca de como funciona a interdisciplinaridade na prática. A partir do questionamento, Luciana indagou “*ou como deveria funcionar*” (turno 12); essa indagação foi dita em tom irônico, dando a entender que a interdisciplinaridade, na prática, pode não funcionar. Essa atitude de Luciana demonstra uma reflexividade acerca do atual cenário educacional, visto que a prática docente no Brasil é cercada de vários desafios

que existem desde a formação inicial, e muitos docentes não estão preparados para trabalhar com tal perspectiva.

É pertinente observar a importância do questionamento realizado pela professora-pesquisadora (turno 11), assumindo uma postura de agente letrador, pois, a partir de tais perguntas, os alunos são levados a terem posicionamentos que ultrapassam os limites do texto, relacionando a temática com assuntos do seu contexto sócio-histórico (como visto nos turnos anteriores 4, 6 e 10). Além disso, vale ressaltar que as indagações são ferramentas significativas na coconstrução de significações ou raciocínio coletivo e possibilitam uma reflexão acerca da temática; a partir das indagações, as participantes posicionaram-se de maneira que a ideia de uma era complementada pela ideia da outra (*“Acho que é assim, é você trabalhar todas as disciplinas”* – ADRIANA, turno 13; *“Não trabalhar isoladamente”* – DANIELA, turno 14; *“Mas no contexto... Tudo junto... uma seguindo a outra... uma dentro da outra”* – ADRIANA, turno 15).

Dialogando com a perspectiva freiriana, Adriana (*“trabalhar todas as disciplinas; Mas no contexto... Tudo junto”*) e Daniela (*“Não trabalhar isoladamente”*) afirmam que a interdisciplinaridade possibilita um trabalho, na sala de aula, dialógico e contextualizado. Na concepção de Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é um processo teórico-metodológico de construção de saberes/conhecimentos pelo indivíduo que deve partir do seu contexto sociocultural. Por meio da interdisciplinaridade, busca-se a caracterização de dois fenômenos dialógicos: a problematização do contexto, pelo qual se revela a realidade, e a sistematização dos saberes de maneira integrada, e não isolada ou fragmentada.

Com a pergunta do turno 17 (*“Vocês conseguem vislumbrar isso na prática? Como seria na prática? Essa interdisciplinaridade?”*), buscamos ativar os conhecimentos prévios, textuais e enciclopédicos das participantes, considerando que a temática tem relação direta com a atuação delas enquanto futuras professoras de Línguas. Nas palavras de Santos (2014, p. 141), “[...] o ato de perguntar e responder é um processo que oportuniza a construção do conhecimento e da reflexão, contribuindo, assim, para a aprendizagem do aluno” ou, pode-se dizer, por meio dos questionamentos, a agente letradora promove situações mais reflexivas, exigindo posicionamentos críticos e legítimos das participantes. Esses posicionamentos possibilitarão o desenvolvimento do Letramento Acadêmico, já que essas participantes agem de maneira responsiva.

Luciana, como resposta ao questionamento da professora-pesquisadora (turno 17), afirma que, na prática, consegue perceber a interdisciplinaridade no ensino e na aprendizagem da literatura e da gramática; porém Daniela (turno 19) questiona como realizar tal movimento nas disciplinas de Português e Matemática (*“Mas pensar em português e matemática, como fazer?”*), o que nos leva a inferir que, para ela, não é possível tal articulação. Assim, como forma de compreender e redirecionar a resposta de tal questionamento, para que as próprias participantes refletissem e construíssem sentidos, a professora-pesquisadora (turno 20) questiona se não é possível tal realização (*Não tem como?*).

Essa ação possibilitou aos sujeitos envolvidos maior interação com os saberes apreendidos na formação inicial e os saberes construídos durante sua trajetória. As participantes Adriana e Luciana assumiram uma posição legítima na argumentação e na defesa de um ponto de vista, em que esta ratifica o posicionamento daquela (*“Tem como SIM... a interpretação dos problemas”*, turno 21; *“Se o aluno não consegue interpretar... se ele faz uma leitura errada não pense que ele vai ter uma resposta certa daquele problema”*, turno 22). Percebemos, aqui (fala de Luciana, turno 21), que os argumentos são a maneira pela qual explicamos e defendemos um ponto de vista. Nesse jogo dialógico, as participantes relacionaram teoria e prática de modo que aquela se una a esta no processo de compreensão do sentido da movimentação que define as mudanças e as permanências dos processos sociais.

As reflexões trazidas pelas participantes demonstraram um princípio norteador do projeto da interdisciplinaridade, que é a não fragmentação do saber, pois este projeto é um “movimento” articulador do processo de ensino e aprendizagem (FAZENDA, 1979). Além disso, a interdisciplinaridade assume, na construção do conhecimento, uma concepção mais integradora, dialética e totalizadora na construção do conhecimento e da prática pedagógica.

Quadro 11 – Reflexões a respeito da quarta vivência (recorte 03).

Turno	Participante	Reflexão
23	Professora-pesquisadora	Entendi... mas vamos colocar assim... <u>dentro do universo de vocês</u> né? A professora de sociologia/a professora de didática trabalha formação de professores... correto? esse é o tema da disciplina de didática. <u>Como eu poderia trabalhar esse tema em escrita acadêmica?</u> Em morfologia do português? Um exemplo... como eu poderia trabalhar isso aí na disciplina de sintaxe?... teria como? Uma vez que a interdisciplinaridade tenta superar a fragmentação e dicotomias existentes na educação escolar disciplinar.

24	Luciana	Com certeza né? A interdisciplinaridade leva o professor a buscar mais, a pesquisar...
25	Professora-pesquisadora	<u>Qual seria por exemplo um trabalho interdisciplinar? ...</u>
26	Luciana	Pensando a formação do professor?
27	Professora-pesquisadora	Isso... <u>o tema é formação de professor.</u>
28	Luciana	<u>Pensei aqui mas já tava fugindo...</u> já tava indo para outra área.
29	Professora-pesquisadora	<u>Mas, podes falar assim mesmo...</u>
30	Luciana	Não porque <u>eu ia pensar a questão da própria escrita desse futuro professor</u> , né? Já tem que partir daí... <u>para escrever ele precisa ter o hábito de pesquisar, né? Ler muito...</u> o professor não deve só pensar em sua disciplina, deve ir além... como está sendo essa minha formação se o curso em si ahh:: pensar na formação de seu profissional... e aí tem no caso a escrita acadêmica, por exemplo... seis meses né? Pensando isso e aí:: pra levar depois chegar esse futuro profissional na sala de aula da educação básica... como poderia trabalhar na disciplina de escrita... ele precisa de trabalhar interdisciplinar, né? se não tiver o diálogo entre os professores também... só você decidir o que vai fazer talvez não dê certo... teria que ter interação...
31	Professora-pesquisadora	<u>Então vocês veem a questão da interdisciplinaridade como um método, né? Por conta do título "A Interdisciplinaridade como método de ensino"? Se é como método de ensino então vai ser uma metodologia que o professor adotará na sala de aula? Isso algo visto de maneira positiva ou negativa?</u>
32	Adriana	Segundo o texto de <u>maneira positiva, né?</u>
33	Luciana	<u>Tem tudo para ser positiva né? A ideia...</u> mas talvez eh como ela colocou aqui né? <u>Tem que ter essa discussão dos pontos de vista entre os professores</u> para mostrar várias possibilidades do uso daquele tema, sabe? pros próprios alunos... e fazerem eles pensarem criticamente então... ahhh partir só do professor de escrita acadêmica... tá agora eu vou trabalhar a interdisciplinaridade... vou pensar lá na didática... sem esse diálogo com o professor de didática eu acho que... não que não fosse funcionar, mas talvez perdesse o sentido e aí descaracteriza essa interdisciplinaridade... no meu pensamento ela não vai acontecer só com um professor... um só professor de uma disciplina que vai buscar ele próprio não vai conseguir porque tem a divisão... por que já está dividido... não tem a divisão?... aquele outro professor e aquela outra disciplina é que vai conversando comigo é com diálogo que nós vamos chegar a um método... ah ah uma forma de ensinar que vai contemplar as duas disciplinas e ai vai visualizar na prática como que elas se dão não só dentro mas fora da escola.
34	Professora-pesquisadora	<u>Vocês tiveram a mesma leitura que a Luciana? Concordam? Querem complementar?</u>
35	Luciana	<u>Podem discordar também... tem problema não.</u>
36	Daniela	<u>Eu concordo... mas eu vejo assim como método que ele poderá exigir mais do professor...</u> porque assim vão ter vários professores de áreas diferentes mas eles vão ter que saber um pouco daquela... um pouco daquela... acho que pedi mais do professor.
37	Luciana	Exato... e <u>pelo fato de ele não dominar todas aí é que...</u> mas...

38	Juliana	E até fala aqui também né? <u>Quando tem essa interdisciplinaridade no caso ela fala aqui assim: "Dessa forma consegue ter uma visão global do assunto e entender as matérias como as matérias são aplicadas na prática, como as utilizarão no dia a dia e fora da escola".</u>
----	---------	---

De acordo com os estudos acerca da compreensão leitora (KATO, 2002; KLEIMAN, 2013a, 2013b; SOLÉ, 1998), nota-se a importância do professor letrador no processo do desenvolvimento do letramento acadêmico – como negociador dos sentidos entre as participantes – e a necessidade do desenvolvimento de estratégias de leitura para atingir esse objetivo. Com o questionamento realizado pela professora-pesquisadora (turno 23), a participante Luciana respondeu com segurança que é possível realizar um trabalho com interdisciplinaridade, partindo do pressuposto de que “*a interdisciplinaridade tenta superar a fragmentação e dicotomias existentes na educação escolar disciplinar*” (turno 23).

Luciana, ainda em seu discurso, demonstra uma postura que dialoga com o modelo de letramento acadêmico proposto por Lea e Street (2014), que lhe permitiu a aproximação ou o afastamento do texto lido, pois, ao considerar as ações que são possibilitadas por um ensino pautado na interdisciplinaridade (aproximação do texto lido), segundo ela, o professor assume um papel de pesquisador, atualizando seu conhecimento (afastamento do texto lido) – “*A interdisciplinaridade leva o professor a buscar mais, a pesquisar...*” (turno 24).

Considerando a resposta de Luciana, a professora letradora indagou-a acerca de como seria um trabalho interdisciplinar (turno 25). Esse questionamento ativou uma postura que, até os dias de hoje, perdura nas atividades de leitura, isto é, uma leitura pautada em uma perspectiva autoritária, em que os leitores têm receio de falarem sobre suas interpretações, temendo estar fugindo do que é “esperado” pelo professor enquanto autoridade interpretativa (“*Pensei aqui mas já tava fugindo*”..., turno 28).

Como forma de legitimar a voz de Luciana, demonstrando que sua leitura é importante independentemente de “estar fugindo” ou do esperado pelo professor, a professora letradora convida-a a manifestar sua leitura (*Mas, podes falar assim mesmo...*, turno 28). Essa postura está em conformidade com o princípio básico do PAG, que é dar voz aos sujeitos-leitores. Assim, ao assumir essa postura, a professora letradora rompe com a crença de que o professor é “autoridade máxima interpretativa” na prática de leitura, dando lugar para um ambiente dialógico e responsivo para

construção de sentidos pelos sujeitos-leitores. Além disso, essa atitude promove o fortalecimento da voz, da subjetividade e da identidade do leitor.

Com a voz valorizada pela professora letradora, Luciana (turno 30) expõe sua leitura – que antes acreditava estar fugindo – exemplificando a questão da escrita do professor (*“Não porque eu ia pensar a questão da própria escrita desse futuro professor, né?”*). Para a participante, o professor deve ser pesquisador e ler de forma contínua para que possa ter uma escrita proficiente (*“para escrever ele precisar ter o hábito de pesquisar, né? Ler muito... o professor não deve só pensar em sua disciplina, deve ir além...”*). Essa leitura dialoga com o que é defendido no projeto interdisciplinar, pois o saber não deve ser ‘fragmentado em disciplinas’. É necessária, como sustentado por pesquisadores da área, dentre eles Ivani Fazenda (1979), uma atitude interdisciplinar do professor, na investigação constante de apropriação teórica e, principalmente, no papel ético perante as problematizações que envolvem o conhecimento.

Dando continuidade à sua postura de agente letradora, a professora-pesquisadora, no turno 31, por meio de questionamentos, busca compreender as leituras das participantes acerca da interdisciplinaridade como “método” e se tal projeto é visto pelas participantes como algo positivo ou negativo (*“Então vocês veem a questão da interdisciplinaridade como um método, né? Isso algo visto de maneira positiva ou negativa?”*). Adriana, de imediato, responde que, segundo o que é explicado no texto – ela busca no texto fonte argumentos para seu posicionamento –, a interdisciplinaridade é compreendida como um “método” positivo (*“Segundo o texto de maneira positiva, né?”*, turno 32). Dialogando com essa perspectiva e justificando tal posicionamento, Luciana afirma que tem tudo para ser positivo quando esse projeto é pensado de maneira coletiva; pois, nas palavras dela:

Tem que ter essa discussão dos pontos de vista entre os professores pra mostrar várias possibilidades do uso daquele tema para os próprios alunos... e fazerem eles pensarem criticamente. Então... ahnn partir só do professor de escrita acadêmica?... tá agora eu vou trabalhar a interdisciplinaridade... vou pensar lá na didática... sem esse diálogo com o professor de didática eu acho que... não. Que não fosse funcionar. Mas talvez perdesse o sentido e aí descaracteriza essa interdisciplinaridade... No meu pensamento ela não vai acontecer só com um professor... [...] Aquele outro professor e aquela outra disciplina é que vai conversando comigo é com diálogo que nós vamos chegar a um projeto interdisciplinar... (LUCIANA, turno 33).

Koch e Elias (2006, p. 19) asseveram que “a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada pela intenção com que se lê o texto, pelos objetivos da leitura”. A leitura de Luciana permite dizer que a produção do sentido na atividade de leitura não fica retida na superfície textual, todavia tem essa superfície como “meio” para se chegar à compreensão responsiva. Segundo a participante, é necessário que todos os saberes dialoguem, porque só assim poderemos chegar ao projeto interdisciplinar. Além disso, ela deixa evidente, em seu discurso, marcas de um posicionamento pessoal, isto é, sua voz e subjetividade acerca do texto lido (“*No meu pensamento*”). Ainda, no discurso de Luciana, é possível notar que ela pensou nas implicações da interdisciplinaridade no contexto brasileiro.

Dessa forma, sendo significativamente influenciada pela resposta de Luciana, que defende a necessidade de um diálogo entre os professores para que o ensino pautado na interdisciplinaridade dê certo, de maneira instantânea, a professora-pesquisadora fez uma intervenção (“*Vocês tiveram a mesma leitura que a Luciana? Concordam? Querem complementar?*” turno 34), buscando o posicionamento das demais participantes. Luciana (turno 35) imediatamente complementa a intervenção, asseverando que as demais participantes podem discordar dela, o que demonstra uma atitude responsiva e necessária no desenvolvimento do Letramento Acadêmico.

A participante ao proferir “*podem discordar também... tem problema não*” aponta uma ação de um leitor responsivo ativo em uma situação dialógica de coconstrução de sentidos. Luciana ratifica que o processo de compreensão leitora compõe-se de uma atividade interacionista, que não é realizado apenas por “concordâncias”, mas também por “discordâncias” que se complementam na construção das múltiplas leituras. A participante, ao utilizar a expressão “discordar”, que segundo Pontecorvo (2005, p. 58) é “[...] sempre um segundo elemento em um par de turnos e que não é um movimento ‘preferido’[...]”, ratifica a liberdade de expressão de cada participante, que é possibilitada durante a realização do Pensar em Alto em Grupo.

Nos argumentos das participantes (turnos 33, 36, 37 e 38), notamos uma interação que se configura em concordâncias adicionadas às novas reflexões. Daniela (turno 36) concorda com Luciana, porém acrescenta informações que levam a outro ponto a ser discutido, o acréscimo de “trabalho” para o professor (“*Eu concordo... mas eu vejo assim como método que poderá exigir mais do professor...*”). Por sua vez,

Luciana (turnos 37 e 39) afirma que esse acréscimo possibilitará uma mudança significativa na prática docente, uma vez que o professor superará a “dicotomia ensino-pesquisa”.

Ainda, a participante complementa que, com a utilização do projeto interdisciplinar, o professor terá um conhecimento amplo e suas aulas serão mais interessantes, pois os alunos estariam mais estimulados a “prestarem atenção na aula” (*“Seria muito enriquecedor e é como ela coloca né que tornaria as aulas interessantes... aí você não teria os alunos todos com os celulares viajando em outro mundo”*, turno 39).

No recorte a seguir, a professora-pesquisadora continua sua postura de agente letradora e realiza questionamentos com a finalidade de promover a coconstrução dos sentidos dos leitores. Para tanto, ela utiliza trechos do texto lido para que as participantes fundamentem suas leituras no mesmo, percebendo que ele é um elemento intermediário para construção de sentidos.

Quadro 12 – Reflexões a respeito da quarta vivência (recorte 04).

Turno	Participante	Reflexão
44	Professora-pesquisadora	Mas quando você ver... porque se você vai olhar né? essa pós-verdade nessa questão da influência do outro... olha bem no subtítulo aí? “Métodos interdisciplinares e contextualizados incitam o pensamento crítico privilegiam o conhecimento global e trazem outras inúmeras vantagens”? Só que a maioria das vezes somos corrompidos? Com essa questão dessa pós-verdade... o que seria essa pós-verdade? Como aqui fala “que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a nossa crenças pessoais.”...
45	Luciana	É a tal da globalização do conhecimento, né? Dessa visão mais prática daqueles temas aqui... ela coloca aqui é trabalhado lá na Finlândia e levar isso pra prática do dia a dia do aluno, né? Fora da escola... talvez seria a questão de ele não beber só dessas fontes, por exemplo lá das redes sociais baseados só no/nos apegos à emoção e às crenças pessoais né?
46	Professora-pesquisadora	É necessário ir além dos limites da sala de aula, não fragmentar o conhecimento. Pensar, como você disse Luciana, numa perspectiva globalizada. O que autora diz aqui “nesse cenário o conhecimento global é essencial para a busca da verdade e de fato se entender o que acontece ao redor”...
47	Luciana	Os fatos objetivos né? Que coloca aí... “eles têm menos influência/importância na concepção do conhecimento das pessoas...”

48	Professora-pesquisadora	A autora faz aquele questionamento, né? <u>“como fazer com que as emoções sejam deixadas de lado? E o pensamento crítico ponderado reine absoluto?”...</u>
49	Luciana	<u>Reine absoluto?</u>
50	Professora-pesquisadora	Éh... <u>aí ela responde por meio de quê? {contextualização}</u>
51	Luciana	<u>“Assuntos teóricos são levados para o cotidiano dos alunos”</u>
52	Adriana	Isso que acho, <u>assim para nós professores, é muito difícil/complexo... é você () na sala de aula trabalhar assuntos do cotidiano... como que aquele aluno vai pôr aquilo ali em prática? O que acontece muitas vezes no Ensino Médio são temas tão fúteis, que eu não usei isso na minha vida né? E o que a gente quer hoje é trabalhar o que o aluno vai usar né? Vai viver né?</u>

A professora letradora, por meio dos questionamentos (turnos 44, 46 e 48), permite que as participantes compreendam a voz da autora por intermédio do texto. Para tanto, ela cita “partes” específicas do texto para que as participantes discutam (*olha bem no subtítulo aí? “Métodos interdisciplinares e contextualizados incitam o pensamento crítico privilegiam o conhecimento global e trazem outras inúmeras vantagens”?*). Com os questionamentos, as participantes são estimuladas à reflexividade, que, segundo Zanotto e Sugayama (2016), pode ser vivida e aprendida na prática do PAG.

Na reflexividade, a inter-relação entre o eu e as outras vozes é valorizada e fortalecida por meio das leituras (discussões) coletivas. Luciana (turno 45), respondendo ao questionamento da pesquisadora (turno 44), traz ideias da autora para sustentar seu argumento (*“Fora da escola... talvez seria a questão de ele não beber só dessas fontes, por exemplo lá das redes sociais baseados só no/nas/nos apegos à emoção e às crenças pessoais, né?”*). Dessa forma, dialogando com as ideias da autora, para Luciana, no processo de ensino e aprendizagem, a construção do conhecimento deve ultrapassar os limites do contexto escolar, o que ela denomina de “globalização do conhecimento”.

Mais uma vez, a professora letradora, privilegiando a interação – e pensando com o grupo – das leitoras com a autora (turnos 46 e 48), bem como a legitimação da voz de Luciana (*“É necessário ir além dos limites da sala de aula, não fragmentar o conhecimento. Pensar, como você disse Luciana, numa perspectiva globalizada”*, turno 46), faz uma pergunta acerca de uma afirmação da autora (*“O que autora diz aqui”*). E respondendo ao questionamento, Luciana (turno 47) diz que os “fatos

objetivos” não influenciam na concepção de conhecimento dos sujeitos. A participante apresenta trecho do texto fonte que a levou a essa interpretação (“*Que coloca aí... eles têm menos influência/importância na concepção do conhecimento das pessoas...*”).

A leitura de Luciana e as provocações (questionamentos) da professora letradora deram espaço para entrar em cena a voz de Adriana (turno 52) que, diferentemente de Luciana, não buscou fragmentos do texto base para sustentar seu posicionamento. Adriana, a partir do que foi exposto pela professora-pesquisadora e por Luciana, afirma que levar a teoria para prática, isto é, transpor didaticamente os conhecimentos teóricos para o contexto do aluno é um trabalho complexo para o professor (“*Isso que acho, assim para nós professores, é muito difícil/complexo é você () na sala de aula trabalhar assuntos do cotidiano...*”). Para Adriana, muitas vezes, no Ensino Médio, são trabalhados conteúdos que ela, enquanto estudante, não usou em sua vida cotidiana (“*O que acontece muitas vezes no Ensino Médio são temas tão fúteis, que eu não usei isso na minha vida [...]*”).

Quadro 13 – Reflexões a respeito da quarta vivência (recorte 05).

Turno	Participante	Reflexão
64	Professora-pesquisadora	<u>Mais alguma coisa em relação ao texto?...</u>
65	Luciana	<u>Entende-se que para se fazer isso... esse trabalho precisa ter um apagamento do ego de muitas pessoas, que se você for pensar na realidade que você vive, seu ao redor, se for olhar ao redor ... não é toda pessoa/todo professor/todo profissional que está disposto a fazer esse diálogo não... pelo menos na realidade que eu conheço NÃO.</u>
66	Professora-pesquisadora	<u>Vocês concordam com a Luciana? Ou tiveram outra leitura?</u>
67	Adriana	<u>É como eu disse no começo assim... vai do professor mesmo da disponibilidade dele de querer trabalhar dessa forma... que é uma forma que dá mais trabalho exige mais (...)</u>
68	Luciana	<u>Isso mesmo que você mesmo fez... você disse que fez pegar o texto que um outro professor passou de uma outra disciplina e aproveitar pra aprofundar pra trabalhar a sua disciplina... na/não acontece sempre assim com facilidade propor isso pra... não é todo mundo que vai abraçar não... não é porque já vai entrar em outro tema que é a questão da rivalidade de egoísmo que existe sim... não só nessa profissão mas tem professor que acredita que a sala é dele... a disciplina é dele e essa questão aí de juntar vários professores de várias disciplinas não... talvez não vá acontecer como o esperado não... essa troca de diferentes olhares aí... porque existem sim aquelas pessoas que acham que (...)</u>
69	Professora-pesquisadora	<u>Mas se você for verificar... na Finlândia deu certo, né?</u>
70	Luciana	<u>Éh::: né pois é::</u>

71	Professora-pesquisadora	<u>E aqui no Brasil? Não tinha como dá certo?</u>
72	Luciana	<u>Pode-se tentar né? ... mas (...)</u>
73	Adriana	<u>Que é assim a desigualdade no Brasil é tão complexa que até dentro da própria profissão...</u> por exemplo tem gente que acha que professor de português é mais importante que professor de artes... que professor de matemática é mais importante que professor de sociologia... então assim... <u>há essa rivalidade essa competição de status dentro de uma profissão...</u> e isso é muito complicado pra resolver né? Esse problema por causa disso.
74	Luciana	<u>É um método bom éh:: agora só vai saber se vai funcionar né? Se tentar implantar...</u>
75	Professora-pesquisadora	<u>Mas na vivência de vocês/ vocês não lembram de nenhum professor que tenha trabalhado ou tentado trabalhar dessa forma?</u> ...
76	Luciana	Agora no momento eu não lembro... eu sempre tive essa visão mesmo que acabei de colocar aqui... é muito ego né? <u>Fulano de tal pra lá não tem nada a ver.</u>
77	Professora-pesquisadora	<u>E vocês meninas, nunca tiveram?</u>
78	Juliana	<u>Pelo menos foi o que eu vivi.</u>

O professor, na função de agente letrador, deve considerar o leitor e seus conhecimentos, reconhecendo que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro, o que implica aceitar as múltiplas leituras e os múltiplos sentidos em relação a um mesmo texto. Em relação a esta vivência, podemos dizer que as discussões trilharam caminhos nos quais as participantes puderam manifestar seus pontos de vista e desenvolverem a argumentação.

Como forma de influenciar a participação das alunas nas discussões, a agente letradora faz o seguinte questionamento: “*Mais alguma coisa em relação ao texto?*” (turno 63). Essa indagação possibilitou um posicionamento crítico da participante Luciana (turno 64), que afirmou que o trabalho com a questão da interdisciplinaridade na sala de aula requer, primeiramente, o “*apagamento de ego de muitas pessoas*”. A participante ressalta, ainda nesse turno, que o seu posicionamento se refere a um contexto social experienciado por ela (“*pelo menos na realidade que eu conheço NÃO*”). Esse fato implica uma atitude responsiva, pois a participante dá margem para seus interlocutores posicionarem-se também em relação ao tema discutido, podendo ser posicionamentos diferentes do dela.

Esse posicionamento responsivo leva a outra problemática que permeia a esfera universitária que é a “*vaidade acadêmica*”. Não se pode negar que trabalhar

com a produção do conhecimento confere a alguns sujeitos um sentimento de poder⁴⁵ que dificulta a interação com outros colegas, ou até mesmo compartilhar os conteúdos trabalhados de modo a que exista uma interação entre os docentes.

Ao serem questionados pela professora-pesquisadora (turno 66) se concordam com o posicionamento de Luciana, Adriana prontamente respondeu (turno 67) que é relativo tal posicionamento, porque depende do perfil do professor, ou seja, nem todos os docentes dispõem-se a um trabalho interdisciplinar, por considerá-lo mais dispendioso (*“vai do professor mesmo da disponibilidade dele de querer trabalhar dessa forma... que é uma forma que dá mais trabalho exige mais”*).

Um fato interessante que se verificou nas ações da professora-pesquisadora foi a utilização de perguntas diretas (turnos 64, 66, 69, 71 e 75). Essas perguntas favoreceram a construção de novos posicionamentos e a contraposição de pontos de vista. Luciana (turno 67) faz uso de argumentos (*“você disse que pegou o texto que um outro professor, passou de uma outra disciplina e aproveitar para aprofundar, e trabalhar a sua disciplina...”*) – retomando até o que a professora-pesquisadora disse em turnos anteriores – para ratificar seu posicionamento quanto às atitudes dos docentes em relação ao jogo de “egos”, que ela remete à questão de rivalidade (*“não acontece sempre assim com facilidade propor isso para... não é todo mundo que vai abraçar não... não é porque já vai entrar em outro tema que é a questão da rivalidade de egoísmo que existe sim... não só nessa profissão mas tem professor que acredita que a sala é dele”*).

O processo de coconstrução vislumbrado na fala de Luciana permitiu que ela retomasse explicitamente a fala anterior da professora-pesquisadora, com a intenção de acrescentar e de ratificar seu ponto de vista. Além disso, esse fenômeno é denominado por Pontecorvo (2005b, p. 78) como opositivo-argumentativo. Nas palavras da autora, o aspecto significativo desse processo “é quando um dos interlocutores opõe-se ou põe algo em questão no discurso, provoca uma argumentação mais profunda e produz análises mais acuradas do problema” (p. 78).

Dando continuidade às discussões, no turno 71, a professora-pesquisadora possibilitou que as participantes se apropriassem e compreendessem a temática discutida no texto e desenvolvessem o conhecimento em um ambiente sócio-histórico

⁴⁵ “Não devemos nos enganar: se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros” (FOUCAULT, 1995, p. 40).

situado, o Brasil. Com essa atitude, a professora letradora permitiu um (re)pensar acerca das realidades particulares de cada participante. Essa prática é defendida pelos Novos Estudos do Letramento – NEL, pois possibilita maior aproximação dos problemas que afetam a realidade dos sujeitos envolvidos. Além disso, ao assumir tal posicionamento, a professora-pesquisadora permite emergir não somente novas conjunturas e ambientes de aprendizagem, como também a necessidade de uma flexibilização no plano das atividades que compõem os contextos de ensino e de aprendizagem.

Observa-se, na atitude da agente letradora, características próprias do sujeito que, nas palavras de Kleiman (2007, p. 21), “[...] é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação”. Constatamos, dentro desse contexto, que as práticas de letramento são fenômenos complexos, que indicam uma direção e o estabelecimento dos sujeitos caracterizados pela historicidade, por fatores sócio-histórico-político-culturais. Assim, o letramento ultrapassa meras competências técnicas em relação à leitura e à escrita, ele é entendido, como dito em seções anteriores, como “um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8, tradução nossa).

Na prática do PAG, a postura da agente letradora permitiu às participantes uma argumentação que ora se opõe, ora dialoga. Essa dimensão opositiva contribuiu significativamente no avanço do “discurso-raciocínio” (PONTECORVO, 2005b), permitindo embasamento (como visto no turno 66) e aprofundamentos. No turno 73, Adriana ultrapassa os limites do texto, trazendo para discussão nova temática, questões importantes que afligem o profissional do ensino, que é a questão da desigualdade na profissão docente (*“Que é assim a desigualdade no Brasil é tão complexa que até dentro da própria profissão... por exemplo tem gente que acha que professor de português é mais importante que professor de artes...”*).

Compreendemos que, independentemente da área assumida pelo docente, seu papel é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, não como simples possibilitador de saberes, mas como negociador e gerenciador de sapiência ou de conhecimento, apreciando a prática empírica e o saber intrínseco de seu discente na procura de seu desenvolvimento e formação como sujeito pensante, criativo, crítico e responsivo, assim como da formação de sua cidadania.

A agente letradora, no turno 75, no intuito de mediar a relação ativa entre as participantes e o contexto sócio-histórico-cultural, profere um questionamento (“Mas na vivência de vocês... não lembram de nenhum professor que tenha trabalhado ou tentado trabalhar dessa forma interdisciplinar? ...”) com a finalidade de ativar os conhecimentos anteriores, a experiência e os sentidos construídos no decorrer de suas vidas acadêmicas, acionando também seus potenciais cognitivos, suas capacidades e interesses e seus procedimentos de pensar, ou seja, suas experiências pessoais.

Com esse questionamento, Luciana (turno 76) ratifica sua leitura anterior (“Agora no momento eu não lembro... eu sempre tive essa visão mesmo que acabei de colocar aqui... é muito ego né?”), retomando a questão do ego dos docentes. A partir dessa resposta e buscando resgatar a participação das demais participantes, bem como saber a leitura das outras participantes, a professora letradora pergunta: “E vocês meninas, nunca tiveram?” (turno 77).

Essa postura da professora letradora evidencia que nem sempre, em uma prática de leitura, todos os participantes envolvem-se ativamente; às vezes, é necessária uma atitude de mediação, como demonstrado pela pesquisadora ao convidar as outras participantes a colaborarem com a construção do sentido.

Quadro 14 – Reflexões a respeito da quarta vivência (recorte 06).

Turno	Participante	Reflexão
79	Professora-pesquisadora	<u>Por exemplo... qualquer outra disciplina que vocês tiveram né?</u>
80	Juliana	<u>Sim nós tivemos... assim eu lembro que a matéria de sociologia... foi ... o professor ele trabalhou inter/um livro que era de texto narrativo...</u> assim ele pegou filmes sobre aquele livro para que a gente pudesse entender um pouco melhor ... então ele usou
81	Professora-pesquisadora	E vocês acham assim... <u>essa atividade foi produtiva?</u>
82	Juliana	E muito... <u>muito produtiva porque ele tinha uma forma diferente de explicar e tudo e aí/aí acaba associando né? Juntando né?</u> O que a gente aprendeu com o professor e juntando com o que ele também passou... acaba que abre mais a mente.
83	Daniela	<u>Como Juliana disse, né? Trabalhar de forma interdisciplinar nos permite outra visão...</u> o trabalho interdisciplinar requer mais participação, pois precisamos do conhecimento mais amplo... sempre estaremos vendo o saber como todo. <u>O professor de Sociologia, por exemplo...</u> ele permitia que nós fôssemos além da disciplina, levando para nosso mundo, nossa sociedade...

84	Professora-pesquisadora	<u>Então na prática... eu digo assim... então houve prática né? Diferentemente da Luciana e da Adriana né? Que não tiveram essa ahh:: essa experiência... Juliana e Daniela tiveram eu digo assim dentro da área X, né? então nós vemos que realmente esse projeto interdisciplinar... o projeto interdisciplinar considera o que vocês já sabem, não fragmenta o conhecimento... éh:: incitam esse pensamento crítico que você tá tendo, um outro olhar acerca de um determinado assunto... então você vai por exemplo para sala de aula e não ver -olha eu tô agora num mundinho de uma determinada disciplina, então é só aquela disciplina. Por exemplo, não tem como dissociar Escrita Acadêmica de Metodologia Científica, dos conhecimentos de vocês, das experiências... um exemplo.</u>
85	Luciana	<u>Deveria ser uma continuidade né mas...(..)</u>
86	Professora-pesquisadora	<u>Como assim? Como deveria ser uma continuidade?</u>
87	Luciana	<u>Nem sempre acontece... o professor nem considera o que sabemos. Ele é sempre o detentor do conhecimento e não permite esse diálogo com as demais áreas. Não nos vê pessoas que podem contribuir com o conhecimento... para ele estamos na sala de aula só para aprender, né?</u>
88	Professora-pesquisadora	<u>Esse diálogo, relacionando com teoria e prática... Existe um distanciamento do que vocês veem na prática e <u>vão fazer lá na escola, por exemplo no Estágio Supervisionado?</u></u>
89	Adriana	<u>Existe...</u>
90	Luciana	ah:: com certeza.
91	Daniela	<u>Existe sim... não somos preparados para o todo, o mundo... como vimos no texto que lemos em Estágio...</u>
92	Adriana	<u>E como existe... é tudo muito fragmentado...porque que quando chega lá na sala de aula o conteúdo que a escola tá trabalhando por exemplo... a gente tem que seguir aquele conteúdo que a escola tá trabalhando então às vezes é muito gramática, né? E isso a gente não vê aqui no nosso curso... mas eu não vejo ao pé da letra como eu tenho que ensinar lá na escola, de maneira interdisciplinar... vemos teoria, tudo é bonito... aí você vai para escola, tenta aplicar e não consegue, entendeu? Você tem que se encaixar pra fazer o estágio... mas é muito diferente da teoria... tem professor aqui da faculdade que é uma coisa lá na escola... a gente chega lá a matéria é outra.</u>

Percebemos, nesse recorte, uma das funções da agente letradora, que é negociar sentidos. Ratifica-se a importância dos questionamentos para mediar a atividade de leitura (turnos 79, 81, 84, 86, 88); eles são ferramentas significativas para a negociação da constituição das significações pelos participantes, bem como para a continuidade do processo de leitura. O ato de questionar e de responder oportuniza um desenvolvimento efetivo da coconstrução do raciocínio coletivo, da construção de conhecimento, possibilitando a aprendizagem e a apreensão de saberes pelos leitores.

A agente letradora, em uma atitude de negociadora dos sentidos (turno 79), questiona se outras participantes não vivenciaram, na UFT, um trabalho interdisciplinar. Essa atitude demonstra a importância das relações dialógicas na construção do sentido, pois o professor, ao fazer tal questionamento, possibilitou uma abertura para um diálogo profícuo e crítico entre as participantes, não dando margem a interpretações homogêneas – o que vai de encontro à concepção monológica de leitura. Nas palavras de Freire (2007),

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2007, p. 91).

Para Freire (2007), a prática do professor em uma relação significativa com os discentes promove uma dialogicidade na construção dos sentidos. Além disso, para o referido autor, quando o docente age nessa perspectiva, ele é visto como um mediador, gerenciador de conhecimento, um sujeito qualificado para sistematizar, de forma articulada, as experiências das participantes com o contexto no qual elas estão inseridas, promovendo e desenvolvendo competências específicas de um significativo letramento acadêmico.

Posteriormente ao questionamento feito (turno 79), ficou explícito como as outras participantes se colocaram em relação ao posicionamento de Luciana (turno 76). Os relatos da participante Juliana (turnos 80 e 82) demonstram que existem docentes que trabalham de forma “interdisciplinar” de maneira produtiva (*“Sim nós tivemos...assim eu lembro que a matéria de sociologia... foi ... o professor ele trabalhou inter/um livro que era de texto narrativo”...*, turno 80).

Um dos exemplos de coconstrução é a retomada de discursos. Na fala de Daniela, ficou claro esse processo, quando ela retoma o discurso de Juliana (*“Como Juliana disse, né? Trabalhar de forma interdisciplinar nos permite outra visão... o trabalho interdisciplinar requer mais participação, pois precisamos do conhecimento mais amplo... sempre estaremos vendo o saber como todo”*, turno 83). Essa prática de coconstrução contribuiu para que, no conjunto de tantas vozes, as singularidades de cada participante fossem respeitadas e colocadas na interação (foi vislumbrado

esse respeito quando Luciana, no turno 78, deixa claro que seu posicionamento se refere a uma experiência individual).

As experiências de Juliana e de Daniela foram diferentes das leituras de Luciana e de Adriana, algo comum na prática de leitura dialógica do PAG. Isso é confirmado no turno 84, quando a professora-pesquisadora evidencia que existiu, de certa forma, o projeto interdisciplinar na prática (*“então houve prática, né? Diferentemente da Luciana e da Adriana né? Que não tiveram essa ahn:: essa experiência...”*). Além disso, a professora-pesquisadora, como forma de explicar ou de demonstrar a importância do projeto interdisciplinar, destaca: *“Por exemplo, não tem como dissociar Escrita Acadêmica de Metodologia Científica, dos conhecimentos de vocês, das experiências?”* (turno 84).

De maneira rápida, Luciana (turno 85) ironiza o exemplo dado pela pesquisadora, dizendo que poderia ser uma continuidade, isto é, um trabalho interacional e contextualizado (*Deveria ser uma continuidade né? mas...*). Buscando compreender a atitude de Luciana, a agente letradora (turno 86) indaga: *“Como assim? Como deveria ser uma continuidade?”*.

Respondendo ao questionamento, Luciana (turno 87) afirma que “nem sempre” acontece o projeto interdisciplinar na prática. Segundo a participante, os saberes anteriores dos alunos não são considerados, pois o professor é considerado detentor do conhecimento e não admite interação com as demais áreas do saber (*Nem sempre acontece... o professor nem considera o que sabemos. Ele é sempre o detentor do conhecimento e não permite esse diálogo com as demais áreas.*).

O processo de mediação da agente letradora, nesta vivência, é, portanto, uma intersecção que se concretiza em interação – por meio dos questionamentos – constante na construção dos múltiplos sentidos (turnos 79, 81, 84, 86 e 88). O ambiente de discussão proporcionado pelo dialogismo constituiu um espaço complexo e, ao mesmo tempo, instigante, no que diz respeito ao reconhecimento e à importância de como a temática em si foi discutida por todos os envolvidos. A partir da resposta de Luciana (turno 87), a professora letradora sugeriu que as participantes considerassem a questão da teoria e da prática (*Esse diálogo, relacionando com teoria e prática...*, turno 88), uma vez que elas estão em processo de formação. Para tanto, a pesquisadora lançou o seguinte questionamento: *“Existe um distanciamento do que vocês veem na prática e vão fazer lá na escola, por exemplo no Estágio Supervisionado?”*.

As participantes (Adriana, turno 89; Luciana, turno 90; Daniela, turno 91) responderam que sim, o que nos leva a inferir que até os dias atuais teoria e prática “caminham na contramão” do processo de ensino e aprendizagem. Essa “contramão” vai de encontro à proposta freireana, que se caracteriza em um contexto originariamente dialético. Nas palavras de Freire (1987, p. 38), é necessário que seja clarificado, que a “[...] práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Segundo a participante Daniela (turno 91), elas não são preparadas para o mundo, como é proposto no projeto interdisciplinar (*“não somos preparados para o todo, o mundo... como vimos no texto que lemos em Estágio...”*), o que contraria a proposta dialética de Paulo Freire. Na prática, segundo Freire (1987), o sujeito, concomitantemente, age e reflete e, ao prover uma reflexão, ele age, isto é, os sujeitos da teoria caminham para prática e dessa prática chegam à nova teoria.

Complementando e ratificando a fala de Daniela, Adriana (turno 92) afirma que existe um distanciamento entre teoria e prática, pois o ensino é fragmentado (*“E como existe... é tudo muito fragmentado...”*). Ainda, para Adriana, o que elas veem na Universidade é diferente do que é trabalhado na escola (*“E isso a gente não vê aqui no nosso curso... mas eu não vejo ao pé da letra como eu tenho que ensinar lá na escola, de maneira interdisciplinar...”*, turno 92), demonstrando que teoria e prática não se fazem juntas. Dessa forma, para que o ensino-aprendizagem seja realizado de maneira significativa, é fundamental que teoria e prática andem juntas, porque essa é uma premissa necessária para a emancipação e a realização humana.

Diante das reflexões feitas até aqui, compreendemos que a formação de um professor para atuar como agente letrador faz novas e diferentes exigências ao professor universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes. Mas o essencial é a atitude de um agente letrador, que, em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, por intermédio de práticas letradas que motivam o grupo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e a objetivos individuais e, assim, formam leitores e despertam curiosidades.

5.4 O processo de mediação do professor letrador sob o olhar das participantes

No decorrer da pesquisa, principalmente nas análises das vivências, percebemos que o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem ultrapassa as barreiras da perspectiva conteudística, pois, nessa concepção, o ensino e a aprendizagem de LP respaldam-se em práticas sociais situadas. É justamente pensando nessas “práticas sociais” que o docente, enquanto agente letrador, necessita conscientizar-se de que não basta discutir somente conteúdos atuais em sala de aula, mas, também, resgatar conhecimentos mais amplos e históricos, para que os sujeitos-leitores possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social.

Durante as vivências do PAG, as participantes perceberam o papel do agente letrador no processo de construção de sentidos; puderam verificar que o docente tem assumido vários outros papéis, como o de mediador, e tem deixado de ser um mero transmissor de saberes. O professor no papel de mediador estimula, orienta os passos que possibilitam ao aluno construir seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhe permitam crescer como pessoa e como cidadão.

A professora-pesquisadora enquanto agente letradora

Quadro 15 – Diário 1 ⁴⁶ (sobre o agente letrador): Luciana

O mais interessante que eu quero destacar é que a coordenadora é uma mediadora. Ela sempre nos incitou com questionamentos. Isso é diferente de você estar diante da professora ou professor reunida/reunido com seus colegas, em uma sala de aula, por que nessa posição você tende a sempre esperar que ela ou ele lhe traga tudo pronto.

Quadro 16 – Diário 2 (sobre o agente letrador): Juliana

[...] Pois, no momento das discussões dos textos a coordenadora nos faziam perguntas acerca do texto e com isso, pensávamos diante do texto de forma crítica. [...] A coordenadora é uma mediadora. Pois não dava uma resposta certa, e sim fazia com que pensássemos diante do texto e assim achar uma resposta.

Quadro 17 – Diário 3 (sobre o agente letrador): Daniela

Possibilitar que o aluno pense e questione sobre temas cotidianos e às vezes polêmicos, faz desse aluno um leitor crítico, que não aceita tudo que ler, que sabe adentrar-se no texto usando seu conhecimento de mundo e interagindo com o mesmo. Essa dinâmica feita pela professora orientadora possibilitou esse pensamento, essa leitura crítica.

⁴⁶ Os textos dos diários foram transcritos literalmente tal como expresso pelas alunas.

Constatou-se, nos discursos das participantes, o que assevera Paulo Freire (2007), em relação ao papel do professor, que é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem (*O mais interessante que eu quero destacar é que a coordenadora é uma mediadora* – LUCIANA, diário 1). Nesse processo, ao mesmo tempo que ensina, o professor também aprende; juntos, professor e leitor aprendem, em um encontro democrático e afetivo – dialogando com o modelo de Letramento Acadêmico – em que todos podem se expressar.

Acreditamos que uma das tarefas do professor é possibilitar aos alunos oportunidades de legitimarem suas vozes nas práticas de leituras (*não dava uma resposta certa, e sim fazia com que pensássemos diante do texto e assim achar uma resposta* – JULIANA, diário 2) para atuarem como sujeitos ativos e responsivos na sociedade em que vivem. Para isso, promover situações em que exponham o que pensam é uma das tarefas do professor letrador. A fala pode ser espontânea, sem que o professor a solicite, ou requerida por meio de pergunta, no intuito de incluir o aluno na discussão.

A fala de Luciana (*Ela sempre nos incitou com questionamentos*) remete ao que defende Rubem Alves (2000), quando afirma que a função do professor é instigar o leitor a ter gosto, curiosidade e vontade de aprender, de abraçar o conhecimento. As participantes, de forma unânime, demonstraram que os questionamentos feitos pela agente letradora possibilitaram uma mediação dos conhecimentos sociohistoricamente armazenados (*Possibilitar que o aluno pense e questione sobre temas cotidianos e às vezes polêmicos, faz desse aluno um leitor crítico* – DANIELA, diário 3), bem como os saberes contemporâneos/atuais, promovendo, ao fim de todo o processo, que os sujeitos-leitores tenham o domínio de reelaborar os conhecimentos por meio da coconstrução, já que essa prática é dialógica e crítica.

Um fato que chama atenção é que, ao mediar essas construções de sentidos (*Essa dinâmica feita pela professora orientadora possibilitou esse pensamento, essa leitura crítica* – DANIELA, diário 3), a agente letradora se coloca entre o leitor e a aprendizagem, ou seja, a coconstrução das múltiplas significações. A primeira instância para que isso ocorra é a quebra do modelo tradicional e positivista em que o docente era detentor de todo o saber, silenciando a voz do aluno em todo processo. Com essa atitude (*A coordenadora é uma mediadora. Pois não dava uma resposta*

certa, e sim fazia com que pensássemos diante do texto e assim achar uma resposta – JULIANA, diário 2), a professora-pesquisadora se “despiu” do antigo papel (*porque nessa posição você tende a sempre esperar que ela ou ele lhe traga tudo pronto* – JULIANA, diário 2) e confiou na nova roupagem (professor letrador).

Mediar é promover estratégias significativas para que os educandos se apropriem dos saberes (*fazia com que pensássemos diante do texto e assim achar uma resposta* – JULIANA, diário 2) e as informações se transformem em conhecimento e gerem novas aprendizagens. Ou seja, não basta o professor responder perguntas, é necessário fazer boas perguntas, considerar as experiências de mundo de todos os participantes, para que, assim, eles possam construir uma leitura responsiva e crítica.

5.5 O Pensar Alto em Grupo como instrumento pedagógico para o ensino de leitura

Muitos acadêmicos têm ingressado nas universidades trazendo consigo algumas dificuldades, entre elas, a de aprendizagem, consequência, muitas vezes, de uma compreensão leitora rasa e inadequada para formação de leitores responsivos e críticos. Essa compreensão é vista como um produto, quando, na verdade, deveria ser vista pelos envolvidos como um processo significativo e construtivo no qual o sujeito-leitor constrói, coconstrói e reconstrói sentidos para o discurso escrito.

O processo de compreensão (individual e coletivo) não se dá apenas durante a leitura em si, mas também depois, quando o leitor lembra do que foi lido/compreendido, promovendo uma reflexão acerca do assunto. Apresentamos, a seguir, como o PAG – na concepção das participantes – contribui para o desenvolvimento do leitor ativo e responsivo na universidade.

Pensar alto em grupo como instrumento pedagógico

Quadro 18 – Diário 1 (sobre o PAG): Luciana

Participar do grupo foi uma oportunidade para crescer como profissional, pois os textos que discutimos durante a pesquisa foram todos relacionados à nossa área de atuação com problemáticas reais que já vivenciamos.

[...]

Veja, o verbo é PENSAR. Pois bem, eu penso, todos nós pensamos. No entanto, mesmo sendo no nível superior, é comum que os acadêmicos deixem a argumentação com o professorado. O principal dessa prática é que ela possibilita a agregação de conhecimento, por que as pessoas são diferentes e podem ter opiniões divergentes sobre um mesmo assunto.

Quadro 19 – Diário 4 (sobre o PAG): Sandra

As experiências vividas por mim com o PAG, foram muito relevantes, pois tive a oportunidade de discutir esses textos sob vários pontos de vista. O ato de várias pessoas pensarem juntas ao mesmo tempo, enriquece a todos que estão participando da discussão.

Quadro 20 – Diário 2 (sobre o PAG): Juliana

Ressalto que minha participação do grupo foi de grande importância, pois com o olhar do colega diante do texto e nas discussões fazia com que eu tivesse uma outra ideia sobre o texto. Pois as vezes o colega ver algo no texto que não vemos. Com isso, as discussões eram agradáveis e de grande aprendizado, sendo que no momento que estávamos reunidos era um momento rico em aprendizado.

Quadro 21 – Diário 3 (sobre o PAG): Daniela

Participar do grupo de pesquisa foi uma experiência muito enriquecedora, pois as discussões feitas foram voltadas a pensar nossa profissão, a pensar a educação. Os textos eram contextualizados e possibilitaram a reflexão acerca da nossa realidade.

É compreendendo a atividade de leitura como processo colaborativo e construtivo de significações, em que os sujeitos-leitores ligam saberes linguísticos explícitos no texto aos seus conhecimentos de mundo, suas memórias episódicas, objetivos e esquemas, que se considera o PAG como instrumento pedagógico potencializador da competência leitora das participantes da pesquisa. A competência leitora concebe uma desenvoltura indispensável para a obtenção e a reestruturação de significados, costumes e procedimentos a serem discutidos nas diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do contexto acadêmico.

Na voz das participantes, é evidente a importância da participação delas nas vivências do PAG:

Participar do grupo foi uma oportunidade para crescer como profissional (LUCIANA, diário 1).

As experiências vividas por mim com o PAG, foram muito relevantes (SANDRA, diário 4).

Ressalto que minha participação no grupo foi de grande importância (JULIANA, diário 2).

Tal importância deve-se ao fato de essa prática de letramento possibilitar o desenvolvimento profissional (*os textos que discutimos durante a pesquisa foram todos relacionados à nossa área de atuação com problemáticas reais que já vivenciamos* – LUCIANA, diário 1), já que os textos selecionados correspondem a temáticas que giram em torno do âmbito educacional e todas as participantes estão em curso de licenciatura.

Considerar o contexto social dos sujeitos envolvidos é um dos princípios do Pensar Alto em Grupo, já que esse instrumento pedagógico é uma prática de letramento – e respalda-se em práticas situadas de leitura e de escrita – e, como tal, deve possibilitar aos envolvidos maior aproximação da realidade na qual estão inseridos. O PAG aparentemente demonstra ser uma prática simplória, mas, na realidade, é complexa, por possibilitar orientação e constituição de sujeitos-leitores marcados por práticas sociais.

Quadro 22 – Diário 5 (sobre o PAG): Adriana

Quando esse confronto se dá em meio a um grupo de outros leitores, a leitura torna-se mais eficaz ainda, no que tange o projeto PENSAR ALTO EM GRUPO tivemos a oportunidade de fazer leituras acerca do pensamento uma das outras à medida que socializávamos nossas opiniões.

Quadro 23 – Diário 1 (sobre o PAG): Luciana

As leituras em grupo me ajudaram a expor minhas ideias e a escutar as das colegas e assim fortalecer meus argumentos acerca dos temas.
Veja, o verbo é PENSAR. Pois bem, eu penso, todos nós pensamos. No entanto, mesmo sendo no nível superior, é comum que os acadêmicos deixem a argumentação com o professorado. O principal dessa prática é que ela possibilita a agregação de conhecimento, por que as pessoas são diferentes e podem ter opiniões divergentes sobre um mesmo assunto.

Quadro 24 – Diário 4 (sobre o PAG): Sandra

E é justamente isso que importa você ouvir a opinião de cada uma, de refletir sobre a sua, analisar a ideia do outro e fora que nós perdemos a vergonha de falar, de dar algum comentário, pois sabemos que ninguém vai dizer que está errado, nem mesmo professor, levando em consideração que é a autoridade da sala, porém não dono da verdade, e o PAG, contempla tudo isso, questões de dar voz a todos, ouvir cada um, e fazer render as discursões do texto, e ir além do papel, trazer pro cotidiano, pra dentro da escola, pra universidade, para a sociedade e juntos pensar em soluções para vários problemas que permeiam na nossa área de atuação!

Além disso, o PAG é uma prática de letramento complexa, pois possibilita uma dialogicidade entre os diversos participantes das vivências, sem ferir o princípio da alteridade:

[...] tivemos a oportunidade de fazer leituras acerca do pensamento uma das outras à medida que socializávamos nossas opiniões (ADRIANA, diário 5).

As leituras em grupo me ajudaram a expor minhas ideias e a escutar as das colegas e assim fortalecer meus argumentos acerca dos temas (LUCIANA, diário 1).

E é justamente isso que importa você ouvir a opinião de cada uma, de refletir sobre a sua, analisar a ideia do outro (SANDRA, diário 4).

O PAG permite que os sujeitos envolvidos “pensem” (*Veja, o verbo é PENSAR. Pois bem, eu penso, todos nós pensamos* – LUCIANA, diário 1) e exponham suas vozes, quebrando paradigmas tradicionais, como o de que o professor é a autoridade máxima na interpretação:

No entanto, mesmo sendo no nível superior, é comum que os acadêmicos deixem a argumentação com o professorado (LUCIANA, diário 1).

[...] pois sabemos que ninguém vai dizer que está errado, nem mesmo professor, levando em consideração que é a autoridade da sala, porém não dono da verdade (SANDRA, diário 4).

Pensando em grupo, os sujeitos-leitores elevam seus conhecimentos e aprendem a respeitar a opinião dos outros participantes; as opiniões podem ser divergentes, mas complementares na construção do sentido (*ela possibilita a agregação de conhecimento, por que as pessoas são diferentes e podem ter opiniões divergentes sobre um mesmo assunto* – LUCIANA, diário 1). Assim, todos têm suas vozes legitimadas (*o PAG, contempla tudo isso, questões de dar voz a todos* – SANDRA, diário 4).

Além disso, a prática de leitura do PAG ultrapassa os limites do texto, possibilitando aos participantes fazerem uso de várias estratégias (ativação de conhecimentos prévios, objetivos, esquemas, consulta a material de pesquisa, conversa com outros colegas etc.). Nas palavras de Sandra (diário 4), o PAG possibilita

[...] fazer render as discussões do texto, e ir além do papel, trazer pro cotidiano, pra dentro da escola, pra universidade, para a sociedade e juntos pensar em soluções para vários problemas que permeiam na nossa área de atuação!

O PAG propicia um jogo dialógico de exposição de leituras respaldadas em vivências individuais e coletivas. Nesse jogo, cada participante assume papel importante na construção das significações e possibilita uma interação engajada com os demais participantes.

Quadro 25 – Diário 2 (sobre o PAG): Juliana

Ressalto que minha participação no grupo foi de grande importância, pois com o olhar do colega diante do texto e nas discussões fazia com que eu tivesse uma outra ideia sobre o texto. Pois as vezes o colega ver algo no texto que não vemos. Com isso, as discussões eram agradáveis e de grande aprendizado, sendo que no momento que estávamos reunidos era um momento rico em aprendizado.

Quadro 26 – Diário 3 (sobre o PAG): Daniela

Nas discussões pude expor minha opinião e ouvir a das colegas...

Nessa atividade, todos os participantes têm voz (*Nas discussões pude expor minha opinião e ouvir a das colegas* – DANIELA, diário 3), em uma situação de protagonismo e de responsividade; as construções das significações se davam em um processo colaborativo por meio do pensar conjuntamente. Na voz de Luciana, a ação de responsividade e alteridade é marcante. Para ela, ouvir as leituras das outras participantes promoveu uma mudança no sentido que construiu, isto é, houve uma coconstrução de sentidos (*pois com o olhar do colega diante do texto e nas discussões fazia com que eu tivesse uma outra ideia sobre o texto*).

Ainda a partir da voz de Luciana, compreendemos que o pensar coletivamente contribui para o desenvolvimento do leitor responsivo ativo; para ela, “[...] *as leituras em grupo me ajudaram a expor minhas ideias e a escutar as das colegas e assim fortalecer meus argumentos acerca dos temas*”. Notamos aí que a alteridade está no descobrir-se no outro ou no descobrir o outro em si próprio.

5.6 Análise dos diários de leitura das alunas nas vivências do pensar alto em grupo

Os diários de leitura (MACHADO, 1998) foram usados, nesta pesquisa, como um instrumento para a geração de dados e prática reflexiva, conforme justificativa no item 4.4.2, capítulo metodológico. Eles foram produzidos pelos alunos por meio das vivências do PAG. Para cada vivência, foi elaborado um diário, porém optou-se pela análise dos diários da primeira e da última vivência apenas. A escolha da primeira vivência se deu por ser a primeira e por todos serem inexperientes na prática do PAG, e a última vivência foi selecionada porque todos já se conheciam bem e estavam familiarizados com a professora e com os colegas.

5.6.1 Diários de leitura dos alunos: primeira vivência

Como as participantes demonstraram uma leitura semelhante para o elemento “águia”, esta seção foi organizada considerando esse aspecto como categorização para análise.

Representação da Águia: uma figura humanizada

Quadro 27 – Diário 6 (sobre a representação da Águia): Daniela

Também olhando por outra vertente a águia pode significar sonhos presos que só precisam de um incentivo para se libertarem.

Quadro 28 – Diário 9 (sobre a representação da Águia): Juliana

[...] Assim ocorre com muitas pessoas (águias) que vivem em ambientes que não devem estar... sendo aquilo que não é, vivendo presas.

Quadro 29 – Diário 7 (sobre a representação da Águia): Luciana

A águia deslocada pode ser lida como uma pessoa fora do lugar que ela deveria ocupar pelo que ela é. A mídia cria padrões para tudo e os sujeitos que não os integram, tentam a todo custo se enquadrar. Muitos chegam a se anular para conseguir isto ou aquilo; este ou aquele lugar.

Quadro 30 – Diário 8 (sobre a representação da Águia): Sandra

Suponhamos que a águia e galinha sejam como nós seres humanos, pois muitas vezes as pessoas querem se encaixar em determinado grupo, ou ambiente que não faz parte da sua personalidade, submetendo-se a não ser você mesmo para que haja o reconhecimento das pessoas.

Não muito diferente das leituras construídas na vivência um (item 5.2), constatou-se, nos diários das participantes, um modo de agir e interagir de uma prática

de leitura dialógica que vai além dos limites do texto (*Também olhando por outra vertente a águia pode significar sonhos presos – DANIELA; Suponhamos que a águia e galinha sejam como nós seres humanos – SANDRA*). O olhar delas acerca da imagem da águia acarretou um sentido de “deslocamento”, como se ela (águia) não fizesse parte daquele ambiente (*muitas pessoas (águias) que vivem em ambientes que não devem estar – JULIANA; A águia deslocada pode ser lida como uma pessoa fora do lugar que ela deveria ocupar pelo que ela é – LUCIANA*). Esse sentido faz parte de memórias episódicas, ou seja, compartilhadas anteriormente, em situação comum de suas vidas, como a primeira vivência do PAG, que teve alguma relevância para as participantes.

Um aspecto importante que merece atenção é o olhar dado por Luciana e Sandra à “águia”:

A águia deslocada pode ser lida como uma pessoa fora do lugar que ela deveria ocupar pelo que ela é. A mídia cria padrões para tudo e os sujeitos que não os integram, tentam a todo custo se enquadrar. Muitos chegam a se anular para conseguir isto ou aquilo; este ou aquele lugar (LUCIANA).

Suponhamos que a águia e galinha sejam como nós seres humanos, pois muitas vezes as pessoas querem se encaixar em determinado grupo, ou ambiente que não faz parte da sua personalidade, submetendo-se a não ser você mesmo para que haja o reconhecimento das pessoas (SANDRA).

No sentido conotativo, elas compararam a águia com pessoas que não conseguem se enquadrar em determinado contexto ou ambiente. Essa maneira de ver demonstrou uma interação das participantes com o autor mediada pelo texto, em uma ação responsiva dialógica. Além disso, a atitude das leitoras demonstrou que refletiram sobre a condição do sujeito no contexto, mostrando que a prática de leitura do PAG pode proporcionar uma leitura crítica e responsiva ao contribuir com uma concepção dialógica de linguagem e não apenas com uma prática cristalizada e reprodutora de leitura, pois as alunas foram além do texto, trouxeram a situação figurada para a vida real. Notou-se uma construção de sentidos determinados pela inserção das participantes dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico.

Ratificamos que o acionamento dos conhecimentos de mundo pode possibilitar o desenvolvimento da compreensão leitora, pois elas tomaram consciência da importância de tornar a leitura uma prática de interação entre autor-texto-leitor. Além disso, o conhecimento de mundo determinou, durante a leitura, as inferências que elas

realizaram por intermédio dos elementos linguísticos. Esse pensar coletivamente revelou o posicionamento de leitores que leram além da decodificação.

Ainda na interação das participantes, constatou-se que o sentido não está apenas no enunciado escrito ou na palavra (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016), como defendem os pesquisadores que se fundamentam no monologismo; segundo Bakhtin/Voloshinov (2009, p. 137), “a significação não está na palavra, nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um complexo sonoro”.

5.6.2 Diários reflexivos dos alunos: última vivência

Os diários de leitura desta última vivência apresentaram pontos de vista semelhantes; por conta disso, foram analisados juntamente.

Métodos contextualizados

Quadro 31 – Diário 11 (sobre a última vivência): Daniela

De acordo com o texto os métodos interdisciplinares e contextualizados incitam o pensamento crítico, privilegiam o conhecimento global e trazem outras inúmeras vantagens, pois as aulas como foi descrita no texto, seriam dinâmicas, incitando a participação do aluno, além da contextualização que o mesmo saberia onde aplicar o conhecimento adquirido, e principalmente incitaria o pensamento crítico, para que esse aluno comece a se questionar como as disciplinas dialogam entre si.

Quadro 32 – Diário 12 (sobre a última vivência): Juliana

Com base no texto, esse método é de suma importância, pois quanto mais contextualiza os conteúdos, os estudantes sentem se mais à vontade e interessados para aprender os conteúdos de forma eficaz. Pois a partir do momento que nos inserimos em determinado assunto, é natural a importância em entender e aprender tal assunto... Mas, para que esse método seja executado de forma efetiva. Tem que haver interesse dos professores, da escola e do sistema no geral. Pois se os professores interessarem em mudar o ensino, teremos um futuro de pessoas pensantes. Pessoas essas que não apenas “engulam” conteúdos, mas sim faz uso do seu conhecimento para fazer a diferença no meio social.

Quadro 33 – Diário 13 (sobre a última vivência): Luciana

Para explicar esse recurso, a autora deu uma exemplificação do que ocorre na Finlândia, que é um dos países com os melhores índices educacionais do mundo. Lá as escolas trabalham os conteúdos por fenômenos ou temas. Assim, os assuntos são estudados de forma contextualizada em todas as disciplinas, a fim de que se crie a visão global e crítica.

Quadro 34 – Diário 13 (sobre a última vivência): Luciana

Muitas mudanças têm ocorrido no sistema educacional brasileiro, neste último século novos métodos de ensino têm adentrado nossas salas de aula, um deles por exemplo é a Interdisciplinaridade, método que trabalha a contextualização da teoria aplicada a prática do nosso cotidiano.

O ponto comum na leitura das participantes foi a questão do trabalho contextualizado dos conteúdos (*Com base no texto, esse método é de suma importância, pois quanto mais contextualiza os conteúdos* – JULIANA, diário 12; *De acordo com o texto os métodos interdisciplinares e contextualizados incitam o pensamento crítico [...]* – DANIELA, diário 11) que proporciona aos alunos um pensamento crítico e torna as aulas mais dinâmicas e instigantes para o aprendizado. É interessante que as duas leitoras apontaram suas leituras baseadas no texto, “com base no texto; de acordo com o texto”, mas sem limitar-se a ele.

Ao verificar as representações sobre a contextualização dos conteúdos, notamos que elas apresentaram uma tomada de posição ativa a propósito do que foi dito (*Muitas mudanças têm ocorrido no sistema educacional brasileiro, neste último século novos métodos de ensino têm adentrado nossas salas de aula, um deles por exemplo é a Interdisciplinaridade* – LUCIANA); tal ação reporta a uma preocupação das participantes com o processo de ensino-aprendizagem, já que ambas cursam uma licenciatura. Assim, o sentido construído pelas participantes demonstra que houve relação com o texto lido; contudo, nas experiências empíricas, ou seja, nos conhecimentos de mundo, ocorreu a fusão de ambos, com marcas de um sujeito-leitor que se apresentou, no processo dialógico, de maneira ativa:

Tem que haver interesse dos professores, da escola e do sistema no geral. Pois se os professores interessarem em mudar o ensino, teremos um futuro de pessoas pensantes. Pessoas essas que não apenas “engulam” conteúdos, mas sim faz uso do seu conhecimento para fazer a diferença no meio social (JULIANA).

Face a isso, pode-se concluir que a construção do conhecimento a partir da leitura está relacionada à capacidade de as participantes refletirem sobre o que leram, interagindo com suas ideias, comparando as informações com seu repertório de conhecimentos e ampliando-os. Assim, modifica-se e tem suporte teórico para agir na sua realidade de maneira crítica e reflexiva. Além disso, a atitude das participantes é contemplada nas palavras de Coracini (2010), quando ela diz que “O olhar sobre o texto vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade. Esta subjetividade se constitui do/no exterior, por sua historicidade” (p. 23).

5.7 Análise dos diários de leitura da professora nas vivências do pensar alto em grupo

Quadro 35 – Diário 1: Professora-pesquisadora

Na primeira vivência, eu estava um pouco nervosa, pois não sabia bem como interagir com o grupo. Entreguei o texto, expliquei o que seria a atividade do PAG e expliquei como iríamos realizar a atividade. Depois, foi dado o tempo para a leitura. Após alguns minutos (tempo suficiente), perguntei se nós poderíamos começar a discussão sobre o texto, ou melhor, o pensar alto.

Foi interessante, pois queria ouvir a voz de todas as participantes e comecei a fazer perguntas, mas percebi que elas só falavam quando perguntava. Notei que esta prática era muito comum “na prática de leitura dominante no contexto escolar”, pois queria direcionar a discussão. Porém, no decorrer da discussão, uma participante se sobressaiu e falava sem receio algum. Foi a partir daí que vi a necessidade de fazer perguntas, mas para tentar a participação das outras participantes.

Mas, com o passar do tempo, as outras participantes foram interagindo, necessitando da minha intervenção em alguns momentos. Busquei deixá-las à vontade para falarem sem medo, porém percebia que em alguns momentos tentava silenciá-las ou tentava direcionar as leituras delas. Por um momento me envergonhei, porque essa prática tradicional não favorece o desenvolvimento do leitor crítico e responsivo.

Quadro 36 – Diário 4: Professora-pesquisadora

Como em todas as outras vivências, apresentei o texto para as alunas e dei um tempo para que elas fizessem uma leitura. Depois dessa leitura, iniciamos a discussão. Por ser um texto que trata de questões educacionais, percebi inquietações fora do normal, por exemplo, a Luciana já foi dizendo em tirar o primeiro parágrafo... pensei logo: “a discussão irá render”!

Mais uma vez deixei-me levar por resquício do modelo tradicional de leitura, pois, por se tratar da última vivência, acreditei que iria acertar, mas em algum momento silencieei as participantes, cai numa prática limitadora da construção de sentidos; porém, em outros momentos, proporcionava situações de interação em que leitores responsivos ativos assumiam lugares de protagonistas. As participantes concordavam, discordavam, assumiam posicionamentos críticos diante do que era exposto no texto, sem medo. Suas vozes dialogavam... Existia um respeito em ouvir a voz do outro, isso era significativo.

As vivências foram um aprendizado para mim enquanto agente letradora e acredito que para elas enquanto leitoras.

A necessidade de transformação das oportunidades de ensino-aprendizagem, principalmente na formação de leitores responsivos, criadas na academia – mas não só nela –, tem levado a uma crescente ênfase no papel do professor enquanto agente letrador.

Foi interessante, pois queria ouvir a voz de todas as participantes e comecei a fazer perguntas, mas percebi que elas só falavam quando perguntava. Notei que esta prática era muito comum “na prática de leitura dominante no contexto escolar”, pois queria direcionar a discussão. Porém, no decorrer da discussão, uma participante se sobressaiu e falava sem receio algum. Foi a partir daí que vi a necessidade de fazer perguntas, mas para tentar a participação das outras participantes (PROFESSORA-PESQUISADORA, diário 1).

As considerações da professora-pesquisadora aludiram à falta, nas vivências do PAG, de conhecimentos mais aprofundados a respeito da prática da leitura dialógica, visto que as perguntas, muitas vezes, restringiam-se a um direcionamento único – fruto de uma prática de leitura monológica – desconsiderando-se as múltiplas leituras que surgiam no decorrer do processo.

Ficou, mesmo que implícita, uma prática de leitura dominante, visto que, muitas vezes, a pesquisadora tentava direcionar, por meio de perguntas, a construção do sentido, mesmo que a intenção não fosse essa (*comecei a fazer perguntas, mas percebi que elas só falavam quando perguntava*). Salientamos que a intenção da pesquisadora era proporcionar um espaço para que as participantes pudessem expor suas opiniões acerca do texto, sem medo, e compreendessem que é possível, em um ambiente em que a professora esteja presente, que essa não seja considerada fonte única do saber, que é possível elas exporem suas vozes e ouvirem as outras, permitindo a coconstrução e a reconstrução de suas leituras.

Nesse processo de interação e após as ações colaborativas desenvolvidas junto à professora letradora e às participantes, que se pautaram na prática de letramento do PAG, perceberam-se alterações na prática de coconstruções de sentidos (*Mas, com o passar do tempo, as outras participantes foram interagindo, necessitando da minha intervenção em alguns momentos*). A professora letradora teve a preocupação principal de dar voz às participantes, para que elas pudessem livremente construir as suas leituras (*proporcionava situações de interação em que leitores responsivos ativos assumiam lugares de protagonistas*).

É perceptível a importância do gerenciamento da professora-pesquisadora enquanto agente letradora, pois, por meio dos questionamentos e da forma como esse agente mediou as vozes, os participantes posicionaram-se em uma ação responsável e ativa na negociação e na construção dos sentidos, permitindo, assim, um desenvolvimento significativo do letramento acadêmico.

As participantes perceberam seu lugar de protagonismo nas vivências e se posicionaram criticamente, ora concordando, ora refutando, ora ampliando as leituras e, em outras situações, relacionando os sentidos construídos durante as vivências com experiência de mundo, com seu contexto sócio-histórico-cultural (GEE, 1990):

As participantes concordavam, discordavam, assumiam posicionamentos críticos diante do que era exposto no texto, sem medo. Suas vozes dialogavam... Existia um respeito em ouvir a voz do outro, isso era significativo (PROFESSORA-PESQUISADORA, diário 4).

Nesse contexto, compreendemos que o professor, na posição de agente letrador, terá muitos desafios a enfrentar, e um de seus desafios não é ensinar o sujeito a ler, mas, sim, tornar o aprendizado da leitura e da compreensão leitora algo possível, acessível aos sujeitos-leitores. Para levar o sujeito a se tornar um leitor responsivo, capaz de entender qualquer discurso escrito, é necessário dar voz, bem como proporcionar situações concretas que os levem à proficiência em leitura.

Neste capítulo, analisamos os dados gerados pelos instrumentos introspectivos. Na sequência, apresentamos as considerações finais com reflexões sobre as vozes das participantes nas vivências de leitura do PAG, visando responder às questões norteadoras, com a intenção de evidenciar como essa prática pode contribuir para a formação do sujeito-leitor-responsivo e da professora letradora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de responder às perguntas que guiaram esta investigação sobre a prática de leitura dialógica e responsiva, apresento as considerações finais. As análises feitas nesse estudo foram tomadas como pilares basilares e dialogam com os aportes teóricos que sustentaram esta pesquisa.

Entretanto, para evitar repetições, os questionamentos serão respondidos de maneira mais reflexiva do que de forma expositiva, visto que no capítulo anterior já foi realizada uma exposição mais aprofundada. Assim, as respostas tomam por base as vozes suscitadas nos diários, nas entrevistas e, sobretudo, na primeira e na última vivência do Pensar Alto em Grupo (PAG).

Antes de responder aos questionamentos propriamente ditos, vale salientar que é por meio do aporte teórico vislumbrado no decorrer da tese, bem como dos sujeitos participantes, que se chega às reflexões acerca da contribuição do PAG enquanto prática de letramento colaborativa, dialógica e pedagógica para formação e para o desenvolvimento do sujeito-leitor-responsivo e do professor letrador na Universidade, sim, na Universidade e não apenas na educação básica!

A presente pesquisa possibilitou à pesquisadora conhecer uma prática dialógica e social de leitura, o Pensar Alto em Grupo – PAG (ZANOTTO, 1995; 2014a), que carece se propagar nos diversos ambientes educacionais, visto que o pressuposto principal dessa concepção é dar espaço para a voz do aluno e legitimá-la.

Nessa prática de letramento, é fundamental considerar o contexto social dos sujeitos envolvidos; assim, o professor necessita compreender que os acadêmicos não adentram à universidade desprovidos de conhecimento (BATISTA-SANTOS, 2017), eles já possuem letramentos anteriores ao seu ingresso na universidade (GEE, 1990). Consequentemente, o docente na esfera universitária – não só nela – deve entender que a compreensão leitora ou a leitura é uma prática social, e a constituição de sentidos se dá na interação com o outro inserido em um contexto social.

Quanto às reflexões do primeiro questionamento acerca da concepção de leitura dos sujeitos participantes da pesquisa, pergunto: qual a concepção de leitura dos sujeitos participantes da pesquisa? Esse questionamento foi essencial para compreender a concepção de leitura que mediava as práticas das participantes, com

implicações na formação acadêmica e no desempenho delas como futuras docentes. Além disso, essa questão é a base de toda ação pedagógica.

As concepções de leitura variaram entre as participantes, o que demonstra a necessidade de tratar desse conteúdo no ambiente acadêmico. Ainda é marcante, nas atividades de leitura, o processamento ascendente e descendente, que tem como consequência o foco no texto e o foco no leitor. Ficou evidente, em algumas vivências da participante Sandra, a influência que determinada concepção exerceu sobre o seu discurso, de modo que ela passou a conotar, por meio de sua fala, aquela concepção de leitura.

Os dois processos trabalhados isoladamente propiciam a formação de leitores reprodutores e passivos, um leitor incapaz de construir sua compreensão a partir das palavras do autor e posicionar com sua contrapalavra.

Contrapondo-se a esses dois processos, foi possível também perceber, no discurso das participantes, indício da perspectiva de leitura dialógica, o que corrobora com a prática do PAG. Nas palavras de Freire (1982, p. 11), “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

A perspectiva dialógica atribui para a leitura dimensões socioculturais que se entrecruzam em uma dinâmica significativa na construção de conhecimento. As participantes Juliana e Luciana deixaram evidenciado que, ao ler, elas construíram sentidos por intermédio do texto, ativando seus conhecimentos de mundo em um processo interacional, responsivo e dialógico, construindo a leitura crítica ou, nas palavras das referidas, adquirindo conhecimentos.

Após essas ponderações, parte-se para o próximo questionamento: Como a prática de leitura do PAG, com um grupo focal na universidade, pode contribuir para a formação de um leitor responsivo e crítico?

A prática de letramento do Pensar Alto em Grupo demonstrou ser um instrumento significativo na formação e no desenvolvimento do leitor responsivo e crítico. Entre as principais contribuições, a possibilidade de ser visto *como protagonista* nas atividades de leitura destacou-se, ou seja, um sujeito-leitor crítico, dotado de conhecimentos e, portanto, com *liberdade* de construir e de coconstruir livremente suas leituras.

Por ser um método pedagógico introspectivo-interativo, o PAG possibilitou ao professor, durante as vivências, ouvir as vozes das participantes das práticas sociais

de leitura e, em contrapartida, permitiu às participantes uma atitude reflexiva, pois elas tiveram a oportunidade de se ouvirem e de ouvirem as outras participantes do grupo, “recusando, acatando ou acrescentando novas ideias, revelando, assim, a vivência de um diálogo efetivo de aproximação do eu-outro(s) a partir de deslocamentos” (ZANATTO; SUGAYAMA, 2016, p. 32).

Outro fator preponderante nas vivências do PAG que contribui na formação do leitor crítico foi a participação efetiva das participantes por meio das discussões coletivas, uma vez que demonstravam participação com posicionamentos legítimos e críticos, opiniões, questionamentos, ações efetivas na atividade de leitura, revelando presença na prática de letramento do PAG. Esses aspectos, pode-se dizer, são esperados de um aluno de graduação e de um *sujeito-leitor-responsivo*.

Em síntese, o Pensar Alto Grupo pode contribuir na formação de um leitor crítico e responsivo, porque: a) dá voz ao leitor; b) legitima a voz do leitor; c) possibilita o protagonismo do leitor na construção dos sentidos; d) possibilita a coconstrução de múltiplos sentidos; e) permite ativação de conhecimentos prévios do leitor; f) permite a complementação da voz de outro leitor por meio da interação.

Ainda, com as análises dos dados foi possível constatar que o leitor crítico é aquele que vai além do processo de decodificar, do ler letra por letra, palavra por palavra e frase por frase, do processo indutivo em uma sequência linear. Nessa perspectiva, o *sujeito-leitor-responsivo* deve ter atitude sagaz, crítica, ativa e responsiva, ou seja, deve ter comportamento ativo diante do texto, buscando “analisar, avaliar, julgar, negociar, ponderar as ideias explícitas e implícitas no texto, sem deixar de levar em conta o contexto da interação” (SANTOS, 2014, p. 180).

Assim, finalizam-se as reflexões da presente pesquisa com o último questionamento. Como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação do leitor responsivo e crítico, bem como para sua própria formação como agente letrador? Com as análises dos dados e com os aportes teóricos, pode-se afirmar que o Pensar Alto em Grupo revelou-se ferramenta pedagógica significativa para formação do professor enquanto agente letrador.

Durante o evento de letramento do Pensar Alto em Grupo, algumas ações da professora-pesquisadora foram necessárias para que o desenvolvimento das vivências ocorresse de maneira efetiva. As ações foram coerentes com o dialogismo, como: promover questionamentos menos diretivos, de outra qualidade e em menor quantidade, com a intenção de expandir as ideias dos leitores; abrir mão do poder de

autoridade interpretativa; dar voz às leitoras para que elas pudessem livremente construir as suas leituras; mediar as múltiplas leituras.

Essas ações possibilitaram a coconstrução de raciocínios que, na maioria das vezes, suscitaram opiniões, argumentações e reflexões que foram além do texto. Assim, esse “processo é extremamente rico e complexo, constituindo um desafio para a pesquisa, mas, ao mesmo tempo, representa a riqueza da prática do Pensar Alto em Grupo” (ZANATTO; SUGAYAMA, 2016, p. 34).

Possibilitar uma modificação no ensino-aprendizagem da atividade de leitura é uma tarefa desafiadora, principalmente para o professor que necessita se apropriar desse novo instrumento pedagógico e modificar sua maneira de agir.

Nas vivências do PAG, a mudança de posição da professora-pesquisadora foi conflituosa e desafiadora, visto que ela trazia, de maneira natural, as ações da prática escolar dominante – para entender e ouvir as participantes, com um intuito de perceber o outro ao seu redor. Foi uma mudança conflituosa, pois a professora-pesquisadora ainda estava alicerçada em um contexto sócio-histórico-cultural em que predominava uma concepção de leitura respaldada no monologismo; nessa prática, o sentido, na maioria das vezes, era construído pelo professor, uma leitura única era trazida pelo livro didático.

O papel do professor durante o evento de letramento é fundamental no PAG, com seu papel sendo reconfigurado para o de agente letrador que, nas palavras de Kleiman (2006), significa dizer que o professor, como agente de letramento, é estimulador de saberes significativos aos contextos dos sujeitos para que participem ativamente das práticas letradas disponibilizadas por qualquer esfera social.

Nas vivências do PAG, constatou-se quão desafiador é lidar com todas as leituras disponibilizadas pelos participantes. Foi necessário a agente letradora pensar junto com as participantes, em um processo de negociação, para decidir juntamente com elas quais leituras podem ser aceitas ou não, com base em uma “noção intuitiva de relevância” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 31).

A professora-pesquisadora – ao permitir que as participantes emitissem suas opiniões, tivessem suas vozes em destaque, suas leituras, construindo os sentidos colaborativamente e interagindo à medida que elas pensavam alto coletivamente – contribuiu significativamente para a formação de sujeitos-leitores que participaram de práticas sociais de letramento, na esfera acadêmica, de forma crítica e responsiva.

Essa atitude, por parte da pesquisadora, demonstrou uma ação efetiva de uma agente letradora, uma vez que ela mobilizou, por meio de questionamentos, saberes relevantes à realidade das participantes, bem como valorizou o contexto sócio-histórico-cultural das pessoas envolvidas na prática de letramento do PAG. Assim, tanto as ações das participantes na prática de leitura dialógica foram legitimadas, quanto as da professora letradora. Durante o pensar coletivamente, as participantes, por meio da interação, expandiram suas reflexões, de maneira que ampliaram, refutaram ou aceitaram novos pensamentos, colocando em cena a vivência de uma ação dialógica com outros sujeitos-leitores por meio de deslocamentos (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016).

Constatou-se, nas ações (ativando conhecimento prévios, refutando, acatando, ampliando ideias) das participantes, o desenvolvendo do letramento acadêmico, à medida que faziam leituras críticas e responsivas por meio de seus posicionamentos no processo de construção de sentidos. A prática de letramento do PAG também contribuiu para a formação da professora como agente letradora, porque: a) rompeu com a prática de leitura dominante; b) propiciou um ambiente favorável à produção do conhecimento; c) proporcionou momentos para que a voz das alunas fosse evidenciada; d) possibilitou que a pesquisadora tivesse atitudes responsivas e reflexivas; e) oportunizou deslocamentos durante a interação para que os sentidos fossem construídos significativamente.

Ao investigar a ocorrência das múltiplas leituras na prática do Pensar Alto em Grupo, também foi possível trabalhar com questões referentes à inclusão e formação de identidades leitoras, ao mesmo tempo em que se investiga a complexa tarefa de reconhecer quais leituras são aceitáveis e quais não são.

Dessa forma, as vivências de leitura do Pensar Alto em Grupo ratificaram o que os pesquisadores, com êxito em muitas pesquisas do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora – GEIM, têm apresentado. Nas palavras de Zanotto (2010, p. 4), o PAG é um “instrumento pedagógico de grande potencial para dar voz ao aluno e assim permitir a construção de múltiplas leituras e a formação de um(a) leitor(a) mais autoconfiante, reflexivo(a) e crítico(a)”.

Assim, as maneiras de conceber uma atividade de leitura do PAG se inserem, portanto, na dimensão da alteridade e da dialogicidade da linguagem, sustentados pelas concepções pedagógicas que questionam a “visão bancária” do ensino (Paulo

Freire) e a prática de leitura escolar dominante, à luz do modelo de letramento ideológico (STREET, 2014).

Em suma, com base na prática de letramento do Pensar Alto em Grupo e na composição conceitual dos NEL, pode-se repensar um ensino e uma aprendizagem da leitura no ensino superior em torno de projetos de letramento, o que possibilitará transformações significativas, a saber: (1) o currículo poderá ser mais flexível e sensível culturalmente; (2) a relação docente e aluno será mais dialógica e responsiva; (3) os discentes serão mais ativos, críticos e responsivos na sua atuação acadêmica e social; (4) a construção do conhecimento será reconhecida como um processo sócio-histórico-cultural.

A relevância desta tese, como um produto da pesquisa desenvolvida sobre letramentos, especificamente a leitura dialógica do PAG em Letras, entre os anos de 2016 e 2017, aparece, também, nas contribuições e colaborações que este traz para o contexto acadêmico. Por fim, as reflexões trazidas nesta tese encerram-se com a esperança de que muitas outras pesquisas sejam realizadas na área de leitura, na esfera acadêmica – em uma perspectiva dialógica que considere o sujeito-leitor protagonista na construção das múltiplas leituras.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Estórias de Bichos**. São Paulo: Editora Edições Loyola, 1998.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Ars Poética, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.
- ANGELO, C.; MENEGASSI, R. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 201-221, jan./jun. 2011.
- ANGELO, C. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2015. 390f.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. **Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, n. 9, p. 5-37, maio/jun. 2013.
- BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____; VOLOCHINOV, M. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O agir languageiro e a prática de produção textual na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão-SC, v. 15, n. 1, p. 77-94, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n1/1518-7632-ld-15-01-00077.pdf>
- BARTON, David. **Literacy – an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- BARTON, David et al. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- _____; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. London/ New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
- _____. **Literacy: an introduction to ecology of written language**. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. Letramento acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita. **Revista Trama**, v. 13, n. 28, p. 86-118, 2017.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BERTOLDO, E. S. Leitura e produção oral no contexto de formação de professores de língua estrangeira. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: 5.^a a 8.^a série. Brasília: SEF, 1998.

BUZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Crop**, Campinas, ed. 12, p. 108-144, 2007.

CELANI, Maria A. Alba. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

CELANI, Maria A. Alba. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem e Ensino**, v. 8, n.1, p. 101-122, 2005.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COLELLO, S. M. G. Concepções de leitura e implicações pedagógicas. **International Studies on Law and Education**, n. 5, p. 47-52, jan./jun. 2010.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos e quantitativos e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, M. E. A. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. **Revista Gestão e Conhecimento**, PUC-Minas, Poços de Caldas, v. 4, n. 1, art. 1, p. 2-13, jul./nov. 2007.

CUNHA, J. F. Letramento acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre cursos de negócios em faculdades privadas populares. **Revista Signum**, Londrina, n. 15/2, p. 129-151, dez. 2012.

DAMASIO, Wemerson. A (des)educação brasileira. **Gazeta do Povo**, 2013. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/a-deseducacao-brasileira-erjehpnq0ftgqfwkpxyy2hlxq>>.

DE GRANDE, Paula Baracat, O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v. 23, n. 23, p. 11-27, dez. 2011.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, Janguê. O futuro da educação no Brasil. **Gazeta do Povo**, 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/o-futuro-da-educacao-no-brasil-3zuxpftybj3kpgj3tn875934v>>.

DUARTE, A. L. M. et al. A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades. *Rev. de Letras*, v. 1/2, n. 31, p. 102-108, jan./dez. 2012.

ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

_____. **Tratado geral de semiótica**. Tradução Antônio de Pádua Danesi e Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ERICSSON, K. A; SIMON, H. A. **Protocol analysis**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1984.

ESKEY, D. E.; GRABE, W. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (Eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 223-237.

EUZÉBIO, M. D.; CERUTTI-RIZZATT, M. E. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 13, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2013.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Art Med, 1999.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2.^a parte, 2011.

_____. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan. / jun. 2015.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2016.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. 340f.

_____. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez. 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lilian L. Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 26 dez. 2017.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**. Ideology in Discourses. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

_____. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies. Reading and writing in context**. London/ New York: Routledge, 2000. p.180-196.

_____. **Reading as situated language: a sociocognitive perspective**. Journal of adolescent & adult literacy, v.8, n. 44, p. 714-725, 2001.

_____. **Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.) et al. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade**. In: ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria da Graça. (Orgs.). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, Fae, UFMG, 2005. p. 1527.

_____. 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, 2013.

GIANNETTI, Eduardo. **O livro das citações: um breviário de ideias replicantes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDMAN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOODMAN, K. S. Reading: a Psycholinguistic Guessing Game. In: GUNDERSON, D. (Ed.). **Language and reading**. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1970.

GOUGH, P.B. One second of reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R.B. (Orgs.). **Theoretical models and processes of reading**. Delaware, International Reading Association, 1976.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 56-87.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

_____. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.). **Linguistic anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001.

HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: re-examining a short course for "disadvantaged" tertiary students. **English teaching: practice and critique**, 6(2), p. 25-38, 2006.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 151-194.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. reimpressão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. 309f.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político mapeando o pós-moderno**. Tradução de Nilze M. Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

_____. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013a.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013b.

_____; ASSIS, J. A. Apresentação. In: _____ (Org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 11-26.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas; São Paulo: Mercado de Letras; Educ, 2002.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **UKStudies in Higher Education**, 23(2): 157-172, 1998.

_____. **O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações**. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

_____. **O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações**. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014

LEAL, L. F. V. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In: Mello, Maria Cristina de; Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.). **Letramento: significado e tendências**. Rio de Janeiro: WAK, 2006.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cfih.ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2006.

LE MOS, Vilma. Mudando paradigmas em leitura de textos: a orquestração do professor, o pensar alto em grupo e a técnica do “revozeamento”. **Revista Signum**, Londrina, n. 14/2, p. 261-282, dez. 2011.

LENOIR, Yves et al. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (org.) Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998, pp. 45-75.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, [1986] 2001.

LUITZ, Lilian. A interdisciplinaridade como método de ensino. **Gazeta do Povo**, 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/a-interdisciplinaridade-como-metodo-de-ensino-3qbqjpn16gvswo74krvlyaqk>>.

LUSTOSA, S. S. et al. Análise das práticas de letramento de ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior: estudo de caso. **Rev. CEFAC**, 18(4):1008-1019, jul./ago. 2016.

MACEDO, M. S. **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Diários de Leituras**: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. 2005. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/linhadagua/images/arquivos/LD/18/machado2005.pdf>>.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: UFES, 2006. p. 361-386.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARINHO, M. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. In: _____; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010a.

_____. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010b.

MIGUEL, F.V.C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisséia**, 5, p. 1-7, jan./jul. 2010.

MILANEZ, Maria Salete. **O diário reflexivo na formação continuada do professor de inglês frente à implementação das DCE na educação básica da rede pública do estado do Paraná**. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1080-4.pdf>>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciências & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MIRANDA, J. I. F.; FELICE, M. I. V. O diário reflexivo como instrumento da avaliação formativa. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XXVI: 129-153, 2012.

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.

_____. Contextos institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, v. 5, 1996, pp. 3-14.

_____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, Niterói, n. 27, p. 33-50, 2. sem. 2009.

MONDADA, L. A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e interacional. **Revista RUA**, n. 3, p. 59-86, 1997.

MONTEIRO, Rui Manuel. Fragmento de ensaio. In: MEDINA, Cremilda de Araújo. **Sonha Mamana África**. São Paulo: Epopeia; Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1987. p. 308-310.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. Campinas-SP: Cortez-UNICAMP, 1988.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 1999.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

PONTECORVO, Clotilde. A contribuição da perspectiva vygotskiana à psicologia da educação. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005a. p. 15-30.

_____. 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, 2005b. p. 65-88.

PORTUGAL, R. A. A influência da intertextualidade e da sequência didática na retextualização da resenha acadêmica. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2010.

PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura usadas por alunos de graduação e mestrado de educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 971-996, set./dez. 2011.

QUEIRÓZ, Sandra Regina Bitencourt. **O papel do professor para orquestrar mediações como espaços de leitura crítica**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. 155f.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. In: _____. **Por uma Linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2011.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Editora global, 2004.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUMELHART, D. E. Schemata: The building blocks of cognition. In: SPIRO, B.; BRUCE, C.; BREWER, W.C. (Eds.). **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.

RUSSEL, D. R. et al. Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. In: BAZERMAN, C. et al. (Eds.). **Genre in a Changing World**. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. p. 395-423.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-59.

SANTOS, M. T. **A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2014. 251f.

SARANGI, Srikant. Applied Linguistics and Professional Discourse Studies. **Veredas On-line – Temática**, Juiz de Fora-MG, v. 16, n. 1, p. 1-18, 1/2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia Do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SMITH, F. **Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2006.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Ed.) **The written world**: studies in literate thought and action Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

_____. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: CUP, 1993.

_____. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London and New York: Longman, 1995.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Ed.). **Multilingual literacies**: reading and writing different worlds. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

_____. 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, [2000] 2012. p. 69-92.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 33, 246 n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V.; LEFSTEIN, A. Literacy as social practice. In: _____. **Literacy**: an advanced resource book. Oxon/New York: Routledge, 2007.

SUGAYAMA, A. M. **Investigando práticas sociais de leitura de textos literários**: a mediação de leitura como ação cultural e o pensar alto em grupo. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2011. 279f.

_____. **Múltiplas leituras**: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2017. 290f.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Paidós, 1995.

ZANOTTO, Mara Sophia. A leitura crítica de um texto e leitura de um texto crítico. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA, 1, 1984, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1984. p. 193-203.

_____. Metáfora, cognição e ensino de leitura. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, 1995.

_____. A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas. In: CONGRESSO DO FEDERATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DES LANGUES VIVANTES – FIPLV, 19, 1997, Recife. **Livro de Resumo**. Recife: FIPLV, 1997. p. 147.

_____. A construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura. In: OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lucia Menezes de (Org.). **Metáforas do Cotidiano**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p. 13-38.

_____. Modelos culturais e indeterminação metafórica. **Revista Organon** (UFRGS), Instituto de Letras, v. 21, n. 43, p. 97-118, 2007.

_____. The multiple of 'metaphor' in the classroom coconstruction of inferential chains. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 26, p. 615-644, 2010.

_____. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, Aldo (Org.). **A propósito da metáfora**. Recife: UFPE; Cátedra Unesco de Leitura; PUC-Rio, 2014a. p. 193-241.

_____. As múltiplas leituras da metáfora: desenhando uma metodologia de investigação. **Signo**, v. 39, n. 67, p. 3-17, 2014b.

_____. 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, 2016. p. 115-144.

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.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura – velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global/ALB, 2009.

WITTER, Geraldina. **Leitura e universidade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1997.

ANEXOS

ANEXO A: OS TEXTOS LIDOS NAS VIVÊNCIAS

TEXTO DA VIVÊNCIA 1 (fábula):

A águia que quase virou galinha⁴⁷

Rubem Alves

Era uma vez uma águia que foi criada num galinheiro. Cresceu pensando que era galinha. Era uma galinha estranha (o que a fazia sofrer). Que tristeza quando se via refletida nos espelhos das poças d'água tão diferente! O bico era grande demais, adunco, impróprio para catar milho, como todas as outras faziam. Seus olhos tinham um ar feroz, diferente do olhar amedrontado das galinhas, tão ao sabor do amor do galo.

Era muito grande em relação às outras, era atlética. Com certeza sofria de alguma doença. E ela queria uma coisa só: ser uma galinha comum, como todas as outras.

Fazia um esforço enorme para isso. Treinava ciscar com bamboleio próprio. Andava meio agachada, para não se destacar pela altura. Tomava lições de cacarejo.

O que mais queria: que seu cocô tivesse o mesmo cheiro familiar e acolhedor do cocô das galinhas. O seu era diferente, inconfundível. Todos sabiam onde ela tinha estado e riam.

Sua luta para ser igual a levava a extremos de dedicação política. Participava de todas as causas. Quando havia greve por rações de milho mais abundantes, ela estava sempre na frente. Fazia discursos inflamados contra as péssimas condições de segurança do galinheiro, pois a tela precisava ser arrumada, estava cheia de buracos (nunca lhe passava pela cabeça aproveitar-se dos furos para fugir, porque o que ela queria não era a liberdade, era ser igual às outras, mesmo dentro do galinheiro).

Pregava a necessidade de uma revolução no galinheiro. Acabar com o dono que se apossava do trabalho das galinhas. O galinheiro precisava de nova administração galinácea. (Acabar com o galinheiro, derrubar as cercas, isso era coisa impensável. O que se desejava era um galinheiro que fosse bom, protegido, onde ninguém pudesse entrar – muito embora o reverso fosse “de onde ninguém pudesse sair”).

Aconteceu que, um dia, um alpinista que se dirigia para o cume das montanhas passou por ali. Alpinistas são pessoas que gostam de ser águias. Não podendo, fazem aquilo que chega mais perto. Sobem a pés e mãos, até as alturas onde elas vivem e voam. E ficam lá, olhando para baixo, imaginando que seria muito bom se fossem águias e pudessem voar.

O alpinista viu a águia no galinheiro e se assustou.

- O que você, águia, está fazendo no meio das galinhas? Ele perguntou.

Ela pensou que estava sendo caçoada e ficou brava.

- Não me goza. Águia é a vovozinha. Sou galinha de corpo e alma, embora não pareça.

⁴⁷ Texto extraído do livro **Estórias de Bichos**, de Rubem Alves, publicado pela editora Edições Loyola, São Paulo, 1998.

- Galinha coisa nenhuma, replicou o alpinista. Você tem bico de águia, olhar de águia, rabo de águia, cocô de águia. É ÁGUIA. Deveria estar voando... E apontou para minúsculos pontos no céu, muito longe, águias que voam perto dos picos das montanhas.

- Deus me livre! Tenho vertigem das alturas. Me dá tonteira. O máximo, para mim, é o segundo degrau do poleiro, ela respondeu.

O alpinista percebeu que a discussão não iria a lugar nenhum. Suspeitou que a águia até gostava de ser galinha. Coisa que acontece frequentemente. Voar é excitante, mas dá calafrios. O galinheiro pode ser chato, mas é tranquilo. A segurança atrai mais que a liberdade.

Assim, fim de papo. Agarrou a águia e enfiou dentro de um saco. E continuou sua marcha para o alto da montanha.

Chegando lá, escolheu o abismo mais fundo, abriu o saco e sacudi a águia no vazio. Ela caiu. Aterrorizada, debateu-se furiosamente procurando algo a que se agarrar. Mas não havia nada. Só lhe sobravam as asas.

E foi então que algo novo aconteceu. Do fundo de seu corpo galináceo, uma águia, há muito tempo adormecida e esquecida, acordou, se apossou das asas e, de repente, ela voou.

"Lá de cima olhou o vale onde vivera. Visto das alturas ele era muito mais bonito. Que pena que há tantos animais que só podem ver os limites do galinheiro!"

TEXTO DA VIVÊNCIA 2 (artigo de opinião):

A (des)educação brasileira⁴⁸

Wemerson Damasio

Acontecimentos recentes – ou melhor, acontecimentos que querem que pensemos que sejam recentes – levantaram questões sobre a educação no Brasil, como a violência e o consequente descaso das autoridades. No entanto, não é de hoje, e muito menos de ontem, que fatores violentos assombram as escolas e todos aqueles que fazem parte delas.

Vivemos em um país onde os números falam mais alto que a percepção e bom senso do cidadão; onde o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é camuflado bienalmente; onde o professor passou de transmissor de conhecimentos para educador básico e cuidador de crianças, em média 30 ou 35 por aula, recebendo uma responsabilidade que não lhe pertence: a de educar, no sentido primordial de um dicionário qualquer. Nesse processo de formar cidadãos (porque a responsabilidade agora cai única e exclusivamente sobre o profissional da educação) exclui-se, quase que em sua totalidade, a participação familiar e política desse pré-cidadão; expõe-se pré-adolescentes, adolescentes e profissionais ao barbarismo e conquistas medievais, guerras travadas diariamente por um espaço na sociedade.

⁴⁸ Texto disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/a-deseducacao-brasileira-erjehpnq0ftgqfwkpxy2hlxq>

Fala-se constantemente da erradicação da miséria. Promovem-se projetos, distribuem-se benefícios e engana-se uma nação. Escondem atrás de algumas notas de real uma realidade que, aparentemente, é aceita por aqueles que são beneficiados. Esquece-se, porém, que uma nação necessita de muito mais que apenas algum dinheiro no bolso; que a promoção cidadã é galgada diariamente com muito esforço, suor e educação. Educação em seu mais amplo sentido, e tal amplitude estacionou nas costas daqueles que se propõem a enfrentar uma guerra munidos apenas de um pouco mais de conhecimento e boas intenções de transmiti-lo.

Nesse contexto, todos se prejudicam: educandos e educadores, filhos e pais, cidadãos e país. A espera por uma sacudida no processo educacional fica cada vez mais utópica. O reflexo de tudo isso será percebido por gerações das quais, espero, não farei mais parte, tendo em vista que num futuro próximo as nossas vidas serão cuidadas e comandadas pela geração atual que desrespeita, agride, quase nada apreende e expõe-se, orgulhosamente, à regressão nas mídias. Por outro lado, podemos também ser cuidados e comandados por aqueles que, espertamente, nos deixarão de herança seus sucessores.

Violência não é apenas socos, pontapés e agressões verbais; inclui-se nela também o descaso familiar e político para com uma geração que um dia povoará o país. O nosso país.

TEXTO DA VIVÊNCIA 3 (artigo de opinião):

O futuro da educação no Brasil⁴⁹

Janguê Diniz

Chegamos ao início de 2016 rodeados e preocupados com uma forte crise econômica vivida pelo país. Um cenário de incertezas ronda a cabeça de todos os brasileiros e dezenas de perguntas permanecem sem respostas. Entre as dúvidas está o desenvolvimento da educação nacional.

No Brasil, todos os governos afirmam que a educação é uma meta prioritária. Ela foi e ainda é utilizada na plataforma eleitoral de todos os partidos. No entanto, a maior parte das promessas feitas durante a corrida eleitoral não é cumprida pelos que assumem o poder.

O desleixo com a educação no Brasil não é tema de debate recente. Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento que continha um diagnóstico conciso e propunha ações necessárias para uma mudança drástica no setor de educação. Em 1959, uma nova versão do mesmo manifesto foi feita.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi pensado em 1962. Apenas 26 anos depois, em 1988, ele foi aprovado pelo Congresso e só em 2001 foi implantado. O PNE continha um conjunto de metas e estratégias para um período de dez anos. O segundo PNE foi aprovado recentemente pelo Congresso.

⁴⁹ Texto disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/o-futuro-da-educacao-no-brasil-3zuxpftybj3kpgj3tn875934v>

O que todos esses projetos têm em comum? A resposta é simples: eles não têm sido executados em sua totalidade. O futuro da educação nacional é incerto, mas é possível traçar possíveis caminhos na busca pela excelência e democratização do modelo educacional brasileiro. Para não perdermos em competitividade é preciso formar mão de obra qualificada; para atender as demandas da crescente classe média, que busca oportunidades de um futuro melhor, é preciso garantir a todos o acesso ao conhecimento.

“A maior parte das promessas feitas durante a corrida eleitoral não é cumprida pelos que assumem o poder”

De acordo com pesquisa realizada em 2013 pela consultoria McKinsey & Company, 48% dos empregadores brasileiros consideram a escassez de competências como a principal razão para vagas não preenchidas no nível iniciante. Para melhorar a educação é preciso pensarmos de forma ampla, e também podemos avaliar fórmulas que dão certo em outros países.

No Brasil, o ensino superior público é sinônimo de gratuidade e – não tanto quanto antes – essas instituições são reconhecidas, também, pela sua qualidade de ensino e pelo foco na formação acadêmica. Nos Estados Unidos, entretanto, até as universidades públicas são pagas. Lá, há uma diversidade de instituições voltadas à capacitação profissional de jovens que optam por seguir um caminho menos tradicional e acadêmico e mais voltado para o mercado de trabalho, as community colleges.

Na Europa, em 1999, 29 países aderiram à Declaração de Bolonha, visando estabelecer um padrão para o ensino superior na Europa. Na prática, a Declaração estabeleceu que por lá o ensino superior estaria dividido em três ciclos: o primeiro, com duração mínima de três anos, irá garantir o grau de licença ou graduado; o segundo corresponde ao grau de mestre e deve durar entre um ano e meio e dois anos; e o terceiro ciclo equivale ao grau de doutor. Esse sistema é válido para todos os Estados que aderiram à Declaração, promovendo um ciclo comum entre as instituições e proporcionando a mobilidade dos estudantes e pesquisadores.

Claro que elevar o padrão de qualidade da nossa educação não é só um requisito para a modernização do país e a melhoria das condições de vida dos brasileiros. É um requisito também para a inclusão demandada por uma sociedade desigual. O ensino de qualidade, especialmente no nível fundamental, que é o nível que mais afeta a cidadania, deve ser visto como um compromisso de todos.

Os conteúdos desnecessários em todos os níveis de ensino devem ser substituídos por exercícios que estimulem o pensar, a argumentação, a criatividade e a prática aplicada na resolução dos problemas. Não há outro caminho para o Brasil melhorar, para as ruas serem atendidas, para diminuir o grau de corrupção, para que se elejam políticos e governantes dignos, probos, para melhorar a qualidade do serviço público, da pesquisa, da tecnologia, de tudo no país, se não investirmos na educação de forma intensiva.

TEXTO DA VIVÊNCIA 04 (artigo de opinião):

A interdisciplinaridade como método de ensino⁵⁰

*Lilian Luitz*⁵¹

“Pós-verdade” foi a palavra de 2016 segundo o Dicionário Oxford. O termo, que surgiu no início da década de 1990, foi amplamente utilizado – seu uso cresceu 2.000% no ano passado – durante as campanhas para a saída da Grã-Bretanha da União Europeia (Brexit) e da eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos. Segundo o dicionário, pós-verdade é aquilo “que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais”. Alimentada pela frustração das pessoas no geral – não só na Grã-Bretanha ou nos Estados Unidos –, serve para fundamentar preconceitos mundo afora.

As redes sociais tiveram protagonismo na disseminação da pós-verdade; afinal, nos feeds de notícias o jornalismo, com responsabilidade e checagem de fatos, deu lugar às postagens pessoais cheias de certezas. Nesse cenário, o conhecimento global é essencial para a busca da verdade e de fato se entender o que acontece ao redor. Mas como fazer com que as emoções sejam deixadas de lado e o pensamento crítico, ponderado, reine absoluto?

“Por meio da contextualização, assuntos teóricos são levados para o cotidiano dos alunos”

A interdisciplinaridade no ensino é uma das respostas. O exemplo mais conhecido disso é o sistema educacional da Finlândia, país detentor dos melhores índices educacionais do mundo. Desde o ano passado, todas as escolas da capital, Helsinque, trabalham por fenômenos. Isso quer dizer que, em vez de aulas separadas de Matemática, Biologia, Química, História etc., os conteúdos são apresentados aos estudantes de forma contextualizada e, ao mesmo tempo, de acordo com um tema. Dessa forma, conseguem ter uma visão global do assunto e entender as matérias aplicadas na prática, como as utilizarão no dia a dia, fora da escola.

Métodos interdisciplinares e contextualizados incitam o pensamento crítico, privilegiam o conhecimento global e trazem outras inúmeras vantagens. Por meio da contextualização, assuntos teóricos são levados para o cotidiano dos alunos, tornando as aulas muito mais interessantes e dinâmicas.

Com a presença de mais professores em sala de aula, as discussões também ganham em pluralidade por meio da defesa de diferentes pontos de vista. Essa vivência acaba sendo de grande valor para a inserção no mundo de trabalho, onde os estudantes enfrentarão um ambiente no qual é necessário dominar assuntos de diferentes áreas para realizar as tarefas do dia a dia, defender ideias e argumentar.

⁵⁰ Texto extraído de: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/a-interdisciplinaridade-como-metodo-de-ensino-3qbqjpn16gvswxo74krvlyaqk>

⁵¹ Lilian Luitz é psicopedagoga especialista em Desenvolvimento Pessoal e Familiar e é gerente do Colégio Sesi.

Com a interdisciplinaridade, não só a escola ganha com estudantes interessados e engajados, mas toda a sociedade, por meio de cidadãos preparados para contextualizar as situações do dia a dia.

ANEXO B: DIÁRIO REFLEXIVO DE LEITURA DOS ALUNOS

REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE PESQUISA PENSAR ALTO EM GRUPO – PAG

Diário de leitura 01 – LUCIANA

Participar do grupo foi uma oportunidade para crescer como profissional, pois os textos que discutimos durante a pesquisa foram todos relacionados à nossa área de atuação com problemáticas reais que já vivenciamos.

As leituras em grupo me ajudaram a expor minhas ideias e a escutar as das colegas e assim fortalecer meus argumentos acerca dos temas. O mais interessante que eu quero destacar é que a coordenadora é uma mediadora. Ela sempre nos incitou com questionamentos. Isso é diferente de você estar diante da professora ou professor reunida/reunido com seus colegas, em uma sala de aula, por que nessa posição você tende a sempre esperar que ela ou ele lhe traga tudo pronto.

Veja, o verbo é PENSAR. Pois bem, eu penso, todos nós pensamos. No entanto, mesmo sendo no nível superior, é comum que os acadêmicos deixem a argumentação com o professorado. O principal dessa prática é que ela possibilita a agregação de conhecimento, por que as pessoas são diferentes e podem ter opiniões divergentes sobre um mesmo assunto. Não importa se estamos certos ou errados. É normal temermos o julgamento alheio ou uma repressão. Talvez por ser um grupo pequeno e coeso, com um nível de abertura maior, já que a coordenadora não se atropela no seu papel de mediadora, nós tenhamos conseguido nos expressar com mais liberdade e firmeza. Aos poucos, o posicionamento positivo vai tomando o lugar da timidez. Você se torna ativa no processo de estudo e pode produzir conhecimento ao invés de reproduzir.

No grupo, eu posso discordar de minha colega, posso discordar do autor do texto e defender meu ponto de vista. Eu posso também olhar com os olhos dos outros e assim crescer como sujeito, repensar minha opinião, somar informações, trocar experiências. São muitos os benefícios acadêmicos que essa prática pode ofertar. Dar possibilidade de o indivíduo se expressar acerca de um tema, um assunto seja ele qual for é enriquecedor, é deixar que ele participe do processo de ensino-aprendizagem e construa seu pensamento crítico, respeitando a opinião do outro, haja vista que a disputa de ego é, infelizmente, presença recorrente no ambiente acadêmico.

A produção dos diários de leitura é parte significativa do processo de desenvolvimento acadêmico, pois registra os argumentos, as ideias sobre os temas debatidos. A experiência de ser parte da pesquisa foi muito positiva, por que eu percebo resultado em meu desenvolvimento pessoal e profissional. Eu tenho consciência de que posso me expressar e defender minha opinião, o mais se adquire na experiência da vida aliada à leitura de crítica de textos e contextos no mundo.

Diário de leitura 02 – JULIANA

Participar do grupo proporcionou um grande aprendizado para minha carreira acadêmica e profissional. Pois no momento das discussões dos textos a coordenadora nos faziam perguntas acerca do texto e com isso, pensávamos diante do texto de forma crítica. Nós podíamos concordar ou discordar com os autores do texto.

Ressalto que minha participação do grupo foi de grande importância, pois com o olhar do colega diante do texto e nas discussões fazia com que eu tivesse uma outra ideia sobre o texto. Pois as vezes o colega ver algo no texto que não vemos. Com isso, as discussões eram agradáveis e de grande aprendizado, sendo que no momento que estávamos reunidos era um momento rico em aprendizado.

A coordenadora é uma mediadora. Pois não dava uma resposta certa, e sim fazia com que pensássemos diante do texto e assim achar uma resposta. Com o grupo, aprendi a olhar o texto de outra forma. Fazendo uso da leitura ascendente que é o que está no texto e descendente que é aquilo que não está explícito no texto. Com isso, tendo uma leitura interativa. Que irei levar para o resto da vida.

Essa prática do pensar alto em grupo, proporciona um grande aprendizado. Pois é um momento que não estamos errados no que dizemos, podemos expor nossas ideias e pensamentos diante do texto. Podemos concordar ou discordar do colega do lado. É uma prática importante para o meio acadêmico. Pois não existe certo e nem errado. Cada um expõe seu pensamento diante do texto.

Destarte, a importância do PENSAR ALTO EM GRUPO. Pois tive um grande aprendizado. Sendo que através desse grupo entendi que posso concordar ou discordar do autor do texto, hoje vejo que tenho uma leitura mais crítica diante do texto. Ou seja, tenho uma opinião própria do texto, uma leitura de mundo e não apenas aquilo que está explícito no texto.

Diário de leitura 03 – DANIELA

Participar do grupo de pesquisa foi uma experiência muito enriquecedora, pois as discussões feitas foram voltadas a pensar nossa profissão, a pensar a educação. Os textos eram contextualizados e possibilitaram a reflexão acerca da nossa realidade.

Nas discussões pude expor minha opinião e ouvir a das colegas, a professora sempre mediou o debate de maneira sábia incitando a nossa reflexão crítica sobre os temas. Além disso, fizemos diários de Leitura, além de nos incitar a expor oralmente nossas reflexões, expomos também na escrita, sendo também de grande relevância, pois como futuros professores temos que ser capazes de expor nossas opiniões tanto na fala quanto na escrita.

Possibilitar que o aluno pense e questione sobre temas cotidianos e às vezes polêmicos, faz desse aluno um leitor crítico, que não aceita tudo que ler, que sabe adentrar-se no texto usando seu conhecimento de mundo e interagindo com o mesmo. Essa dinâmica feita pela professora orientadora possibilitou esse pensamento, essa leitura crítica.

Portanto, garanto que minha participação no PAG só somou na minha formação, possibilitando novas experiências e um maior conhecimento acerca de temas ligados a minha futura profissão, além disso, me fez perceber que posso e devo expor minha opinião quando assim for requisitada. Tal experiência está sendo muito importante devido à apresentação de temas pouco discutidos na graduação, no entanto de muita relevância para um futuro profissional da educação.

Diário de leitura 04 – SANDRA

As experiências vividas por mim com o PAG, foram muito relevantes, pois tive a oportunidade de discutir esses textos sob vários pontos de vista. O ato de várias pessoas pensarem juntas ao mesmo tempo, enriquece a todos que estão participando da discussão. E é muito interessante ver que o mesmo texto, lido por todos, pode ser interpretado de uma forma diferente. Em uma ocasião especificamente, ao discutir um texto “A águia que quase virou galinha”, no início vi o mesmo levando para o lado de conviver em sociedade, onde as pessoas tentam ser o que não são, tentam se encaixar em determinados grupos, que na verdade não tem nada a ver com a personalidade e, as outras colegas tiveram um ponto de vista totalmente diferente do meu, parecia até que a gente tinha lido um texto diferente, e todas as respostas são válidas, cada pensamento. E é justamente isso que importa você ouvir a opinião de cada uma, de refletir sobre a sua, analisar a ideia do outro e fora que nós perdemos a vergonha de falar, de dar algum comentário, pois sabemos que ninguém vai dizer que está errado, nem mesmo professor, levando em consideração que é a autoridade da sala, porém não dono da verdade, e o PAG, contempla tudo isso, questões de dar voz a todos, ouvir cada um, e fazer render as discursões do texto, e ir além do papel, trazer pro cotidiano, pra dentro da escola, pra universidade, para a sociedade e juntos pensar em soluções para vários problemas que permeiam na nossa área de atuação!

Diário de leitura 05 – ADRIANA

Participar deste grupo de pesquisa ampliou meu conhecimento científico acerca da temática pesquisada, pois durante as vivências pude compartilhar minhas opiniões e aprender a partir das contribuições das minhas colegas. Considerando a relevância do tema de pesquisa da coordenadora e professora Dalve Oliveira Batista-Santos, para mim foi muito significativo fazer parte desse grupo, uma vez que, eu, enquanto professora recém-formada no curso de Letras pretendo seguir está mesma linha de pesquisa num futuro Mestrado.

Durante nossos encontros, discutimos textos polêmicos que nos levaram a refletir sobre questões sociais e políticas referentes a educação no Brasil. Este tipo de leitura

nos mostra como não existem textos acabados, nem absolutos em si mesmos, mas os leitores é quem trazem sentido e significado aos textos à medida que as inferências pessoais de cada um confrontam os conteúdos dos textos.

Quando esse confronto se dá em meio a um grupo de outros leitores, a leitura torna-se mais eficaz ainda, no que tange o projeto PENSAR ALTO EM GRUPO tivemos a oportunidade de fazer leituras acerca do pensamento uma das outras a medida que socializávamos nossas opiniões.

Para mim, praticar a leitura em grupo foi uma experiência positiva que me permitiu enxergar as multifaces de um texto. Contudo participar desse projeto, me ajudou a desenvolver meu habito de leitura, como também aprendi novas estratégias de como trabalhar a leitura em grupo.

REFLEXÕES SOBRE A PRIMEIRA VIVÊNCIA DO PENSAR ALTO EM GRUPO

Diário de leitura 06 – DANIELA

A leitura de um texto pode ser feita de várias maneiras, ou seja, pode haver diversas interpretações. Nos reunimos para discutir o texto: A águia que quase virou galinha de Rubem Alves. A fábula trata da história de uma águia que não sabia que era águia, pois foi criada em um galinheiro como se fosse uma galinha. Se sentia muito triste por ser diferente, e sonhava em ser igual as galinhas do galinheiro, devido a isso se dedicava mais que qualquer outra para se destacar de alguma maneira, era participativa e criativa.

Um dia um alpinista viu a águia no galinheiro e achou estranho, e a perguntou o que fazia ali? Ela respondeu que era uma galinha. Então o alpinista tentou convencê-la do contrário, como não conseguiu jogou a ave de um abismo com o intuito de que ela voasse, a águia mesmo com muito medo abriu as asas e voou.

Em uma leitura literal, analisando a aparência o texto fala apenas de uma águia que não sabia que era águia, porém mais profundamente pode-se dizer que o autor trabalhou metaforicamente com um assunto recorrente na sociedade, quando as pessoas tentam se encaixar em grupos que não têm afinidades. Por medo do isolamento social tentam ser o que não são para serem aceitos.

Também olhando por outra vertente a águia pode significar sonhos presos que só precisam de um incentivo para se libertarem. Uma leitura pode ter várias interpretações, dependendo da visão de cada leitor. E importante salientar a importância da leitura de literal conjunta com uma interpretação mais profunda, essa pratica faz de alguém um leitor completo.

Diário de leitura 07 – LUCIANA

O conto do escritor Rubem Alves, “A águia que quase virou galinha” me fez refletir sobre um tema muito discutido atualmente pelos Estudos Culturais: identidade e diferença. Ele levanta questões também como deslocamento, tentativa de se adaptar ou de ser igual aos demais seres que nos rodeiam. Algo que sabemos ser impossível. Porém, essa é a busca da águia, que por ter sido criada no galinheiro tenta repetir as ações, os trejeitos das galinhas sem sucesso.

O texto me fez pensar nas pessoas que se empenham em serem aceitas encenando comportamentos mecânicos. Talvez isso aconteça por que a própria sociedade prega uma igualdade, que é somente utópica e está sendo questionada por estudiosos que pensam as nações, as culturas nacionais, enfim, tudo o que identifica os sujeitos com o intuito de uma hegemonia.

A águia deslocada pode ser lida como uma pessoa fora do lugar que ela deveria ocupar pelo que ela é. A mídia cria padrões para tudo e os sujeitos que não os integram, tentam a todo custo se enquadrar. Muitos chegam a se anular para conseguir isto ou aquilo; este ou aquele lugar.

Felizmente, existem os alpinistas para nos guiar a levantar os olhos e ver as nossas possibilidades e capacidades, aceitar o que somos. Rubem Alves foi muito feliz ao criar esse conto que nos permite visualizar esse jogo social. Penso que a personagem alpinista pose ser a instituição de ensino superior, pois através da circulação do conhecimento nos ajuda a ler criticamente as ideologias sociais, como a que diz “somos todos iguais”, quando há tantas diferenças. E ao contrário do que se prega, elas devem ser valorizadas e não apagadas em prol de um ideal de igualdade impossível de ser concretizado.

São as diferenças que dão significado às nossas vidas. Quando tomamos o exemplo da águia, percebemos a angústia dela ao tentar se fazer igual e sua surpresa ao perceber que possuía outras características e que era mesmo um águia e não uma galinha, quando o alpinista a soltou do alto da montanha.

Todavia, além do alpinista, nós mesmos devemos procurar meios que nos livre da ideologia da igualdade para usarmos a potencialidade de nossas capacidades e habilidades e encontrarmos nosso lugar dentro da sociedade.

Diário de leitura 08 – SANDRA

A partir da leitura do texto, pude compará-lo com nossa realidade, trazendo para o nosso cotidiano. Por exemplo: Suponhamos que a águia e galinha sejam como nós seres humanos, pois muitas vezes as pessoas querem se encaixar em determinado grupo, ou ambiente que não faz parte da sua personalidade, submetendo-se a não ser você mesmo para que haja o reconhecimento das pessoas.

Pode-se observar também a questão da amizade, quando o alpinista avistou a águia e viu que ela não era uma galinha, dando conselho para ela ser ela mesma, não se sacrificando, sendo que a águia tem suas belas qualidades e possibilidades, pois as pessoas têm que gostar da pessoa da maneira que ela é. E sendo ela mesma, pode voar aos céus, ser livre e viver a vida de águia.

Diário de leitura 09 – JULIANA

A fábula conta a história de uma águia que não sabia que era águia, pois foi criada em um ambiente como se fosse uma galinha. Assim ocorre com muitas pessoas (águias) que vivem em ambientes que não devem estar... sendo aquilo que não é, vivendo presas.

Essa situação demonstra que não devemos aceitar as imposições da vida, devemos lutar e buscar a libertação pois aquilo que aparenta ser nem sempre é, que foi o caso da águia. Não devemos nos limitar ao que o ambiente nos proporciona, devemos procurar novos horizontes e novos meios de construir nossas identidades.

Diário de leitura 10 – ADRIANA

A fábula de Rubem Alves, “A águia que quase virou galinha” me possibilitou refletir sobre a condição humana, sobre nós na sociedade.

Existem pessoas que não sabem qual é o seu local na sociedade, assim como águia. Ficam deslocadas, tentando se enquadrar em padrões que fogem a sua realidade, só para ficar bem aos olhos dos outros.

É necessário termos posicionamento crítico, se não ficaremos a margem sem identidade própria.

REFLEXÕES SOBRE A ÚLTIMA VIVÊNCIA DO PENSAR ALTO EM GRUPO

Diário de leitura 11 – DANIELA

Em um dos encontros da vivência do PAG, lemos e discutimos o texto “A Interdisciplinaridade como método de ensino” de Lilian Luitz e ficou evidente que se trata da relação entre duas ou mais disciplinas, ou seja, a autora nos apresenta um novo modelo de ensino no qual as aulas são feitas de maneira contextualizadas com a união de diferentes disciplinas. Dessa forma, segundo a autora, os alunos conseguem ter uma visão global do assunto e entender as matérias aplicadas na prática, como as utilizarão no dia a dia, fora da escola.

De acordo com o texto os métodos interdisciplinares e contextualizados incitam o pensamento crítico, privilegiam o conhecimento global e trazem outras inúmeras vantagens, pois as aulas como foi descrita no texto, seriam dinâmicas, incitando a participação do aluno, além da contextualização que o mesmo saberia onde aplicar o conhecimento adquirido, e principalmente incitaria o pensamento crítico, para que esse aluno comece a se questionar como as disciplinas dialogam entre si.

Indo um pouco para fora do texto e trazendo isso para realidade brasileira, a Interdisciplinaridade seria muito enriquecedora, porque no Brasil as disciplinas são muito isoladas, e a contextualização despertaria um maior interesse dos nossos alunos.

Esse texto foi discutido em um dos encontros das vivências do PAG, tais experiências estão sendo muito importantes devido a apresentação de temas pouco discutidos na graduação, no entanto de muita relevância para um futuro profissional da educação.

Diário de leitura 12 – JULIANA

Durante os encontros que tivemos com a professora mestre Dalve, estudamos e discutimos em grupo, sobre vários textos. Um deles é o texto: *“A interdisciplinaridade com método de ensino: Métodos interdisciplinares e contextualizados incitam o pensamento crítico, privilegiam o conhecimento global e trazem outras inúmeras vantagens”*. Esse texto é de Lilian Luitz, 2017. É um texto que trata sobre os métodos de ensino, sendo que esse método é a interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos. Ou seja, as escolas terão que não apenas passar conteúdos para os alunos, porém fazer uma contextualização do assunto para que esse aluno sinta se inserido no universo do conhecimento de forma interativa. Esse método da contextualização abrange todas as matérias, sendo que todas seriam contextualizadas e estudadas em grupos. Onde os professores iriam estudar juntos a melhor forma de interagir todas as disciplinas de forma contextualizadas.

Com base no texto, esse método é de suma importância, pois quanto mais contextualiza os conteúdos, os estudantes sentem se mais à vontade e interessados para aprender os conteúdos de forma eficaz. Pois a partir do momento que nos inserimos em determinado assunto, é natural a importância em entender e aprender tal assunto... Mas, para que esse método seja executado de forma efetiva. Tem que haver interesse dos professores, da escola e do sistema no geral. Pois se os professores interessarem em mudar o ensino, teremos um futuro de pessoas pensantes. Pessoas essas que não apenas “engulam” conteúdos, mas sim faz uso do seu conhecimento para fazer a diferença no meio social.

Destarte, a importância da contextualização dos conteúdos. Pois quando existe uma interação entre o que se estuda, o aprendizado é para a vida toda. Não será apenas um reprodutor de conteúdo, mas sim um ser diferencial para onde quer que esteja. Resumindo, será um ser pensante e não apenas um transmissor de conteúdo. Ressalto aqui, a importância do “Pensar alto em grupo” – PAG. Pois através desse programa e dos encontros que tivemos em grupo, fez com que estivesse um olhar diferente diante do texto. Pois quando cada pessoa fala da sua ideia e entendimento diante do texto, percebemos um outro lado do texto. Com isso, abrimos a mente e vemos o texto com outro olhar, um olhar crítico.

Diário de leitura 13 – LUCIANA

O texto da psicopedagoga especialista em Desenvolvimento Pessoal e Familiar, Lilian Luitz, **A interdisciplinaridade como método de ensino** trata de um

tema muito almejado na educação brasileira, porém pouco utilizado no cotidiano escolar.

Esse texto foi lido e discutido pelo grupo PADI, sob a mediação da pesquisadora da área de Linguística, Dalve, no campus de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins, no dia 17 de fevereiro de 2017.

Inicialmente, abordamos o termo “pós-verdade” que de no primeiro momento da leitura para mim pareceu um intruso no texto, pois não consegui entrelaçá-lo de imediato na intenção da autora. Trata-se de valorizar mais a subjetividade do ser do que os fatos objetivos na construção da opinião pública.

O instrumento utilizado para tal, de acordo com Luitz, foram as redes sociais. Nelas as postagens pessoais tiveram mais crédito do que as informações viabilizadas pelos jornais que adotam a checagem dos fatos objetivos que noticiam. Disso, a autora faz uma ponte para a necessidade de se buscar a verdade através do conhecimento global e, chega então no recurso da interdisciplinaridade como meio para que o pensamento crítico tome o lugar da emotividade.

Para explicar esse recurso, a autora deu uma exemplificação do que ocorre na Finlândia, que é um dos países com os melhores índices educacionais do mundo. Lá as escolas trabalham os conteúdos por fenômenos ou temas. Assim, os assuntos são estudados de forma contextualizada em todas as disciplinas, a fim de que se crie a visão global e crítica.

Isso possibilita que o alunado empregue o conhecimento adquirido em sua vida dentro e fora da escola. Nós avaliamos essa prática como excelente e apontamos o que se tem feito no Brasil, similar a isso: o Aulão. É um evento adotado pelas escolas particulares e cursos de pré-vestibular, quando as aulas são ministradas no auditório ou ginásio da instituição a fim de reunir um grupo maior de candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou vestibular. Os professores de várias disciplinas se revezam no “palco” para abordarem os conteúdos que são solicitados.

Como disse é algo apenas similar, porque é pontual, acontece em momentos estratégicos do ano e possui um objetivo: preparar o aluno para ingressar no ensino superior.

Outra prática que Luitz defende é a presença de mais de um professor em sala de aula, a fim de que potencialize as discussões, os pontos de vista, sempre pensando em formar cidadãos críticos, capazes de defender suas ideias, realizar tarefas sociais, etc.

Apesar de acreditar que a estratégia da interdisciplinaridade melhoraria o ensino educacional de nosso país, nós pontuamos que para que dê certo como na Finlândia, é preciso investir nas estruturas institucionais e preparar o professorado para adotar esse recurso.

Compreendemos que hoje, mais do que antes, diante de tantos mecanismos tecnológicos que desviam a atenção do alunado; realmente, urge adotarmos práticas docentes inovadoras para despertar o interesse dos estudantes, no intuito de tornar o ensino atraente e significativo para eles.

Despertar o pensamento crítico dos estudantes brasileiros tem sido uma grande desafio para as escolas públicas, uma vez que a sociedade pós-moderna tem exigido das jovens habilidades cada vez mais complexas. Sendo da escola a responsabilidade de formar cidadãos empiricamente preparados para encarar o mundo.

Muitas mudanças têm ocorrido no sistema educacional brasileiro, neste último século novos métodos de ensino têm adentrado nossas salas de aula, um deles por exemplo é a *Interdisciplinaridade*, método que trabalha a contextualização da teoria aplicada a prática do nosso cotidiano.

Segundo Lilian Luitz a aplicação desse método pode incitar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, certamente que sim, pois trabalhar as disciplinas de maneira interligadas, tornam as aulas muito mais interessantes e criativas.

No entanto o método da interdisciplinaridade ainda não chegou nas escolas brasileiras completamente, exemplo da Finlândia ainda estamos muito longe de atingir a plenitude dessa tecnologia educacional, afinal a realidade brasileira é outra se comparada a países de primeiro mundo como a Finlândia.

Diário de leitura 15 – SANDRA

“Pós-verdade” é aquilo “que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais”. Ou seja, A palavra é usada por quem avalia que a verdade está perdendo importância no debate político, a palavra é amplamente utilizada nos comentários políticos.

A leitura de muitos acadêmicos e da mídia tradicional é que as mentiras fizeram parte de uma bem sucedida estratégia de apelar a preconceitos e radicalizar posicionamentos do eleitorado. Apesar de claramente infundadas, denunciar essas informações como falsas não bastou para mudar o voto majoritário.

E mais uma vez as redes sociais tiveram um papel muito importante, pois através delas, pois após as checagens da veracidade dos fatos, os jornalistas faziam postagens pessoais e cheias de certezas.

Mas como fazer com que as emoções sejam deixadas de lado e o pensamento crítico, ponderado, reine absoluto?

“Por meio da contextualização, assuntos teóricos são levados para o cotidiano dos alunos”. A partir deste ponto iremos tratar da interdisciplinaridade, que é o processo de ligação entre as disciplinas.

Pode se citar o exemplo de um dos maiores sistemas educacionais do mundo: a Finlândia, pois lá, ao invés de haver aulas separadas, uma disciplina por vez, os conteúdos são todos juntos, apresentados de forma contextualizada. E a partir deste método os alunos conseguem ter uma visão geral sobre tudo e aplicar os conhecimentos fora da sala de aula, no seu dia a dia.

E esses métodos tem muitas vantagens para o aluno e também para o educador, pois é visível os resultados, pois existe uma reflexão maior, os conteúdos considerados teóricos, são estudados na prática, e isso torna os alunos mais interessados e as aulas mais interessantes, com certeza.

Com a interdisciplinaridade, não só a escola ganha com estudantes interessados e engajados, mas toda a sociedade, por meio de cidadãos preparados para contextualizar as situações do dia a dia.

Lilian Luitz, *psicopedagoga especialista em Desenvolvimento Pessoal e Familiar, é gerente do Colégio Sesi.*

ANEXO C: DIÁRIO REFLEXIVO DE LEITURA DA PROFESSORA PESQUISADORA

REFLEXÕES SOBRE A PRIMEIRA VIVÊNCIA DO PENSAR ALTO EM GRUPO

Na primeira vivência, eu estava um pouco nervosa, pois não sabia bem como interagir com o grupo. Entreguei o texto, expliquei o que seria a atividade do PAG e expliquei que iríamos realizar a atividade. Depois, foi dado o tempo para a leitura. Após alguns minutos (tempo suficiente), perguntei se nós poderíamos começar a discussão sobre o texto, ou melhor, o Pensar Alto em Grupo.

Foi interessante. Eu queria ouvir a voz de todas as participantes e comecei a fazer perguntas, mas percebi que elas só falavam quando perguntava. Notei que essa prática era muito comum “na prática de leitura dominante no contexto escolar”, pois queria direcionar a discussão. Porém, no decorrer da discussão, uma participante se sobressaiu e falava sem receio algum. Foi a partir daí que vi a necessidade de fazer perguntas, mas para tentar a participação das outras participantes.

Com o passar do tempo, as outras participantes foram interagindo, necessitando da minha intervenção em alguns momentos. Busquei deixá-las à vontade para falarem sem medo, porém percebia que, em alguns momentos, tentava silenciá-las ou tentava direcionar as leituras delas. Por um momento, envergonhei-me, porque essa prática tradicional não favorece o desenvolvimento do leitor crítico e responsivo.

REFLEXÕES SOBRE A ÚLTIMA VIVÊNCIA DO PENSAR ALTO EM GRUPO

Como em todas as outras vivências, apresentei o texto para as alunas e dei um tempo para que elas fizessem uma leitura. Depois dessa leitura, iniciamos a discussão. Por ser um texto que trata de questões educacionais, percebi inquietações fora do normal, por exemplo, a Luciana já foi dizendo em tirar o primeiro parágrafo... pensei logo: “a discussão irá render!”

Mais uma vez deixei-me levar por resquício do modelo tradicional de leitura, pois, por se tratar da última vivência, acreditei que iria acertar, mas, em alguns momentos, silencieei as participantes, caí em uma prática limitadora da construção de sentidos; porém, em outros momentos, proporcionava situações de interação em que leitores responsivos ativos assumiam lugares de protagonistas. As participantes concordavam, discordavam, assumiam posicionamentos críticos diante do que era exposto no texto, sem medo. Suas vozes dialogavam... Existia um respeito em ouvir a voz do outro, isso era significativo.

As vivências foram um aprendizado para mim enquanto agente letradora e acredito que para elas, enquanto leitoras.

ANEXO D: TRANSCRIÇÃO DAS VIVÊNCIAS DO PAG

PENSAR ALTO EM GRUPO – 1.^a VIVÊNCIA (20/04/2016)

Texto 1: “A águia que quase virou galinha” (Rubem Alves)

1. Professora-pesquisadora: Olá! Primeiro, faremos uma leitura individual e silenciosa, depois, vocês podem falar acerca do texto de maneira espontânea. Podem ficar à vontade e fazer suas próprias leituras sem se preocuparem com o certo ou errado, ou com que a professora gostaria de ouvir ou não.

2. Professora-pesquisadora: Vocês conhecem esse texto “A águia que quase virou galinha” de Rubem Alves? Alguma coisa que vocês gostariam de destacar?

3. Luciana: Pensei muito em pessoas a partir do título né? “A águia que quase virou galinha”... de início assim eu já pensei em seres humanos mesmo e aí no decorrer da leitura eu também fui fazendo essa relação de pessoas diferentes dentro de um grupo que não se encaixam... que não se veem adequado aquele ambiente... que realmente não tem características próprias e aí depois se descobre até... pode ser até mesmo em questão... fazer uma leitura em questão a adentrar um curso universitário... às vezes você pensa que é aquilo mas não é a sua área não é ali às vezes não se descobre ali... não consegue se desenvolver naquela área e acaba partindo para outra tendo um novo conhecimento.

4. Professora-pesquisadora: Mas existe uma parte específica no texto assim que te remete a essa leitura?

5. Luciana: Sim aqui quando fala que “ela se via diferente, tão diferente” as características físicas mesmo entre ela e as galinhas... “ela se via nas poças de água tão diferente, o bico era grande demais impróprio para catar milho como todas as outras faziam” não se via ali como as outras companheiras... mas tentava se adequar né? e aí mesmo assim depois conseguiu se ver águia conseguiu ser águia.

6. Professora-pesquisadora: Vocês tiveram a mesma leitura que a Luciana? ou diferente?

7. Adriana: Eu vi assim na:: que as pessoas elas querem ser o que elas não são na sociedade né no caso aqui que o alpinista ele queria ser uma águia né? e eu achei interessante isso porque na sociedade é assim muitas vezes a gente é uma coisa... mas não quer ser aquilo quer ser o que o outro é quer seguir o que a sociedade... quer que a gente seja tudo igual né? mas não é assim né? e quando a águia descobre que ela não é uma galinha é como se fosse uma libertação quando você descobre que você é a vítima... você se liberta do que a sociedade quer que todo mundo siga né? um padrão só.

8. Sandra: Porque assim... no caso lá do galinheiro ela era a ovelha negra né? no caso... então ela queria fazer o que as galinhas faziam só que era adequando... era abaixando para não mostrar mais alta do que as outras... então ela vivia tipo excluída e queria de um jeito ou de outro ser o que ela não era.

9. Daniela: Eu vi a importância que dá ao físico porque ela apesar de estar sempre à frente das greves... ela era ativa... ela se sentia menor pela aparência física mas ela não era menor... ela era sempre ativa estava sempre à frente de todos os movimentos.

10. Adriana: Essa questão assim que o diferente dentro da sociedade né? assusta as pessoas né? que ela por ser diferente... até por que ela não era galinha... ela causava esse estranhamento nas pessoas né? as pessoas sabiam quem ela era até pelo cocó que ela fazia e assim por tudo por medo de ser recriminada... ela tentava se enquadrar nos padrões das galinhas... e é o que acontece com a gente hoje... por medo de ser criticada por medo de ser né?... sofrer algum tipo de preconceito a gente vai tentando se encaixar... sendo que a gente não é aquilo.

11. Sandra: Interessante também foi quando no meio das galinhas a pessoa viu e já apontou ela. “- Oh você não é galinha, você é diferente, você é uma águia” então isso acontece muito em nosso meio né? quando você tá por exemplo... em um determinado ambiente que você sente assim... não tô na minha área não tô::... a pessoa já também te vê mais também como um... sei lá...uma águia.

12. Luciana: O alpinista valorizou nela a diferença né?... não ser diferente... não a tentar ser igual que era o que ela estava fazendo né? uma coisa assim também que me chamou a atenção.

13. Professora-pesquisadora: Mas tentar ser... por exemplo o que os outros estavam sendo eh:: incomodava de certa forma ah:: no caso a águia ou o que vocês estão representando como pessoa?

14. Luciana: Não é que ela quer fazer parte do grupo... o ser humano tem essa necessidade de pertencer então ela... quer ter aquela ideia aquela inclusão de unidade... eu faço parte eu sou igual... mas não... cada um é diferente e ela mais ainda né? porque no caso aí... completamente diferente... e ele viu isso né?...ele valorizou o quanto ela tava querendo apagar essa diferença dela pra se fazer igual às outras.

15. Adriana: Assim quando o alpinista descobre ela ali... eu achei interessante assim que trazendo para nossa vida né? que chega um momento que a gente se descobre... descobre o que que a gente é... e esse momento aqui na vida dela mesmo... foi bem interessante quando ela diz: “Lá de cima olhou o vale onde viverá, visto das alturas ele era muito mais bonito, que pena que há tantos animais que só podem vê-lo nos limites do galinheiro.” então quando a gente se descobre né? quando a gente sabe o que a gente é... a gente tem outra visão do MUNdo né?

16. Sandra: Igual no caso quando ela pode voar ela que pena né? que elas só podem viver ali presa em um cercadinho tal... não têm liberdade como eu... então ela já se sentiu mais valorizada com relação a isso.

17. Luciana: Aí fala que ela acordou como uma águia... e que ela sempre foi.

18. Daniela: Que ela sempre tentou apagar... mas sempre existiu aí.

19. Luciana: Quando ele soltou ela no abismo né?... ela, sei lá... poderia ter morrido... mas não (...)

20. Daniela: O extinto fez com o que ela voasse (...)

21. Luciana: Ela realmente era uma águia... por mais que estivesse ali condicionada a viver a se comportar como uma galinha... nesse momento ela...

22. Professora-pesquisadora: Como vocês levaram por exemplo esse ponto de vista sempre voltada para questão da sociedade eh:: como é que vocês veem no caso a libertação nesse caso? por mais que a Adriana trouxe tentou demonstrar mas você falou “Olha ela se libertou”...o seu discurso a sua fala como é que você leva? porque

você sempre posicionou levantou para a questão da águia, mas se fosse um ser humano? como seria isso aí?

23. Luciana: Assim... a sociedade sempre vai tentar imprimir a unidade no sujeito né? pra ele se dissociar ih:: dessa unidade... tentar expor a sua diferença... é uma coisa difícil porque já vai contra o pensamento do grupo né?... e assim eh eh eu vejo essa possibilidade até mesmo pra mim... eu consigo isso através das leituras que eu faço né? que eu vejo ali as ideologias dos grupos ahn:: o que querem de mim né? e o que que eu posso ser... as representações nos espaços... é dessa forma que eu vejo essa libertação ela tem que partir de você mesmo pra chegar a esse conhecimento de que existe esse pensamento de todos... todo mundo igual e que realmente não são iguais... praticamente em nada em direitos é uma coisa que você tem que buscar mesmo através de leitura e sei lá... talvez pessoas que agreguem... porque nem sempre...

24. Professora-pesquisadora: Tem um fragmento aí... porque... quando ele fala: “O alpinista percebeu que a discussão não ia a lugar nenhum, suspeitou que a águia até gostava de ser galinha”. Por quê? [...] mas como assim acontece frequentemente? assim... a águia suspeitou que era galinha e até gostava de ser galinha... por quê?

25. Adriana: Assim professora... dentro da sociedade que a gente tá falando... por exemplo a sociedade tem um padrão pra gente ser mulher... como você deve ser mulher o tipo de roupa que você usa... onde você anda... o que você faz... a sociedade emprega aquilo ali... que a mulher deve fazer isso... mas tem mulher que não gosta de usar vestido tem mulher que não gosta disso... tem mulher que tem outra visão nesse sentido assim de você mostrar esse diferente.

26. Daniela: Ser diferente é difícil né? ela até gostava de ser galinha porque(...)

27. Adriana: Só que a gente se acostuma os padrões que a sociedade coloca... a gente acaba se acostumando e acaba gostando de ser aquilo né?

28. Sandra: Aí no caso ah:: até gostava de ser galinha... mas ela foi criada no galinheiro então não tinha pra onde ela(...)

29. Daniela: Não tinha como ela saber se gostava ou não.. porque ela não conhecia outro mundo.

30. Adriana: É o nosso caso, né? a gente é criada em uma sociedade machista... digamos assim.. né? que já coloca isso na nossa cabeça né? que mulher... que as profissões pra mulher são essas... que mulher tem que fazer isso... eu tô colocando um exemplo de mulher.

31. Luciana: Por isso que eu falei assim... das leituras para essa libertação... ah: assim as ideias elas são praticamente colocadas na nossa cabeça... então se pensa isso e é isso que existe... mas depois a partir das leituras você vê outras possibilidades... e que você descobre realmente que não existe uma verdade única sobre determinado assunto.

32. Professora-pesquisadora: Certo... e o alpinista em? já pensou se ele não tivesse aparecido... se você for analisar quem seria esse alpinista...? trazendo para nossa discussão... em relação ao que você disse Luciana “a partir das leituras”... esse alpinista seria essas leituras?

33. Luciana: Talvez também pensando na própria instituição... no nosso caso... a universidade... que querendo ou não vai te possibilitar esse acesso né? ao conhecimento.[...]

34. Daniela: Acho que seria o conhecimento mesmo...

35. Sandra: Eu acho assim... que no caso o alpinista pode ser até alguém da sua família... por exemplo... porque no meu caso eu queria fazer enfermagem né? Só que eu sempre quis a área da educação, aí minha mãe falou “:

36. Sandra Não, não você tem que fazer alguma coisa que você gosta... tem que fazer letras... não combina... não vai adequar... então você tem que ser o que você gostou nasceu... dom... ()

PENSAR ALTO EM GRUPO – 4.^a VIVÊNCIA (28/09/2016)

Texto 4: “A interdisciplinaridade como método de ensino” (Lilian Luitz)

1. Professora-pesquisadora: Olá! Primeiro, faremos uma leitura individual e silenciosa, depois, vocês podem falar acerca do texto de maneira espontânea. Nós vamos trabalhar agora... discutir... fazer a leitura do texto: “A interdisciplinaridade como método de ensino né? Métodos interdisciplinares contextualizados incitam o pensamento crítico, privilegiam o conhecimento global e trazem outras inúmeras vantagens” esse texto é di:: Lilian Luitz né? “psicopedagoga especialista em desenvolvimento Pessoal E FAMiliar... é gerente do Colégio Sesi”... o que vocês acharam da leitura? ...

2. Luciana: Eu gostei... só achei estranho o... primeiro parágrafo né? ... eu tiraria ele (...) sobre esse "pós-verdade" esse termo... ah... eu achei que ficou um pouco estranho... na minha leitura pelo menos ah:: o casamento aí...

3. Professora-pesquisadora: Da coerência?

4. Luciana: Da coerência... eu acredito que daria para tirar ele sem prejuízo no texto... mas se a autora achou por bem... enfim... ah:: achei interessante a ... o exemplo que ela colocou aí da Finlândia... de como trabalhar essa interdisciplinaridade... eu pensei no aulão que geralmente se faz ... aqui no Brasil né? eu não sei... nunca assisti nenhum... não sei se existe essa interdisciplinaridade como lá na Finlândia né? que eles trabalham em cima de temas... mas pelo menos existe essa quantidade de professores de mais de uma disciplina discutindo não sei se eles fazem essa ligação entre as disciplinas ou cada um tem seu momento particular... mas é pra um auditório de alunos.

5. Daniela: Porque eu também fiquei pensando assim... achei tudo MUito incrível... muito bom... mas será que na prática dá certo? Como é que funciona isso na prática?

6. Luciana: Ih:: também... vai mais de um professor né? E aí... teria que ter bastante professor... ah não ser que além de ter mais de um professor... assim de... outra disciplina diferente... também tenha... ah:: alunos de classes... de... de turmas diferentes... porque senão teria que ser uma escola com quadro de professores muito grande pá:: consegui fazer essa interdisciplinaridade por temas... como acontece na Finlândia... que é o que ela coloca aqui né? que não... que as aulas não são separadas por disciplinas... é claro que éh:: um tema bastante discutido... também esse ensino interdisciplinar nem todo professor abraça né? Não dá certo em todos os contextos... tem que se pensar isso... é claro que é uma ideia MUito boa...

7. Daniela: Mas pro ponto de vista da didática eu acho que dá certo sim... que éh:: trabalhar com contextualização é a CHAVE... é onde você pega ali.

8. Luciana: () eles colocam ali pensando colocar o aluno para resolver problemas depois.

9. Daniela: Do dia a dia.

10. Adriana: Eu acho assim trabalhar interdisciplinaridade vai muito do professor porque ele tem que ter um relacionamento com o outro professor para dar certo... se eles não conseguirem trabalhar em equipe... não dá nada certo... no curso de secretariado que eu fiz no IFTO... o curso era para formar gente em secretarias executivas... e a nossa professora de português... e a gente tinha português em todos os módulos... nos três módulos e uma professora que a gente teve desses módulos foi só uma que contextualizou a disciplina com o curso... no sentido de ela usar textos que falavam sobre a profissão né? que levava a gente a refletir sobre a nossa profissão que a gente tava ali fazendo. .. e as outras não... as outras duas dos outros módulos trabalhou a língua portuguesa isolada ali como se fosse só ali aquelas regrinhas... e pronto... e essa não... ela tentou () eh::: ela tentou levar para sala de aula esses textos de secretariado executivo tentava trazer pra gente até mais gostar da aula dela né? Porque a gente tava fazendo um curso para ser profissional naquilo né? E eu achei interessante isso... na época eu nem sabia que isso era interdisciplinaridade né? Hoje eu sei que é né? Ela usou o nosso contexto ali para poder ensinar a Língua portuguesa... então tem que ter essa amizade esse bom relacionamento com os outros professores... porque ela entrou em contato com outros professores de outras disciplinas para saber antes o que a gente tava trabalhando nas outras disciplinas.

11. Professora-pesquisadora: Como funciona a interdisciplinaridade?

12. Luciana: Ou como deveria funcionar?

13. Adriana: () Acho que é assim é você trabalhar todas as disciplinas (...)

14. Daniela: Não trabalhar isoladamente.

15. Adriana: Mas no contexto... Tudo junto... uma seguindo a outra... uma dentro da outra.

16. Daniela: É fazer uma relação entre a disciplina.

17. Professora-pesquisadora: Vocês conseguem vislumbrar isso na prática? Como seria na prática? Esse trabalho interdisciplinar? Vamos colocar aqui dentro do contexto de vocês... Vocês enquanto futuros professores... como vocês fariam? Esse processo de interdisciplinaridade a partir de um determinado tema?... Considerando que a interdisciplinaridade possibilita uma atitude pedagógica. Além disso, a prática interdisciplinar exige humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

18. Luciana: Eu sei que acontece muito de literatura e gramática... mas aí já é dentro da língua portuguesa que já acontece essa interdisciplinaridade né?

19. Daniela: Mas pensar em português e matemática como fazer?

20. Professora-pesquisadora: Não tem como?

21. Adriana: Tem como SIM... tipo assim a interpretação dos problemas ()

22. Luciana: Se o aluno não consegue interpretar... se ele não consegue nem ler... se ele faz uma leitura errada não pense que ele vai ter uma resposta certa daquele

problema né? problema matemático no caso que aqui fala de outros tipos de problemas... mas de vida no texto.

23. Professora-pesquisadora: Entendi... mas vamos colocar assim... dentro do universo de vocês né? A professora de sociologia/a professora de didática trabalha formação de professores... correto? esse é o tema da disciplina de didática. Como eu poderia trabalhar esse tema em escrita acadêmica? Em morfologia do português? Um exemplo... como eu poderia trabalhar isso aí na disciplina de sintaxe?... teria como? Uma vez que a interdisciplinaridade tenta superar a fragmentação e dicotomias existentes na educação escolar disciplinar.

24. Luciana: Com certeza né? A interdisciplinaridade leva o professor a buscar mais, a pesquisar...

25. Professora-pesquisadora: Qual seria por exemplo um trabalho interdisciplinar?
...

26. Luciana: Pensando a formação do professor?

27. Professora-pesquisadora: Isso... o tema é formação de professor.

28. Luciana: Pensei aqui mas já tava fugindo... já tava indo para outra área.

29. Professora-pesquisadora: Mas, podes falar assim mesmo...

30. Luciana: Não porque eu ia pensar a questão da própria escrita desse futuro professor, né? Já tem que partir daí... para escrever ele precisar ter o hábito de pesquisar, né? Ler muito... o professor não deve só pensar em sua disciplina, deve ir além... como está sendo essa minha formação se o curso em si ahn:: pensar na formação de seu profissional... e aí tem no caso a escrita acadêmica, por exemplo... seis meses né? Pensando isso e aí:: pra levar depois chegar esse futuro profissional na sala de aula da educação básica... como poderia trabalhar na disciplina de escrita... ele precisa de trabalhar interdisciplinar, né? se não tiver o diálogo entre os professores também... só você decidir o que vai fazer talvez não dê certo... teria que ter interação...

31. Professora-pesquisadora: Então vocês veem a questão da Interdisciplinaridade como um método, né? Por conta do título "a Interdisciplinaridade como método de ensino"? Se é como método de ensino então vai ser uma metodologia que o professor adotará na sala de aula? Isso algo visto de maneira positiva ou negativa?

32. Adriana: Segundo o texto de maneira positiva, né?

33. Luciana: Tem tudo para ser positivo, né? A ideia... mas talvez eh como ela colocou aqui né? Tem que ter essa discussão dos pontos de vista entre os professores pra mostrar várias possibilidades do uso daquele tema para os próprios alunos... e fazerem eles pensarem criticamente. Então... ahnn partir só do professor de escrita acadêmica?... tá agora eu vou trabalhar a Interdisciplinaridade... vou pensar lá na didática... sem esse diálogo com o professor de didática eu acho que... não. Que não fosse funcionar. Mas talvez perdesse o sentido e aí descaracteriza essa interdisciplinaridade... No meu pensamento ela não vai acontecer só com um professor... um só professor de uma disciplina que vai buscar... não vai conseguir porque tem a divisão... por que já está dividido... não tem a divisão?... Aquele outro professor e aquela outra disciplina é que vai conversando comigo é com diálogo que nós vamos chegar a um projeto interdisciplinar... ah uma forma de ensinar que vai

contemplar as duas áreas e aí vai visualizar na prática como que elas se dão não só dentro, mas fora da escola.

34. Professora-pesquisadora: Vocês tiveram a mesma leitura que a de Luciana? Concordam? Querem complementar?

35. Luciana: Podem discordar também... tem problema não.

36. Daniela: Eu concordo... mas eu vejo assim como método que poderá exigir mais do professor... porque assim vão ter vários professores de áreas diferentes mas eles vão ter que saber um pouco daquela... um pouco da outra... acho que pede mais do professor.

37. Luciana: Exato... e pelo fato de ele não dominar todas aí é que... superar da dicotomia ensino/pesquisa mas...

38. Daniela: Saber fazer a relação entre aquelas disciplinas é pedir mais dele... mas eu acho muito bom para os alunos...

39. Luciana: Seria muito enriquecedor e é como ela coloca né que tornaria as aulas interessantes... aí você não teria os alunos todos com os celulares viajando em outro mundo nas redes sociais que ela coloca aí né?

40. Juliana: E até fala aqui também né? Quando tem essa interdisciplinaridade, no caso, ela fala aqui assim: "Dessa forma consegue ter uma visão global do assunto e entender as matérias como as matérias são aplicadas na prática, como as utilizarão no dia a dia e fora da escola".

41. Luciana: Esse conceito aí de pós verdade né? Que ela relaciona com as redes sociais... que aí você deixa ela dá uma credibilidade, com as notícias do jornalismo... você sabe também que sempre vai ter uma ideologia por trás... mas esse jornalismo estaria ficando de lado e as pessoas estariam buscando mais informações né? E trocando mais informações pelas redes sociais.

42. Professora-pesquisadora: , agora você viu relação com o primeiro parágrafo? No início da leitura você falou: "Ah eu tiraria o primeiro parágrafo" né? E aí agora você viu sentido... não foi algo do nada né?

43. Luciana: Mas foi... do resto sumiu praticamente... ela só colocou () é porque assim ela escreveu um parágrafo inteiro falando do pós verdade, aí aqui no início do segundo ela faz uma relação bem sucinta e aí de fato entra no tema que já está lá no título.

44. Professora-pesquisadora: Mas quando você ver... porque se você vai olhar né? essa pós-verdade nessa questão da influência do outro... olha bem no subtítulo aí? "Métodos interdisciplinares e contextualizados incitam o pensamento crítico privilegiam o conhecimento global e trazem outras inúmeras vantagens"? Só que a maioria das vezes somos corrompidos? Com essa questão dessa pós-verdade... o que seria essa pós- verdade? Como aqui fala "que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a nossa crenças pessoais."...

45. Luciana: É a tal da globalização do conhecimento né? Dessa visão mais prática daqueles temas aqui... ela coloca aqui é trabalhado lá na Finlândia e levar isso pra prática do dia a dia do aluno né? Fora da escola... talvez seria a questão de ele não beber só dessas fontes, por exemplo lá das redes sociais baseados só no/na/nos apegos à emoção e às crenças pessoais né?

46. Professora-pesquisadora: É necessário ir além dos limites da sala de aula, não fragmentar o conhecimento. Pensar, como você disse Luciana, numa perspectiva globalizada. O que autora diz aqui "nesse cenário o conhecimento global é essencial para a busca da verdade e de fato se entender o que acontece ao redor"... então o que ela quer dizer com isso?

47. Luciana: Os fatos objetivos, né? Que coloca aí... "eles têm menos influência/importância na concepção do conhecimento das pessoas..."

48. Professora-pesquisadora: A autora faz aquele questionamento né? "como fazer com que as emoções sejam deixadas de lado? E o pensamento crítico ponderado reine absoluto?"...

49. Luciana: Reine absoluto?

50. Professora-pesquisadora: Éh... aí ela responde por meio de quê? {contextualização}

51. Luciana: "Assuntos teóricos são levados para o cotidiano dos alunos"

52. Adriana: Isso que acho, assim para nós professores, é muito difícil/complexo é você () na sala de aula trabalhar assuntos do cotidiano... como que aquele aluno vai pôr aquilo ali em prática? O que acontece muitas vezes no Ensino Médio são temas tão fúteis, que eu não usei isso na minha vida né? E o que a gente quer hoje é trabalhar o que o aluno vai usar né? Vai viver né?

53. Luciana: E o Enem pede isso... esse modelo aqui de resolução de problemas de contexto mais contextualizados né? Coloca lá uns três textos(...)

54. Adriana: Uma vez um professor na sala deu um exemplo... vou colocar aqui mas não sei se foi bem dentro disso... que na aula de língua portuguesa né? Eles estavam trabalhando sobre os tipos de texto né? Aí eles escreveram/produziram um ofício/um documento pra mandar pra prefeitura solicitando que eles roçassem ao lado da escola... Então eu acho que isso foi uma forma de ele trazer isso para realidade... ele utilizou a matéria dele que ele estava dando aula e levou isso para vida dos alunos... Ensinou que eles poderiam /tinham o direito de fazer... escrever um documento oficial e mandar pra prefeitura que eles seriam respondidos.

55. Professora-pesquisadora: SIM... Isso aí é você né? A teoria realmente o que ela tá falando aqui "() são levados para o cotidiano dos alunos"

56. Adriana: É assim o professor tem que tá muito ligado no momento daqueles alunos... o que aqueles alunos estão precisando né? O cotidiano daqueles alunos tem que tá bem ligado nisso pra aproveitar a situação.

57. Professora-pesquisadora: Que hoje por exemplo vai entrar naquilo que nós discutimos no início né? Da questão da literatura e da linguística (...).

58. Luciana: Eu ia perguntar justamente isso. Como é que funciona? No ensino superior?

59. Professora-pesquisadora: A interdisciplinaridade? Como vocês veem esse projeto na Universidade?

60. Luciana: Aí é que está né?

61. Professora-pesquisadora: O quê?

62. Luciana: Como a Daniela falou né? Vai exigir mais do professor aí ele está disposto... se esforçar mais ainda do que já mais.

63. Professora-pesquisadora: No parágrafo "Métodos interdisciplinares" oh:: "a interdisciplinaridade no ensino é uma das respostas, o exemplo mais conhecido disso é o sistema educacional da Finlândia, país detentor dos melhores índices educacionais do mundo, desde o ano passado todas as escolas da capital trabalham por fenômenos, isso quer dizer que em vez de aulas separadas: matemática; biologia; química; história e etc... os conteúdos são apresentados aos estudantes de forma contextualizada e ao mesmo tempo de acordo com o tema." Assim, a construção de um saber, aproveitando o que os alunos já têm num processo interacional, preparando-os para o seria uma forma de trabalho interdisciplinar?

63. Luciana: Provavelmente... () todas as habilidades/competências que o aluno tem deve ser aproveitada e trabalhada ... tem que várias possibilidades de aprendizado. O trabalho interdisciplinar torna as relações interpessoais e de aprendizagem significativas.

64. Professora-pesquisadora: Mais alguma coisa em relação ao texto?...

65. Luciana: Entende-se que pra se fazer isso... esse trabalho precisa ter um apagamento do ego de muitas pessoas que se você for pensar na realidade que você vive, seu redor, se for olhar ao redor ... não é toda pessoa/todo professor/todo profissional que está disposto a fazer esse diálogo não... pelo menos na realidade que eu conheço NÃO.

66. Professora-pesquisadora: Vocês concordam com a Luciana? Ou tiveram outra leitura?

67. Adriana: É como eu disse no começo assim... vai do professor mesmo da disponibilidade dele de querer trabalhar dessa forma... que é uma forma que dá mais trabalho exige mais (...)

68. Luciana: Isso mesmo... por exemplo, *você disse que pegou o texto que um outro professor, passou de uma outra disciplina e aproveitou para aprofundar, e trabalhar a sua disciplina...* na/não acontece sempre assim com facilidade propor isso para... não é todo mundo que vai abraçar não... não é porque já vai entrar em outro tema que é a questão da rivalidade de egoísmo que existe sim... não só nessa profissão mas tem professor que acredita que a sala é dele... a disciplina é dele e essa questão aí de juntar vários professores de várias disciplinas não... talvez não vá acontecer como o esperado não... essa troca de diferentes olhares aí... porque existem sim aquelas pessoas que acham que (...)

69. Professora-pesquisadora: Mas se você for verificar... na Finlândia deu certo né?

70. Luciana: Éh::: né pois é::

71. Professora-pesquisadora: E aqui no Brasil? Não tinha como dá certo?

72. Luciana: Pode-se tentar né? ... mas (...)

73. Adriana: Que é assim a desigualdade no Brasil é tão complexa que até dentro da própria profissão... por exemplo tem gente que acha que professor de português é mais importante que professor de artes... que professor de matemática é mais importante que professor de sociologia... então assim... há essa rivalidade essa competição de status dentro de uma profissão... e isso é muito complicado para resolver né? Esse problema por causa disso.

74. Luciana: É um projeto bom éh:: agora só vai saber se vai funcionar né? Se tentar implantar...

75. Professora-pesquisadora: Mas na vivência de vocês... não lembram de nenhum professor que tenha trabalhado ou tentado trabalhar dessa forma interdisciplinar? ...

76. Luciana: Agora no momento eu não lembro... eu sempre tive essa visão mesmo que acabei de colocar aqui... é muito ego né? Fulano de tal para lá não tem nada a ver.

77. Professora-pesquisadora: E vocês meninas, nunca tiveram?

78. Luciana: Pelo menos foi o que eu vivi.

79. Professora-pesquisadora: Por exemplo... qualquer outra disciplina que vocês tiveram né?

80. Juliana: Sim nós tivemos... assim eu lembro que a matéria de sociologia... foi ... o professor ele trabalhou inter/um livro que era de texto narrativo... assim ele pegou filmes sobre aquele livro para que a gente pudesse entender um pouco melhor ... então ele usou...

81. Professora-pesquisadora: E vocês acham assim... que essa atividade foi produtiva? Foi interdisciplinar?

82. Juliana: E muito... muito produtiva porque ele tinha uma forma diferente de explicar e tudo e aí/aí acaba associando né? Juntando né? O que a gente aprendeu com o professor e juntando com o que ele também passou... acaba que abre mais a mente.

83. Daniela: Como Juliana disse, né? Trabalhar de forma interdisciplinar nos permite outra visão... o trabalho interdisciplinar requer mais participação, pois precisamos do conhecimento mais amplo... sempre estaremos vendo o saber como todo. O professor de Sociologia, por exemplo... ele permitia que nós fôssemos além da disciplina, levando para nosso mundo, nossa sociedade...

84. Professora-pesquisadora: Então na prática... eu digo assim... então houve prática né? Diferentemente da Luciana e da Adriana né? Que não tiveram essa ahn:: essa experiência... Juliana e Daniela tiveram eu digo assim dentro da área X, né? então nós vemos que realmente esse projeto interdisciplinar... o projeto interdisciplinar considera o que vocês já sabem, não fragmenta o conhecimento... éh:: incitam esse pensamento crítico que você tá tendo, um outro olhar a cerca de um determinado assunto... então você vai por exemplo para sala de aula e não ver -olha eu tô agora num mundinho de uma determinada disciplina, então é só aquela disciplina. Por exemplo, não tem como dissociar Escrita Acadêmica de Metodologia Científica, dos conhecimentos de vocês, das experiências?... um exemplo.

85. Luciana: Deveria ser uma continuidade né? mas...(..)

86. Professora-pesquisadora: Como assim? Como deveria ser uma continuidade?

87. Luciana: Nem sempre acontece... o professor nem considera o que sabemos. Ele é sempre o detentor do conhecimento e não permite esse diálogo com as demais áreas. Não nos ver pessoas que podem contribuir com o conhecimento... para ele estamos na sala de aula só para aprender, né?

88. Professora-pesquisadora: Esse diálogo, relacionando com teoria e prática... Existe um distanciamento do que vocês veem na prática e vão fazer lá na escola, por exemplo no Estágio Supervisionado?

89. Adriana: Existe...

90. Luciana: ah:: com certeza.

91. Daniela: Existe sim... não somos preparados para o todo, o mundo... como vimos no texto que lemos em Estágio...

92. Adriana: E como existe... é tudo muito fragmentado...porque que quando chega lá na sala de aula o conteúdo que a escola tá trabalhando por exemplo... a gente tem que seguir aquele conteúdo que a escola tá trabalhando então as vezes é muito gramática, né? E isso a gente não vê aqui no nosso curso... mas eu não vejo ao pé da letra como eu tenho que ensinar lá na escola, de maneira interdisciplinar... vemos teoria, tudo é bonito... aí você vai para escola, tenta aplicar e não consegue, entendeu? Você tem que se encaixar pra fazer o estágio... mas é muito diferente da teoria... tem professor aqui da faculdade que é uma coisa lá na escola... a gente chega lá a matéria é outra.

93. Luciana: Sem falar que estagiário não é bem visto... o professor não é... e o estagiário o que você espera? Que recebam com flores?

94. Professora-pesquisadora: Porque assim... o texto a todo momento tá defendendo, né? Essa questão dos métodos interdisciplinares e o que eles podem fazer, né? E a gente não pode só sair da teoria ou ir pra prática e dizer assim -olha o que tá escrito aqui diante do texto dessa leitura que vocês fizeram realmente possibilita esse pensamento crítico, né? O conhecimento global traz essas inúmeras vantagens? Esse método interdisciplinar?

95. Luciana: Eu acredito que sim... se você partir do princípio de que se deve estar ali para contribuir e não para causar discussão, né? e nem querer colocar o seu conhecimento/a sua área de conhecimento acima das demais... é para dialogar pra ajudar a construir no seu aluno um pensamento crítico, preparar ele para o mundo.

96. Professora-pesquisadora: E quando ele fala "essas inúmeras vantagens"? O que seriam?

97. Juliana: Na teoria parecem muitas, né?

98. Luciana: "Essas outras inúmeras vantagens"...

99. Luciana: Uma delas pra mim é o que ela também já colocou aí... que é você colocar/deixar o seu aluno interessado né? Deixar essa aula mais estimulante... vai se interessar mais... vai querer interagir já aí pelo menos nesse modelo aplicado lá na Finlândia a aula vai ter mais de um professor eles vão argumentar vão se vai pensar o conteúdo não só em si mais ele aplicado ele contextualizado... então já é uma das vantagens talvez a atenção na própria educação na sala de aula a disciplinaridade dos alunos pode ser que... aí no caso seria vantagem para a educação e para o aluno também porque ele vai aprender... ele vai estar conectado ele não vai estar em outros mundos ali.

100. Adriana: É e essas vantagens podem incluir também o próprio interesse do aluno porque se ele ver no quê que ele vai usar aquilo ali né? Ele pode se interessar mais -não eu vou estudar isso porque eu sei que vai me ajudar nisso e nisso aqui no meu

dia a dia... e se ele ver esse isso na prática assim imediato dentro da escola mesmo... vai dar mais interesse pra ele estudar

101. Professora-pesquisadora: É porque o que autora foca aqui sempre oh “por meio da contextualização/a contextualização de assuntos teóricos...” Será que hoje na nossa educação, fazendo aquele paralelo com o texto que vocês discutiram na vivência anteriormente, não seria também uma questão para você ver qual seria o futuro dessa educação... se você trabalha dessa forma aqui não seria uma possibilidade de um futuro?

102. Luciana: Aí vai quebrar o que eles tão querendo aqui, lá que é mão de obra porque se você for ahn:: incitar esse pensamento crítico... eu não vou fazer o que eles estão querendo vou fazer a partir do meu pensamento e das minhas escolhas das minhas decisões das minhas análises...

103. Juliana: E na escola você é limitado a isso né? Você tem que seguir (...)

104. Adriana: E pra você trabalhar dessa maneira você tem que ter uma estrutura... a escola tem que te responder nessa infraestrutura e investimento... então se não tem investimento como que vou trabalhar de maneira/dessa maneira né? Se não tem os meios uma tecnologia para possibilitar trabalhar (...)

105. Professora-pesquisadora: Mais alguma colocação?

106. Luciana: Pensar essa sala de aula aí...

107. Professora-pesquisadora: Né?... "com a presença de mais professores em sala de aula, as discussões também ganham em pluralidade por meio da defesa de diferentes pontos de vista" já pensaram uma área de literatura que você tem o professor de literatura brasileira, literatura portuguesa e literatura africana, várias literaturas? Começar a discussão e cada um trazendo seus posicionamentos?

108. Juliana: É... pode ver que a gente se sente até mais interessado no assunto quando tem esses eventos mesmo a gente para ali pra olhar é muito rico... Você às vezes aprende mais ali do que em uma aula que você teve em seis meses... é muito interessante.

109. Professora-pesquisadora: Vocês tiveram a mesma leitura da Juliana ? ... Então vocês concordam né? E com o que autora quando diz "métodos interdisciplinares e contextualizados incitam o pensamento crítico privilegiam o conhecimento global e trazem outras inúmeras vantagens”?

110. Adriana: É um método válido né? Que pode dar certo... basta a gente querer pôr ele em prática... o professor se disponibilizar para colocá-lo em prática... pode ser aí um passo para a mudança.

111. Luciana: É um caminho né? Pode ser trilhado desde que haja como ela disse primeiro a estrutura, né? Para depois chegar a esse método.

112. Daniela: Também acho que seria um método importante porque formaria seres críticos e com um amplo conhecimento éh: poderiam falar de qualquer assunto argumentar de qualquer assunto...

113. Juliana: Trabalhar de forma interdisciplinar... eu acho que é considerar que o conhecimento se dá por meio de um ato de troca, de forma recíproca entre as disciplinas ou áreas do conhecimento...

114. Adriana: Isso mesmo, concordo com Juliana, é uma troca... temos que está abertos para essa troca...

115. Luciana: pois é, essa troca me faz pensar no papel social desse projeto interdisciplinar... é mais complexo, né? Pois não podemos pensar no conhecimento fragmentado... temos que superar essa concepção.

116. Daniela: isso, né? A interdisciplinaridade deve dá força para as disciplinas, pois seremos formados de maneira ampla e não fragmentada, com disse Luciana.

117. Professora-pesquisadora: Mais, alguma coisa?

118. Professora-pesquisadora: Isso aí... obrigada pelas leituras...

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio deste **Termo**, venho convidá-lo para participar de minha pesquisa, **que tem como título: Prática de leitura do pensar alto em grupo na universidade: uma contribuição para a formação do leitor crítico e do professor letrador**, sob a responsabilidade da pesquisadora Dalve Oliveira Batista-Santos, Doutoranda do Curso de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mara Sofia de Toledo Zanotto. **O objetivo do referido pesquisador com esta pesquisa é:** investigar a prática do Pensar Alto em Grupo como possibilitadora do desenvolvimento do leitor crítico e do professor letrador.

A escolha da temática justifica-se por uma busca de resposta para problemas que envolvem a minha prática como professora, especialmente com relação ao ensino-aprendizagem de leitura, o que inclui a pesquisa, também, na metodologia da pesquisa-ação crítica. Dessa forma, esta pesquisa vincula-se aos estudos que investigam a prática de letramento em contexto de uso social da linguagem.

Sua participação ocorrerá a partir de três etapas, sendo: Grupo focal, em horário oposto à aula com duração de aproximadamente 40 minutos; Entrevista, em horário oposto à aula com duração máxima de 40 minutos; e a elaboração de diários reflexivos acerca das vivências realizadas com o grupo focal. Todos os encontros e as entrevistas serão realizados em uma sala de aula da UFT, *Campus* de Porto Nacional. Caso esses procedimentos possam gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo. Ressalto, também, que as vivências de leitura serão realizadas por meio da gravação em áudio que serão transcritas e analisadas.

Se você aceitar participar, terá a oportunidade de desenvolver competências leitoras que são significativas no desenvolvimento leitor responsivo ativo. Além disso, você contribuirá para a melhoria do ensino na esfera acadêmica, visto que se espera que haja apropriação de alguns conceitos científicos que sustentam o ensino e a aprendizagem e as reflexões da prática pedagógica.

Os eventuais riscos decorrentes da participação na pesquisa podem ser os seguintes: considerar invasivo algum questionamento feito pelo pesquisador ou, até mesmo, sentir-se constrangido em relação ao ambiente e/ou à presença do

pesquisador; não aceitar responder alguma pergunta que compõe a entrevista. Saliento que, eventualmente, o voluntário poderá sentir-se inibido e/ou constrangido pelo uso do gravador. Para minimizar os possíveis incômodos, utilizaremos uma sala reservada, em que só estarão presentes a pesquisadora e os participantes, de forma a garantir sua privacidade. Caso sinta-se constrangido com algum questionamento da entrevista, você não precisa responder.

Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Após consentir a participação, se você vier a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo. Com esta participação, os participantes não terão nenhuma despesa e também não receberão nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade dos participantes não será divulgada, sendo guardada em sigilo. No final da pesquisa, cada participante receberá uma via do trabalho final.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre seus dados, esclarecimentos ou críticas, ou solicitar assistência, em qualquer fase do estudo, poderá entrar em contato com a pesquisadora Dalve Oliveira Batista-Santos, na Coordenação de Letras da Universidade Federal do Tocantins, no endereço Rua Três, Quadra 17, Lote 11, setor Jardim dos Ypês – CEP: 77500-000 – Tel./FAX: (63) 32243356 – e-mail dalve_neta@otmail.com, ou pelo telefone (63) 98118-4674.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3232 8023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO,

segunda-feira e terça-feira, das 14 às 17 horas, e quarta-feira e quinta-feira, das 9 às 12 horas. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

Este documento é emitido em duas vias, as quais serão assinadas, por mim e por você participante, ficando uma via com cada um de nós.

Eu,

_____, fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que, caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Data: ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – PUC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICA DE LEITURA DO PENSAR ALTO EM GRUPO NA UNIVERSIDADE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR E ESCRITOR CRÍTICO E DO PROFESSOR LETRADOR

Pesquisador: DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70699117.0.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.306.951

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Tese de Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Dalve Oliveira Batista Santos, sob a orientação da Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto.

A proposta visa "(...) investigar a prática do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995; 2014), num espaço de leitura e produção textual, como possibilitadora do desenvolvimento do leitor e escritor crítico e do professor letrador (BORTONI, 2010). O PAG é uma vivência pedagógica de leitura, que permite ao educando um posicionamento legítimo na construção de suas múltiplas leituras. A pesquisa é de cunho qualitativo e de natureza interpretativista (CHIZOTTI, 2008; MOITA LOPES, 2006), onde o professor-pesquisador busca por meio do PAG, construir colaborativamente as múltiplas leituras num processo de discussão coletiva. A escolha desta temática justifica-se por uma busca de resposta para problemas que envolvem a minha prática como professora, especialmente com relação ao ensino-aprendizagem de leitura, o que inclui a pesquisa, também,

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 2.398.951

na metodologia da pesquisa-ação crítica (Kincheloe, 1997). Desta forma, esta pesquisa vincula-se aos estudos que investigam a prática de letramento em contexto de uso social da linguagem, buscando responder as seguintes perguntas: 1. Qual o perfil de letramento dos sujeitos participantes da pesquisa? 2. Como a prática de leitura do PAG, com um grupo focal na universidade, pode contribuir para a formação de um leitor e escritor crítico? 3. Como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação crítica do aluno na atividade de leitura? Para respondermos a esses questionamentos, discutiremos os conceitos de Vygotsky sobre ensino aprendizagem e o sujeito situado sócio-historicamente (2006), as concepções sobre leitura crítica (FREIRE, 2000; SOLÉ, 1998; KATO, 1985; KLEIMAN, 2004;) nos Novos estudos do Letramento (STREET, 1995/2012; KLEIMAN 1995/2008; SOARES, 1998/2009 e FIAD 2011), e, também, numa visão de linguagem dialogicamente constituída (BAKHTIN, 2003). Dessa forma, compreendemos que a prática do PAG possibilita o protagonismo dos sujeitos envolvidos possibilitando o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica, bem como, a quebra do paradigma de práticas tradicionais de leitura."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetivo Geral:

A presente pesquisa tem por objetivo investigar a prática do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995; 2014), num espaço de leitura e produção textual, como possibilitadora do desenvolvimento do leitor e escritor crítico e do professor letrador (BORTONI, 2010).

Objetivo Secundário:

Objetivos específicos:

- a) Identificar o perfil de letramento dos sujeitos participantes da pesquisa;
- b) Analisar como a prática de leitura do PAG, com um grupo focal na universidade, pode contribuir para a formação de um leitor e escritor crítico;
- c) Analisar como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação crítica do aluno na atividade de leitura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não foram identificados possíveis riscos aqueles que vierem a participar da proposta.

No que diz respeito aos benefícios, verificamos que não são diretos, todavia, é um estudo de

Endereço: Rua Ministro Godói, 989 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 2.306.951

relevância e benefícios de cunho social e acadêmicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa bem redigido, formulado e estruturado, indicando que houve um bom relacionamento e diálogo entre orientando (pesquisador) e orientador (docente). Por fim a presente proposta de pesquisa indica (de acordo com o parecer de mérito acadêmico apensado a este processo) que se espera alcançar resultados relevantes e contributivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme as diretrizes e indicações internas do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C	CEP: 05.015-001
Bairro: Perdizes	
UF: SP	Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466	Fax: (11)3670-8466
E-mail: cometica@pucsp.br	



Continuação do Parecer: 2.306.951

realização do projeto de pesquisa em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_818013.pdf	09/05/2017 11:20:44		Aceito
Outros	Parecer_merito_Dalve.pdf	09/05/2017 11:18:31	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Dalve.pdf	09/05/2017 11:06:50	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_UFT.jpg	01/05/2017 14:40:30	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
Outros	oficio_de_apresentacao_Dalve.pdf	02/04/2017 16:27:24	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Doutorado_Dalve.pdf	02/04/2017 16:21:49	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_Dalve.pdf	02/04/2017 16:19:13	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 29 de Setembro de 2017

Assinado por:
Edgard de Assis Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

APÊNDICE C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – UFT

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICA DE LEITURA DO PENSAR ALTO EM GRUPO NA UNIVERSIDADE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR E ESCRITOR CRÍTICO E DO PROFESSOR LETRADOR

Pesquisador: DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70699117.0.3001.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.478.352

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem por objetivo investigar a prática do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995; 2014), num espaço de leitura e produção textual, como possibilitadora do desenvolvimento do leitor e escritor crítico e do professor letrador (BORTONI, 2010). O PAG é uma vivência pedagógica de leitura, que permite ao educando um posicionamento legítimo na construção de suas múltiplas leituras. A pesquisa é de cunho qualitativo e de natureza interpretativista (CHIZOTTI, 2008; MOITA LOPES, 2006), onde o professorpesquisador busca por meio do PAG, construir colaborativamente as múltiplas leituras num processo de discussão coletiva. A escolha desta temática justifica-se por uma busca de resposta para problemas que envolvem a minha prática como professora, especialmente com relação ao ensino-aprendizagem de leitura, o que inclui a pesquisa, também, na metodologia da pesquisa-ação crítica (Kincheloe, 1997). Desta forma, esta pesquisa vincula-se aos estudos que investigam a prática de letramento em contexto de uso social da linguagem, buscando responder as seguintes perguntas: 1. Qual o perfil de letramento dos sujeitos participantes da pesquisa? 2. Como a prática de leitura do PAG, com um grupo focal na universidade, pode contribuir para a formação de um leitor e escritor crítico? 3. Como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação crítica do aluno na atividade de leitura? Para respondermos a esses questionamentos, discutiremos os conceitos de Vygotsky sobre ensino aprendizagem e o sujeito situado sócio-historicamente (2006), as

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxtado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (83)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 2.478.352

concepções sobre leitura crítica (FREIRE, 2000; SOLÉ, 1998; KATO, 1985; KLEIMAN, 2004;) nos Novos estudos do Letramento (STREET, 1995/2012; KLEIMAN 1995/2008; SOARES, 1998/2009 e FIAD 2011), e, também, numa visão de linguagem dialogicamente constituída (BAKHTIN, 2003). Dessa forma, compreendemos que a prática do PAG possibilita o protagonismo dos sujeitos envolvidos possibilitando o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica, bem como, a quebra do paradigma de práticas tradicionais de leitura.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetivo Geral: A presente pesquisa tem por objetivo investigar a prática do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995; 2014), num espaço de leitura e produção textual, como possibilitadora do desenvolvimento do leitor e escritor crítico e do professor letrador (BORTONI, 2010).

Objetivo Secundário:

Objetivos específicos: a) Identificar o perfil de letramento dos sujeitos participantes da pesquisa. b) Analisar como a prática de leitura do PAG, com um grupo focal na universidade, pode contribuir para a formação de um leitor e escritor crítico. c) Analisar como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação crítica do aluno na atividade de leitura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Risco:

Os eventuais riscos decorrentes da participação na pesquisa podem ser: considerar invasivo algum questionamento feito pelo pesquisador, ou até mesmo, sentir-se constrangido em relação ao ambiente e/ou a presença do pesquisador, não aceitar responder alguma pergunta que compõe a entrevista. Saliento, que eventualmente o voluntário poderá sentir-se inibido e/ou constrangido pelo uso do gravador. Para minimizar os possíveis incômodos, utilizaremos uma sala reservada, em que só estarão presentes a pesquisadora e os participantes. Caso sinta-se constrangido com algum questionamento da entrevista, o participante não precisa responder.

Benefícios:

Em relação aos benefícios diretos da pesquisa o participante terá oportunidade de desenvolver competências leitoras que são significativas no desenvolvimento leitor responsivo ativo. Além disso, contribuirá para a melhoria do ensino na esfera acadêmica, visto que se espera que haja apropriação de alguns conceitos científicos que sustentam o ensino e a aprendizagem e as reflexões da prática pedagógica.

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
UF: TO Município: PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 E-mail: cep_uf@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICA DE LEITURA DO PENSAR ALTO EM GRUPO NA UNIVERSIDADE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR E ESCRITOR CRÍTICO E DO PROFESSOR LETRADOR

Pesquisador: DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70699117.0.3001.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.478.352

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem por objetivo investigar a prática do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995; 2014), num espaço de leitura e produção textual, como possibilitadora do desenvolvimento do leitor e escritor crítico e do professor letrado (BORTONI, 2010). O PAG é uma vivência pedagógica de leitura, que permite ao educando um posicionamento legítimo na construção de suas múltiplas leituras. A pesquisa é de cunho qualitativo e de natureza interpretativista (CHIZZOTTI, 2008; MOITA LOPES, 2006), onde o professorpesquisador busca por meio do PAG, construir colaborativamente as múltiplas leituras num processo de discussão coletiva. A escolha desta temática justifica-se por uma busca de resposta para problemas que envolvem a minha prática como professora, especialmente com relação ao ensino-aprendizagem de leitura, o que inclui a pesquisa, também, na metodologia da pesquisa-ação crítica (Kincheloe, 1997). Desta forma, esta pesquisa vincula-se aos estudos que investigam a prática de letramento em contexto de uso social da linguagem, buscando responder as seguintes perguntas: 1. Qual o perfil de letramento dos sujeitos participantes da pesquisa? 2. Como a prática de leitura do PAG, com um grupo focal na universidade, pode contribuir para a formação de um leitor e escritor crítico? 3. Como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação crítica do aluno na atividade de leitura? Para respondermos a esses questionamentos, discutiremos os conceitos de Vygotsky sobre ensino aprendizagem e o sujeito situado sócio-historicamente (2006), as

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 **E-mail:** cep_uf@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 2.478.352

Outros	oficio_de_apresentacao_Dalve.pdf	02/04/2017 16:27:24	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Doutorado_Dalve.pdf	02/04/2017 16:21:49	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_Dalve.pdf	02/04/2017 16:19:13	DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 30 de Janeiro de 2018

Assinado por:

PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador)

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxtafado
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (03)3232-8023 **E-mail:** cep_uf@uft.edu.br