

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP

Marivan Tavares dos Santos

A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento

**DOCTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2014**

Marivan Tavares dos Santos

A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

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

**SÃO PAULO
2014**

BANCA EXAMINADORA

Ao meu pai, João, grande lutador, por ter me dado a oportunidade de caminhar.

À minha mãe, Sullivan (1942-2014), que vive no meu coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por fazer parte de minha vida e por me permitir ter força nos momentos mais difíceis.

Ao meu marido, Veras, meu amor e meu amigo, pelo apoio em todos os momentos desta pesquisa e pelo incentivo incessante. Verdadeiramente, meu ponto de equilíbrio.

À minha filha, grande amiga, pelo amor e pela compreensão de minha ausência durante esta jornada, obrigada.

Ao meu filho, fonte de alegria, pelo carinho e pela compreensão de muitos momentos privados de minha presença, obrigada.

Aos meus irmãos, distantes geograficamente, estavam comigo.

Aos amigos, Grupo Top's, pela torcida e pela confiança.

À Ariane, parceira de construção do conhecimento e de orientadora, uma amiga com quem aprendi muito.

À Professora Doutora Mara Sophia Zanotto, minha orientadora, por sua confiança em meu trabalho, por suas sábias orientações e principalmente por contribuir para a minha formação de leitora, escritora e pesquisadora.

À Professora Doutora Dieli Vesaro, por suas significativas orientações.

À Professora Doutora Otília Ninin, por todos os momentos de aprendizado durante as qualificações.

Aos professores, que marcaram intensamente minha trajetória de educadora, Ana Alcídia Moraes, minha orientadora do Mestrado, e Odenildo Sena, meu Mestre na arte de ensinar.

Aos participantes da pesquisa, Gabriel, Juliana, Luana, Geiziane, Rafael, Rosa e Majorie, que contribuíram para a construção das múltiplas leituras nesta pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM, pelo bolsa de doutorado, que me ajudou nessa jornada.

A todos que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo geral investigar a prática da leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG), num espaço de ensino-aprendizagem, como uma contribuição para a formação do aluno como leitor crítico e a do professor como agente de letramento. Tem como objetivos específicos: analisar como a prática de leitura do pensar alto com um grupo de alunos, no ensino superior, pode contribuir para a formação do aluno como leitor crítico; discutir o que é ser um leitor crítico e a criticidade em leitura; explicar como a análise e reflexão sobre as ações da professora nas vivências do PAG puderam (ou não) contribuir para formação da professora como agente de letramento; identificar saberes pedagógicos que constituem a professora como agente de letramento (KLEIMAN, 2006a), no evento social de leitura do PAG. A fundamentação teórica está baseada na abordagem da leitura (FREIRE, 1983/1986), nos Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS) (STREET, 1984/1995; KLEIMAN, 1995/2008; SOARES, 1998/2010), na metáfora conceitual (LAKOFF e JOHNSON, 1980/2002), no sujeito situado sócio-historicamente (VYGOTSKY, 1947/2002; BAKHTIN, 1929/2006) e na Teoria da Argumentação (PERELMAN, 1996/2005). É uma pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1997) com metodologia qualitativa (CHIZZOTTI, 2005), de orientação interpretativista crítica (MOITA LOPES, 1994), que se insere na área da Linguística Aplicada (LA). A geração de dados se deu por meio do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995), do diário reflexivo (MACHADO, 1998) e da entrevista por pauta (GIL, 2009), tendo como participantes seis alunos do curso de administração do ensino superior e a professora-pesquisadora. Para análise e discussão dos dados, baseei-me nas questões norteadoras: 1. Como a prática de leitura do pensar alto com um grupo de alunos, no ensino superior, pode contribuir para a formação do aluno como leitor crítico? 1.1 O que é ser um leitor crítico? 1.2 Em que consiste a criticidade em leitura? 2. Como a análise e reflexão sobre as ações da professora nas vivências do PAG puderam (ou não) contribuir para a formação da professora como agente de letramento? 2.1. Que saberes pedagógicos constituem a professora como agente de letramento, no evento social de leitura do PAG? Os dados revelaram que a prática de leitura pesquisada favorece a interação, propiciando a construção de leituras que subsidiam posicionamentos de alunos e depende da postura do professor para desencadear as vozes e não emudecê-las. Na prática do PAG, eles exercitaram uma postura de leitores críticos, mas tal formação requer continuidade, pois é um processo contínuo o ato de aprender.

Palavras-chave: Leitura, Letramento, Pensar Alto em Grupo, Leitor Crítico.

ABSTRACT

This study has the objective to investigate the practice of reading Group Think-Aloud (PAG), an area of teaching and learning, as a contribution to student education as critical reader and teacher of literacy as agent. Its specific objectives are: analyze how the practice of reading think-aloud with a group of students, in higher education, can contribute to the formation of students as critical reader; discuss what is to be a critical reader and criticality in reading; explain how the analysis and reflection on the actions of the teacher in the experiences of the PAG could (or not) contribute to formation of the teacher as agent of literacy; identify pedagogical knowledge that constitute literacy teacher as agent (KLEIMAN, 2006a), the social event of reading the PAG. The theoretical framework is based on the constructs of the reading (FREIRE, 1983/1986), on the New Literacy Studies (NEL/ NLS) (STREET, 1984/1995; KLEIMAN, 1995/2008; SOARES 1998/2010), on the conceptual metaphor (LAKOFF and JOHNSON, 1980/2002), on the socio-historically situated subject (VYGOTSKY, 1947/2002; BAKHTIN, 1929/2006) and on the Theory of Argumentation (PERELMAN, 1996/2005). It is a critical research-action (KINCHELOE, 1997), within the qualitative design (CHIZZOTTI, 2005), a critical interpretive approach (MOITA LOPES, 1994), which is within the area of Applied Linguistics (LA). The data generation was through the Group Think-Aloud (ZANOTTO, 1995), reflective diary (MACHADO, 1998) and guided interview (GIL, 2009), and the participants were six students of administration in higher education and the teacher-researcher. For analysis and discussion of the data, I chose based on questions: 1 The practice of reading Group Think-Aloud, in higher education, can contribute to the formation of students as critical reader? 1.1 What is to be a critical reader? 1.2 What is the critical reading? 2. As the analysis and reflection on the actions of the teacher in the experiences of the PAG could (or not) contribute to the formation of the teacher as agent of literacy? 2.1. What are the pedagogical knowledge of literacy teacher as agent in the social event of reading the PAG? The data revealed that the practice of reading researched favors interaction, allowing the construction of readings that subsidize student placements, and depends on the attitudes of the teacher to elicit the voices and does not mute them. In practice the PAG, they exercised an attitude of critical readers, but this requires continuity training, because it is a continuous process the act of learning.

Keywords: Reading, Literacy, Group Think-Aloud, Critical Reader.

“Passei a manhã inteira trabalhando em um dos meus poemas e tirei uma vírgula. À tarde, pus a vírgula de volta”.

(Oscar Wilde)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LEITURA E LETRAMENTO.....	24
2.1 A prática escolar dominante de leitura	24
2.2 A busca de uma prática dialógica de leitura.....	26
2.3 Concepções teóricas de leitura	29
2.3.1 Concepção cognitivista: modelos ascendente (bottom-up), descendente (top down) e interativo	29
2.3.2 Concepção interacionista de leitura com base na pragmática	32
2.3.3 Concepção de leitura como processo discursivo.....	34
2.4 Reflexões acerca do letramento: conceitos e implicações.....	37
2.5 Letramento crítico.....	43
2.6 A metáfora como ferramenta para a compreensão do texto e do mundo	50
2.7 Criticidade em leitura	57
2.8 O leitor crítico.....	61
3 O PENSAR ALTO EM GRUPO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO	65
3.1 Histórico do Pensar alto em Grupo (PAG).....	65
3.2 O Pensar Alto em Grupo (PAG) como uma prática pedagógica de leitura.....	67
3.2.1 A prática da discussão em grupo: perguntas, revozeamento, co-construção e espelhamento.....	69
3.3 O professor “agente de letramento”.....	74
3.4 Contribuições teóricas de Vygotsky e de Bakhtin para a prática de letramento.....	78
3.5 Reflexão e argumentação como um passo para a criticidade.....	85
4 METODOLOGIA.....	89
4.1 O ato da pesquisa.....	89
4.1.1 A pesquisa-ação crítica no paradigma da pesquisa qualitativa.....	89
4.2 Contexto da pesquisa.....	92
4.3 Participantes da pesquisa.....	93
4.4 Métodos de geração de dados.....	94
4.4.1 Pensar alto em grupo.....	96
4.4.2 Diário reflexivo.....	98
4.4.3 Entrevista por pauta.....	100
4.5 A geração de dados.....	101
4.5.1 As vivências do Pensar Alto em Grupo.....	102
4.5.2 Os diários.....	107
4.5.3 As entrevistas.....	108
4.5.4 Os textos	109
4.6 Procedimentos para análise e interpretação dos dados.....	110
4.7 Normas para transcrição dos dados gerados.....	114
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	116
5.1 Primeira vivência: leitura do texto “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana”	117

5.2 Sexta vivência: Leitura do texto “Em cada país um tipo de líder”.....	140
5.3 Análise da voz dos alunos na vivência do Pensar Alto em Grupo: enfoque no diário reflexivo.....	163
5.3.1 Diários reflexivos dos alunos: primeira vivência.....	163
5.3.2 Diários reflexivos dos alunos: sexta vivência.....	166
5.4 Análise da voz da professora na vivência do Pensar Alto em grupo: enfoque no diário da pesquisadora.....	169
5.5 Análise da voz dos alunos na vivência do Pensar Alto em grupo: enfoque na entrevista.....	172
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS.....	190
ANEXOS.....	205
APÊNDICES.....	246

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Métodos de geração de dados e número de atividades realizadas.....	95
Quadro 2: Síntese das vivências do Pensar Alto em Grupo e textos utilizados.....	104
Quadro 3: Diários reflexivos de leitura construídos pelos alunos.....	108
Quadro 4: Gêneros textuais e temáticas dos textos lidos.....	110
Quadro 5: Normas para transcrição	114
Quadro 6: Diário 1 – Gabriel.....	164
Quadro 7: Diário 2 – Luana.....	164
Quadro 8: Diário 3 – Juliana.....	166
Quadro 9: Diário 4 – Rosa.....	167
Quadro 10: Diário 5 – Gabriel.....	168
Quadro 11: Diário 6 – Luana.....	168
Quadro 12: Diário 7 – Juliana.....	169
Quadro 13: Diário 8 – Rosa.....	170
Quadro 14: Diário 9 – Rafael.....	170
Quadro 15: Diário 1 – Professora.....	172
Quadro 16: Diário 6 – Professora.....	173

1 INTRODUÇÃO

A origem deste trabalho se deve ao interesse em pesquisar a prática de leitura no ambiente escolar, por ser uma problemática que faz parte do contexto do meu trabalho, portanto, da minha história de vida como educadora. Dessa forma, justifica-se o tema por partir de inquietações em relação à minha ação como professora de língua portuguesa que vê na pesquisa um caminho possível para propagar e fortalecer uma prática de leitura como a vivência do Pensar Alto em Grupo.

Esta pesquisa apresenta contribuições para o ensino da leitura e para o Grupo de Estudos da Indeterminação e Metáfora em Linguística Aplicada (GEIM-LA). Para o ensino, porque o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 2008) é uma vivência pedagógica de leitura que abre espaço para a voz do participante e oportuniza que atue como um sujeito ativo e responsivo (BAKHTIN, 1992/1997, p. 135). Isso pode favorecer a formação do leitor crítico (SILVA, 1998) e a do professor como “agente de letramento” (KLEIMAN, 2006a), compreendendo, conseqüentemente, mudanças de postura do aluno e do professor.

Para o grupo de estudos, porque é mais uma pesquisa que enfoca o Pensar Alto em Grupo (doravante PAG), como um método de pesquisa para a geração de dados e como uma prática pedagógica, o que coaduna com a perspectiva de estudos realizados pelo GEIM-LA. Primeiro, por permitir ao aluno, a partir da leitura de textos, na interação face a face, expressar suas ideias e socializá-las, podendo tornar-se protagonista, e, segundo, por favorecer ao professor uma pedagogia de leitura diferente da abordagem tradicional de ensino, na qual “o sentido está (pronto) no texto e independe do sujeito/leitor, não é preciso dar espaço para a voz e a subjetividade” (ZANOTTO, 2010, p. 3).

A relevância desta pesquisa está, de fato, em discutir, com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS) (STREET, 1984/1995), a vivência pedagógica de leitura realizada com um grupo de alunos do curso de administração no ensino superior, como uma prática de letramento, que favorece a formação do leitor crítico e a do professor como agente de letramento. Desse modo, possibilitar um ensino, embasado na dimensão social do letramento que compreende um “conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 1998/2010, p. 74-75).

A leitura é um tema relevante pela própria exigência do contexto em que estamos imersos, pois a sociedade brasileira nasceu e cresceu em um sistema avesso às experiências

democráticas, quer dizer, sem experiência do diálogo (FREIRE, 1983/1986). Tal aspecto também se refletiu na educação, um ensino fundamentado no monólogo, com “visões objetivistas do conhecimento, com base numa racionalidade descorporificada, sem compreensão acerca da heterogeneidade, fragmentação e mutabilidade do sujeito social, compreendido como situado em um vácuo sócio-histórico” (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

O ensino de leitura continua a ser um desafio. Desafio, entre várias razões, sobretudo, pela permanência, no contexto escolar, de uma prática pautada na concepção de que “o texto tem uma significação única e imutável, construída pelo autor e essa significação deve ser recuperada sem nenhum erro ou engano pelos bons leitores” (MACHADO, 2005, p. 68). Nesse sentido, o ato de ler torna-se uma prática feita simplesmente como leitura da palavra pela palavra, não corresponde à concepção da leitura de mundo como um exercício constante, reflexivo e crítico e que precede a leitura da palavra (FREIRE, 1983/1986).

Rojo (2009) apoia-se em avaliações institucionais (Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM, Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA) da última década do século XX, com temáticas referentes à reprovação, à evasão e ao fracasso escolar, para evidenciar que o número de analfabetos funcionais no Brasil cresce. Ela afirma que há muitas décadas já se pesquisa a leitura, contudo a prática escolar é do início do século XX.

De fato, existem inúmeros trabalhos que tematizam a leitura, sob diferentes perspectivas, por exemplo, alguns tratam da leitura de um determinado gênero de textos, ou de uma certa época, ou do ensino da literatura, ou da história de leitura, ou do ensino de leitura em sala de aula, ou da prática de leitura tradicional (FERREIRA, 2001), ou da alfabetização, ou de letramento, entre outros.

Para alargar tal perspectiva, menciono Ferreira que organizou a produção acadêmica sobre a leitura no Brasil de 1980 a 1995, por focos temáticos. De acordo com a autora, de 1980 a 1985, o foco preponderante foi o leitor na escola e na biblioteca, tendo como ponto central, preferências, hábitos, interesses e diversos fatores que interferiram na sua formação. De 1986 a 1990, continua essa perspectiva, mas apareceram investigações voltadas para a formação do leitor, abarcando as relações históricas entre leitura, literatura e escola como instituição. Nos anos 90, o enfoque foi dado às representações de leitura e de leitor, a partir de depoimentos e histórias de vida, além das duas perspectivas anteriores (2001, p.173-174).

Além dessas produções acadêmicas, menciono algumas pesquisas (Tese de Doutorado e Dissertação de Mestrado) realizadas na última década com enfoque na área de leitura e com as seguintes perspectivas:

- Bortolin (2001) investigou as ações das Bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador quanto à promoção de leitura. Concluiu que as bibliotecas pesquisadas têm ações semelhantes às atividades de promoção de leitura e demonstrou também que em ambas os funcionários não têm clareza de quais atividades realmente levam à leitura.
- Beraldo (2002) examinou a relação existente entre a produção escrita e a produção de leitura, a partir de teorias de Vygotsky (1991 e 1993), Bakhtin (1997), Goodman (1991), Charmeux (1995), Leffa (1999), Orlandi (1988 e 1996), Silva (1997 e 1998), dentre outros, de 57 redações na tipologia dissertativa que obtiveram conceitos máximos, entre 50 e 60 pontos, no concurso vestibular de julho de 1999 da Universidade Estadual de Maringá. A investigação revelou que 100% das redações reproduziram algum tipo de conhecimento prévio; 38% refletiram criatividade e 46% evidenciaram senso crítico, permitindo ainda a percepção de leituras limitadas ao foco de interesse do produtor do texto, ou com visão unilateral de fatos. Alertou ainda sobre a necessidade, não só do professor e do estudante, como da conscientização e da importância da prática de leitura constante e diversificada.
- Santos (2003) analisou a prática de três professores de língua portuguesa do ensino médio em três escolas públicas em Manaus-AM, visando identificar prováveis relações entre a história de formação de aluno-leitor-autor e professor-leitor-autor e a prática docente com a leitura e a escrita. Ficou evidenciada a preocupação dos professores, com o ensino da leitura e da escrita e com a formação de alunos leitores e autores. Além disso, a prática dos professores refletiu traços de sua formação escolar que repercutem em suas ações na sala de aula, embora, por via contraditória, porque eles buscam desenvolver uma prática de leitura crítica e reflexiva, muitas vezes, pautada num ensino tradicional de leitura;
- Silva (2004) objetivou compreender as práticas, as imagens e as representações da leitura construídas na infância e buscou entender como as crianças fazem uso da leitura no cotidiano em que vivem, dentro ou fora da escola. Ela percebeu que a prática orientada da leitura não impediu as crianças de afirmarem seus desejos e valores - ainda que isso tenha acontecido nas brechas. As crianças buscaram diferentes formas de experimentar a leitura, dialogando com as diferentes vozes plenivalentes que constituíram os discursos dessa prática.
- Flor (2005) enfatizou as leituras que os professores de ciências do ensino fundamental apresentaram sobre as histórias da ciência. Utilizou como principal referencial teórico a análise do discurso da linha francesa, buscando junto a cinco professores de ciências quais os sentidos são atribuídos sobre esse tema, quais são suas fontes de leitura e suas possíveis contribuições para promover uma melhoria no ensino de ciências. Uma das contribuições da

pesquisa foi apontar para a necessidade da utilização de abordagens históricas da ciência nos cursos de formação inicial e continuada de professores, a fim de que estas possam chegar às escolas.

- Horikawa (2006) investigou os modos de ler procedidos por seis educadores e a relação entre esses modos e a formação do professor crítico reflexivo. A discussão dos dados evidenciou a importância de se analisar a leitura do professor em relação com o contexto em que se desenvolve e a competência dos professores como leitores, na medida em que transformam o texto em recurso para compreenderem sua prática, questionarem propostas e buscarem seu ajuste na situação particular em que estão inseridos;
- Mendes (2007) debruçou-se sobre a leitura de metáforas contidas em uma crônica jornalística, objetivando verificar quais tipos de relações se estabelecem entre a metáfora e as manifestações dos leitores no processo de interpretação. Os resultados mostraram que a leitura de metáforas construiu-se no processo de interação com base em relações estabelecidas nos conhecimentos adquiridos, por meio da experiência com outras fontes de conhecimento previamente estruturado pela linguagem;
- Brotto (2008) objetivou identificar e analisar as concepções de professores alfabetizadores sobre letramento. Chegou à conclusão de que o tema “letramento” não procede como nova abordagem para o ensino da alfabetização, uma vez que ambos, letramento e alfabetização, tratam de um mesmo objeto: o ensino da língua materna;
- Nascimento (2009) focalizou as atividades de leitura presentes no material didático e nas aulas de leitura em língua inglesa e objetivou identificar as práticas de letramento proporcionadas por tais atividades e analisar as concepções de leitura predominantes no material didático e nas aulas. Com os resultados da análise, concluiu que as práticas de letramento proporcionadas nas aulas de leitura em língua inglesa não iam além da escolar e se limitaram à prática da alfabetização, isto é, ao letramento autônomo.
- Furtado (2010) investigou as marcas linguísticas que evidenciaram, nas respostas dadas por professores de diversas disciplinas do Ensino Médio, como eles concebem sua prática numa aula de leitura. A conclusão foi de que entre os professores investigados há práticas de letramento pertinentes para se chegar ao conhecimento e usá-lo na sociedade.

Essas pesquisas de modo geral evidenciaram a preocupação com as representações de leitor e de professor, ou com a prática de leitura em sala de aula, mas não trabalharam diretamente com a formação do leitor crítico e a do professor como agente de letramento que é o propósito de minha pesquisa. Essa perspectiva se aproxima dos trabalhos realizados pelos

pesquisadores do Grupo de Estudos da Indeterminação e Metáfora em Linguística Aplicada (GEIM-LA) do qual faço parte, coordenado por Mara Sophia Zanotto.

No GEIM-LA, existem várias pesquisas que investigaram o Pensar Alto em Grupo como prática pedagógica e sua repercussão sobre a própria prática docente referente ao ensino da leitura em sala de aula. Tendo em vista tais aspectos, apresento uma síntese das mais recentes:

- Lemos (2005) investigou o cotidiano de uma turma universitária, com uso de protocolos verbais, em leitura de textos publicitário, a fim de repensar sua prática docente e observar como os sentidos são socialmente construídos e negociados na interação. Inicialmente os resultados traduziram-se em pouca disposição dos alunos nas análises de textos, o que a obrigou a repensar sua atuação, daí surgiu a busca de novas metodologias da ação docente (protocolos verbais em grupo e a técnica discursiva *revoicing*). Isso propiciou uma modalidade de leitura e construção de sentidos, por ação intencional do professor, que permitiu trazer à tona processos ideológicos no discurso. Dessa forma, os alunos também tiveram a oportunidade de tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticos em relação aos discursos a que são submetidos cotidianamente.
- Ferling (2005) focou o processo de leitura e a construção de sentido de um texto poético em Língua Estrangeira (LE), voltando-se para dificuldade de interpretação de poemas e para a atuação da professora na construção colaborativa do sentido. Os resultados mostraram que os alunos utilizaram caminhos distintos para construir a leitura e empregaram diferentes modos de processamento (ascendente, descendente) e estratégias cognitivas e metacognitivas para tecer o significado do poema, bem como usaram o modelo de estágios (SEARLE, 1979; GRICE, 1975; ZANOTTO, 1992) para processar metáforas, especialmente, metáforas novas;
- Pozzetti (2007) objetivou investigar a formação do professor de leitura em videoconferência e na prática social de leitura em grupo. Nas vivências do Pensar Alto em Grupo, o resultado foi significativo, houve a leitura, a releitura e a troca de ideias. Nesse processo, as experiências, os conhecimentos prévios foram ativados e respeitados, inferências foram feitas e as opiniões ouvidas. As professoras vivenciaram a teoria de leitura como prática social, o que não ocorre na sala de aulas com os alunos, como foi observado nas conversas com as professoras participantes do Pensar Alto em Grupo.
- Queiróz (2009) investigou sua ação como mediadora e orquestradora de vozes dos alunos no evento social de leitura, contribuindo para a reformulação do papel do professor. A análise dos dados evidenciou que o Pensar Alto em Grupo funcionou como um instrumento

pedagógico importante, pois estimulou o desenvolvimento da argumentação e o desenvolvimento da leitura crítica das alunas, bem como o uso das perguntas foi importante instrumento de mediação, estimulou a reflexão, incitou a participação e despertou o interesse e houve uma transformação na sua ação docente, deixando de ser prioritariamente a detentora do saber para ser a de mediadora;

- Sugayama (2011) investigou a mediação da leitura como ação cultural e a vivência do Pensar alto em grupo, buscando evidenciar as confluências teórico-metodológicas, intencionando contribuir para mudança paradigmática no ensino da leitura de textos literários em sala de aula e para a formação do leitor. Os resultados revelaram: 1. práticas de leitura investigada favorecem o protagonismo dos alunos na construção de leituras, 2. as perguntas como elementos importantes na construção de leituras e, 3. o gênero literário, quando abordado sem interferência de tarefas escolares, pode ser fonte de: reflexões críticas, fruição estética e sensibilização do leitor quanto ao seu caráter humanizador;
- Macedo (2011) focalizou sua ação docente como mediadora nas discussões dos alunos em duas vivências do Pensar alto em grupo com leitura de lendas amazônicas, visando contribuir para a formação do aluno leitor e para a valorização da cultura indígena em sala de aula. O resultado da pesquisa evidenciou: 1. o pensar alto em grupo é um importante aliado para a formação do leitor, da sua capacidade argumentativa e da construção colaborativa de sentido de um texto 2. a mudança na prática da pesquisadora-professora, começou a valorizar os alunos, dar voz a eles e ver nas perguntas um instrumento eficaz no processo de construção do conhecimento. 3. as lendas amazônicas são eficientes textos para se discutir sobre o índio e sua cultura, dando espaço para o pluralismo cultural em sala de aula, 4. em todas as discussões, os alunos, apesar de não conhecerem de perto a cultura indígena, mostraram ter grande interesse, respeito e admiração pela cidadã indígena.

A priori, isso me leva ao seguinte entendimento: diante da pluralidade de aspectos preponderantes nas pesquisas existentes sobre leitura, posso primeiramente inferir ser um tema saturado; por outro, posso inferir haver inúmeras possibilidades de enfoques, portanto, compreendo que há muito a ser investigado sobre leitura. Fico com a segunda afirmativa, por julgar mais coerente.

Das inúmeras possibilidades, defino-me pela perspectiva que me propicia dar voz aos alunos, o que envolve a subjetividade do sujeito na construção do conhecimento e, principalmente, ouvi-los, legitimando suas vozes. Esses aspectos e o uso do Pensa Alto em Grupo como método e prática pedagógica relacionam este trabalho com os do GEIM. Por outro lado, torna-se menos próximo, porque não utilizei no evento de leitura textos literários,

mas textos do gênero de opinião e de fábula e foi desenvolvido com alunos do curso de administração.

Nesse contexto, o ensino abre espaço para a construção dos sentidos da leitura, “estimulando a capacidade crítica dos indivíduos como sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido” (FREIRE, 1921/1989, p. 26). Entretanto, assim como Freire (1987/1994, p. 11-34) afirma não ter a ingenuidade de supor que a educação por si só propiciará mudanças numa “sociedade opressora, baseada numa dimensão da ‘cultura do silêncio’, da ‘educação bancária’ que mantém e estimula a contradição”, obviamente não ignora tal aspecto. O autor frisa também ter coragem suficiente para assumir que será, por meio da educação, a verdadeira oportunidade do indivíduo tomar ciência das contradições do mundo humano que o impulsionam a ir adiante.

Para Soares (1998/2010, p. 58), o “problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos - [...] - a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. Isso significa que o problema é além do simples ato de ler e de escrever; envolve, conforme a autora, primordialmente, as condições sociais, culturais e econômicas, para uma escolarização real e efetiva da população (SOARES, 1998/2010), o que denota ser relevante e necessário discutir tal problema.

Além disso, a realidade da educação no Brasil nos revela, por meio de dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011 e 2012) e de programas de avaliação, como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB-2009) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM-2010) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA-2009)¹, uma configuração com resultados de desempenho insatisfatório dos alunos referente à aprendizagem da leitura. Essa realidade também reforça a necessidade de se discutir tal temática vislumbrando uma intervenção eficiente no ensino, sobretudo, embasada nas abordagens dos Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS), cuja perspectiva leva em conta a heterogeneidade das práticas sociais da leitura, da escrita e do uso da língua/linguagem.

Desde o ano 2000, os alunos da educação básica (ensino fundamental e médio) têm realizado avaliações externas implementadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para aferir os resultados referentes à construção de capacidade e competência leitora dos alunos. Os resultados mais recentes das avaliações nacionais SAEB (2009) e do ENEM

¹ Relatório-2009 disponível na Web. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2012/relatorio_nacional_pisa_2009.pdf>. Acesso em: 14/9/2013.

(2010)² e do internacional PISA (2009)³ revelaram o desempenho insatisfatório dos jovens brasileiros em relação à aprendizagem da leitura.

Por exemplo, em 2009, o PISA, exame realizado de três em três anos, foi aplicado em mais de 60 países de todos os continentes e avaliou o desempenho de cerca de 470 mil estudantes da educação básica, na faixa etária de 15 anos, com ênfase na área de leitura. O Brasil ficou na 53ª posição referente à pontuação média em leitura, obtendo 412 pontos, sendo a pontuação média do exame cerca de 500 pontos, com desvio padrão de 100 pontos.

Esse instrumento, para retratar a relação entre a dificuldade da questão e a proficiência dos estudantes, usa escalas de leitura divididas em sete níveis, que vão de 6, a mais alta, até 1b, a mais baixa. Considerando os resultados divulgados das avaliações realizadas desde 2000 a 2009, o Brasil obteve avanços significativos no desempenho dessa modalidade. Mas ao analisar de forma comparativa tais resultados, eles revelaram que não se conseguiu superar os níveis 1 e 2. Em 2009, representado por 49% dos estudantes no nível 1 e os outros 51% localizados no nível 2 da escala de leitura. Significa dizer que os estudantes demonstraram dificuldade em atividades cujos níveis da escala de Leitura ((PISA, 2009, p. 29) requerem que o leitor

Nível 3: [...] localize e, em alguns casos, reconheça relações entre informações em diversos fragmentos que atendam a múltiplas condições. Atividades de Interpretação requerem que o leitor integre diversas partes de um texto visando identificar uma ideia central, compreender uma relação ou construir um significado de uma palavra ou frase. Devem ser consideradas diversas características em comparação, contraste ou categorização. Frequentemente as informações requeridas não são relevantes ou competem com diversas outras informações, podendo haver outros obstáculos no texto, cujas ideias são contrárias às expectativas ou redigidas de forma negativa. Atividades de reflexão podem requerer conexões, comparações ou explicações, ou podem solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas atividades de reflexão requerem a fina compreensão do texto em relação ao conhecimento cotidiano e familiar. Outras atividades não requerem compreensão detalhada do texto, mas que o leitor considere um mínimo de conhecimento comum.

Nível 4: [...] localize e organize diversas pequenas informações ocultas no texto. Algumas atividades deste nível requerem interpretar o significado de nuances de linguagens em um segmento de texto levando em consideração o texto como um todo. Outras atividades de interpretação requerem compreensão e aplicação de categorias em um contexto desconhecido. Atividades de reflexão neste nível requerem leitores que usem conhecimento formal ou público para delinear hipóteses ou avaliar criticamente um texto. Leitores devem demonstrar uma acurada compreensão de textos longos e complexos cujo conteúdo ou forma pode ser pouco familiar.

² Essas informações são baseadas nos relatórios mais recentes. Estão disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacaobasica/portaol_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 13 set. 2012.

³ O foco desse exame foi em leitura e o PISA-2012 focou matemática, por isso, o uso dos dados baseados no Relatório de 2009.

Nível 5: [...] localize e organize diversas informações ocultas no texto, inferindo qual informação é relevante. Atividades de Refletir requerem uma avaliação crítica ou emissão de hipótese, baseadas em conhecimento especializado. As atividades de interpretar e refletir requerem uma completa e detalhada compreensão de um texto de conteúdo não familiar. Para todos os aspectos de leitura, atividades neste nível tipicamente envolvem lidar com conceitos que são contrários às expectativas.

Nível 6: [...] realize múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento. Elas requerem que se demonstre uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre esses. Atividades que requerem que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, e gere categorias abstratas de interpretação. As atividades de Refletir e Avaliar requerem que o leitor delinear hipóteses ou que avalie de forma crítica um texto complexo ou tópico desconhecido, levando em consideração múltiplos critérios e perspectivas, e aplicando interpretações sofisticadas para além do texto. Uma condição presente para exercícios de Acessar e Recuperar neste nível é a precisão de análise e atenção refinada para encontrar detalhes pouco perceptíveis nos textos.

Isso comprova que o ensino da leitura nas escolas continua qualitativamente ruim, embora o resultado da rede pública no ENEM, de 2009 a 2011, tenha atestado que houve melhoras no aprendizado de matemática e português. Em matemática, a pontuação elevou-se de 477,1 para 492 e, em português, de 477,9 para 503,7. Diferentemente do que ocorreu no SAEB, em 2009, pois a nota dessa avaliação em português diminuiu dois décimos, de 268,8 para 268,6 e, em matemática, elevou-se apenas um décimo, de 274,7 para 274,8 (WEBER, 2012).

Esses indicadores apontam o que há muito tempo é a realidade da prática de leitura no Brasil. Parece que continuamos a priorizar mais regras gramaticais, obediência a padrões linguísticos que “o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções” (ROJO, 2009, p. 33). Reconheço a necessidade de esclarecer questões linguísticas, mas não priorizá-las no ensino nem utilizar o texto como pretexto para simular o ato de ler no ambiente escolar. Segundo Geraldi (2002, p. 97), “a leitura do texto como pretexto para outra atividade define a própria interlocução que se estabelece. [...] é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos”. Resumidamente, não podemos dar ênfase à memorização de conteúdos nem conceber o texto como se tivesse uma única leitura e o leitor precisasse legitimá-la.

Os professores, ao assumirem uma postura de possuidores de conhecimento, tornam-se fornecedores de informações e podem simplesmente melhorar os escores de avaliações padronizadas, ou mesmo facilitar a participação dos alunos nas atividades práticas de naturezas sempre prescritas. Nessa situação, os alunos são meros recipientes das palavras dos professores, eles “não têm por que perguntar, questionar, desde que sua atitude não pode ser

outra senão a de receber, passivamente, o conhecimento que os educadores neles depositam” (FREIRE, 1981/2006, p. 102). Enfim, “num contexto como este, nem professores nem alunos são encorajados a construir novos caminhos de olhar quando confrontados com uma situação contraditória e imprevisível” (KINCHELOE, 1997, p. 50).

Essa é uma visão modernista do conhecimento. Ela reduz o ensino a um ato técnico de transmitir informações certificadas e o professor ideal é aquele que ocupa uma posição segura e imune da crítica (KINCHELOE, 1997). Em oposição a essa abordagem, a visão pós-moderna compreende o conhecimento como construído na “consciência produzida no pensamento, discussão, escrita, argumento ou conversação. Ele é criado quando professores e alunos enfrentam uma contradição [...]” (KINCHELOE, 1997, p. 209).

Nesse sentido, é possível declarar que o evento do Pensar Alto em Grupo contribui para uma visão pós-moderna, porque é uma prática de leitura, dialógica e colaborativa e tem como característica básica abrir espaço para o protagonismo do leitor, à proporção que dá voz ao leitor e legitima essa voz (ZANOTTO, 2014).

Relacionando a dicotomia modernismo e pós-modernismo à formação de professores. De um lado, temos uma formação priorizando somente o domínio da capacidade técnica, centrada na transmissão de conteúdos e numa metodologia que desconsidera a relação entre conteúdo e realidade social. É uma formação de professor com base no paradigma tradicional. Nessa visão, os “professores aprendem nos seus cursos de ‘ciência educacional’ que conhecimento é adquirido num processo linear de habilidades ou subabilidades” (KINCHELOE, 1997, p. 13).

De outro, temos uma formação com base num “conhecimento questionador que procura entender mais criticamente a si mesmo e a sua relação com a sociedade [sic.] ele torna-se uma ferramenta poderosa para uma mudança social” (KINCHELOE, 1997, p. 15). Nessa dimensão pedagógica, é preciso que a formação do professor se volte para a valorização das relações construídas na interação em sala de aula, salientando a importância de se considerar o contexto social e o conhecimento prévio do aluno, a fim de se desenvolver uma prática de leitura mais significativa para o participante.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, com uma metodologia interpretativista crítica (MOITA LOPES, 1994; DENZIN e LINCOLN, 2006). Como participantes, tivemos a professora-pesquisadora e um grupo de alunos do ensino superior do curso de Administração de uma instituição de Ensino Superior Privado, na cidade de Manaus. Os métodos utilizados foram a entrevista por pauta, porque guia o foco de interesse do pesquisador e deixa o entrevistado expor livremente suas ideias, apoiadas nas pautas, e propicia o desenvolvimento

mais flexível da entrevista (GIL, 2009), o diário reflexivo (MACHADO, 1998), porque é um meio possibilitador para se recuperar o “fluxo da memória” dos participantes e o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 2008), porque permite ao leitor, em interação face a face, a construção e a socialização dos sentidos de diferentes leituras, além de outros aspectos que serão detalhados posteriormente.

É um estudo que se insere na área de Linguística Aplicada (LA), por ser na e pela linguagem que poderei ouvir a voz do outro, obtendo dados que mostrem contribuições da e para a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG). Justifica-se, assim, entre os aspectos relevantes, ser uma atividade prática intermediada pela linguagem, que é considerada, na LA, como central para evidenciar de forma compreensível os problemas sociais (MOITA LOPES, 2006), bem como tem um lugar determinante, “desempenhando funções específicas, sendo o mais importante esquema de mediação do comportamento humano” (FREITAS, 1994, p. 99) na interação.

Outra característica, que inclui esta pesquisa na área da LA, é que o Pensar Alto em Grupo pode ser considerado uma prática de letramento (ZANOTTO, 1997; STREET, 1984/1995), porque é construído na interação com o outro e leva em conta o contexto social. Se essa perspectiva não for contemplada, cria-se apenas um objeto irreal, o que situa “as práticas a serem investigadas em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem” (MOITA LOPES, 2006, p. 25).

Esta pesquisa foi desenvolvida sob os parâmetros de uma LA INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006). INdisciplinar pelo fato de buscar novas formas de construir conhecimento, distanciando-se de “formas tradicionais de se organizar o conhecimento em ‘igrejas’ na academia” (MOITA LOPES, 2006, p. 19), o que de certa forma revela “desconforto, [...], ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis” (MOITA LOPES, 2006, p. 26).

É dessa forma que concebo o ato de pesquisar, pois a realidade a ser investigada não é uniforme nem o sujeito social é homogêneo, são pessoas vivas e com suas histórias que participam deste estudo. Essa consideração vai ao encontro do que Moita Lopes (2006) aponta como um dos aspectos que deve constituir a LA contemporânea, sendo aquela que “redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o” (p. 31).

O cenário aqui exposto justifica a construção das questões norteadoras para a realização desta pesquisa, a saber:

1. Como a prática de leitura do pensar alto com um grupo de alunos, no ensino superior, pode contribuir para a formação do aluno como leitor crítico?
 - 1.1 O que é ser leitor crítico?
 - 1.2 Em que consiste a criticidade em leitura?
2. Como a análise e reflexão sobre as ações da professora nas vivências do Pensar Alto em Grupo puderam (ou não) contribuir para a formação da professora como agente de letramento?
 - 2.1. Que saberes pedagógicos constituem a professora como agente de letramento no evento social de leitura do Pensar Alto em Grupo?

Decorrentes dessas perguntas, temos os seguintes objetivos:

Geral:

- Investigar a prática da leitura do Pensar Alto em Grupo, num espaço de ensino-aprendizagem, como uma contribuição para a formação do aluno como leitor crítico e a do professor como agente de letramento.

Específicos:

1. Analisar como a prática de leitura do pensar alto com um grupo de alunos, no ensino superior, pode contribuir para a formação do aluno como leitor crítico.
 - 1.1 Discutir o que é ser um leitor crítico e a criticidade em leitura.
2. Explicar como a análise e reflexão sobre as ações da professora nas vivências puderam (ou não) contribuir para formação da professora como agente de letramento.
 - 2.1 Identificar saberes pedagógicos que constituem a professora como agente de letramento, no evento social de leitura do Pensar Alto em Grupo.

Para responder as questões norteadoras, organizei este trabalho em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. Os dois primeiros capítulos referem-se à abordagem teórica que norteia as discussões, o terceiro trata da metodologia utilizada nesta pesquisa e o quarto analisa e discute os dados.

No primeiro capítulo “Perspectivas teóricas de leitura e letramento”, enfoco as práticas de leitura, iniciando com a prática escolar e a busca de uma prática dialógica de leitura, destacando três concepções de leitura: a tradicional, a interacionista e a discursiva. Em seguida, discorro sobre letramento, conceitos e implicações. É discutida também a abordagem teórica do Letramento Crítico (LC), como perspectiva de ensino que contribui para o exercício da cidadania. Teço ainda considerações sobre a metáfora como um recurso

estilístico e cognitivo. Finalizo o capítulo com reflexões sobre a criticidade em leitura e sobre o leitor crítico.

No segundo capítulo “Pensar Alto em Grupo como prática do letramento”, foco o histórico do Pensar Alto em Grupo. Apresento o PAG como uma prática pedagógica de leitura. Na sequência, trato das estratégias utilizadas na prática da discussão em grupo, especificamente as perguntas, a co-construção, o revozeamento e o espelhamento. Teço considerações sobre o professor como agente de letramento nas vivências do Pensar Alto em Grupo (PAG). Exponho também considerações sobre as contribuições teóricas apoiada em Vygotsky e Bakhtin para a prática de letramento. Explicito traços gerais da teoria lógica da demonstração e da teoria da argumentação ou nova retórica de Perelman (1996/2005) como um passo para a criticidade.

O terceiro capítulo “Metodologia” refere-se à metodologia que fundamentou a realização desta pesquisa. Nele, abordo o ato da pesquisa, a pesquisa qualitativa e pesquisa ação. Em seguida, descrevo o contexto e participantes da pesquisa, os procedimentos adotados para geração de dados e análise, os textos utilizados nas vivências e as normas utilizadas para transcrever os dados.

No quarto capítulo, “Análise e discussão dos dados”, analiso e discuto os dados da primeira vivência e da sexta vivência do Pensar Alto em Grupo e as reflexões expostas no diário reflexivo e na entrevista por pauta.

Nas considerações finais, apresento respostas às questões norteadoras e teço reflexões sobre a prática do Pensar Alto em Grupo como prática pedagógica e colaborativa.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LEITURA E LETRAMENTO

Neste capítulo, apresento a discussão sobre abordagens da leitura como uma prática escolar dominante, assim como saliento a busca de uma prática dialógica de leitura. Na sequência, focalizo a leitura na visão tradicional, interacionista e discursiva, evidenciando aspectos que diferenciam tais concepções. Em seguida, discuto questões relacionadas ao letramento, conceitos e implicações, sob a perspectiva de prática social. Também trato da perspectiva de letramento crítico (LC) como uma abordagem que pode favorecer o aluno tornar-se sujeito do ensino de leitura. Após isso, discorro sobre a metáfora conceitual na perspectiva tradicional e cognitiva. E, por último, apresento reflexões sobre a leitura com criticidade e sobre o leitor crítico.

2.1 A prática escolar dominante de leitura

Por mais discutida que tenha sido a leitura em diversas perspectivas ao longo do tempo, convém refletir sobre esse complexo e abrangente tema e suas distorções na sociedade, sobretudo, por ser concebida, há décadas, como privilégio de poucos, embora seja direito de todo cidadão; por ser confundida como uma substituta do professor quando a docência se detém na seleção e atribuição de textos simplesmente para serem decodificados pelos alunos; por ser transformada num fim em si mesma e por ser tomada como depositário de informações para se retirar um sentido único (SILVA, 2001).

Nesses termos, não cabe mais um ensino de leitura privilegiando tais distorções, porque reforçam uma visão característica da abordagem tradicional de leitura. Trata-se de não sustentar a concepção de que o texto tem um sentido único e imutável (MACHADO, 2005), independentemente do leitor.

Quando me posiciono em relação à necessidade de mudança do cotidiano escolar, envolvendo professor e aluno na prática da leitura na sala de aula, não estou, com isso, retirando a responsabilidade do professor, muito menos sentenciando que a autonomia do aluno ocorre automaticamente ao ingressar na universidade. Intenciono salientar que a tarefa do professor no espaço da cultura letrada é mediar a aprendizagem. Tal tarefa pode ser realizada por intermédio de uma prática de ensino, na qual o professor é aquele orientador, que numa ação partilhada se interpõe entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, ciente de que o conhecimento pode ser construído na situação social da dialogicidade.

O ensino da leitura, segundo Hébrard (2001), mostrou-se menos problemático, porque foi concebido, ao longo da história da instituição escolar, como um ato simples de memorização. Tratou-se de combinar o escrito aos sons e vice-versa e quem não se apropriasse de tais elementos seria incapaz ou preguiçoso. Essa afirmação se assemelha à de Freire (1987/1994), de que o professor transforma o aluno em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, quanto mais ele enche os recipientes com seus depósitos, será melhor professor, e, será melhor aluno⁴, ao se deixar docilmente “encher”. Mas a intenção real desse tipo de prática, para Hébrard, seria o poder de ação de pedagogos sobre as novas gerações. Enfim, o domínio de quem sabe sobre aquele que precisa aprender.

Sobre a maneira de ver o ensino de leitura, Kleiman (1989/2004) expõe que o papel do professor, figura importante na escola, muitas vezes se reduz a fornecer estímulos para obter uma reação de automatismo, uma característica behaviorista. Nessa perspectiva, o aluno não encontra espaço para agir como sujeito, que é ter voz, expor sua subjetividade, expressar seu pensamento sobre o texto e outras vozes na interação, pois predomina a autoridade do professor e o dito, por ele, não é contestado. Para a autora, a escola com esse tipo de prática só contribui para a manutenção do *status quo*, sobretudo agravado pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, que tornam as consequências, desse processo cíclico de reprodução da desigualdade, muito mais desumanas (KLEIMAN, 1995/2008).

Entre os principais aspectos da concepção tradicional de leitura, lanço um olhar sobre duas questões que representam para mim um recorte apropriado para explicitar essa concepção. Parto dos seguintes pressupostos:

- a) o sentido está pronto no texto, é único e não depende do contexto nem da subjetividade do leitor;
- b) o ler e o escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação.

A concepção tradicional da leitura parte do pressuposto de que o sentido está pronto no texto e independe do contexto. Esse modelo, conforme Kato (1999), deriva da visão estruturalista e mecanicista da linguagem cujo sentido está contido nas palavras do texto, daí cabe ao leitor somente extrair o sentido determinado nos itens linguísticos. Com esse tipo de postura, os leitores são passivos diante da leitura.

A dimensão pedagógica de leitura tradicional dá valor aos resultados da aprendizagem, “medidos por meio de testes padronizados ou por comportamentos dos professores que sejam

⁴ O termo aluno foi empregado considerando a vertente da filologia que defende o sentido dessa palavra sendo originária do verbo *alere*, do latim, que significa alimentar, desenvolver, criar. Nesse sentido, aluno é o sujeito que recebe informação e um ou vários outros para adquirir ou ampliar seus conhecimentos (LUCKESI, 2004).

quantificados, tais como a medida da relação tempo- tarefa” (KINCHELOE, 1997, p. 14). Nela, valorizam-se os conhecimentos do professor em detrimento do conhecimento do aluno. O professor é detentor do saber e controlador da aprendizagem. É quem deve saber o que é melhor a ser ensinado ao aluno. Essa é a imagem convencionada pela instituição de ensino e concebida pelos alunos há décadas. A maioria deles acredita na existência de um sentido predeterminado no texto, devendo ser transmitido pelo professor.

Nessa perspectiva, ler e escrever são entendidos como meras atividades de codificação e decodificação. A prática de leitura é reduzida a reconhecimentos de símbolos gráficos. É uma leitura mecânica e o texto é visto como tendo um único sentido. Ou seja, o texto é concebido, segundo Terzi (2008, p. 103-104) “como um conjunto de ‘palavras’ cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas ‘palavras’, e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta”.

É possível dizer que a compreensão da leitura fica comprometida, pois restringe o leitor a informações contidas na superfície do texto e não há abertura para diferentes interpretações nem para a negociação dos sentidos, portanto, o leitor é mero repetidor de informações. Nessa perspectiva, o “texto se objetifica”, pois seu sentido é tomado somente a partir dos sinais gráficos e o sujeito e a situação de enunciação não são considerados. Esse princípio dissocia o texto da realidade do aluno, pois este é visto como um ser que não faz parte de um contexto sócio-histórico e é vazio de conhecimento, assim, a escola está aí para ‘enchê-lo’.

Nesse processo, o leitor tem meramente o papel de receptor, sendo aquele que recebe pacientemente, memoriza e repete. “Eis aí a concepção bancária da ‘educação’, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos, é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987/1994, p. 33). Essa visão distorcida da prática de leitura não dá espaço para a liberdade de pensamento, da criatividade, da transformação nem do saber. É uma prática limitadora. Diante disso, o prejudicado é o leitor aprendiz, porque fora da práxis ele não pode ser, é impossível conceber o homem independentemente do contexto sócio-histórico-cultural.

2.2 A busca de uma prática dialógica de leitura

O ensino da leitura na sala de aula, embasado numa prática de leitura crítica da realidade, “constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e pode

contribuir para o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68). Nessa perspectiva, é um ensino, segundo Silva (1998, p. 27), vinculado “a uma concepção progressista da escola, a uma concepção criativa da linguagem e a uma concepção libertadora de ensino”, quer dizer, baseia-se em concepções ligadas à questão da cidadania. Por esses motivos, é preciso mais discussão coletiva e divulgação do discutido para se alcançar consenso dos pressupostos teóricos balizadores da prática pedagógica, sobretudo, ter a clareza do tipo de cidadão que se quer formar (SILVA, 1998).

Nesse aspecto, Baltar (2010) anuncia como urgente que a questão é saber que tipo de ser humano está formando os outros humanos, nos ambientes escolares, “para agir na sociedade hodierna, e que sociedade é essa que está sendo forjada?”. Essa indagação aponta a necessidade de uma mudança de concepção de ensino e de concepção de homem, bem como demonstra a relevância do papel do professor no processo do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. São indicações de que é preciso refletir sobre o papel de professor e de cidadão, principalmente porque são responsáveis pela formação de muitos indivíduos e, dependendo de como opera a ação pedagógica, talvez possa propiciar mudanças na forma de o aluno compreender-se como sujeito inserido num contexto com contradições e, assim, quem sabe, transformar-se e transformar o meio em que vive.

Kleiman (1998) parece também conceber como Silva (1998) que o ensino da leitura deve estar fundamentado numa concepção teórica do que é a compreensão de texto. Isso se faz necessário, para não incorrer numa prática como mera reprodução das vozes de outros, menos as dos alunos leitores. Talvez, grande parte da responsabilidade por essa situação resulte de uma concepção inadequada que se adota para a prática da leitura no ambiente escolar.

Kincheloe (1997) pontua ser sua intenção contextualizar o pensamento do professor, a fim de estudar as forças sociais e históricas presentes na prática docente e mostrar quem são os beneficiados e os punidos por tal forma de pensar. Ele acredita que, se houver esclarecimento desses aspectos, pode-se evitar a permanência de concepções fortalecedoras de práticas docentes tradicionais e, quiçá, permitir ao professor “reconceituar sua profissão de forma consistente com os ideais da democracia e a dignidade da profissão em si”.

Referente à concepção teórica do ensino de leitura, Soares (2003/2011) enfatiza que a grande contribuição de Freire para a alfabetização é uma nova concepção de alfabetização. A autora apresenta um posicionamento em relação ao que lhe parece ser uma *incorreção* e uma *redução* ao se designar como “método Paulo Freire de alfabetização” a um método de ensinar

a ler e escrever que ele teria criado. Para a autora, é muito mais que um método, porque ele criou uma concepção de alfabetização contida também numa nova concepção de educação que vai além do diálogo, criou “uma concepção de alfabetização, como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem” (SOARES, 2003/2011, p. 119). Ela conclui não ser um método, pelo menos no sentido restrito em que se usa a palavra na área de alfabetização, dada ser uma nova e original concepção de alfabetização no quadro da teoria de educação.

A esse respeito, alerta Freire (1987/1994, p. 11) sobre as práticas educativas serem,

fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza sobre as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É “a educação como prática da liberdade”.

Essas palavras nos movem numa direção de educação que implica a preocupação com o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma sociedade livre (KINCHELOE, 1997). Essas palavras também fortalecem a compreensão e a necessidade de redimensionar a prática de leitura, se embasada em concepção tradicional de leitura. Essas palavras, por sua vez, reportam-nos à reflexão sobre o ensino que estamos proporcionando aos alunos. Enfim, as considerações de Freire mostram a relevância de a práxis docente conceber o sujeito sócio historicamente situado⁵, bem como o autor mostra estar ciente de que a educação por si só não decidirá os rumos da história, contudo, se verdadeira, poderá propiciar um sujeito ciente das contradições do mundo e, talvez, tornar-se autor responsável por sua história, quer dizer, aprender a construí-la e a exercê-la.

Apresento a seguir as concepções de leitura cognitivista, interacionista e discursiva.

⁵ Mizukami (1986, p. 38): “[...]. A pessoa é considerada em processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos”.

2.3 Concepções teóricas de leitura

Qualquer retrospectiva histórica referente à leitura na escola vai apontar uma prática de leitura acentuadamente tradicional, muito habitual no dia a dia na sala de aula, embora haja esforços também acentuados, por parte dos envolvidos nessa área, para evitar a continuidade do predomínio de tal prática. Esforços expressos, por meio de estudos científicos, indicam um novo paradigma para as práticas de leitura, cujas perspectivas evidenciam a leitura como processo social, situada no contexto de uma nova postura dos envolvidos e embasada no conhecimento teórico consistente do ensino de leitura na sala de aula (SOARES, 1998/2010; KLEIMAN, 1995/2008; ROJO, 2009; ZANOTTO, 2007; STREET, 1984/1995; PONTECORVO, 2005 e outros).

2.3.1 Concepção cognitivista: modelos ascendente (*bottom-up*), descendente (*top down*) e interativo

Numa tentativa de explicar como as informações retidas na memória se processam para construir novas informações, teóricos como Smith (1978), Goodman (1970, 1973 e 1970), Gough (1972), Koler (1975) e Rumelhart (1980), autores citados por Kato (1999), debruçaram-se para tornar claro como se dá o reconhecimento de outro objeto. Tal reconhecimento depende, conforme Kato (1999, p. 39), de o leitor ter a palavra como parte integrante do seu léxico visual e dado a ela o sentido, conhecer regras e imposições da gramática a que se submetem as palavras e do uso adequado e suficiente dessas limitações e ter a capacidade de raciocínio inferencial. Nesse sentido, a compreensão do texto pode se dar pelo processamento de informação embasado nos modelos cognitivistas ascendente (*bottom-up*), descendente (*top down*) e interativo (KATO, 1999).

Esses modelos se relacionam aos aspectos cognitivos da leitura, compreende a relação entre o sujeito leitor e o texto como objeto, “entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento” (KLEIMAN, 2002, p. 31). Ou seja, neles, já se vislumbram a ligação entre aspectos socioculturais da leitura, que implica o reconhecimento das letras e o uso do conhecimento do próprio indivíduo.

O processo ascendente ocorre à proporção que o leitor retira 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. É um tipo de abordagem composicional, ou seja, o sentido se dá por meio da análise e síntese das partes (KATO, 1999).

No modelo cognitivo de leitura ascendente (*bottom up*), defendido por Gough (1972-1985), cuja leitura se processa a partir de uma sequência linear de informações visuais e linguísticas, o leitor “constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia, mas [...], não tira conclusões apressadas” (KATO, 1999, p. 51).

Contrariando essa rígida posição de que o leitor se detém só na sequência linear do texto, saliento que pode ocorrer, nesse modelo, um processo ascendente inferencial que vai além do explícito no texto, significa uma operação que não se limita exclusivamente no nível de símbolos gráficos, como foi observado nos dados de Zanotto (2010) e nos dados gerados para esta pesquisa. Esse aspecto será mostrado na análise.

Referente à construção de sentido, Kato (1999, p. 40) explica que muitas vezes a interpretação não se origina da palavra propriamente lida, “mas hipotetizada no contexto, resultando daí uma interpretação inferida através do conhecimento de regras colocacionais e das pressuposições semânticas e pragmáticas”. Para ela, é por meio da hipótese que uma palavra desconhecida pelo leitor é interpretada.

A concepção de processamento descendente (*top down*), orientada pela psicologia cognitivista, defendida por Goodman (1967-1988), opõe-se ao modelo ascendente (*bottom-up*) (CORACINI, 2010). O modelo descendente não implica leitura linear, compreende o uso da dedução de informações não-visuais, portanto, a leitura parte da macro para a micro estrutura. Nesse modelo de leitura, o leitor constrói conclusões apressadas, faz excessivamente processos de adivinhações, sem a preocupação de confirmá-las nos dados do texto (KATO, 1999).

Os processamentos de leitura se resumem, conforme Kato (1999), no modelo ascendente (*bottom-up*), que é dependente do texto, e no modelo descendente (*top down*), que é dependente do leitor. Esses enfoques permitem a descrição de tipos de leitores: o tipo centrado no leitor ou no texto. O primeiro tipo de leitor faz mais uso do seu conhecimento prévio do que o do próprio texto, tem mais facilidade para captar as ideias gerais e principais do texto, entretanto, faz muitas adivinhações, o que pode comprometer o sentido da leitura. O segundo tipo de leitor constrói o sentido, apoiado no uso linear das informações visuais no texto. É um processo vagaroso.

Na perspectiva social de leitura, o leitor aceita o sentido do texto como único e acabado, privilegia o autor no processo e o seu papel de interlocutor se esvazia, uma vez que não exerce o direito de interlocução (ORLANDI, 1982 apud KLEIMAN, 1989/2004). Desse

modo, torna-se evidente o paradoxo do ensino da leitura, como pode o leitor recuperar seu papel de interlocutor, se o professor na sua prática de leitura não abre espaço para tal.

Não posso deixar de mencionar que os modos (ascendente e descendente) de processar as informações, apesar de considerados ultrapassados, são estratégias de leitura, normalmente usadas por leitores. Entretanto, entendo que a fusão de ambos pode contribuir para a construção dos sentidos mais profundo da compreensão do texto, pois são considerados como modelos complementares. O que não pode é o leitor restringir-se apenas a um ou a outro tipo de processamento (ascendente ou descendente), porque os processos cognitivos de leitura são unidirecionais referentes ao fluxo de informação e isso pode limitar o entendimento do leitor. Por conta dessa perspectiva reducionista, surge um terceiro modelo de leitura, o interativo.

Aponto a evolução histórica dos modelos que se referem aos aspectos cognitivos da leitura, primeiro, o ascendente (*bottom up*) (GOUGH, 1972 e KOLERS, 1975 apud KATO, 1999), depois, o descendente (*top down*) (SMITH, 1978 e GOODMAN, 1967 apud KATO, 1999) e, posteriormente, o modelo interativo. De acordo com Kleiman (1989/2004), esse modelo é proposto por vários teóricos, que focam algum aspecto da interação, por exemplo: Ramulhert (1980) evidencia o conhecimento do mundo e compreensão e Morgan e Green (1980) voltam-se para o conhecimento linguístico-discurso e compreensão.

O modelo interativo compreende o uso simultâneo dos dois modelos cognitivos de leitura, ascendente e descendente. Refere-se ao “inter-relacionamento, não hierarquizado, dos diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo) utilizados pelo leitor” (KLEIMAN, 1989/2004, p. 31). Esse modelo representa uma alternativa a essas formas de processar a informação, que, segundo Kleiman (1992/2002), não são completos, justificando que o processamento não existe sem o leitor.

Para a autora (1992/2002, p. 35-36), o modo de processar 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.

Esse modo de processar a informação permite apontar um terceiro tipo de leitor, denominado, por Kato (1999), de leitor maduro. Ele deve ser capaz de explorar o texto e perceber as marcas deixadas pelo autor, a fim de formular suas ideias e intenções

(KLEIMAN, 2005/2010). É um leitor que sabe utilizar adequada e apropriadamente os dois modelos e “tem um controle consciente e ativo de seu comportamento” (KATO, 1999, p. 51).

Em suma, as propostas de ensino baseadas nos modelos cognitivos – ascendente, descendente e interativo - atribuem ênfase a componentes diferentes. No modelo *bottom-up*, a ênfase recai nas habilidades de decodificação, a compreensão do texto se dá porque o leitor pode decodificá-lo totalmente, à medida que reconhece letra por letra. No modelo *top down*, a ênfase recai no reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação. No modelo interativo, a ênfase 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).

Na área de leitura, conforme Kleiman (1989/2004, p. 38-39), o conceito de “leitura como processo interativo” tem sido empregado para referir-se a dois tipos diferentes de interação e, comumente, são confundidos como um mesmo processo. Com base na autora, cito esses tipos, sendo o primeiro referente ao modelo interativo e o segundo, considerado o conceito mais rico, advém da abordagem interacionista (discutida mais adiante):

- Na área da psicologia da educação - 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.

Como exposto, no primeiro tipo mencionado, a versão interativa de leitura busca estabelecer um equilíbrio entre a informação que o leitor deveria trazer e aquela que o texto traz. Nesse aspecto, a relação permanece entre leitor e texto. No segundo, a da pragmática, apresenta outra relação, entre leitor e autor mediado pelo texto (KLEIMAN, 1989/2004). É sobre essa concepção de leitura que a próxima subseção tratará.

2.3.2 Concepção interacionista de leitura

Embora tenha mudado o posicionamento do leitor, como sujeito cognitivo, de reconhecedor de símbolos gráficos a um recriador de sentidos, e do texto como objeto formal, de sentido determinado a sua indeterminação do ponto de vista referencial, as relações instituídas nos modelos cognitivos de leitura continuam a se dar entre o sujeito e o objeto (KLEIMAN, 1989/2004), o que presume o engessamento da construção dos sentidos.

Entretanto, essa perspectiva muda na concepção interacionista de leitura, há um fator diferenciador, pois as reflexões baseadas na pragmática desviam o foco da relação entre leitor e texto para a relação entre autor e leitor, por meio do texto. Dessa maneira, a construção de sentido envolve simultaneamente os processos perceptivos, cognitivos e sobretudo os interacionistas.

Kleiman (1989/2004) cita estudiosos, como Tierney e LaZansky (1980), que reconhecem nessa relação a responsabilidade de ambos (autor e leitor) quando se trata dos objetivos da comunicação, o que representa o estabelecimento de pontos de contato entre os dois e possibilita o direito de o leitor poder se afastar do objetivo do autor.

Ao se referir à leitura como interlocução, Orlandi (1982) compreende a relação entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, como um processo dependente das condições de produção da leitura, não restrito meramente entre o objeto e o leitor. Nesse sentido, aponto que existe a relação entre o objeto/leitor e leitor/autor, observando como complementar para a construção do sentido, aliás, saliento que o Pensar Alto em Grupo propicia diversos tipos de interação, como: leitor/texto, leitor/autor, leitor/professor e outros leitores.

As considerações mostram uma relação mais dinâmica no processo de leitura, admitindo também o leitor distanciar-se do foco do autor, dependendo do que intenciona na comunicação. Isso possibilita um leitor mais ativo, o que pode amenizar a carga dele como mero receptor do texto. Outro ponto dessa concepção é o resgate da figura do autor, pois, nos modelos cognitivos, não figurava entre os elementos que se devessem considerar. Essas ponderações, se lançadas para a área pedagógica, são importantes e bastante significativas, visto não estabelecerem uma superimposição de sentido na leitura.

Kleiman (1989/2004, p. 37) frisa que o conceito de interação na leitura não se restringe a “identificar ideias principais”, “responder a perguntas sobre o material explícito no texto” e “estabelecer ou inferir relações entre os segmentos”, ao contrário, o processo está além dessas questões, resultante de posturas de leitores mais ativos, porque depende da relação entre autor e leitor no ato de ler, pois ambos são sujeitos sociais, aspecto que deve ser levado em conta nas propostas metodológicas para o ensino.

Zanotto (2010) se contrapõe à concepção objetivista do ato de interpretar, de que o sentido está pronto no texto e este “é visto como um objeto independente do sujeito que interpreta e do contexto no qual o sujeito está inserido” (ZANOTTO, 2014, p. 201). Nessa visão, não há necessidade de abrir espaço para a voz e a subjetividade do leitor. Esse aspecto contribui para emudecê-lo, para alijá-lo do processo de transformação da sociedade e para a permanência do *status quo*. A relação leitor/autor limita-se ao texto, não permite um

desprender dos sinais gráficos, amarra o leitor a um viés do texto, desconsidera que ele é uma pessoa imbuída de valores, crenças, enfim, de formações ideológicas e sociais. Tais formações são reflexos de um ser pertencente a um contexto sócio-histórico-cultural.

Na abordagem (sócio) interacionista, a noção de texto é ampliada, não se reduz no escrito, no conhecimento prévio do leitor nem na interação dos níveis de processamento de escrita, estende-se, porque o leitor e os sentidos são atravessados pelas formações ideológicas e sociais. Desse modo, possivelmente assume um papel atuante de leitor, é o pretendido pelos estudiosos que intencionam uma prática de leitura possibilitadora da formação de leitores críticos.

Considerar a concepção (sócio) interacionista de leitura, é estar assumindo uma leitura como interação que significa não apenas uma relação entre leitor/texto, mas uma relação entre leitor/autor, leitor/professor e outros leitores. Com tal visão, o professor pode propiciar atividades que promovam a formação de leitores críticos, visto que não se limitarão só no texto, provavelmente terão atitude de um leitor proficiente, isto é, um leitor “capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções, para assim chegar à compreensão do texto” (KLEIMAN, 1992/2002, p. 65).

2.3.3 Concepção de leitura como processo discursivo

A concepção de leitura como processo discursivo se “encontra na interface entre a análise do discurso e a desconstrução que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor-, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (CORACINI, 2010, p. 15). Essa perspectiva teórica é defendida por Coracini (2010) e por vários teóricos da Análise do Discurso (FOUCAULT, 1971; ORLANDI, 1988, 1999; BAKHTIN, 1929/2006), todavia, para discorrer sobre a dimensão discursiva, ancoro-me nas ideias de Coracini (2010)⁶.

No processo discursivo, a leitura é construída a partir do olhar do leitor, sob as influências de um contexto histórico-social, o que significa que não é o texto que determina a leitura, porque é controlado pelos sujeitos imersos num contexto sócio histórico (ideológico), ou seja, é o sujeito situado historicamente o responsável pelas condições de produção. Nesse processo, o leitor é visto como sujeito complexo, sendo individual e, ao mesmo tempo, social.

⁶ Embora a autora apoie-se na perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, que leva em conta as condições de produção dos sentidos num evento discursivo, operando na concepção de “sujeitos assujeitados”, ou seja, o sujeito que é socioestruturalmente determinado, o que pode justificar o apagamento da voz autoritária e institucional do professor, interessa-me principalmente as vozes dos alunos expressas na situação de leitura de um texto na interação.

É um “sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve discurso” (CORACINI, 2010, p. 17).

As contribuições da abordagem discursiva são fundamentais para o ensino-aprendizagem, por exemplo: a relação entre professor e aluno tende a ser horizontal, ambos se posicionam como sujeito no ato de conhecer o objeto; a construção de diferentes leituras, porque é realizada por um sujeito em constante transformação. Nessa visão, “o dizer é inevitavelmente habitado pelo já-dito e se abre sempre para uma pluralidade de sentidos, que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias são, ao mesmo tempo, sempre e inevitavelmente novos” (FOUCAULT, 1971 apud CORACINI, 2010, p. 16).

Na escola, raramente, há práticas de sala de aula que privilegiam a concepção de leitura como processo interacionista (leitor/texto, leitor/autor), menos ainda a da concepção discursiva, porque dificilmente são permitidas nas aulas outras leituras que não sejam as definidas pelo professor e, na maioria das vezes, as pré-estabelecidas no livro didático. Temos aí uma parcela significativa de responsabilidades, porque estamos contribuindo para a homogeneização de consciências e reforçando a ideia de que o aluno não tem conhecimento algum. No entanto, existem professores buscando romper concepções pedagógicas cristalizadas e defendendo a ideia de uma leitura que permita a liberdade de interpretação do texto.

A concepção discursiva abre espaço para um afastamento das abordagens reducionistas e mecânicas de leitura, ao considerar que o registrado no texto não é necessariamente a única e imutável verdade, como impõe a concepção tradicional de leitura. Nesse aspecto, Coracini (2010, p. 27) explica, apoiada em Pêcheux (1969), que o “sujeito do discurso se caracteriza por dois esquecimentos ou duas ilusões”, a saber:

1. O sujeito tem a ilusão de que o sentido é uno;
2. O sujeito tem a ilusão de que o que diz tem apenas um sentido e todo interlocutor captará as intenções e as mensagens de forma idêntica a sua.

É nesse sentido que, há no nível consciente, o esquecimento de que o dito já é uma retomada do já-dito, o novo seria a condição de produção na qual se constrói o discurso. Depreende-se, portanto, que o sujeito não é uno, ele é constituído por outros sujeitos, por isso “não tem controle total sobre seus atos e atitudes” (CORACINI, 2010, p. 27) nem controle da linguagem, conseqüentemente, do sentido.

Dito isso, relaciono com a prática pedagógica em sala de aula para mostrar a ilusão do professor referente à construção do sentido: primeiro, o professor, mesmo sujeito integral,

ilude-se de que é dono de seu fazer pedagógico e o que diz é a única possibilidade; segundo, o professor por acreditar que é dono do seu dizer, ilude-se de que suas palavras têm um único sentido, por isso vai ser compreendido da mesma forma (mesmo sentido) por todos os alunos. Relaciono com o texto: primeiro, o texto não é uma unidade fechada, ao contrário, quando relacionado ao discurso, ele traz uma imensa carga simbólica, uma multiplicidade de sentidos, porque a leitura passa pelo viés da interpretação, do processo de construção dos sentidos de um texto pelo leitor. Assim, o texto é sempre um conjunto de sentidos, não pode ser visto como um produto inerte, alheio às relações com a sua exterioridade. Agora, refiro-me ao aluno, ele é constituído por formações discursivas e ideológicas e à proporção que entra em contato com um texto, inevitavelmente a construção dos sentidos sofre influências do seu olhar de sujeito social.

Esse contexto retrata resumidamente uma realidade das práticas pedagógicas muito presentes no ambiente escolar. Reflete concepções de ensino que, há muitos anos, subjazem às práticas de leitura, nas quais o professor é o dono do saber, o texto tem unicidade de sentido e o aluno é um recipiente a ser preenchido. Todavia, na leitura discursiva, posso dizer que o “sentido nunca é único e que os textos encaminham para ‘outros’ textos e neles ressoam, igualmente, outros discursos nem sempre pensados” pelos professores (VENTURINI, 2010, p. 486).

Na prática discursiva de leitura, ler um texto é compreender os sentidos explícitos e implícitos, é olhar além dos sinais gráficos, é falar em pluralidade de sentidos, é conceber o aluno um sujeito sócio-histórico, como Souza (2010, p. 22) explica “o sujeito é visto por Bakhtin como sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam”.

Para Freitas (1994, p. 136):

O sentido exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e prepara uma resposta ao enunciado. Compreender não é, portanto, simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma relação entre os ditos e os presumidos.

Enfatiza-se aqui a concepção dialógica de leitura que é também a perspectiva do Pensar Alto em Grupo (PAG), na qual os leitores partilham os sentidos construídos coletivamente na interação. Esse aspecto é favorável a construção de sentidos, pois vivenciar trabalhos em grupo pode ser uma forma benéfica para o desenvolvimento da leitura e do leitor, enfim, discutindo abre-se espaço para se aprender.

Nesta subseção, sublinhei as diferenças entre as perspectivas de leitura tradicional, interacionista e discursiva. Iniciei com a perspectiva tradicional de leitura, abordei especificamente a leitura como decodificação, seguindo para o modelo ascendente (*bottom-up*), descendente (*top down*), interativo, bem como a abordagem interacionista e, finalmente, o processo discursivo de leitura (práticas discursivas de letramento). Na próxima subseção, apresento considerações sobre conceitos e implicações do letramento.

2.4 Reflexões acerca do letramento: conceitos e implicações

Há trinta anos acontecia uma ruptura epistemológica nos estudos de leitura e escrita, por conta das pesquisas de Shirley Heath e Brian Street sobre leitura e escrita (BAYNHAM e PRINSLOO, 2009). Esses trabalhos de natureza etnográficas delineavam uma nova perspectiva de pesquisas sobre leitura e escrita, na qual não bastavam reconhecer os códigos escritos nem repeti-los mecanicamente, era preciso considerar o contexto da própria prática, significando que não era uma questão de medição ou de habilidades, tratava-se de conceber que as práticas sociais variavam de um contexto para o outro.

Heath realizou uma longa pesquisa dos eventos de letramento de duas classes trabalhadoras, envolvendo brancos e negros, em contextos diferentes, a casa e a escola. Ela⁷ concluiu que os padrões de uso da linguagem e de letramento variaram conforme as classes sociais e era consistente com outras práticas culturais (BAYNHAM e PRINSLOO, 2009, p. 3). Esse foi um primeiro sinalizador para a concepção de letramento como prática social.

Street pesquisou um povoado no Irã, na década de 1970, cujas pessoas foram consideradas iletradas por conta de não terem passado nos testes da UNESCO. Conclusão diferente apresentada na pesquisa de Street sobre as práticas de letramento em diferentes contextos nesse povoado, visto participarem efetivamente de diferentes eventos que lhes exigiram conhecimentos da escrita, o que demonstrou não serem iletradas. O autor enfatiza que não devemos usar critérios de um contexto específico para avaliar outro, “devemos começar das concepções e usos da leitura e escrita que as pessoas já possuem” (STREET, 1993, p. 84). Essa percepção de considerar o próprio conhecimento do indivíduo é bem freiriana, significando que Street sofreu influência das concepções de Freire.

⁷ No original, em inglês: “She concluded that patterns of language and literacy use varied across local communities (and across social classes) and were consistent with other cultural practices, [...]” (HEATH, 1982, p. 50 apud BAYNHAM e PRINSLOO, 2009, p. 3).

Esse quadro já se desenhava no construtivismo. Nele, já se admitia que o conhecimento de mundo influenciava a compreensão do texto, talvez os primeiros passos para a concepção do letramento ideológico. Concernente ao ensino tradicional de leitura, o enfoque se referia apenas ao ato de decodificação, o sentido se encontrava no texto, alheio às influências do contexto específico da prática imediata e amplo que é o sociocultural, reconhecendo, portanto, que o letramento autônomo corresponde à prática tradicional de leitura.

O letramento é “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita⁸”, não é uma tecnologia neutra que pode ser isolada de um contexto social específico (STREET, 1984/1995, p. 1)⁹. É influenciado pelas condições socioeconômicas, culturais, políticas e educacionais que dificultam a realização de estudos neutros sobre os múltiplos letramentos em diferentes contextos.

Kleiman (1995/2008, p. 11) conceitua letramento como um “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Para Soares (1998/2010, p. 39), letramento compreende o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” e o “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Conceitua também como práticas de leitura e escrita embasadas numa concepção de *o quê, como, quando e por que* ler e escrever. As posições de Kleiman e Soares convergem para a dimensão social do letramento, denominada por Street (1984/1995) de modelo ideológico de letramento. Nessa dimensão, as práticas de letramento levam em consideração os aspectos da cultura e das estruturas de poder na sociedade. Vejo a importância de reconhecer que o aluno e o professor estão inseridos num contexto histórico e esse reconhecimento pode contribuir para uma prática de leitura reflexiva e potencializar a voz do leitor.

Isso evidencia que a concepção do termo é resultante de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinados contextos, reforçando a importância de se assumir uma postura profissional crítica e reflexiva, sobretudo, se o intuito é formar cidadãos críticos e capazes de não se deixarem manipular pelo dito nos textos. Por isso, a necessidade de uma

⁸ No original, em inglês: “literacy’ as a shorthand for the social practices and conceptions of Reading and writing” (STREET, 1984/1995, p. 1).

⁹ As traduções de trechos citados com transcrição dos respectivos originais em nota são de minha autoria.

postura metodológica renovada do professor, diferentemente da prática de leitura ancorada em modelos pré-estabelecidos, devendo simplesmente serem seguidos.

Street (2000) destaca o risco de incorremos numa naturalização da expressão práticas de letramento, considerando que vários autores frequentemente se posicionam como se a conhecessem, mas nem sempre explicam o que significa para eles, como Fairclough (1992) diria que todos assumem saber o que querem dizer a respeito. Em face disso, Street aponta o perigo dessa naturalização para os trabalhos intelectuais. O mesmo problema da naturalização ocorre com a expressão prática social. Ela é largamente empregada por muitos teóricos, merecendo ser discutida, pois é um conceito bastante complexo e, como não é o objetivo desta pesquisa, não abordo tal questão.

A escola, em quase todas as sociedades, é a principal agência de letramento, contudo é importante ressaltar que as práticas de letramento não são exclusivas da instituição escolar, pois as exercemos em diferentes contextos. Tais práticas, dentro ou fora do ambiente escolar, abrem possibilidades para a formação de um sujeito letrado, sendo aquele que participa das práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998/2010) e sendo aquele que é capaz de organizar reflexivamente seu pensamento e questionar textos, mesmo textos respaldados por instituições de prestígio, como a bula elaborada por instituições médicas (KLEIMAN, 1995/2008).

Kleiman (2005/2010) descreve um sujeito letrado como aquele que se envolve nas práticas sociais de uso da escrita, realizando atividades úteis para atender suas necessidades individuais e coletivas, mesmo não tendo o domínio individual da escrita. Entretanto, as instituições de ensino parecem desconsiderar os diversos elementos dinâmicos que contribuem para as condições de produção e compreensão do texto escrito. As formas de letramento social e o ensino da escrita e da leitura no contexto dos usos reais da língua continuam sendo ignoradas, apesar de, nas últimas décadas, os problemas de letramento dos brasileiros serem mais discutidos.

Ao tratar dos Novos Estudos de Letramento (NEL/NLS), como formas culturais de uso da leitura e escrita, Street (1984/1995) propõe duas dimensões de letramentos: o autônomo e o ideológico. A primeira se refere às habilidades individuais, toma a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade. A aprendizagem dessas modalidades ocorre de forma gradual, assim, chegar-se-ia aos níveis universais de desenvolvimento da leitura. Essa dimensão não leva em consideração as semelhanças e as diferenças individuais de cada um nem os contextos sociais e culturais no processamento da leitura e escrita. Enfim é uma prática reducionista dessas habilidades.

A segunda dimensão, o letramento ideológico, compreende as práticas de letramento vinculadas às “estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993b, p.7). Isso significa que o letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro da mesma cultura e admite a pluralidade das práticas letradas cujos sentidos dependem do contexto de produção, por isso as “práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas” (KLEIMAN, 1995/2008, p. 37), ou seja, na concepção ideológica de letramento, as práticas letradas são influenciadas pelo contexto social.

Segundo Street (1984/1995)¹⁰, o letramento tem sentidos políticos e ideológicos e não pode ser visto separadamente nem tratado como um fenômeno “autônomo”. O autor assume que a concepção de letramento depende das instituições sociais, onde as práticas de leitura e escrita estão inseridas, pois a ideologia¹¹ lhes é inerente, e não podem ser isoladas ou tratadas como neutras ou meramente como técnicas. Configuração que ressalta a necessidade da escola considerar a realidade dos sujeitos e proporcionar-lhes condições para os usos e as funções sociais da leitura e da escrita.

Referente ao tratamento do ensino da leitura e da escrita, Street (2000, p. 20) faz a distinção entre eventos de letramento e práticas de letramento, sugerindo ser útil tanto para situações de pesquisa como de ensino. Barton (1994 apud STREET, 2000) observou que a expressão eventos de letramento derivou da ideia sociolinguística de eventos de fala. O termo foi utilizado pela primeira vez por Anderson et al. (1980) que o definiram como uma ocasião durante a qual uma pessoa “tenta compreender sinais gráficos”. Heath¹² (1982, p. 93) caracterizou evento de letramento, como “qualquer ocasião na qual um texto escrito é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”.

Em relação ao evento de letramento, Street (1993a, p. 82) explica 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.

¹⁰ No original, em inglês: “literacy can only be known to us in forms which already have political and ideological significance and it cannot, therefore, be helpfully separated from that significance and treated as though it were an autonomous thing” ,[...] “it assumes that the meaning of literacy depends upon the social institutions in which it is embedded” (p. 8).

¹¹ Neste trabalho, o termo tem o sentido concebido por Street (1993b, p. 8): “como o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e a resistência e criatividade, de outro lado”.

¹² No original, em inglês: “Barton (1994) notes that the term 'literacy event' derived from the sociolinguistic idea of 'speech event'. It was first used in relation to literacy by A.B. Anderson and Stokes (1980) who defined it as an occasion during which a person 'attempts to comprehend graphic signs' (1980, p. 59-65). Shirley Brice Heath further characterised a 'literacy event' as “any occasion in| which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes” (HEATH, 1982, p. 93 apud STREET, 2000, p. 20).

Por considerar que essa expressão não explica “o fato de que todos nós temos modelos em nossas mentes do que qualquer evento de letramento significa” (ZANOTTO, 2014, p. 215), Street¹³ (2000, p. 20) emprega a expressão práticas de letramento (1984/1995) para focar o próprio evento e as concepções de leitura e de escrita que os participantes trazem para os eventos, imprimindo sentido. Assim, as práticas de letramento podem ser entendidas como conceitos, modelos sociais respectivos à natureza do evento.

Marcuschi (2008, p. 37) explica resumidamente que “eventos de letramento são eventos comunicativos mediados por textos escritos” e, apoiado em Street (1984/1995, p. 133), frisa que “práticas de letramento são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e escrita”. Um exemplo ilustrativo: “a carta pessoal é um evento de letramento, mas a sua leitura e comentário entre amigos etc. é uma prática de letramento que envolve mais do que a escrita” (MARCUSCHI, 2008, p. 38). Referindo-me a esta pesquisa, utilizamos textos nas vivências do Pensar Alto em Grupo, para atingir um determinado fim, as situações organizadas são consideradas como eventos de letramento, e ao lermos e discutirmos, realizamos práticas de letramento.

Apoiada nos posicionamentos dos autores, afirmo que os eventos de letramento são todas as atividades que têm como base textos escritos e/ou oralizados a serem discutidos por um grupo de pessoas e as práticas de letramento é o desenvolvimento das atividades de leitura, a ação propriamente de interpretar e interagir, independentemente do número de participantes. Em outras palavras, as práticas de letramento se pautam num diálogo, no qual os participantes apresentam suas vozes a partir do texto, de outros participantes, de sua própria voz e da voz do professor, numa construção coletiva de sentidos, resultante de um trabalho colaborativo na interação.

Pela configuração exposta, posso inferir ser um modelo sustentado numa epistemologia que mostra uma relação entre o sujeito participante da prática e o artefato¹⁴, permitindo na interação um espaço para a sua voz, o que significa um reconhecimento de ele ser um sujeito ativo diante do texto. Essa seria a visão epistemológica do professor que atua como “agente de letramento” na perspectiva de Kleiman (2006b, 2009) e coaduna o pressuposto básico da prática do Pensar Alto em Grupo, ou seja, a perspectiva de letramento

¹³ No original, em inglês: “I have employed the phrase ‘literacy practices’ (STREET, 1984/1995, p. 1) as a means of focussing upon ‘social practices and conceptions of reading and writing’, although I later elaborated the term to take account both of ‘events’ in Heath’s sense and of the social models of literacy that participants bring to bear upon those events and that give meaning to them (STREET, 1988 apud STREET, 2000, p. 20).

¹⁴ Daniels (2003, p. 25), no capítulo 1 da obra “Vygotsky e Pedagogia”, esclarece que o termo é substituído em grande parte na literatura por ferramenta. Ele ainda explica “artefato como algo impregnado de significado e valor por sua existência num campo de atividade humana”.

do PAG está relacionada à construção social, a que compreende mais do que processos individuais da prática de leitura e escrita.

Abordo as práticas de letramento, sob o enfoque dos Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS), compreendendo que essas práticas na sociedade não podem ser investigadas apenas no âmbito linguístico nem no aspecto da competência individual, por isso, foco a perspectiva de leitura como “um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além de fonemas e grafemas” (ROJO, 2009, p. 77).

O letramento é uma prática social construída na interação com o outro. Implica a participação ativa do indivíduo na sociedade, pois vive imerso em diversas situações nas quais lhe exigem ações e tomadas de decisão de cunho pessoal ou social. Em relação a esse aspecto, um exemplo de práticas e eventos de letramento, apoiada em Rojo (2009), ao citar as tarefas de uma brasileira chamada Naná.

- Naná é uma professora, mora sozinha e tem que realizar várias tarefas do cotidiano, como: na esfera doméstica - deixar orientações para a diarista, acessar seu banco, via computador, e fazer depósito *on-line* etc., e na esfera do trabalho – fazer chamada, ler textos, corrigir avaliações e atribuir nota e outros.

Essas tarefas exemplificam eventos e práticas de letramento e mostram que a maioria delas está presente na vida cotidiana do indivíduo, o que significa um sujeito letrado, ainda que não reconheça os sinais gráficos, e reforça que as práticas sociais não são exclusivas do ambiente escolar.

A escola, a mais importante das *agências de letramento*, tem como um dos objetivos fundamentais oportunizar a participação dos alunos nas práticas sociais que envolvem as habilidades de leitura e escrita, para tanto, precisa afastar-se de práticas tradicionais de ensino arraigadas, há muito, nesse ambiente, uma vez que, nela, “convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito” (ROJO, 2009, p. 106-107).

Consequentemente, é preciso atentar para as práticas de leitura e escrita vivenciadas nas escolas e para os textos que transitam nesse espaço, pois o mundo contemporâneo reclama por novos conceitos, novas formas, novas posturas de se tratar o letramento na sala de aula. Já não basta um formato de letramento escolar como práticas de leitura e escrita de textos de gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários e outros), é necessário ampliar esse campo para

outros gêneros oriundos de contextos literários, jornalísticos, publicitários, bem como democratizar as práticas e eventos de letramento (MOITA LOPES e ROJO, 2004).

Como um dos objetivos da escola é propiciar a inserção de alunos em várias atividades, envolvendo a leitura e a escrita, de forma ética, crítica e democrática, não podemos desconsiderar a relação existente entre o homem e o mundo, visto que ele é um ser situado, faz parte de um contexto social com fortes contradições aprofundadas com choques entre valores emergentes e os valores passados, em que o primeiro, busca afirmação e o segundo a preservação (FREIRE, 1983/1986).

As abordagens dos Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS) enfatizam o letramento como prática social (STREET, 1984/1995), que é uma perspectiva possível para as instituições de ensino exercerem um papel significativo para a formação dos alunos e para os professores desenvolverem práticas pedagógicas visando à formação de indivíduos críticos e reflexivos. Em suma, abordamos os conceitos e as implicações do letramento, bem como a naturalização das expressões prática de letramento e práticas de sociais e a distinção entre evento e prática de letramento.

A próxima subseção trata do Letramento Crítico (LC) como uma abordagem que pode ampliar a visão de mundo e possibilitar a conscientização do aluno, levando-o a questionar as relações de poder, as representações nos discursos e as suas implicações para o indivíduo e/ou para a sociedade.

2.5 Letramento crítico

Como expus conceitos de letramento na seção anterior, considero pertinentes apresentar também diferentes sentidos do termo crítico, segundo exposto por Pennycook (2006, p.67) em “Uma linguística aplicada transgressiva”, para, em seguida, discutir a perspectiva teórica do Letramento Crítico (LC) (LUKE e FREEBODY, 1997/1999; STREET, 1984/1995; MCLAUGHLIN e DEVOOGD, 2004).

Para o autor, o sentido do termo crítico está relacionado assim:

- a) crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade;
- b) crítico no sentido de ser relevante socialmente;
- c) crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa;

d) crítico como uma prática pós-moderna¹⁵ problematizadora.

A importância dessa exposição se dá porque a intenção primeiramente é mostrar os diferentes sentidos do termo e os diferentes modos de ser crítico (PENNYCOOK, 2006); a outra causa é o conceito ligado a este trabalho: o *crítico* entendido aqui como uma prática problematizadora, no sentido de que é necessário o envolvimento dos leitores com textos numa perspectiva crítica, sendo leitores que vão além da decodificação e que constroem diálogos por meio do texto com a realidade que os cerca.

A razão do termo não está nele mesmo, está na sua aplicação e na necessidade de compreender o “papel do discurso na constituição do sujeito, de um sujeito múltiplo e conflitante, e a necessidade de reflexividade na produção do conhecimento” (PENNYCOOK, 2006, p. 83). Desse modo, o sentido do termo dependerá do objetivo e posicionamento de quem o enfoca.

Diante disso, aproveito as palavras de Freire (1987/1994) em “Pedagogia do oprimido”, ao expressar como entende alfabetização, para explicitar como concebo o sentido do termo crítico.

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo (p. 11)

Trato, a partir daqui, propriamente da perspectiva teórica do Letramento Crítico (doravante LC), embasando-me em Freebody e Luke¹⁶ (1990 apud PATEL STEVENS e BEANS, 2007), Cervetti, Pardales e Damico (2001) e Freire (2005). Os primeiros, Freebody e Luke, por definirem o letramento crítico como “um dos quatro processos que os leitores devem empregar quando se deparam com texto”, relacionando as práticas mais conhecidas, como: code breaker (competência de codificação), meaning maker (competência semântica) e text user (competência pragmática). Cervetti, Pardales e Damico (2001), por apresentarem uma concepção de texto como um produto de forças ideológicas e sociopolíticas e um “local de luta, negociação e mudança” (NORTON, 2007, p. 6). Concernente a Freire, por conceber a

¹⁵ Concebido o termo “[...] baseado num sistema crítico de sentido que está preocupado com um conhecimento questionador que procura entender mais criticamente a si mesmo e a sua relação com a sociedade ele torna-se uma ferramenta poderosa para uma mudança social [...]” (KINCHELOE, 1997, p. 15).

¹⁶ No original, em inglês: Freebody and Luke (1990 apud PATEL STEVENS e BEANS, 2007, p. 5) “define critical literacy as one of four processes that readers should employ when encountering text. Along with the more familiar practices of code breaker (coding competence), meaning maker (semantic competence), and text user (pragmatic competence), we need to consider the practices of readers as text critic”.

linguagem como elemento libertador, visando ao desenvolvimento da consciência crítica do indivíduo, e por ter sido um dos que mais influenciou com suas ideias o LC.

Dentre os autores, destaco as perspectivas de Cervetti, Pardales e Damico (2001) e de Freire (2005), porque apresentam uma dimensão histórica como complementar para a dimensão social, já não basta apenas contentar-se em entender como o texto está no mundo, é preciso também entender como o texto e a leitura do texto estão com o mundo nos termos de Freire (2005). Compreendo mais como uma questão de necessidade do que de preferência: viver ou num mundo de ilusão da homogeneidade ou num mundo em constante transformação, dependentemente do contexto sócio histórico.

Para Pennycook (2003, p. 34), “há várias orientações diferentes quanto ao letramento crítico, tais como a pedagogia freiriana, as abordagens feministas e pós-estruturalistas, e as abordagens analíticas de texto”. Nesse aspecto, concordo com Luke e Freebody (1997)¹⁷ ao frisarem que o letramento crítico

não consiste numa abordagem única, ele demarca uma coalizão de interesses educacionais comprometidos e engajados com as possibilidades que as tecnologias da escrita e outros modelos de inscrição oferecem com vistas à mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e emancipação política (p. 1).

Compreendo o LC como instrumento do exercício da cidadania, no sentido de possibilitar a visão crítica do mundo e a conscientização crítica do aluno. O processo de desvelamento da realidade pode ser desenvolvido por meio de atividades que estimulem a questionar as relações de poder, as representações contidas nos discursos e as implicações que essas questões representam para o indivíduo ou para a comunidade da qual faz parte. É indispensável que os professores não se detenham numa prática pedagógica apenas no desenvolvimento das habilidades básicas de ler e de escrever, é preciso possibilitar aos alunos um atravessamento nos diversos textos utilizados nas práticas de leitura, para oportunizar uma reflexão crítica sobre o texto e sobre a realidade social.

O letramento crítico do século XXI constitui-se em uma prática de leitura que envolve a construção e reconstrução dos sentidos na “malha multicultural refletindo, assim, as relações socioideológicas, negociações e ações circunscritas num determinado contexto de estudo”, conforme Freebody e Luke (1999). Ele implica o despertar da consciência crítica do aluno,

¹⁷ No original, em inglês: “critical literacy does not stand for a unitary approach, it marks out a coalition of educational interests committed to engaging with the possibilities that the technologies of writing and other modes of inscription offer for social change, cultural diversity, economic equity, and political enfranchisement” (LUKE e FREEBODY, 1997, p. 1).

com a intenção de levá-lo a pensar por si próprio, explorar e negociar sentidos a partir de situações significativas propostas a ele, enfim, são práticas tendo em vista à cidadania.

De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001)¹⁸, as teorias críticas de letramento derivam, em parte, da Teoria Social Crítica, especificamente no que concerne a aspectos como minorar o sofrimento do ser humano e buscar contribuir para a formação de um mundo menos excludente. Isso pode vir a ocorrer por meio de um olhar mais crítico em relação aos problemas sociais e políticos, embora só isso não seja suficiente, é preciso ir além do discurso, a ação no mundo se faz necessária por uma sociedade melhor. As considerações dos autores sinalizam influências de Paulo Freire.

Nesse sentido, é importante o papel da escola, desde que não permaneça como transmissora de valores e conhecimentos fortificadores da manutenção do *status quo* vigente, sendo reprodutora de uma prática pedagógica que conduz o indivíduo à memorização mecânica de conteúdo e distante de sua realidade. Essa posição “sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não *com* o mundo e *com* os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1987/1994, p. 36). Ao contrário, busca-se evitar a equivocada concepção de homem, destacando uma ação pedagógica possibilitadora de reflexão, que visa a um constante ato de desvelar a realidade, resultando no desenvolvimento crítico do aluno, num comportamento de inquietude diante de situações que o neguem como cidadão. Esse tipo de prática apoia-se na Pedagogia Crítica (doravante PC) de Paulo Freire e na sua visão da linguagem como elemento libertador (MATTOS e VALÉRIO, 2010).

A Pedagogia Crítica de Paulo Freire é uma influência importante para o Letramento Crítico, assim como acontece com outros quadros teóricos em relação à aprendizagem e ao conhecimento. “Quando se conceitua letramento crítico como a participação ativa e frequente envolvimento com textos, liga-se à obra de Paulo Freire”¹⁹ (STEVENS; BEAN, 2007, p. 5). O pós-estruturalismo é outra influência significativa, parte do pressuposto de que os discursos não são neutros, mas permeados por relações de poder, determinados, construídos e legitimados pelas comunidades interpretativas das quais fazem parte (FOUCAULT, 2002).

¹⁸ No original, em inglês: “Critical theories of literacy are derived, in part, from critical social theory, particularly its concern with the alleviation of human suffering and the formation of a more just world through the critique of existing social and political problems and the posing of alternatives. (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001, p. 5).

¹⁹ No original, em inglês: “when critical literacy is conceptualized as the active and often resistant engagement with texts, it is derived from and genealogical linked to the work of Paulo Freire, [...] (STEVENS; BEAN, 2007, p. 5)

Freire e Macedo (1987)²⁰ definem letramento como políticas culturais e posicionam-se que não deve limitar-se à leitura, à escrita e a números, mas ser visto como um conjunto de práticas que funciona para fortalecer ou enfraquecer pessoas, quer dizer, deve sempre ser analisado levando em conta o que se quer evidenciar, seja a reprodução das formações sociais existentes, seja um conjunto de práticas culturais que promova uma mudança democrática e emancipatória.

Para Cervetti, Pardales e Damico (2001), a intenção de Freire, por uma educação crítica, foi o desenvolvimento da consciência crítica. Nessa perspectiva, o aluno lê textos além dos sinais gráficos, tem uma atitude ativa diante do texto, tornando-se autor não só do texto lido, como também da sua história de vida, o que pode dar condições de reagir contra situações de coerções impostas pela sociedade. É por intermédio da consciência crítica que os alunos podem reconhecer-se e refazer suas identidades e realidades sócio-políticas.

Em relação à conscientização, Gadotti (1996) afirma que

não é apenas tomar conhecimento da realidade. A tomada de consciência significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento desta realidade. A conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade (p. 81).

A prática pedagógica crítica pode contribuir para a transformação do comportamento de indivíduos passivos, conseqüentemente para a transformação da sociedade. Percebo ainda que se faz necessária aos professores uma prática contextualizada, dialógica e participativa, para promover a cidadania.

No Letramento Crítico (LC), a língua²¹ assume um caráter libertador (FREIRE, 1981/2006), pois é por meio do controle e da crítica aos sentidos inseridos no discurso e pela criação de um discurso alternativo que se constrói o cidadão consciente (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001), uma vez que o “letramento crítico objetiva a inclusão do indivíduo no mundo” (MATTOS e VALÉRIO, 2010, p. 146).

²⁰ No original, em inglês: “Literacy training should not only provide reading, writing, and numeracy, but it should be considered a set of practices that functions to either empower or disempower people. Literacy should at all times be analyzed according to whether it serves to reproduce existing social formations or serves as a set of cultural practices that promote democratic and emancipatory change” (FREIRE e MACEDO, 1987, p. viii).

²¹ Entendida aqui diferentemente do conceito de língua como código, a língua como discurso compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados e construirmos nossas identidades (JORDÃO, 2007).

Conforme Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6)²², “Freire concebe linguagem e letramento como mecanismos fundamentais para a reconstrução social”, é uma perspectiva identificada na Pedagogia Crítica, que visa à mudança social e ao *empowerment* (fortalecimento do mais fraco). Essa visão é contrária a uma LA associada ao modernismo que objetiva preservar “as macroestruturas da dominação linguística e cultural” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139). Portanto, o processo de ensino de leitura deve configurar-se em uma atividade de questionamento, conscientização e libertação, o que constitui uma prática da leitura crítica.

Para Kumaravadivelu (2006, p. 137-138), a Pedagogia Crítica busca associar a palavra com o mundo e a linguagem com a vida.

De Paulo Freire a Henry Giroux, a Alan Luke e a Alair Pennycook, os pedagogos críticos têm chamado nossa atenção para o modo como o poder político, a estrutura social, o domínio e a desigualdade são representados, reproduzidos e contraditados no uso da linguagem.

Não podemos deixar de considerar a relação linguagem e mundo quando tratamos do problema da prática de leitura, pois os participantes são reais, vivem no meio de contradições sociais, questões como a desigualdade social e o poder fazem parte de suas vidas e, de certa forma, são reforçadas por intermédio da linguagem.

Kumaravadivelu (2006) frisa que Foucault (1970) ao caracterizar a linguagem como um e, somente, um dos vários organismos que constituem o discurso²³, amplia a noção de texto linguístico, porque desamarra o sentido ao deixar de considerar apenas traços linguísticos. Ao contrário, o sentido é construído pelas formações discursivas, cada indivíduo é único, com ideologias e modos de conceber o poder. Como expõe Kumaravadivelu (2006, p. 140), “nenhum texto é inocente e todo texto reflete um fragmento do mundo em que vivemos”. Não podemos conceber o uso da linguagem de modo descontextualizado e descorporificado, pois todo discurso, quer escrito, quer oralizado, é imbuído de diversas vozes.

As considerações referentes à linguagem/textos apresentam traços da dimensão ideológica de letramento (STREET, 1984/1995). Desses traços, cito o que considera a realidade do sujeito e ele como parte integrante de um contexto, em que as relações de poder desempenham um papel predominante. A relação sujeito e contexto é uma perspectiva que se

²² No original, em inglês: “Freire saw language and literacy as key mechanisms for social reconstruction” (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001, p. 6).

²³ Entendido como Foucault (1972, p. 80), para o autor, “o discurso não é simplesmente o aspecto suprasentencial da linguagem; ao contrário, linguagem em si mesma é um aspecto do discurso” (KURAMADIVELU, 2006, p. 140).

insere na concepção de letramento como prática social situada dos "New Literacy Studies" (Novos Estudos do Letramento/NLS) (GEE, 1990; STREET, 1984/1995). Essa concepção representa uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, compreende pensar em letramento como prática social (STREET, 1984/1995), conseqüentemente referir-se a letramentos, no plural. Conforme as palavras de Street (1984/1995, p. 8), "[...] seria, provavelmente, mais apropriado nos referirmos a 'letramentos' do que a um único 'letramento'", porque a prática social não se restringe ao ambiente escolar, ela se faz presente dentro e fora desse espaço. Tal visão constitui o reconhecimento de múltiplos letramentos que variam de acordo com o tempo e o espaço.

É fundamental saber como o professor vai trabalhar os letramentos no ensino, uma vez que o fenômeno da globalização nos impõe, mesmo implicitamente, padrões culturais, modo de vida que levam a considerar a existência antagônica entre a cultura dita superior ou valorizada, a internalizada pela escola, e a cultura de massa, propagada nos meios de comunicação, ainda que equívocos existam nesta dualidade (ROJO, 2009). Aí se centra a importância do *como* trabalhar o letramento crítico, por isso "o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto as escolas quanto as teorias se habituaram a fazer" (ROJO, 2009, p. 112).

Para Baynham (1995), "o letramento crítico pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver o pensamento crítico simplesmente porque a língua é poderosa como prática social". Está estritamente relacionado ao envolvimento do sujeito em uma atividade crítica ou problematizadora concretizada por meio da linguagem. O autor afirma que as instituições e organizações sociais são mantidas e reproduzidas por meio da linguagem, sendo o veículo que apresenta o ser humano nas ordens sociais.

Se entendemos língua como produtora da realidade, por meio da qual se criam ideias e valores, com sentido ideológico, confere-se a ela um caráter de que não é neutra ou fixa, mas construída e reconstruída nos diversos contextos comunicativos e por diferentes sujeitos. Nessa visão de língua, a abordagem do letramento crítico é um caminho possível de ação e de transformação da realidade social.

Apresentei, nesta subseção, conceitos e implicações de letramento e a perspectiva do letramento crítico (LC) como uma prática de leitura que pode contribuir para o desenvolvimento da criticidade do leitor. A seguir, trato da visão tradicional da metáfora e da metáfora conceptual como um mecanismo de pensamento e de ação (LAKOFF e JOHNSON, 1980/2002), visto que é muito frequente o uso da linguagem metafórica nos textos, o que pode facilitar a compreensão do texto ou constituir-se um desafio intelectual para o leitor.

2.6 A metáfora como ferramenta para a compreensão do texto e do mundo

É provável que questionem por que tecer considerações sobre metáfora? Tal posição se justifica pelo fato de que as teorias de leitura e de letramento, de um modo geral, não se debruçam sobre os processos inferenciais de compreensão da linguagem metafórica.

Em geral, os textos têm metáforas²⁴, algumas são bem conhecidas e fáceis de serem compreendidas, não chamam a atenção ou não causam problemas de compreensão. Essas fazem parte de nosso sistema conceitual, por exemplo, muitos são conceitos básicos - tempo, quantidade, estado, ação etc., e conceitos emocionais – amor e raiva, por isso, podemos reconhecê-los ou usá-los automática e inconscientemente (LAKOFF e JOHNSON, 1980/2002). Entretanto, há metáforas que não fazem parte do sistema metafórico convencional da cultura do leitor, a sua compreensão não é automática, exige um maior esforço cognitivo, estimula a reflexão e, às vezes, constituem um “desafio intelectual desestabilizador” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Lakoff e Johnson (1980/2002), na obra *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*, questionam os alicerces da filosofia ocidental por meio dos resultados de pesquisas empíricas oriundas das ciências cognitivas. Entre os questionamentos, alguns se referem ao apresentado na obra *Metaphor we live by* de que os conceitos abstratos, na maioria, são metafóricos, posição contrária à preconizada pela tradição platônica-aristotélica de que as metáforas são simples ornamentos da poética ou da retórica.

Concernente a essa tradição, desde os tempos aristotélicos, a metáfora foi tratada como uma figura de linguagem imprópria para o discurso científico, no qual apenas a linguagem literal, precisa e clara deveria ser utilizada. Os representantes dessa perspectiva consideram que “a verdade pode ser absoluta e incondicional sobre o mundo objetivo e entendem a linguagem como mero espelho da realidade objetiva” (ZANOTTO et al., 2002, p. 11). Quando é vista como uma figura de embelezamento no discurso retórico ou no discurso poético, a metáfora tem a função de auxiliar: no primeiro caso, na persuasão do ouvinte ou do leitor e, no segundo caso, de criar efeitos estéticos (FARIAS, 2006; ALMEIDA, 2005) conforme interesse do autor.

A visão apresentada por Aristóteles é que a metáfora consiste apenas num recurso estilístico, sem valor cognitivo. Essa perspectiva perdura há muitos séculos e continua a

²⁴ A teoria da metáfora “vai sofrendo transformações e sendo alicerçada em suportes mais sólidos. O próprio conceito de metáfora vai se transformando”. No livro “Metáforas da vida cotidiana”, Lakoff e Johnson usam o termo “metáfora” para se referir ao conceito metafórico, que consiste em experienciar uma coisa em termos de outra. O termo ‘expressão metafórica’ é usado para se referir às expressões linguísticas individuais” (LAKOFF e JOHNSON, 1980/2002, p. 24).

habitar intensamente o contexto escolar por meio de livros e da concepção de alguns professores. A metáfora tradicional é fruto do enfoque objetivista e entre as várias ideias que constituem esse objetivismo, referimo-me à visão saussuriana a-social e abstrata, que concebe a linguagem como um sistema estável e imutável de elementos linguísticos idênticos a eles mesmos (CORACINI, 2010), já prontos e não há alternativa ao sujeito falante, ao não ser reproduzi-la.

Zanotto et al. (2002, p. 11) explicam que

Na tradição retórica, a metáfora era (e ainda é) considerada um fenômeno de linguagem apenas, ou seja, um ornamento linguístico, sem nenhum valor cognitivo. Era considerado um desvio da linguagem visual e própria de linguagens especiais, como a retórica e a persuasiva. Além disso, o uso da metáfora era indesejável no discurso científico, que deveria se utilizar da linguagem literal, considerada, então, clara, precisa e determinada. Nessa visão, portanto, a ciência se fazia com a razão e o literal, enquanto a poesia se fazia com a imaginação e a metáfora.

A objetividade é o ponto central e preza pela determinação do sentido, de outro modo, ir além é desvirtuá-la. Nessa perspectiva, a construção de sentido, voltada para a indeterminação do sentido, foi relegada a um plano secundário. Como elucida Moura (1999):

a indeterminação intrínseca da linguagem encontrou pela frente as seguintes alternativas: (a) a indeterminação foi considerada uma deficiência das línguas naturais, em oposição às linguagens lógicas (essa é a posição fregeana); (b) ainda que a indeterminação não seja considerada negativa, ela deve ser controlada e eliminada sempre que necessário (essa é a posição de Quine (1960), e (c) a indeterminação é controlada no contexto, de modo que não é um real problema (p. 2).

Como se depreende, a indeterminação se relaciona com a capacidade de extrapolar o literal e projetar em sentido amplo artefatos para compreendê-los.

Na segunda metade do século XX, alguns estudiosos mostraram-se menos interessados pela metáfora, por conta do surgimento do neo-positivismo²⁵, pois os adeptos dessa teoria estavam mais preocupados com a verdade e a objetividade. Daí a razão do desinteresse, porque a metáfora era considerada um desvio ou uma manipulação da verdade (GIACOMO, 2010). Entretanto, nesse mesmo período, outros estudiosos trouxeram contribuições significativas para o conceito de metáfora.

²⁵ No original, em inglês: Neo-positivism (also called logical empiricism and neo-positivism) is a school of philosophy that combines empiricism – the idea that observational evidence is indispensable for knowledge of the world – with a version of rationalism incorporating mathematical and logico-linguistic constructs and deductions in epistemology. This theory originated from the discussions of the "First Vienna Circle", in Austria, in the period between the 1920s and the early 1930s (GIACOMO, 2010, p. 24).

Com a publicação da obra “Metaphor we live by” de Lakoff e Johnson (1980/2002), na década de 80, a concepção tradicional da metáfora sofre alteração, ocorre uma mudança paradigmática: de ornamento linguístico a operação cognitiva. Eles defendem a ideia de que a metáfora não é um recurso específico da linguagem literária, ou um recurso retórico, ou estilístico nem é desprovida de valor cognitivo, ela é muito mais que um simples ornamento do discurso, é matéria de pensamento e de ação.

A partir dos estudos Lakoff e Johnson (1980/2002), a metáfora passa a ser vista como um mecanismo cognitivo, concebida como processos mentais presentes nos discursos cotidianos. Entretanto, a teoria da Metáfora Conceptual não se limita somente à cognição, apoia-se na perspectiva sócio-cognitiva para explicá-la, porque são os conceitos metafóricos que estruturam o pensamento (LAKOFF e JOHNSON, 1980/2002).

A metáfora conceptual desempenha um papel central na compreensão da realidade cotidiana. Para os autores, os conceitos são construídos a partir de como vemos o mundo, como nos relacionamos com o outro, o que faz da metáfora uma ferramenta para a compreensão do mundo e de nós mesmos²⁶. Eles afirmam que “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana e nosso sistema conceptual ordinário é fundamentalmente metafórico por natureza” (p. 5).

Com a ruptura das ideias de uma realidade objetiva ser obtida sem a mediação da linguagem, passa-se a conceber a realidade como um constructo social cujos discursos são proferidos e legitimados pela comunidade, na qual se processa a operação cognitiva (LAKOFF e JOHNSON, 1980/2002). Essa operação implica a compreensão de um domínio de origem a um domínio alvo.

De acordo com Barcelona (2003), citado por Farias (2006), temos um domínio A (domínio alvo) que é compreendido pelo domínio B (domínio fonte). Isso quer dizer que um domínio é projetado em outro de forma que um deles é compreendido em termos de outro, enfim, há uma projeção de domínios concretos de experiência para domínios abstratos. Esse processo é a realização de uma operação cognitiva de natureza conceitual que é necessária para a compreensão do texto/mundo. Não se trata de uma simples comparação entre dois domínios, mas trata-se de um mapeamento cognitivo de um domínio em relação ao outro, que influi na compreensão sobre ele e nas práticas sociais a que se refere (ALMEIDA, 2005), o que pode ser conferido, neste trabalho, no Capítulo IV: Análise e Discussão dos Dados.

²⁶ No original, em inglês: “They stated that our metaphorical concepts structure how we perceive, how we get around in the world, how we relate to order people as metaphor is a tool for understanding our world our selves”(LAKOFF e JOHNSON, 1980/2002, p. 5).

Segundo Lakoff e Johnson (1980/2002), as metáforas conceptuais são construídas com base nas experiências do próprio indivíduo e são classificadas em três tipos de conceitos metafóricos:

1. Metáforas orientacionais referem-se ao sistema de conceitos em relação a um outro (pequeno/grande, baixo/alto) e não estruturam um conceito em termos de outro. Esse conceito reflete uma perspectiva de orientação espacial. Tais orientações não são arbitrárias, visto que são baseadas nas experiências física e cultural do próprio indivíduo, por exemplo: “**pensava pequeno**, né, porque uma águia é uma águia, né. [...]” (Geiziane, turno 30), “[...] te levam sempre **pra baixo** [...]” (Rafael, turno 31). Esses tipos de conceitos podem variar de uma cultura para outra.
2. Metáforas estruturais referem-se a um conceito metafórico que estrutura um conceito em termos de outro, por exemplo: “[...], **vou fazer uma analogia completa com a pessoa**, [...]” (Rafael, turno 31). Os conceitos de um campo (domínio de origem: texto) são transpostos a outro (domínio alvo: mundo humano). Esse tipo de metáfora possibilita a elaboração de um conceito de modo mais detalhado e o encontro de meios apropriados para ressaltar determinados aspectos do conceito e encobrir outros.
3. Metáforas ontológicas referem-se à compreensão de experiências com objetos físicos e substâncias que possibilitam uma outra base para a compreensão além da perspectiva da metáfora orientacional. É uma forma muito geral de fazer menção às experiências mais abstratas do homem, que, por conta da necessidade de compreender o mundo, impõe limites artificiais aos fenômenos físicos. Assim, esse tipo de compreensão permite referir-se às experiências, categorizá-las, agrupá-las, quantificá-las e raciociná-las, por mais que não haja um entendimento aprofundado, mas o modo de conceber o fenômeno se faz necessário para atender a uma determinada necessidade, como: localizar uma montanha (objeto físico).

Para Yu (2008), as metáforas são fundamentadas na experiência física e influenciadas pela compreensão cultural do indivíduo, ou seja, são incorporadas no seu ambiente cultural. A nova versão da teoria da metáfora conceptual aponta dois tipos de metáforas, a primária e a complexa, para explicar como se originam as metáforas conceptuais que podem ser universais, sendo muito difundidas ou pertencente a uma cultura específica. Não apontarei aspectos da metáfora complexa, somente aspectos da primária por corresponder ao interesse desta pesquisa.

As metáforas primárias originam-se diretamente das experiências corpóreas, como o corpo humano funciona e interage com o mundo físico (YU, 2008), significando que elas resultam da interação do indivíduo e o mundo, segundo as limitações corpóreo-sensoriais de

cada um. Elas se constituem de uma estrutura conceptual oriunda das experienciais sensoriais/motoras e das experiências subjetivas. O mapeamento das metáforas primárias ocorre entre domínio origem primário e domínio alvo primário. O primeiro refere-se a conceitos da experiência sensório-motora do homem e o segundo relaciona-se com a avaliação subjetiva dessa experiência.

Outra categoria de metáforas são as alegóricas. Elas são caracterizadas como uma grande metáfora, porque permitem o mapeamento de todo um texto, como no texto de Boff “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana”. Nele, é possível mapear cada elemento do texto, ou seja, sob um discurso aparente (mundo imaginário), há uma forma de compreender o sentido oculto (mundo real), realizando uma relação de semelhança entre os dois mundos. Para Zanotto (1990), com base em Morie (1989), não há uma definição convincente de alegoria, mas deixa evidente um consenso por parte dos teóricos de que alegoria é composta de metáforas. Assim como as demais metáforas mencionadas, a interpretação alegórica tem variação de leitor para leitor, uma vez que são resultados de relações culturais.

Se houver um entendimento mais claro do conceito de metáfora, de como ocorre e de suas consequências no processo de ensino-aprendizagem, o professor poderá oferecer mais subsídios para a leitura do aluno e o leitor possivelmente terá mais condições para compreender o texto e para construir sentidos.

A intenção com a concepção da metáfora na visão cognitiva é tê-la como elemento facilitador para a compreensão das ideias mais complexas de um discurso construído e apreendido por um outro sujeito, bem como a compreensão de si e do mundo, haja vista que cada sujeito “é um sujeito híbrido, uma arena de conflito e confrontação de vários discursos que o constituem, sendo que cada um desses discursos, ao confrontar-se com os outros, visa a exercer uma hegemonia sobre eles” (CORACINI, 2010, p. 22). É nesse sentido que a metáfora conceptual é relevante para a prática pedagógica de leitura e saber interpretar a linguagem metafórica é enxergar seu papel diante do texto/mundo, processo importante para a formação do leitor.

Zanotto (1996) explica que a metáfora é um processo cognitivo que tem um papel heurístico nas mudanças conceituais. Nessa perspectiva, a metáfora não é mais concebida somente como um artifício da linguagem, mas como uma forma de pensar e de ver os discursos/mundo. De acordo com Morgan (2002, p. 16), “usar uma metáfora implica um modo de pensar e a forma de ver que permeia a maneira pela qual entendemos nosso mundo em geral. [...] a metáfora exerce influência formadora sobre a ciência, sobre a nossa

linguagem e sobre a forma de pensar, bem como sobre a nossa forma de expressão corriqueira”. Lakoff e Johnson (1980/2002) afirmam que a compreensão do mundo ocorre por meio das metáforas que construímos tomando por base a nossa experiência corporal.

São perspectivas semelhantes expostas por autores que enfocam a metáfora como um meio de contribuir para a compreensão do texto e do mundo, mais significativo por reforçar que pode ser usada como uma ferramenta para favorecer o modo de conceituar o mundo, viver e agir nele.

De acordo com Zanotto e Palma (2008, p. 20)²⁷, após as mudanças de paradigma, na década de 70, os estudos realizados sob as diferentes tendências teóricas têm evidenciado que a visão tradicional de leitura não é adequada, pois o texto permite várias leituras e não uma única. As autoras frisam que o sentido não se origina do próprio texto, visto ser construído na interação entre leitor e texto, com base no contexto e no conhecimento do leitor, possibilitando múltiplas leituras. A partir dessas mudanças, apoiada nas considerações, afirmo que os professores precisam compreender e aceitar o fato de que lidam com sujeitos situados e, na prática de leitura, precisam abrir espaço para a voz do leitor e deixar de ser a única autoridade interpretativa do texto. Nesse processo, não há como desvincular a indeterminação do sentido da metáfora, já que ela está presente no dia a dia e nos vários ambientes dos quais fazemos parte, até na escola. Em face dessa perspectiva, a compreensão do mundo passa a ser vinculada à metáfora.

Para Vilas Boas (2011, p. 1), os “conceitos metafóricos são os grandes responsáveis pela construção das múltiplas leituras em um texto em evento de leitura como prática social”. Contudo, a metáfora, em determinadas situações, exige do aluno um processamento cognitivo além dos níveis da decodificação de sinais gráficos, do reconhecimento literal do escrito e da análise como simples figura de linguagem. Ele precisa avançar esses níveis, para enxergar a metáfora muitas vezes pertencente a um conceito mais amplo, representando a relação homem e mundo.

Em relação às múltiplas leituras, é significativo destacar o posicionamento de Zanotto (2007, p.6), no estudo de caso relatado por Zanotto e Palma (2003) em “As múltiplas leituras da ‘metáfora’ em sala de aula: co-construção de cadeias inferenciais”. Nesse estudo, elas se depararam com a complexidade para explicar teoricamente o produto de leituras e concluíram que é muito mais complexo para o professor, em sala de aula, lidar com leituras múltiplas.

²⁷ No original, em inglês: “[...], after the paradigmatic changes of the 1970s, studies carried out under diferente theoretical trends have shown that the tradicional view was inadequate, and that a text does in fact allow several readings. Meaning was no longer as emanating from the text itself, but as constructed in the interation of the reader with the text, based in the reader’s context and knowledge – thus the possibility of multiple readings” (ZANOTTO e PALMA, 2008, p. 20).

“Por esta razão, as leituras múltiplas constituem, em primeiro lugar, um problema teórico, e, em seguida, um problema pedagógico”.

Esse cenário mostra uma realidade que não se pode mascarar. Dois aspectos devem ser levados em consideração: um deles é que muitos professores se sentem inseguros, a sua formação teórica e pedagógica provavelmente não ofereceu subsídios suficientes para lidar com as leituras múltiplas nem com a heterogeneidade de alunos encontrada na sala de aula e o outro é que os professores, ao se depararem com esse tipo de situação, precisam buscar alternativas para tais situações. Entre elas, propiciar um caminho para o aluno agir efetivamente, tendo aquele papel de quem busca, de quem pesquisa, desse modo, poderá diminuir as prováveis lacunas provindas de seu curso de formação de professor.

Para Freire (1996/2002, p. 14),

não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

O intuito, nesse sentido, é a compreensão consciente da existência das múltiplas leituras e do quanto é complexo desenvolver a prática de leitura dessa natureza. O papel do professor não pode ser o de detentor do saber, mas o de agente de letramento (KLEIMAN, 2006a) do ato de conhecer o objeto, porém é preciso entender que o professor é um ser humano, é um sujeito híbrido e formado por discursos conflitantes (BAKHTIN, 1929/2006).

Precisamos nos afastar de crenças arraigadas de que o texto tem um único sentido, o leitor é um sujeito ‘vazio’, sem conhecimento e a metáfora é apenas um recurso estilístico para os nossos discursos. Outro ponto é estarmos cientes de que o fator sócio cultural se faz presente na construção das múltiplas leituras, bem como na criação e na manutenção das metáforas que estruturam o nosso pensamento.

Não é significativo o aluno realizar a leitura de um texto de forma fechada, apenas pautada nas marcas linguísticas, pois um texto deve ser concebido em sua dimensão discursiva, ele precisa ser desvelado, considerando a situação de “produção dos enunciados – tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução” (FERREIRA, 2004, p. 72). Esses aspectos são constitutivos do sentido no enunciado, já que a “enunciação é a unidade e base da língua, trata-se de um discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. [...] não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’” (BAKHTIN, 1992/2006, p.

17). No entanto, muitas vezes se desconsidera a capacidade que o aluno tem de empregar a língua nas mais diversas formas e com os mais diferentes propósitos e resultados.

A seguir, discuto a leitura na perspectiva crítica, tecendo considerações sobre o ensino da leitura com criticidade na sala de aula.

2.7 Criticidade em leitura

A discussão sobre a leitura na escola e propostas de mudanças de concepções do ensino tradicional para uma prática de leitura com criticidade há muito tempo está em pauta. Já dispomos de estudos (SOARES, 1998/2010, 2003/2011; KLEIMAN, 1992/2002, 2008; FREIRE, 1983/1986; ZANOTTO, 1995, 1996, 1998, 2008; e outros) relevantes que apontam vieses para novas práticas de letramento, com vistas à formação de um sujeito situado histórico-social.

O ensino de leitura deve promover a criticidade do sujeito, pressupondo a formação de um leitor crítico e reflexivo capaz de agir diante das contradições na sociedade. Entre os teóricos, cito Freire (1981/2006, p. 59) e Silva (1998, p. 33). Para o primeiro autor, aprender a ler e escrever significa “refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem”. Para o segundo, “ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos” (SILVA, 1998, p. 33), caracterizada, assim, a leitura crítica.

Em relação a tais considerações, Freire (1981/2006) acrescenta que, na prática problematizadora, o poder de captação e de compreensão do mundo pelos indivíduos não lhes é uma realidade estática, mas uma em transformação. Para Silva (1998), é real a existência de uma relação indissolúvel entre leitura crítica e escola problematizadora, já que defende um ensino numa forma autêntica de pensar e atuar. Para tanto, cabe ao professor mudar o paradigma que embasa sua prática docente.

A escola e o professor são essenciais para o desenvolvimento das práticas de leitura que oportunizem a evolução da “consciência transitivo-ingênua”²⁸ para a “transitivo-crítica”, “característica da mentalidade mais legitimamente democrática” (FREIRE, 1983/1986, p. 63).

²⁸ Segundo Freire (1983/1986, p. 60-61), consciência transitivo significa a ampliação do “poder de captação e de resposta às sugestões e questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com outro homem, mas com o seu mundo. [...]. Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital”. Já transitivo-ingênua é uma “fase em que achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação”. E transitivo-crítica é aquela “a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais”.

Nesse processo, o indivíduo despe-se “ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforça-se por evitar deformações” (FREIRE, 1983/1986, p. 61), não se acomoda, inquieta-se diante da realidade que o coisifica. Isso caracteriza um comportamento de transitividade, que deve ser cultivado nas práticas de leitura, caso se busque uma perspectiva teórico-metodológica que contribua para a formação de indivíduos críticos e reflexivos.

Transposta essa perspectiva para o contexto educacional, o aluno não é visto como paciente do processo nem age passivamente a respeito da distância imposta entre sua experiência existencial e o conteúdo curricular oferecido pelos professores. Tal visão conduz ao posicionamento de Pennycook (2006), primeiramente a respeito de que as “disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas elas são domínios dinâmicos de conhecimento”, depois ao argumentar que a “teoria da transgressão²⁹ não só desafia os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar” (p. 75).

Os posicionamentos de Freire (1983/1986) e Pennycook (2006) reportam-se a uma concepção de ensino que deveria ser adotada para a prática de leitura no ambiente escolar, se a intenção é contribuir para a formação do sujeito letrado. Nesse caso, o professor deve desenvolver metodologias nas quais o aluno vivencie atividades que o levem a compreender-se como um sujeito indissociável do seu espaço, vivendo numa sociedade permeada de contradições. O professor pode também apoiar-se numa prática interativa de leitura na qual o aluno tenha espaço para expor ideias, posicionar-se acerca do texto e da leitura do outro e apropriar-se dos vários sentidos construídos na interação, o que não pode é limitar-se ao texto e agir como um leitor passivo. A perspectiva de Freire e Pennycook liga-se ao objeto desta pesquisa, a prática do Pensar Alto em Grupo.

Esses aspectos reforçam a diversidade de vozes que compõem nossas leituras, condição do sentido que formamos. Podemos dizer que, na interação, envolvendo a leitura, os leitores se constroem juntos, a partir do texto e dos sentidos construídos coletivamente, ou seja, as vozes do texto e dos leitores são entremeadas no processo da construção dos sentidos.

²⁹ Entre as várias séries de significados que Pennycook usa para “transgressão”, exponho os seguintes: “a noção de teoria transgressiva para marcar a intenção de transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicional” e uma outra é que as “teorias transgressivas não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” e o autor ainda argumenta que a “teoria da transgressão não só desafia os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar” (PENNYCOOK, 2006, p. 74-75).

A escola precisa incentivar e realizar a prática de leitura crítica independentemente dos níveis escolares. Tal prática pode ser desenvolvida por intermédio de um ensino comprometido com a tomada de consciência e com a transformação da realidade da qual faz parte o sujeito. Isso implica a formação de um leitor competente que associa o texto a outros textos já lidos e à realidade que o circunda, compreende o que lê nas linhas e nas entrelinhas, demonstra uma atitude crítica diante do texto, pois ler criticamente é “questionar as evidências”, a fim de rechaçar a lógica da dubiedade que prepondera em sociedade, agindo no sentido de enxergar, com lucidez, os dois lados de uma moeda, as várias dimensões de um problema, as múltiplas camadas de significação de um texto” (SILVA, 1998, p. 34). Desse modo, haverá mais possibilidade de contribuir para a construção das competências leitoras, por conseguinte, para a formação de um “leitor maduro” (SILVA, 1998).

Entre as competências, segundo os PCNs (1998), um leitor competente é aquele capaz de selecionar trechos de textos, por iniciativa própria, e capaz de utilizar estratégias de leitura adequadas para abordar trechos de forma a atender a sua necessidade.

De acordo com Silva (1998), as competências da leitura crítica não surgem automaticamente, como “mágica”, elas precisam ser estimuladas, ensinadas e dinamizadas no ambiente escolar, a fim de que os alunos desenvolvam atitudes de questionamento diante do escrito. Referente à competência leitora, consta, nos PCNs (1998), que para ser um leitor competente são necessárias a prática constante de leitura e o uso de textos diversos que circulam socialmente.

O desenvolvimento e o aprimoramento das competências em leitura crítica estão relacionados às concepções de leituras adotadas nos contextos escolares. Apropriadamente, cito a prática do Pensar Alto em Grupo (PAG) que, além de ser um método de pesquisa, é uma prática pedagógica de leitura (ZANOTTO, 2008) que abre espaço para a construção de sentidos na interação entre os alunos por intermédio de textos, das vozes de outros alunos e da voz do professor. De um modo geral, eles expressam e socializam os diferentes sentidos construídos sobre o texto, com abertura para ouvir as vozes dos leitores. Essa atmosfera de abertura e de confiança, quando estabelecida, pode propiciar uma prática de leitura mais democrática e favorecer a criticidade em leitura.

A criticidade, entendida por Freire (1983/1986a, p. 61), “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”. A partir desse entendimento, o autor mostra-se confiante no resultado de uma prática pedagógica crítica.

Para Kleiman (1998, p. 61),

o ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

Para não cair na armadilha de fingir que ensina e o aluno fingir que aprende, o professor precisa embasar-se em concepções teóricas que subsidiem uma prática de leitura na qual amplia o poder de captação e de resposta às sugestões e às questões vivenciadas e aumenta o poder de diálogo tanto com o outro quanto com o mundo. Essa deve ser a postura adotada se o interesse do profissional não é desenvolver uma prática apoiada no ensino diretivo e dominador, resultando na formação de um leitor passivo. Essa denominação correspondente a de *leitores ingênuos*, apresentado por Silva (1998). Leitores com essa característica não se incomodam com as contradições sociais e demonstram uma postura de passividade perante o texto e a sociedade.

A busca aqui é por uma prática de leitura concebida como um instrumento propiciador de conscientização e de interação entre o indivíduo e o mundo. É nessa relação que o homem vai se transformando, resultado de estar *com* ela e de estar *nela* (FREIRE, 1983/1986). Essa concepção, na prática, só viria contribuir para que o aluno perceba, objetivamente, a realidade da qual faz parte e os lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes de quem produz os textos (SILVA, 1998).

Para Zanotto (1984), a leitura crítica é aquela que pressupõe a confrontação entre o texto e o conhecimento prévio do leitor, uma relação entre mundo e não apenas de palavras (FREIRE e MACEDO, 1987). Trata-se de provocar a percepção do leitor de que no texto não existem simplesmente letras e palavras, mas existem outros sentidos, além do que os olhos alcançam como sinais gráficos. A autora explica que a leitura crítica ocorre

após o confronto com os dados do conhecimento prévio, o leitor deve concluir realizando julgamento de apreciação ou depreciação. E aqui parece ocorrer o momento de maior complexidade de leitura crítica, pois para realizar suas avaliações, o leitor entra aqui como um todo: no seu aspecto psicológico, com os seus desejos, suas idiossincrasias; no seu aspecto social e sociológico, com suas características próprias da classe a que pertence, seu uso da língua, suas crenças, seus valores, enfim sua ideologia (p. 195-196).

Cavalcanti (1984) explica que a leitura crítica existe quando quem lê o texto reage de forma ativa diante dele, sente-se pronto para criticá-lo e não concebe o texto e o escritor como

autoridades do dito, porta-se como mais um construtor que tem a autoridade de desconstruí-lo e reconstruí-lo a partir do conhecimento de mundo e do contexto no ato da leitura. Tal comportamento pressupõe o leitor tornar-se sujeito de ato de ler, requerendo, para isso, que ele “se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (FREIRE, 1996/2002, p. 33).

Isso posto, a prática pedagógica voltada para a leitura crítica torna-se condição necessária para a formação de leitores reflexivos e críticos, bem como é a razão para a construção de uma metodologia que dê condições para tal formação e possa ser aplicada na escola, assim, é a exigência para nova práxis educacional. O que remete à próxima subseção na qual foco o leitor crítico.

2.8 O leitor crítico

Não são poucos os discursos sobre a prática de leitura com intuito de propiciar a formação do leitor crítico. Tais discursos se concretizam por meio de várias pesquisas, como: Silva (1991,1998), Freire (1983/1986), Coracini (2010) e Pennycook (2006). Esses autores salientam, de uma forma ou de outra, a necessidade de um ensino que considere as relações sociais dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e dê condições para o aluno aprender a pensar autonomamente. Tal prática deve permitir ao aprendiz-leitor condições de interpretar e analisar, de maneira crítica e autônoma, superando a atitude passiva diante de leituras de textos.

Para Silva (1991, p. 80), o leitor crítico é aquele que “movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor)”, reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade e não se detém no que o autor escreveu. O autor explica que o leitor se conscientiza de que ler não é simplesmente um ato para reter ou memorizar, mas um ato para compreender, criticar e refletir.

O leitor crítico é aquele que vai além da superfície do texto, navega nas entrelinhas, desbrava as diversas vozes contidas no texto, expõe sua voz e ouve a voz do outro, com isso interage, mostra-se e avalia o texto lido. Ele busca “compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto” (SILVA, 1998, p. 34). Para tanto, o leitor precisa ter sensibilidade e capacidade de julgamento, tendo uma atitude de quem busca refletir e transformar as suas ideias construídas a partir do texto.

O autor frisa a importância de que a leitura crítica sempre possibilitará a produção de outro texto, quer dizer:

o texto do próprio leitor. [...] a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento 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 [...] (1998, p. 29).

Acerca disso, as descrições, apresentadas por Lemos (2005), referentes à formação de leitores críticos, são condizentes com a prática pedagógica do Pensar Alto em Grupo, uma vez que possibilitam mudanças em relação à postura não só do professor, mas também a dos alunos. Tal prática de leitura permite abrir espaço para a voz dos alunos e ouvi-los mais, e eles, por sua vez, assumem nova postura leitora ao serem ouvidos, sentem-se valorizados e reconhecidos como sujeitos ativos do processo. Para a autora, “será nas situações de troca, ouvindo o outro, aceitando ou refutando seus argumentos, orientados pelo professor que ouve, reformula, dá voz e amplia as contribuições que surgem” (2005, p. 25) para a formação do leitor crítico. Acrescenta que o leitor não concebe o autor ou mesmo o professor como o detentor do conteúdo do texto, já que ele, o leitor, também participa da construção de sentidos na vivência da leitura dos textos.

Portanto, a formação do leitor crítico nos ambientes escolares precisa levar em conta as concepções de leitura que embasam a prática dessa habilidade, sobretudo, as que viabilizam um trabalho voltado para o pensar, o compreender e o refletir. Além disso, o professor precisa proporcionar as condições para que o aluno construa o seu conhecimento na relação como o outro e com o espaço social do qual faz parte. Isso implica o envolvimento tanto do aluno como do professor, e, na prática, isso significa cada um assumir-se como um ser sócio-histórico. Entretanto, isso não é uma tarefa fácil para o professor, pois ele muitas vezes se sente inseguro psicologicamente e teoricamente para desenvolver tal tarefa, nem para os alunos é uma tarefa fácil, pois muitos acreditam não ter conhecimento e cabe ao professor lhes “ensinar”.

Ainda há muitos professores que concebem tanto os conteúdos quanto a metodologia como imutáveis, fixos e estáveis e o aluno como “um ser abstrato, desprovido de um caráter social, vontades e voz própria” (CORACINI, 2010, p. 23). Isso talvez ocorra por causa de determinada concepção teórica que embasa a prática do professor ou por insegurança como já mencionei.

A partir dos resultados do trabalho voltado para as aulas de leitura, em francês. Coracini (2010, p. 32) anuncia algumas ações possíveis de serem realizadas, se o professor intenciona uma prática que contemple o aluno como ser pensante e crítico. Assim, apoiada na autora, apresento, resumidamente, algumas atitudes que o professor poderá adotar:

- uma prática de leitura menos diretiva e dominadora e criação de situações, como: a comparação entre vários textos produzidos a partir de um mesmo fenômeno ou evento, buscando as diferenças formais e linguísticas, mas sobretudo culturais;
- a colaboração para o aluno perceber que todo texto resulta de uma infinidade de outros textos, assim também ocorre com o sujeito, que se constitui de uma infinidade de outros sujeitos;
- uma postura permissível para questionamento das verdades postas em sala de aula como inquestionáveis.

Obviamente, a formação de um competente leitor e produtor de texto não é exclusivamente dependente de novas metodologias, resulta também da concepção teórica adotada pelo professor, o que corresponde ao modo de agir pedagogicamente em sala de aula. Por isso, é necessário o professor refletir sobre sua ação pedagógica, questionar a metodologia, o material didático, sua atitude considerando quais são seus reais objetivos como professor.

Nessa perspectiva, o papel do professor pode ser representado no conceito de agente de letramento proposto por Kleiman (2009), sendo aquele “mediador de práticas sociais situadas no mundo letrado” (TINOCO, 2010, p. 213) e a sala de aula, na visão bakhtiniana, compreendida “como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes”, como afirma Coracini (2010, p. 23).

O sentido da leitura não se constrói por um autor onipotente que insere marcas no texto para o leitor desvelar o sentido, ao contrário, acontece o desvelamento do texto por um leitor que é um sujeito situado historicamente. Se a intenção é a formação de um leitor capaz de entender não só a leitura da palavra, mas também a leitura de mundo (FREIRE, 1983/1986), é mister assumir um papel de educador que quer um sujeito capaz de compreender o mundo e nele atuar ativamente como cidadão. Segundo Coracini (2010, p. 24), o aprendiz é “um ser social, é formado hibridamente por discursos dialogicamente conflitantes, o que faz com que ele não se adapte facilmente a metodologias unívocas homogeneamente lineares e preestabelecidas”.

O leitor, ao realizar diferentes operações mentais ao ler um texto, como processar, comparar, analisar, criticar, contrastar, avaliar ideias sem desconsiderar os contextos, está construindo sentido do texto. Trata-se, conforme Silva (1998, p. 33), de um “trabalho que exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais”.

A leitura, por conseguinte, não pode ser concebida somente considerando o momento de sua realização, pois ela se constitui de uma historicidade que influencia a construção de sentidos, não há sentido sem se levar em conta os sentidos anteriores. É nesse “jogo interlocutivo” que a leitura se constitui como encontro de vozes, “não existe palavra que não seja de alguém”, de acordo com Bakhtin, (1992/1997, p. 350).

No capítulo II, apresento o histórico do Pensar Alto em Grupo e a perspectiva de ser considerada uma prática pedagógica. Em seguida, discuto a representação do professor como agente de letramento. Também discorro sobre as contribuições teóricas de Vygotsky e Bakhtin, como também apresento considerações sobre a concepção da argumentação, apoiada em Perelman (1996/2005).

3 O PENSAR ALTO EM GRUPO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO

Neste capítulo, primeiramente, apresento o histórico do Pensar Alto em Grupo. Logo, discuto o Pensar Alto em Grupo como prática pedagógica que possibilita uma prática social de leitura com mais liberdade para os participantes expressarem suas leituras. Enfoco também o professor como agente de letramento. Teço considerações sobre o homem, como ser histórico sujeito às contradições da sociedade, e sobre a linguagem, como formadora do pensamento, embasada em Vygotsky (1947/2002, 1991) e Bakhtin (1992/1997, 1929/2006). E apoiada em Perelman (1996/2005), realizo uma apresentação de traços gerais da concepção da demonstração e da teoria da argumentação ou nova retórica.

3.1 Histórico do Pensar alto em Grupo (PAG)

O Pensar Alto em Grupo, segundo Zanotto (2007), foi proveniente da meta-pesquisa, realizada por Cavalcanti e Zanotto (1994), com a utilização do protocolo verbal, visando esclarecer o processo de compreensão da metáfora. Foi uma pesquisa cujo método do protocolo verbal individual não correspondeu ao objetivo, porque não obteve dados relevantes de leitura e os professores demonstraram-se constrangidos pela dificuldade de interpretar as metáforas, conforme observou Zanotto.

Por conta dessa situação, ela resolveu fazer também adaptações, também porque Cavalcanti (1983, 1987, 1989), na pesquisa em leitura na área da linguística aplicada brasileira, já tinha realizado ajustes referentes ao uso do método. Essa reinvenção do Pensar Alto em Grupo por Zanotto (1995, 1998) foi uma reinterpretação do protocolo verbal tradicional sócio-interacionista (ERICSSON e SIMON, 1984/1993).

O uso do protocolo verbal individual, pelos pesquisadores do grupo GEIM - Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora, demonstrou resultados positivos (ZANOTTO, 1992, 1995, 1998; PALMA, 1998; NARDI, 1999 e outros) concernentes a construções de sentido. Contudo, ao ser usado numa perspectiva objetivista, sobretudo, primando pela distância entre o pesquisador e o pesquisado, apresentou “limitações devido ao fato de não levar em conta que a situação na qual o protocolo verbal tem lugar é ela própria um encontro social, a despeito das tentativas do pesquisador de evitar interagir com o participante da pesquisa” (ZANOTTO, 2007, p. 5).

Zanotto optou por utilizar um método, no qual os participantes pudessem se sentir mais a vontade para pensar e expressar seus pensamentos, pois viu como mais proveitoso

realizar uma discussão espontânea em grupo, por parecer mais adequado para alcançar seus objetivos como pesquisadora e professora. Assim, o método passou a ser denominado de ‘Pensar Alto em Grupo’ (ZANOTTO, 1992, 1995), uma reinvenção da prática do Pensar Alto. Nesse formato, foram evidenciados “resultados melhores para a pesquisa e para os participantes, que saíam da vivência com uma imagem mais positiva de si mesmos como leitores” (ZANOTTO, 2014, p. 197).

A priori, o Pensar Alto em Grupo foi utilizado apenas como técnica de pesquisa para geração de dados (MASON, 1996), mas, com o desenvolvimento de pesquisas, pôde se perceber que, além de técnica, revelou-se uma prática pedagógica possibilitadora de espaço para a voz dos participantes, o que significa o aluno poder ser autor de sua leitura construída no evento do PAG. Essa perspectiva, conforme Zanotto, (2014, p. 197), coaduna com a de Paulo Freire (1970/2004), porque o “pressuposto essencial, na minha interpretação, é dar espaço para a voz do aluno leitor, o que, a meu ver, pode favorecer o desenvolvimento do protagonismo dos alunos”.

O Pensar Alto em Grupo consiste em uma leitura coletiva realizada por um grupo de pessoas que tem a liberdade para expressar suas leituras e até negociá-las. Entretanto, para alcançar tal fim, cabe ao professor conduzir a prática de forma que possibilite um clima de confiança e de abertura para as vozes dos leitores, e não aja, na interação, como a única autoridade interpretativa para não intimidar o leitor e, de certo modo, induzi-lo a simplesmente ‘pegar’ o sentido (im)posto no texto, desse modo, não haverá espaço para a voz e a subjetividade do leitor.

Para Cavalcanti e Zanotto (1994), o protocolo verbal ou pensar alto são relatos verbais dos processos mentais conscientes dos participantes, à medida que realizam uma tarefa³⁰, como: ler texto, construir significados linguísticos, resolver problemas de matemática, escrever um diário, ou mesmo participar de uma sessão de reprodução de um vídeo gravado, ou seja, é uma técnica de geração de dados que propicia “um pensar alto coletivamente” (ZANOTTO, 1997).

O protocolo verbal em grupo é de fato uma prática social de leitura (BLOOME, 1983), “na qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam os diferentes sentidos” (ZANOTTO, 1997, p. 3). Nesse processo, eles têm a oportunidade para

³⁰ No original, em inglês: “Protocols are usually defined as verbal reports of the informants’ conscious thought processes. [...] they refer to the informant thinking aloud while tackling a task, be it reading a text, constructing meaning on a linguistic [...] task, maths problem-solving, writing a diary, or taking part in a playback session of a video-recorded event.” (CAVALCANTI e ZANOTTO, 1994, p. 149).

socializarem os diferentes sentidos, o que significa momentos de pensar alto sincronicamente na realização do evento e momentos de retrospectção imediata.

De acordo com Zanotto (2014), foi a partir das pesquisas de Nardi e Palma que os professores/pesquisadores do grupo começaram a utilizar o Pensar Alto em Grupo nas suas investigações. Em decorrência disso, as dificuldades apareceram para realizar as vivências (que correspondem a *eventos de letramento*, expressão criada por Heath, 1983), pois eles, de certa forma, não receberam uma formação teórico-metodológica para desenvolver uma prática que provoque a ruptura paradigmática da prática tradicional de leitura, na qual “o professor tem o poder de autoridade interpretativa e de controlador dos turnos da interação, fazendo perguntas diretivas para conduzir a construção das leituras e a própria interação” (ZANOTTO, 2014, p. 214).

Em seguida, discuto o Pensar Alto em Grupo como uma importante prática pedagógica de leitura.

3.2 O Pensar Alto em Grupo (PAG) como uma prática pedagógica de leitura

O Pensar Alto em Grupo inicialmente foi uma técnica utilizada apenas para a geração de dados, após a realização de pesquisas sobre a leitura e interpretação da metáfora pelo Grupo de Estudos da Indeterminação e Metáfora em Linguística Aplicada (GEIM-LA), coordenado pela professora Mara Sophia Zanotto, passou a ser usado também como prática pedagógica, de natureza dialógica e colaborativa (ZANOTTO, 2014). É nessa perspectiva que teço algumas considerações.

Estudos de Zanotto (1995, 1996, 1998) e de outros pesquisadores (LEMOS, 2005; FERLING, 2005; POZZETTI, 2007; QUEIRÓZ, 2009; SUGAYAMA, 2011; MACEDO, 2011) vinculados ao GEIM, têm demonstrado resultados significativos do Pensar Alto em Grupo, como uma prática pedagógica, para a pesquisa e para os alunos. Isso aconteceu após a adaptação do pensar alto individual para o Pensar Alto em Grupo. Com a adaptação, foi possível a obtenção de dados relevantes de leituras para a pesquisa e os participantes demonstraram-se mais satisfeitos com o evento e com uma visão mais positiva de si mesmos como leitores de textos literários (ZANOTTO, 1992; CAVALCANTI e ZANOTTO, 1994). Essa perspectiva pode ser constatada nas palavras de Zanotto (2014, p. 212):

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.

A partir dessa evidência, foi perceptível o benefício, favorecendo a interação entre os participantes na proporção em que houve a abertura para eles manifestarem suas vozes, pois, entre os objetivos da prática, tencionou-se a socialização dos sentidos e a negociação de diferentes leituras (ZANOTTO, 1997). Esses aspectos reforçaram o potencial da prática, que foi confirmado nas pesquisas realizadas por Palma (1998) e Nardi (1999). As duas pesquisadoras vivenciaram experiências com o Pensar Alto individual e em grupo, oportunidade em que permitiu a ambas perceberem ser a leitura em grupo bem mais proveitosa.

O formato do Pensar Alto em Grupo torna mais fácil a exposição de ideias, visto que propicia a horizontalidade entre os participantes. Essa prática tem como pressuposto básico dar voz aos alunos, visando ao protagonismo deles, significando que o professor deixa de ser a única autoridade interpretativa do texto. De fato, na interação, o professor e os alunos são potencialmente ativos e responsivos.

Nessa abordagem, professor e aluno, atividade e contexto são fatores determinantes para que haja um processo dinâmico e interativo na construção de sentidos. É um “instrumento pedagógico de grande potencial pelo fato de dar voz ao aluno e possibilitar que ele seja, um construtor ativo e responsivo”, conforme Zanotto (2014, p. 197). A autora apoia-se, em Bakhtin (1992/1997), para destacar a natureza do leitor como aquele que participa ativamente no processo de aprendizagem.

Zanotto (2007) salienta que, somente dar voz aos alunos não é suficiente, é preciso sobretudo saber ouvir e legitimar as vozes deles e partilhá-las, reconhecendo-o como um sujeito que tem seu próprio modo de pensar. Dessa forma, proporciona-se espaço para a construção de múltiplas leituras e para a formação de um leitor mais auto-confiante, reflexivo e crítico (ZANOTTO, 2007).

À proporção que a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo acontece, talha-se e costura-se um diálogo, não somente entre os participantes, mas também consigo próprio. Para Zanotto (1992), o Pensar Alto em Grupo é um método possibilitador de uma discussão espontânea sobre o texto e pode ter como resultado a reflexão, porque os participantes são incitados a exporem suas ideias ao executarem uma tarefa, ora na leitura do texto, ora na construção de sentidos linguísticos, ora na solução de problemas de matemática, enfim, na resolução de atividades solicitadas na vivência do Pensar Alto em Grupo (CAVALCANTI e ZANOTTO, 1994).

Nessa direção, Mendes (2007, p. 28) afirma que

a concepção do pensar alto em grupo permite aos alunos que aprendam e pratiquem o ato de ouvir, a argumentação, o levantamento de hipóteses, além de concordar e discordar, aceitar ou rejeitar, durante o processo, permitindo a percepção de que não há respostas definitivas. Por consequência, cria-se um ambiente mais dinâmico em que, durante a leitura, ocorre a valorização da voz dos leitores que trocam experiências e trazem à discussão suas dificuldades para o grupo com o qual interagem. A construção de sentido ocorre nesse processo de interação, enquanto discutem sobre o texto.

Isso mostra a necessidade de se buscar uma prática de leitura apoiada nesse tipo de perspectiva, o que exige uma mudança de paradigma por parte do professor em sala de aula. De acordo com Zanotto (2014, p. 218-219), a “atuação do professor ou da professora é complexa e requer que ele ou ela esteja preparado (a) para desempenhar essas ações e que seja um pesquisador da própria ação”.

No entanto, essa mudança não ocorre instantaneamente, pois ao longo de nossas vidas incorporamos *habitus*, conceito usado por Bourdieu (2002), que o compreende como atitudes, forma de pensar, perceber, sentir, agir, enfim, a forma de ser de cada indivíduo. O significativo é que esse conceito nos possibilita refletir sobre a nossa constituição como pessoa e profissional imersos numa sociedade com contradições, contribuindo, para que possamos compreender melhor uma dada realidade.

Essa perspectiva fundamenta-se no olhar sociológico de Bourdieu (2002, p. 83) ao conceituar *habitus* como “um operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa”, ou ainda, como produto da história, pois “é um sistema de disposições aberto permanentemente a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável”, principalmente, se o professor apoia-se na visão de Bakhtin para quem o sujeito é concebido como parte inerente ao meio social, “permeado e constituído pelos discursos que o circundam” (1929/2006, p. 73).

3.2.1 A prática da discussão em grupo: perguntas, co-construção, revozeamento e espelhamento

Na vivência do Pensar Alto em Grupo, os participantes leem, discutem e partilham leituras de textos propostos pelo professor ou pelos alunos. Após a leitura, eles apresentam um ponto de vista, posicionando-se referente ao texto e à opinião de outros participantes. A interação possibilita o uso de várias estratégias para estimular a participação, como: perguntas (MACKAY, 2001), revozeamento (*revoicing*) (O’CONNOR e MICHAELS, 1996), co-construção de sentidos e espelhamento (PONTECORVO, 2005).

Essas estratégias contribuem para desencadear a voz dos leitores, favorecendo a construção de sentidos e possibilita o desenvolvimento de leituras com criticidade, por meio da argumentação, de opiniões, buscando a adesão do interlocutor a respeito do que expõe.

Para Pontecorvo (2005, p. 70),

[...] pesquisando com mais atenção os *mecanismos* psicossociais que tornam possível o *desenvolvimento* do discurso-raciocínio, identificamos a importância do mecanismo social desencadeado pelo interlocutor exigente, por aquele que não está satisfeito com o que dizem ou respondem os outros, que se opõem aos outros, propondo objeções, perguntas, delimitações: isso motiva o grupo ir “além do dado”, a procurar respostas mais aceitáveis, explicações mais bem fundamentadas.

As perguntas são consideradas uma ferramenta fundamental no processo de leitura para provocar a manifestação da voz dos leitores. Elas, segundo Sugayama (2011), não se limitam apenas ao ato de raciocinar, mas referem-se também a processos criativos, no momento da interação na sala de aula, portanto, são elementos de mediação para a construção do conhecimento. O uso delas deve abrir espaço para o desenvolvimento do ato de pensar, se realmente se pretende estimular a discussão e contribuir para a formação escolar do aluno.

Como foi recorrente o uso de diferentes tipos de perguntas no evento do Pensar Alto em Grupo, aponto, baseada em Kleiman (1992), Coracini (2010) e Mackay (2001), os seguintes tipos (detalhados na subseção 4.6): **função pedagógica** visa transmitir conhecimento e tornar possível a manifestação dos alunos, **tipo de interação** visa estimular respostas do dito pelo professor (KLEIMAN, 1992), **perguntas didáticas** visam facilitar a aprendizagem e verificar se o aluno está acompanhando o raciocínio, **perguntas e respostas pelo professor**, ele elabora a pergunta e, em seguinte, ele mesmo responde (CORACINI, 2010), **perguntas fechadas** limitam-se a respostas, como: sim/não e **perguntas abertas** estimulam o interlocutor a respostas mais longas, construídas com suas palavras (MACKAY, 2001).

Atentar ao tipo de pergunta e como fazê-la são aspectos preponderantes para a aprendizagem do aluno e elas também podem revelar a conduta paradigmática do professor. Em relação a isso, dependendo da forma de conceber o ensino, é possível encontrar práticas de natureza paradigmática diversas, por exemplo: a tradicional, a cognitivista e a construtivista. A tradicional concebe o aluno como mero repetidor do dito pelo professor e como mero decodificador dos sinais gráficos contidos no texto. A cognitivista focaliza a cognição, independentemente do social. A construtivista concebe o conhecimento a ser construído na ação do sujeito sobre o objeto mediado pelo outro por meio da linguagem.

As respostas às perguntas realizadas, na interação, nem sempre correspondem a sua classificação, conforme o contexto em que elas são empregadas, podem influenciar nas respostas, tendo em vista a resposta provável não apresentar as características da categoria teórica a que pertencem. Essa situação pode ser verificada na análise dos dados gerados por meio do Pensar Alto em Grupo exposta neste estudo.

Por exemplo: algumas vezes ao realizar uma pergunta fechada, obtive respostas não condizentes com a sua classificação, pois uma pergunta fechada teoricamente a resposta se restringiria ao sim ou ao não. Da mesma forma, em outros momentos, quando usei pergunta classificada como aberta, a resposta do entrevistado tenderia focar vários assuntos e responderia com suas próprias palavras, o que algumas vezes não aconteceu.

Como dito, existe a possibilidade de não ocorrer a resposta, conforme a estrutura teórica da classificação da pergunta. A questão na situação é a influência do contexto e não, necessariamente, a classificação da pergunta formulada, pois ela é considerada um elemento que pode instigar o aluno a participar do seu processo de conhecimento.

Uma outra estratégia para estimular a construção do conhecimento é a co-construção do raciocínio (PONTECORVO, 2005). É realizada pela contribuição de vários interlocutores no ato de discutir, pois é um “pensar em conjunto” que pode ser evidenciado, frequentemente, na discussão em grupo, e manifestado por diferentes formas conversacionais. Por exemplo: a retomada mais ou menos explícita que compreende a introdução de um tema por outro interlocutor, com pequenos acréscimos, variações, elaborações e integrações. Considerada, por Pontecorvo, como a forma mais provável de troca de experiência, conhecimentos e avaliações.

Um outro aspecto destacado é a exigência de se levar em conta a discussão como um raciocínio exteriorizado coletivo. Esse se refere ao conhecimento construído por encadeamento de argumentos realizados do pensamento coletivo, como se os indivíduos fossem um só, expressando-se com mais vozes. Nessa perspectiva, a autora distingue duas dimensões essenciais: desenvolvimento e pertinência. Restrinjo-me à explicação do desenvolvimento por ser a dimensão evidenciada na análise. Essa dimensão caracteriza-se pela manifestação do raciocínio que passa de um para outro interlocutor de forma coerente, sem perder o fio condutor do pensamento, e propicia a discussão “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, 2005, p. 69).

Considero a técnica discursiva *revoicing*, que é uma proposta de O'Connor e Michaels (1996), traduzida como revozeamento, como mais um caminho facilitador para estimular a voz dos alunos na prática do PAG. Nesse processo, outro participante do evento de leitura, geralmente, o professor, busca conduzir intencionalmente o aluno na discussão em grupo (O'CONNOR e MICHAELS, 1996), na medida em que reconstrói o discurso do participante. Esse tipo de ação implica abertura para a voz e para o sentimento de valorização do autor da enunciação original.

O'Connor e Michaels (1993 apud O'CONNOR e MICHAELS, 1996, p. 71)³¹ explicam que a prática conversacional do revozeamento significa “um tipo particular de re-elaboração (oral ou escrita) da contribuição do aluno - por outro participante na discussão”. As autoras sugerem que “focar nos quadros de participação permite uma análise do discurso em sala de aula que liga mais efetivamente a língua (forma e função) com os papéis de participação e socialização nas práticas de pensamento” (O'CONNOR e MICHAELS, 1996, p. 67)³².

Ao criar constructos intencionalmente, a fim de influenciar a participação do aluno nas discussões, o professor oportuniza, gradativamente, a inserção dele na prática de discursos e abre espaço para a concordância ou não da reformulação feita pelo professor. Nessa perspectiva, o aluno sente-se valorizado e tem o espaço para manifestar seu ponto de vista e desenvolver sua argumentação. Essa ação de praticar é benéfica para o desenvolvimento do senso crítico, pois avalia a si e ao outro, negociando os sentidos construídos na interação. É importante também o professor saber orquestrar para garantir a participação dos envolvidos na discussão, ou seja, saber coordenar a interação do grupo, buscando alinhar os discursos entre os participantes e o texto.

As principais funções do *revoicing* são a reformulação e a criação de alinhamentos e oposição na argumentação. A reformulação do professor pode ser feita para esclarecer o conteúdo, dar relevância ou introduzir novas terminologias para as ideias familiares. Ela consiste na re-formulação do enunciado do aluno pelo professor, o que não representa a repetição *ipsis litteris* das palavras, nem a repetição precisa da enunciação, podendo ser feita parcialmente ou não, o que significa a retomada da intenção do autor da enunciação original.

³¹ No original, em inglês: “[...] a particular kind of reuttering (oral or written) of a student's contribution - by another participant in the discussion” (O'CONNOR e MICHAELS, 1996, p. 71).

³² No original, em inglês: “We suggest that a focus on participation frameworks allows an analysis of classroom discourse that more effectively links language (both form and function) with participation roles and socialization into thinking practices” (O'CONNOR e MICHAELS, 1996, p. 67).

Essa ação constitui o avançar ou o mudar a discussão e, sobretudo, a valorização da contribuição do participante.

A função da criação de alinhamentos e oposição na argumentação refere-se à relação dos alunos na discussão, pois serão eles que explicitarão as leituras advindas do texto. No processo, o grupo tem a liberdade para concordar ou não com o explicitado, o que envolve a atuação do professor, pois o ponto central é a orquestração dele para coordenar a discussão do grupo. Por isso, é importante a habilidade desse profissional ao reformular a enunciação para ser válida essa iniciativa e, assim, propiciar a externalização e a socialização do raciocínio e ampliação da aprendizagem do aluno.

Contudo, o professor deve evitar a reformulação de uma enunciação completamente desligada do propósito da atividade, ou seja, reformular por reformular. Ele precisa orquestrar e integrar o conteúdo acadêmico e a participação do aluno simultaneamente. O alerta das autoras referente à necessidade da habilidade do professor em orquestrar a conversação deve nos fazer refletir sobre a estratégia discursiva *revoicing* e não nos distanciar, porque se realmente a intenção é validar a voz do aluno, possibilitar o protagonismo dele, e se acreditamos nesse tipo de atividade para um resultado expressivo na aprendizagem, podemos nos apoiar, ainda com ressalvas, por parte das autoras, nas considerações delas baseadas nas suas pesquisas.

Concernente aos componentes linguísticos do movimento do *revoicing*, eles podem criar papéis e oposições que envolvem a socialização por meio do componente de reformulação, do uso do discurso indireto e do uso de marcadores de inferência autorizada. O componente de reformulação diz respeito a re-enunciação da contribuição do aluno realizada pelo professor. Esse movimento não é a repetição exata, podendo incluir mudança no conteúdo com intuito de alinhar os participantes entre si e retomar, para a discussão, as contribuições já construídas por eles. O uso do discurso indireto é encontrado habitualmente no componente da reformulação, em que o aluno é o sujeito de um verbo da fala (dizer, falar) ou de cognição (pensar, imaginar). Esse ato de torná-lo sujeito, retrata-o como originador intelectual do conteúdo da enunciação revozeada (*revoiced utterance*). O outro componente é o marcador de inferência autorizada. Nele, o falante liga sua enunciação ao do falante anterior a sua voz e faz a inferência, que crê ser autorizada, baseada no que ouviu anteriormente desse falante. São formas do professor valorizar a contribuição do aluno e validar sua voz.

Outra estratégia é a operação discursiva do espelhamento (PONTECORVO, 2005). Ela consiste na intervenção pedagógica do professor por meio da repetição ou reformulação do dito pelo aluno. Esse ato demonstra-se relevante para abrir espaço para o aluno reconstruir

seu enunciado, principalmente se forem sequências co-constitutivas de “continuação recíprocas”, porque ele se mostra mais efetivo a partir de uma tomada de posição do interlocutor por meio de uma posição argumentada por outros. Por outro lado, se forem sequências de natureza argumentativa, esse retorno é menor, mas não deixa de ser significativo. Entretanto, Pontecorvo ressalta se o professor conseguir aproximar seu raciocínio ao nível de raciocínio do participante, o retorno ocorrerá independentemente do tipo de sequências, seja co-constitutiva, seja argumentativa autônoma.

Essa operação tem uma composição muito similar à do *revoicing*. As intervenções por espelhamento são realizadas, de acordo com Orsolini (2005), pela repetição, reformulação ou alargamento da contribuição da fala do aluno. Apoiada em Lumbelli (1985), Orsolini expõe as razões que sustentam teoricamente as intervenções de espelhamento, promovidas “por meio de repetições e reformulações o falante comunica um esforço de compreensão e encoraja o interlocutor a prosseguir o discurso, fornecendo-lhe ao mesmo tempo, a oportunidade de esclarecer e elaborar posteriormente a mensagem precedente” (p. 129). Portanto, o espelhamento pode ser caracterizado por duas funções: a primeira age como enfatizadores e o segundo como formas de chamar a atenção recíproca.

Acredito que as estratégias apresentadas estimulam a participação dos alunos, na interação, para a construção dos sentidos, e o apoio do professor é imprescindível para validação da voz e para a aprendizagem do aluno.

A seguir, abordo, embasada na concepção de Kleiman (2006b, 2009), a adoção da metáfora o “professor agente de letramento”.

3.3 O professor “agente de letramento”

A partir da década de 1980, tem-se valorizado a necessidade de se olhar mais atentamente o contexto da sala de aula, a origem social e os conhecimentos prévios dos alunos, a importância da interação na sala de aula, para a construção do conhecimento, por conseguinte, novos saberes e outros modos de agir do professor são exigidos no espaço de ensino-aprendizagem. Decorre disso, novas nomenclaturas surgem para representar esse novo conceito, assim, o interesse aqui é discutir a perspectiva da metáfora do professor “agente de letramento”, adotado por Kleiman (2006b).

Kleiman (2007b) sugere o termo em detrimento da representação do “professor mediador”, por causa da sobreposição do sentido comum ao original do conceito, postulado por Vygotsky (1947/2002), a respeito do desenvolvimento humano como uma atividade

sociocultural-histórica. Essa sobreposição distorceu o sentido original da metáfora de “mediador”, que passou a ser conceituado como “aquele que está no meio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre significados e interpretações” (KLEIMAN, 2007b, p. 414). Por isso, a autora argumenta em favor do termo de agente de letramento, considerando as associações metonímicas com o conceito de agente (humano), que significa um sujeito agir autonomamente e opor-se à passividade, para realização de uma determinada atividade.

Em relação à sobreposição da metáfora de “mediador” a de agente de letramento, Oliveira (2010) reforça o dito, por Kleiman (2006a), que ultimamente a metáfora de “mediador” tem cedido espaço à do professor “agente de letramento”. De acordo com a Kleiman (2009, p. 25), o conceito de agente de letramento

aponta para um novo conjunto de comportamentos e capacidades; uma dedicação maior às ações sociais mediadas pela leitura e uma ênfase menor no domínio de conteúdos por parte do professor e do alfabetizador; a possibilidade de liderar o planejamento, organização e realização de atividades envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social.

Essa imagem nos conduz à compreensão de um professor capaz de articular interesses coletivos, sendo um agente empenhado em desenvolver práticas de leitura que possibilitem a formação do leitor crítico e reflexivo. Essa compreensão de “seres humanos como presenças no mundo, como seres da práxis – da ação e da reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1981/2006, p. 75) retrata o professor agente de letramento. Isso implica o reconhecimento de que o aluno também é sujeito do conhecimento e, assim, suas atitudes efetivas, na prática de leitura, podem fazer a diferença, para si, para os demais participantes do evento e, inclusive, para o professor.

Essa imagem também nos conduz a reflexões sobre o reposicionamento identitário do profissional professor e sobre as práticas que concebem os alunos como “meros recipientes das palavras do educador” (FREIRE, 1981/2006, p. 74) e o conhecimento como um bem que pode ser acumulado ou um material que pode encher um recipiente, *a priori*, cada ser humano é considerado, nessa perspectiva, vazio. Essas considerações retratam algumas ações do professor transmissor de informações.

O professor agente de letramento vê o aluno como um ser pertencente a um contexto social, sendo aquele que não se limita a conteúdos curriculares e não desvincula sua prática de ensino da realidade do aluno. Essas características destoam daquela pedagogia na qual o professor se comporta como “dono” do saber e as práticas de leitura em sala de aula se

constituem uma realidade cerceadora, porque unifica, homogeneíza o ato de ler e limita a criatividade. Isso não condiz com o momento sócio-histórico-cultural em que vive e com a concepção de homem que se constitui nas interações sociais (VYGOSTKY, 1984/2003).

O professor, sendo um ser humano em constante transformação mediante as interações sociais, estaria mais bem representado por meio da imagem do agente de letramento, conforme entende Kleiman. A autora justifica a posição alegando que o conceito vai além da ideia de agência humana, visto que tal aspecto é inerente ao ser humano: se é agente na proporção em que se age e se modifica o mundo do qual faz parte. Essa ideia faz referência a um ser que articula os “interesses partilhados, de organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, de auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, de interagir com outros agentes de forma estratégica e de modificar e transformar seus planos de ação” (KLEIMAN, 2007b, p. 98).

Para Oliveira (2010), adotar a metáfora professor “agente de letramento” é compreender o conhecimento como algo tecido em redes. Essa perspectiva expressa, por Oliveira, liga-se a de Machado (2011), para quem a concepção de conhecimento seria como uma rede de significações, uma imagem metafórica importante para a epistemologia e para a didática. Saliento que, conforme o autor, essa imagem metafórica do conhecimento ainda está se construindo e, para isso, é necessária a participação dos professores nessa tarefa.

Acompanhando o raciocínio de Oliveira e de Machado referente ao conhecimento como “rede de significações”, a interação não se limita a um grupo de dois, mas conecta pessoas, conhecimentos, dizeres e discursos (TINOCO, 2008). Resumidamente, o papel do professor “agente de letramento”, nas palavras de Kleiman (2006a, p. 8), seria “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

Condizente com a perspectiva de Kleiman (2006a), o evento do Pensar Alto em Grupo se alinha a essa concepção, visto que é, de acordo com Zanotto (2010), um evento democrático de letramento no qual todos os participantes têm o direito e também o espaço para exporem suas ideias. Esse é um aspecto básico primado na prática de leitura do Pensar Alto em Grupo, considerado “um instrumento pedagógico de grande potencial pelo fato de dar voz ao aluno” (ZANOTTO, 2014, p. 197). Isso também é coerente com um dos aspectos pós-moderno da Linguística Aplicada (LA) que se ampara em ouvir as vozes daqueles que estão inseridos no contexto social e são concebidos como sujeito social heterogêneo e não como único e homogêneo (MOITA LOPES, 2006).

Tal raciocínio contempla a perspectiva que busco para o ensino da leitura que é legitimar formas de subjetividade dos leitores, o modo de perceber o mundo e agir, podendo desencadear mudanças no comportamento tanto do aluno como do professor, visando à construção e à apropriação do conhecimento. Configura-se, assim, a importância do professor e do modo de agir na prática de letramento do Pensar Alto em Grupo. Segundo Kleiman (2009, p. 21), o letramento do professor não se constitui “como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado à sua atuação profissional”.

Exemplificando o dito, cito Tinoco (2010, p. 206) acerca do Projeto “Estação ferroviária de Nova Cruz...”³³. A diferença do plano desse projeto para um plano do modelo didático tradicional é que para realizá-lo foram desenvolvidas várias ações e em momentos diferentes. No plano da professora, o projeto de letramento compreende uma lógica organizacional particular, ele não se limita a uma aula nem a um único espaço, envolve não somente os alunos, mas a comunidade do entorno, para a qual o projeto foi direcionado, e a sequência do plano estabelece uma rede de atividades e não apenas uma relação de conteúdo. O significativo do plano é não ser inflexível, imutável, mas ajustável, conforme a necessidade das ações a serem realizadas, é haver a divisão das responsabilidades e a contribuição de diferentes pessoas, assim, todo esse processo possibilitou o compartilhamento de saberes dentro e fora da escola.

Para que os eventos sociais de leitura se tornem dinâmicos, faz-se necessária a cooperação ativa dos interlocutores. Por isso, é importante que o professor agente de letramento dê espaço para as vozes dos alunos, atente para o envolvimento e atuação deles, aja de forma mais democrática e produtiva na sala de aula. Essas atitudes poderão contribuir para a mudança das práticas de leitura e para a construção do conhecimento.

Nesse aspecto, o discutido sobre o professor agente de letramento nos leva a posicioná-lo como um agente social, gerindo o processo de ensino-aprendizagem e reconhecendo os alunos como “agentes capazes de responder favoravelmente aos desafios impostos pela vida e possivelmente administráveis pela escrita” (TINOCO, 2010, p. 205-256).

Na subseção seguinte, verso sobre os enfoques sócio-históricos de Vygotsky (1947/2002, 1991) e Bakhtin (1992/1997, 1929/2006), porque tenciono ampliar as concepções

³³ Resultado da disciplina “Estágio Supervisionado I”, do Curso de Letras do Programa de Qualidade Profissional para Educação Básica (PROBÁSICA) da Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2005.

que subsidiam a construção de sentidos da leitura de textos considerando o leitor como um ser essencialmente social e histórico.

3.4 Contribuições teóricas de Vygotsky e de Bakhtin para a prática de letramento

Compreendo, como básicas, expor, por conta da relevância para este estudo e para a prática pedagógica da leitura na sala de aula, reflexões sobre algumas contribuições dos pensadores: Vygotsky (1947/2002, 1991) e Bakhtin (1992/1997, 1929/2006), uma vez que parto do princípio de que a constituição da linguagem envolve o sujeito sócio-historicamente situado, com efeito, a construção dos sentidos é determinada por sujeitos imersos num contexto sócio-histórico (ideológico) que, por sua vez, determina as condições de produção (CORACINI, 2010).

Ambos compreendem o homem, como ser histórico sujeito às contradições da sociedade, e a linguagem, como formadora do pensamento, integrada à vida humana, sendo central na constituição da consciência e do sujeito. Interessa-me, portanto, ainda que cada um a seu modo, suas ideias sobre o “homem influenciado pelo meio, mas voltando-se sobre ele para transformá-lo” (FREITAS, 1994, p. 16).

Por intermédio dos subsídios fornecidos pelos enfoques sócio-históricos dos dois pensadores, focalizo algumas contribuições teóricas que têm relação com o letramento, no sentido de refletir sobre a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo no ensino superior. Para adentrar em tais perspectivas, recorro a questões gerais acerca dos enfoques.

A linguagem, para Vygotsky, foi uma preocupação central. Interessou-se em estudá-la como constituidora do sujeito. É por meio dela que o homem interage entre si nas relações sociais, quer dizer, ela produz sentido, possibilitando ao homem produzir sentidos e expor posicionamento de ideias, enfim, a linguagem é o meio propiciador da reflexão e da elaboração da experiência vivenciada pelo homem. É um processo pessoal e, ao mesmo tempo, é social (VYGOTSKY, 1991). Para Vygotsky (1991, 1947/2002), a linguagem tem um papel essencial no desenvolvimento do pensamento do sujeito, possibilitando, assim, a organização e o planejamento do pensamento.

Vygotsky focou a relação pensamento e linguagem, abordando-a no seu aspecto biológico e social (FREITAS, 1994, p. 92). Ele discute o desenvolvimento do psiquismo humano, considerando os aspectos psíquico e fisiológico sem dicotimizá-los em sua análise, pois não se limita as manifestações visíveis, por compreendê-los como uma mesma unidade, em que estão envolvidos processos contínuos e dinâmicos (HORIKAWA, 2006). Para o autor

(1947/2002, p. 4), “todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade”. Isso significa que o organismo e o meio exercem influência recíproca sobre o ser humano.

Um aspecto bem difundido, na teoria de Vygotsky, é a mediação. Tal conceito não implica uma relação direta entre o homem e o mundo, mas uma relação mediada, por sistemas simbólicos que são os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. Oliveira (1997/2002, p. 26), embasada em Vygotsky, expõe que mediação “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Compreende-se, portanto, que toda ação humana supõe uma mediação.

No processo mediacional, os sujeitos fazem uso de artefato, objetivos ou psicológicos, que dispõem para guiá-los numa ação, como ocorreu nos eventos de letramento do Pensar Alto em Grupo (PAG), realizados para esta pesquisa, reforçando que a relação humana é mediada por ferramentas culturais, por exemplo, nas vivências do PAG foram usados artefatos, como: os textos, as leituras dos alunos, as discussões ocorridas no evento, na formação das ideias para a construção do sentido, pois o envolvido pode expressar e partilhar seu modo de ver uma determinada situação, por meio de seus pensamentos, e teve a oportunidade de negociar o sentido. É inegável, portanto, a presença de aspectos culturais no processo comunicativo, o que comprova a agência individual e coletiva, a restrição social, cultural e histórica (DANIELS, 2003).

De acordo com Oliveira (1997/2002), um ponto central para o entendimento das concepções vygotskianas a respeito das funções psicológicas superiores é o conceito de mediação. Transferido o conceito para o contexto escolar, o processo de ensino-aprendizagem pode ser mais significativo se ocorrer numa relação mediada por artefatos – material (concreto) ou simbólico (signos), o que inclui a mediação do professor. Com efeito, é por meio da interação que o homem pode expor sentidos, argumentar, posicionar-se diante de uma ideia, de uma situação, definir papéis que confirmam ou reorganizam seu papel social.

Independentemente dos níveis e modalidades de ensino, a relação professor e aluno é fundamental para a construção do conhecimento. Por tal razão, o professor deve assumir, na mediação, uma perspectiva em que “reflete sobre os processos de ensino e aprendizagem como aquele em que há bem mais do que interações face a face ou simples transmissão de conhecimento e habilidade prescritos” (DANIELS, 2003, p. 10). Entendo, entretanto, que essa concepção não se restringe ao conceito de mediação das relações interpessoais, mas na

relação entre sujeito-conhecimento-sujeito, visto que, nessa perspectiva, a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano. Portanto, é no sentido de mediação advinda da abordagem Histórico-Cultural que me apoio para desenvolver a prática do Pensar Alto em Grupo.

Nesse contexto, o professor e o aluno vivem uma relação ativa de participação, ambos são sujeitos na construção do conhecimento. Como Freire (1970/2004, p. 135) afirma que “o processo de aprender, o processo de ensinar são, antes de tudo, processos de produção de saber, de produção de conhecimento, e não de transferência de conhecimento”. Frente a isso, o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, dada a importância dele no processo de ensino-aprendizagem. Isso implica uma inter-relação dos pares de forma significativa, pois a qualidade das interações é uma característica decisiva na construção do conhecimento.

Um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky é o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD), embora, de acordo com Daniels (2003), o autor não tenha se dedicado muito a essa questão na sua extensa obra. Para Vygotsky (1947/2002), a ZPD representa a diferença entre capacidade que o indivíduo tem de resolver um problema de forma independentemente de outra pessoa e a capacidade de resolvê-lo com a ajuda de outra.

Na obra “A formação social da mente”, Vygotsky (1991, p. 58) define zona de desenvolvimento proximal (ZPD) como:

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

Em outras palavras, o “nível de desenvolvimento real caracteriza o nível mental do indivíduo retrospectivamente e a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o nível mental do indivíduo prospectivamente” (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Esse princípio pode ser considerado como uma contribuição de Vygotsky para a educação, pois o conceito de ZPD foi uma forma criada para explicar o que ocorre na aprendizagem. Um ponto destacado, por Vygotsky, é que o indivíduo não é vazio de conhecimento, ele tem sua história de vida, como exemplifica ao dizer que uma criança ao começar estudar aritmética na escola, certamente, ela já vivenciou experiência na qual teve que lidar com alguma situação envolvendo aritmética, referindo-se a “operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho” (1991, p. 56). Com isso, pode-se evidenciar mais uma vez a importância dos professores considerarem que o processo de apropriação do

homem envolve experiência histórica e cultural, ou seja, organismo e meio exercem influência recíproca, assim, o biológico e social não estão dissociados.

Um fator de crítica, por parte de Vygotsky, foi em relação à psicologia e particularmente à reflexologia, pois ambas sucumbiram ao pressuposto da ciência natural, levando estudiosos a se limitarem à análise do comportamento humano tomando como base apenas as reações aparentes e, a partir daí, definirem leis gerais. Diante dessa questão, o “homem fica reduzido à condição de um mamífero qualquer, pois não se consideram os dados da consciência e psique”. Isso representa, para a psicologia subjetiva, a análise de fenômenos puramente subjetivos, desconsiderando a vida exterior, e para a reflexologia, a compreensão de homem a partir de comportamentos externamente observáveis. Essas duas perspectivas reforçam o posicionamento de Vygotsky contra o seguinte dualismo: “de um lado, abordagem da psique sem comportamento, reduzindo o homem a fenômeno espiritual, de outro, do comportamento sem a psique, instituindo a ideia de que o comportamento é a soma de reflexos” (HORIKAWA, 2006, p. 72-73). Essa visão nos remete a inexistência de uma psique pura e de que o comportamento do homem não pode ser explicado baseado no reflexo condicionado.

Tais considerações, transpostas para o contexto escolar, são pertinentes para mostrar como a prática de leitura, há muitos anos, é desenvolvida tendo esse tipo de perspectiva, o que nos possibilita associar com a definição do modelo autônomo de letramento cujo foco é na dimensão individual (STREET, 1984/1995). Para Kleiman (1995/2008, p. 21), “a característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, [...]”. São reflexos de um ensino que concebe o aluno como um indivíduo “vazio”, sem experiência e sem valores, e os professores, muitas vezes, agem reforçando tais pressupostos e fortificando o *status quo* vigente na sociedade. Contudo, salientamos que muitos professores, provavelmente, não têm a real consciência de tal postura e contribuição para a permanência dessa visão.

Para Bakhtin (1929/2006), a linguagem envolve a relação entre sujeitos na qual se constrói a significação³⁴ da palavra, o sentido do texto e a si mesmos. Ela é vista totalmente integrada à vida humana e, quanto à sua produção, ela se dá na perspectiva da enunciação que

³⁴ A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto (BAKHTIN, 1929/2006, p. 134).

é um elemento de diálogo³⁵ (BAKHTIN, 1929/2006, p. 16). Tal perspectiva destaca a natureza social da situação de produção de discursos³⁶ (BAKHTIN, 1929/2006) e à medida que os discursos são construídos, eles atravessam o indivíduo ao longo da vida, assim vai se constituindo a própria consciência³⁷. De acordo com Horikawa (2006, p. 71), a consciência não pode ser considerada como “algo abstrato, desvinculado da vida real, que determina a vida dos homens, mas a vida que determina a consciência”.

A teoria da enunciação é de natureza social e, para compreendê-la, é preciso entender que ela ocorre na interação. Segundo Bakhtin, a “verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da *interação verbal*, concretizada por meio da *enunciação* ou *enunciações*” (p. 125). Toda enunciação é carregada de valor apreciativo, diz respeito ao contexto enunciativo e depende dos objetivos dos interlocutores, das relações entre eles, do assunto, do local e do tempo. Esses elementos contribuem para o sentido do enunciado, pois toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa (BAKHTIN 1929/2006), é no que vai ser ou não proferido que o sujeito se marca naquilo que diz.

A enunciação compreende dois aspectos: o linguístico que é reiterativo e se refere a um objeto pré-existente e o contextual que é único, tendo como referência os novos enunciados. O enunciado tem relação com a realidade, constrói-se num contexto que é sempre social e envolve duas pessoas socialmente organizadas, sem a necessidade da presença atual do interlocutor (FREITAS, 1994). Assim, o aspecto da expressão-enunciativa é determinado pela situação social mais imediata ou pelo contexto mais amplo que compreende determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 1929/2006).

Associo as perspectivas da enunciação com a prática de leitura, primeiramente com a forma de se construir os sentidos, pois o leitor, quer queira quer não, traz sua leitura para o texto, sua construção é impregnada de valores, visto que ele é um sujeito sócio-histórico. Nesse sentido, cabe a noção de letramento de natureza social. Essa dimensão não se volta a um atributo pessoal, mas a uma prática social.

Outro ponto passível de relacionar é a compreensão do leitor a partir do texto, pois a enunciação, além da fala, ocorre também em textos escritos. Ele pode ampliar sua compreensão, indo além dos símbolos linguísticos. Representa, de certa forma, o dito de Bakhtin (1929/2006, p. 134): “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em

³⁵ Termo concebido no sentido explicitado por Bakhtin: não compreende apenas a comunicação em voz alta, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja (1929/2006, p. 125).

³⁶ No sentido foucaultiano, “discurso é um conjunto de enunciados na medida em que eles provêm (se apoiem) na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1969/2008, p. 132).

³⁷ No sentido de ser impregnada de conteúdo ideológico (semiótico). Constitui um fato socioideológico (BAKHTIN, 1929/2006, p. 32).

relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica”. É um modo de compreender ativo que implica uma resposta, um posicionamento diante do texto.

O sujeito busca interpretar ou compreender o outro sujeito, em vez de só conhecer o objeto (BARROS, 2001). Nesse sentido, o Pensar Alto em Grupo desenvolve uma prática de letramento que tenciona a formação de leitores críticos, quer dizer, um leitor ativo diante do texto, que analisa, examina as evidências e partilha suas leituras, enfim, realiza movimentos para o desvelamento da leitura. O essencial no processo de decodificação (compreensão) (BAKHTIN, 1929/2006) não se resume em reconhecer os códigos linguísticos no texto, mas compreendê-lo num contexto concreto e preciso. Isso significa perceber o caráter de novidade e não somente a sujeição à norma linguística.

Assim, compreender

é opor a palavra do locutor uma contrapalavra. [...] a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (BAKHTIN, 1929/2006, p. 135).

Para Bakhtin (1929/2006), a linguagem é dialógica, pois é impossível pensar o homem fora das relações sociais. Essa relação com o outro é fundamental para a ocorrência do dialogismo que é uma das principais categorias do pensamento bakhtiniano. Ele pontua que a palavra possui duas faces: ela procede *de* alguém como também se dirige *para* alguém e representa o produto da interação do locutor e do ouvinte. É uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN, 1929/2006). É a partir da concepção da linguagem como interação e da palavra que se realiza o dialogismo.

Duas diferentes concepções do princípio dialógico estão presentes nos escritos de Bakhtin: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. O primeiro - diálogo entre interlocutores - é o princípio fundador da linguagem. É na interação que se constrói o sentido das palavras, do texto e dos próprios interlocutores. Para ele, a verdadeira substância da língua não se detém num sistema de formas linguísticas, mas na relação entre sujeitos na interação. Segundo Barros (2001, p. 28), Bakhtin vai além dos linguistas saussurianos, pois “considera não apenas que a linguagem é fundamental para a comunicação, mas que a interação dos interlocutores funda a linguagem”.

O segundo - diálogo entre discursos - implica a relação com outros discursos. O diálogo como elemento da interação verbal pressupõe não somente pessoas face a face, mas constitui enunciados como resultados de uma enunciação ou de um contexto sócio-histórico-cultural. Esses aspectos, para Bakhtin, são relações entre discursos-enunciados imbuídos de influências da língua e do contexto. São outras vozes povoando o discurso do interlocutor, assim, estamos nos referindo à pluralidade de vozes, denominadas, por Bakhtin, como *polifonia*. Em relação a esse povoamento, Barros (2001) frisa que Todorov prefere usar o termo *intertextualidade* para os “diálogos entre discursos” e *dialogismo* para os “diálogos entre interlocutores”.

Tendo em vista tais considerações, um texto é concebido como um “tecido de muitas vozes, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto” (BARROS, 2001, p. 34). Um texto pressupõe dialogismo, sendo composto por enunciados diversos de uma única pessoa, mas repleto de falas de outras pessoas. Esses são aspectos importantes para se compreender dialogismo, abarcando a pluralidade de vozes, as formas e graus de presença de outros interlocutores nos discursos e suas consequências (semânticas, estilísticas, enunciativas, discursivas) para a construção de sentidos presentes na linguagem cotidiana (BRAIT, 2011).

Transportadas tais concepções para o discurso pedagógico, friso que à medida que se oportuniza ao indivíduo participar ativamente de processos dialógicos de leitura e produção de texto, criam-se condições necessárias, para que ele perceba a existência da pluralidade de vozes impressas nos textos, partindo do reconhecimento de que a “língua produz discursos em que falam vozes diversas e também discursos ideologicamente opostos” (BARROS, 2001, p. 35). Nesse sentido, o professor pode contribuir significativamente para a formação crítica do aluno, condição básica para o exercício da cidadania.

Destaco alguns pontos coincidentes entre os dois pensadores. Ambos concebem o homem como social e histórico, não aceitam a linguagem como um sistema linguístico de estrutura abstrata nem invariável ao longo do seu desenvolvimento. Enfim, os dois concebem a consciência humana dotada de natureza histórica e a linguagem como dialógica e social. Nesse sentido, aproximo essas perspectivas a de letramento quando Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 9) explicam que o letramento não é um processo que ocorre na cabeça de cada indivíduo ou um processo igual para todos, independentemente da situação, ao contrário, é um “processo dinâmico em que o significado da ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social (turmas escolares, grupos profissionais e sociais diversos)”. Para Bakhtin, citado por Freitas (1994), o

homem é histórico e social e a comunicação verbal não ocorre desvinculada da situação concreta, os sujeitos se constituem na interação que estabelecem um com outros.

Nesta seção, foram realizadas, com base nos pressupostos teóricos de Vygotsky e Bakhtin, discussões sobre linguagem, enunciação, interação verbal, dialogismo e polifonia. Desse modo, apresentei um esboço das ideias de Vygotsky e Bakhtin sobre o homem e a vida constituídas pelo princípio dialógico, cuja linguagem é essencial na constituição do sujeito.

Trato a seguir da teoria lógica da demonstração, focando que argumentos são válidos quando comprovados por meio de premissas lógicas e não apresentam grau de certeza variável e a teoria da argumentação ou nova retórica de Perelman (1995/2005), enfocando as provas apresentadas sendo susceptíveis de múltiplas interpretações.

3.5 Reflexão e argumentação como um passo para a criticidade

Tendo em vista o objetivo deste estudo, discuto a argumentação situada, enfocando aspectos presentes na situação comunicativa, sobretudo no evento do Pensar Alto em Grupo, sem me deter a forma linguística da argumentação. Para tanto, faço um recorte temporal que se limita à argumentação no século XX, época em que os estudos se acentuaram, e me restrinjo a uma apresentação de traços gerais da teoria lógica da demonstração e da teoria da argumentação ou nova retórica de Perelman (1996/2005)³⁸, um dos mais importantes teóricos da Retórica do século passado.

A Teoria da demonstração se refere à lógica formal que compreende o exame dos meios de prova demonstrativos (PERELMAN, 1996/2005). Ela se limita a examinar o discurso dirigido a um auditório universal, visando à adesão a uma tese exclusivamente considerada verdadeira. Cabe ao lógico definir as proposições consideradas válidas e evidenciar quais são as regras de transformação que permitem concluir, a partir delas, outras proposições válidas.

Nessa perspectiva, as demonstrações são intemporais e não há motivo para distinguir os auditórios aos quais se dirige, uma vez que se presume que todos se predispõem diante

³⁸ Chaïm Perelman, filósofo de origem polonesa radicado na Bélgica, tende a uma dimensão racionalista, mas ele denomina de uma racionalidade ética, ou seja, de uma lógica específica para os valores, pois discorda da posição positivista limitadora do papel da lógica, do método científico para resolver problemas de cunho basicamente teórico, manifestado no ideal de uma ciência experimental e na busca das verdades universais. Ele conclui que não há uma lógica dos juízos de valor, mas que, em todos os campos do conhecimento onde há controvérsia de opiniões, a filosofia, a moral, o direito etc., recorre-se a técnicas argumentativas. É, nessa perspectiva, que se funda o interesse de nos apropriarmos do pensamento de autor para o tratamento dos dados, analisados neste trabalho, assim, apoiamo-nos nas argumentações com base no verossímil (*eikos*), evidenciados nas vozes dos alunos. Para o autor, o objeto da teoria da argumentação é o estudo das técnicas discursivas que visam “provocar ou a aumentar a adesão das mentes às teses apresentadas a seu assentimento” (1996/2005, p. 4).

daquilo que é objetivamente válido. Essa concepção clássica da demonstração não admite o que é evidente não precisar de alguma prova, não possuir o rigor das premissas lógicas e não apresentar grau de certeza variável. Nela, os discursos só serão válidos, se as provas não possuírem margem de erro e não forem impregnadas de fatores subjetivos nem influenciadas pelo contexto, assumem, portanto, um carácter impessoal, sem subjetividade, admitindo uma única conclusão.

A teoria da argumentação, por sua vez, compreende um conjunto de técnicas discursivas, visando ganhar ou ampliar a adesão às teses, pressupõe a existência de um contato intelectual entre orador e ouvintes. Para tal contato, o imprescindível à argumentação é haver uma linguagem comum para promover a comunicação (PERELMAN, 1996/2005). A concepção da argumentação busca a adesão do interlocutor à tese explicitada pelo orador, sem, contudo, considerá-la “palavra do Evangelho”, ou seja, indiscutível.

Na argumentação, as provas são susceptíveis de múltiplas interpretações, a conclusão é mais ou menos razoável, podendo incorrer numa conclusão falsa ou ainda não conduzir necessariamente a uma conclusão. O discurso é embasado em teses que, por sua vez, são geralmente baseadas em opiniões decorrentes de senso comum e frequentemente marcadas pela subjetividade de quem argumenta, levando em conta, nesse processo, o contexto em que ocorre a interlocução.

Ao passo que a lógica realiza uma demonstração irrefutável, pelo método das evidências, e é dirigida a um auditório universal com uma conclusão universal, a argumentação busca convencer o ouvinte (auditório) que uma dada tese é preferível a uma outra, porém a quem busca o convencimento convém a modéstia e reconhecer que o dito é discutível. O importante na argumentação não é o que o orador considera como verdade, mas como o auditório percebe o discurso dele (PERELMAN, 1996/2005), o que é presumidamente admitido pelo ouvinte.

De acordo com Perelman (1996/2005), a forma como as pessoas veem o real depende de seus valores, opiniões, concepções filosóficas, por exemplo, “enquanto o lógico ou o matemático raciocinam no interior de um sistema, do qual todos os elementos foram enumerados previamente, o orador não goza de uma situação tão privilegiada: a sua argumentação alimenta-se de um *corpus* a maior parte das vezes mal definido” (PERELMAN, 1998/2000, p. 246).

A argumentação se divide em duas vertentes: a dialética e a retórica. A primeira diz respeito à forma de se chegar a uma conclusão por meio da deliberação e do debate com vista a adquirir conhecimentos novos. Ela visa ao procedimento que acentua a forma de se conduzir

o discurso. A segunda, a retórica, diz respeito à adesão a uma opinião por meio da oratória com o intuito de influenciar o outro a agir, tendo em vista o processo a fim de persuadir o auditório. Usa uma linguagem comum, sujeita a ambiguidade e imprecisão, daí a importância da interpretação do dito.

No início da obra “A nova retórica” de Perelman e Olbrechts-Tyteca (Parte I), ambos demonstram pretende unir a dialética e a retórica. Eles enfocam as provas dialéticas (procedimentos não demonstrativos) em vez das provas analíticas (procedimentos demonstrativos), bem como pressupõem um auditório para o qual é dirigida a argumentação, relacionando, assim, a teoria à retórica, ou seja, a utilização dos raciocínios dialéticos ante a um auditório.

A nova retórica não pretende ser prescritiva. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996/2005, p. 50) não postulam como deve ser formada a argumentação para ser “válida”, “feliz”, ou “boa”. Falam de “aceitabilidade”, analisando diferentes tipos de auditório que requerem tipos distintos de argumentações. Para eles, argumentação eficaz é a que resulta na adesão à tese por parte do auditório, levando-o a criar uma disposição para a recepção do dito, um aspecto que é também possibilitado pelo evento social de leitura do PAG, na medida em que abre espaço para a voz dos participantes.

De um modo geral, o discurso argumentativo possui pelo menos dois componentes: a posição (tese), pela qual o sujeito expõe a defesa frente a uma questão polêmica, podendo ser evidenciada por discordância de um ponto de vista, e a justificativa (sustentação) composta de argumentos selecionados, com intuito de sustentar a posição assumida por quem emitiu a mensagem. O discurso argumentativo pode apresentar uma característica mais complexa, revelando a intenção do sujeito de não só defender uma posição, mas também negociá-la.

Nessa perspectiva, os entimemas ou silogismos retóricos tomam por base o convincente, - provas, exemplos, verossimilhanças e sinais-, o que descaracteriza o rigor das premissas da lógica formal, e apresenta grau de certeza variável, porque as premissas são opiniões verossímeis, com aparência de verdade, com o objetivo de persuadir o auditório. Os entimemas (*enthyméisthai*; considerar, refletir) são argumentos que contêm pelo menos uma premissa não formulada, designada por premissa implícita. Habitualmente, não se explicitam todas as premissas de um argumento dessa natureza, por inferir que se trata de algo tão óbvio, sendo desnecessário explicitá-la. Esses tipos de argumentos são muito frequentes no dia a dia, porém pode ser um problema perceber quais são as ideias subentendidas ou ocultas para quem não está no contexto em que ocorre a argumentação.

Em seus estudos, Perelman destaca alguns pontos importantes para o entendimento da nova retórica. O discurso é compreendido como argumentação. Orador e auditório são, respectivamente, “aquele que apresenta o discurso e aqueles a quem o discurso é dirigido” (PERELMAN, 1996/2005, p. 7). O significativo na argumentação é como o auditório conceberá as proposições expostas pelo orador.

É óbvio, que cabe ao auditório, o principal papel para definir a qualidade da argumentação e o comportamento do orador. Vejo, contudo, como o aspecto mais importante, que o ato de aderir a uma tese enunciada não seja considerado como uma derrota e aceitação de incompetência, mas a aceitação de evidência da verdade, ainda que temporariamente. A adesão, como frisa Perelman (1996/2005, p. 41-42), “não deve constituir um *debate*, em que as convicções estabelecidas por seus respectivos partidários, mas uma *discussão* em que os interlocutores buscam honestamente e sem preconceitos a melhor solução de um problema controvertido”.

Pautada na discussão, formulo a seguinte consideração acerca da definição de argumentação voltada para a prática do PAG: é um processo dialógico de interação em que um sujeito expõe um ponto de vista acerca do texto e um outro concorda completamente, ou ainda se contrapõe ao dito, de forma parcial ou não, o que implica a negociação das posições apresentadas. São movimentos que evidenciaram traços de leitores tecendo argumentações, apoiados sobretudo nas experiências pessoais e no texto. Eles desenvolveram a argumentação entre dois ou mais participantes em uma dada situação, levando em conta o dinamismo da interação para sustentar uma tese ou um ponto de vista.

“Estamos firmemente convencidos de que as crenças mais sólidas são as que não só são admitidas sem prova, mas também, muito amiúde, nem sequer são explicitadas” (PERELMAN, 1996/2005, p. 8), porque não vejo como único e correto definir o valor da argumentação, se embasada rigidamente na estrutura das premissas da lógica formal e só por métodos científicos se determinará seu valor, ao contrário, apoio-me na nova retórica do filósofo belga para analisar os argumentos dos alunos explicitados na primeira e sexta vivências, especialmente na concepção dos entinemas, por compreender que cada indivíduo tem a sua verdade, que é discutível, podendo persuadir o outro ou ser persuadido.

No terceiro capítulo, discorro sobre aspectos metodológicos que embasaram esta pesquisa.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada para esta investigação. Enfoco a pesquisa como uma atividade cognitiva, o paradigma da pesquisa qualitativa da pesquisa-ação, bem como caracterizo o contexto, os participantes da pesquisa. Na sequência, discorro sobre os métodos adotados – entrevista por pauta, diário reflexivo e pensar alto em grupo - para a geração de dados. Por fim, descrevo os procedimentos de análise dos dados.

4.1 O ato da pesquisa

Pesquisar é uma atividade cognitiva (KINCHELOE, 1997), visto promover processos mentais em um nível mais aprofundado. Nesse sentido, desenvolver uma pesquisa requer organização, sistematização do pensar, articulação do conjunto de decisões para se adquirir mais conhecimento sobre o fenômeno a ser estudado. Para isso, é preciso o pesquisador delinear o caminho a ser percorrido, embora algumas vezes tenha que redimensionar os procedimentos pré-definidos para a operacionalização do trabalho (BARROS e LEHFELD, 2009), mas isso faz parte do processo de pesquisa, uma vez que a situação investigada é dinâmica e não estática.

O pesquisador deve munir-se de capacidade criadora, organizar racionalmente as possibilidades da ação e eleger os métodos mais adequados (CHIZZOTTI, 2005), a fim de subsidiar a investigação. Para Stubbs e Delamont (1976), citados por Ludke e André (1986, p. 15), é a natureza dos problemas que “determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”. O pesquisador precisa ter clareza dos pressupostos que sustentarão a investigação, pois um dos pontos fundamentais da pesquisa contemporânea é a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados aos pares, como forma de legitimá-los (MOITA LOPES, 2006). Para tanto, é mister embasar-se em teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais experienciadas pelas participantes.

4.1.1 A pesquisa-ação crítica no paradigma da pesquisa qualitativa

Nesta pesquisa, fundamento-me na perspectiva de que existe uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI,

2005, p. 79). Ela é embasada na pressuposição de que a situação estudada não é desvinculada da realidade nem neutra, como os cientistas e educadores cartesiano-newtonianos a concebem, ao contrário, está interligada à vida cotidiana dos participantes da pesquisa.

No paradigma qualitativo, os pesquisadores visam mais aos processos dos fenômenos sócio-histórico-culturais do que os que pressupõem uma realidade pesquisada como “uniforme, logicamente organizada e funcionalmente determinada” (CHIZZOTTI, 2005, p. 29). As mudanças epistemológicas têm causado impactos nas formas de se fazer pesquisa, uma vez que se concebia, há pouco tempo, a concepção positivista, como a única forma de se comprovar cientificamente uma dada realidade, mas hoje as formas tradicionais de conhecimento são questionadas em ciências sociais, o que possibilitam “desenhos de pesquisa de natureza interpretativista” (MOITA LOPES, 2006, p. 25). Nesse sentido, a realidade é concebida como dinâmica e as perspectivas do pesquisador e dos participantes são valorizadas, por essas razões, adoto tal paradigma.

Tendo em vista tais aspectos e o propósito deste estudo, apoio-me no paradigma interpretativista crítico, pois a intenção é ouvir a voz dos participantes nas práticas sociais de leitura investigadas, com intuito de obter a perspectiva deles, levando em conta o contexto social, onde os sentidos “são construídos pelo homem que interpreta e reinterpreta o mundo à sua volta e isto faz com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

A opção metodológica se justifica, entre outras razões, porque a teoria crítica não se limita ao entendimento nem a descrição do problema investigado, busca problematizá-lo, visando à proposição de alternativas para o problema.

Além disso, a ação dos pesquisadores críticos

é consciente de seus próprios valores de compromisso, os valores de compromissos de outros e os valores promovidos pela cultura dominante. Em outras palavras, uma das principais preocupações da pesquisa-ação crítica envolve a exposição do relacionamento entre valores pessoais e prática (KINCHELOE, 1997, p. 179).

A decisão por desenvolver uma pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1997) se deve ao fato de focar a prática de leitura em sala de aula, privilegiando a voz dos participantes na interação face a face, de forma reflexiva, por meio da prática do Pensar Alto em Grupo. Essa prática, por sua vez, coaduna com a pesquisa-ação crítica, na proporção em que objetiva uma ação democrática do ensino, valorizando a autorreflexão na construção do conhecimento e se

dá “na forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente” (THIOLLENT, 1994/2005, p. 21).

Para Kincheloe (1997, p. 180), a pesquisa-ação crítica é o “ato democrático consumado”, porque possibilita aos professores a oportunidade de estabelecer as condições de seu trabalho, o que pode significar a superação do tradicional distanciamento entre pesquisa científica e prática pedagógica. O autor argumenta, apoiado em Paulo Freire, que a pesquisa-ação é muito mais do que estímulo para o pensamento democrático, ela é uma poderosa ferramenta de ensino. Assim, é importante usá-la como estratégia pedagógica em sala de aula, com vista ao fortalecimento da prática docente como fonte de pesquisa e da autonomia do professor, o que se torna benéfico para o professor e o aluno. Para o professor, porque, ao ouvir e ao validar as vozes, possibilita aos alunos agirem de forma ativa, e para o aluno, porque se vê como participante valorizado pelo professor e pelo grupo nas interações ocorridas no ambiente escolar.

Greenwood e Levin (2006) denominam a pesquisa-ação como *investigação co-produtiva*, porque implica um trabalho colaborativo entre pesquisadores e pesquisados. É um processo considerado fundamental, porque os pesquisadores experientes na organização da pesquisa partilham informações sobre outros casos e métodos relevantes e os pesquisados são os que mais têm conhecimento do problema, pois estão imersos nessa realidade, o que facilita a apropriação da situação investigada pelo pesquisador.

Esses estudiosos descrevem a pesquisa-ação como:

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

A pesquisa-ação visa à resolução de problemas reais, busca objetivamente resolvê-los em situações específicas. Nessa abordagem, os resultados devem ser tangíveis, para que os participantes tenham a oportunidade de avaliar se o proposto para solucionar o problema possibilita êxito ou não (GREENWOOD e LEVIN, 2006).

De qualquer forma, as discussões tecidas, nesta seção, visam mostrar, com mais detalhamento, as características da pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, do tipo pesquisa-ação, e promover a reflexão sobre a mudança da perspectiva de um ensino tradicional, cujas “pedagogias modernistas reduzem o ensino a um ato técnico de remeter informações certificadas por especialistas” (KINCHELOE, 1997, p. 181), para um ensino que

forneça “uma situação na qual a criação do conhecimento adquire realmente uma significação mais profunda” (KINCHELOE, 1997, p. 210).

4.2 Contexto da pesquisa

Os dados foram gerados dos encontro com alunos do curso de Administração, numa instituição privada de ensino superior na cidade de Manaus, onde atuo como professora, há mais de dez anos. Esse é um dos motivos da decisão de investigar esse público.

Essa instituição oferece cursos distribuídos em oito unidades, localizadas no centro sul da capital amazonense. Referente ao curso de administração, ele tem a duração de cinco anos. Considerando esse período de estudo, a princípio defini formar um grupo de alunos do 6º período para participar da pesquisa. Essa decisão ocorreu, por terem sido meus alunos no 1ª período, pressupondo que não se negariam em participar e a interação no evento de leitura poderia ser mais espontânea. Assim, formei um grupo composto por oito alunos desse período.

Com esse grupo, realizei duas vivências do Pensar Alto em Grupo, por conta dos contratempos, como: conciliar tempo e horário por parte dos alunos, pois dependia da disponibilidade deles para realizar a prática de leitura e a maioria trabalhava. Apesar dos entraves, realizei a primeira vivência com a participação de cinco alunos (16/04/2012) e a segunda vivência com quatro alunos (25/05/2012) mas, por conta desses e outros entraves, não pude continuar com o grupo. Esse tipo de situação, de certa forma, deixa o pesquisador angustiado, ainda que saiba ser provável se deparar com dificuldades e limitações durante o ato de pesquisar, mas também sabe que deverá contornar tais situações, buscando, se necessário, novos caminhos, a fim de solucionar os prováveis problemas que poderão ocorrer no decorrer do processo da investigação.

Sendo assim, resolvi formar outro grupo, por uma questão de prevenção, como é orientado na área de administração que se deve planejar e estar ciente da possibilidade de ocorrerem eventualidades, o que pode acarretar, entre outros, prejuízos para o pesquisador referente ao custo financeiro e ao tempo despendido para a realização da investigação. Daí, a importância de um plano de contingência. Considerando isso, busquei outros participantes, agora alunos do 2º período, porque alguns dos alunos dessa turma já haviam estudado comigo no 1º período, também supus ser mais fácil convencê-los a participarem de minha pesquisa.

Para tanto, fui à sala de aula dos alunos desse período e expliquei o porquê da visita, falei da minha pesquisa e fiz o convite aos alunos para participarem. Informe também que o

primeiro encontro seria realizado no dia de sábado. Desse convite, formei um grupo de sete alunos, mas no decorrer da realização das vivências, um desses participantes não compareceu mais, desse modo, tivemos seis alunos participando.

Com o grupo formado, agendei a primeira vivência do Pensar Alto em Grupo, para o sábado, das 9h às 10h, dia 13/10/2012. Após o primeiro encontro, agendei os próximos, mesmo com a possibilidade de alguns alunos não estarem presentes em algum encontro, porque tinham outros compromissos, como: participar da prova do SAEB, a prova de vestibular de outra instituição pública de ensino superior. Algumas vezes, o imprevisto foi de última hora, e, nesse tipo de situação, não era possível cancelar o encontro agendado previamente. Por exemplo, houve uma prática do Pensar Alto em Grupo, na qual estiveram comigo dois participantes, conversamos sobre o texto, porque entendi que deveria respeitar a disponibilidade de ambos se fazerem presentes, assim, realizamos mais uma vivência.

A existência de entraves no desenvolvimento da investigação é comum, principalmente, se a pesquisa for de cunho qualitativo, uma vez que o ato de pesquisar não é estanque, ao contrário, é dinâmico e os envolvidos fazem parte de um contexto social que também é dinâmico.

4.3 Participantes da pesquisa

Os participantes, desta pesquisa, foram a professora-pesquisadora e seis alunos do curso de Administração do ensino superior da instituição onde será realizada pesquisa. A escolha em relação aos alunos-participantes ocorreu por razões, como:

1. por serem alunos do curso de Administração que é uma área acadêmica diferente da minha formação. Vi, nesse aspecto, a oportunidade de desenvolver uma prática de leitura que pudesse contribuir para a formação acadêmica deles, visto que uma das exigências da qualificação profissional está o domínio da leitura e da escrita;
2. por alguns já terem sido meu alunos no 1º período;
3. por estudarem na instituição onde a professora-pesquisadora leciona, o que de certa forma, facilita o desenvolvimento da pesquisa; e,
4. por ser também uma instituição de ensino, onde há fortemente a resistência do ato de ler. Essa razão, sobretudo, é a principal, uma vez que, no decorrer da minha vida profissional, como educadora, em diferentes níveis, o ensino da leitura se constituiu como uma das minhas preocupações.

• **Alunos-Participantes:**

Os participantes da pesquisa foram alunos do 2º período do curso de Administração da instituição privada de Manaus, onde atuo como professora desse curso. Dos sete alunos participantes, após a segunda vivência, um não compareceu, ficando composto o grupo por seis alunos, de idades entre 18 e 30 anos, sendo quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Dos seis participantes, três - Geiziane, Juliana, Luana - eram estagiárias e os demais - Gabriel, Rafael e Rosa - não trabalhavam formalmente. Propus a eles o uso de seus nomes reais na pesquisa e eles se mostraram muito satisfeitos, assim, ficou acordado.

• **A Professora–Pesquisadora:**

Após concluir o Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 2003, duas certezas me acompanharam: a realização do curso de doutorado e a temática a ser pesquisada seria a leitura. Primeiro, porque seria uma continuidade da temática pesquisada no curso de mestrado; em segundo, porque no decorrer da minha vida profissional (29 anos) como educadora em diferentes níveis, o ensino da leitura se constituiu uma das minhas grandes inquietações como professora de língua portuguesa que acredita na possibilidade de uma prática de leitura viabilizadora de uma formação de leitores mais participativos, críticos e reflexivos.

4.4 Métodos de geração de dados

A pesquisa qualitativa possibilita o uso de vários métodos³⁹ de geração de dados (FLICK, 2009), de uma multiplicidade de materiais empíricos que permitem a descrição da situação investigada e os pesquisadores têm em mão uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas (DENZIN e LINCOLN, 2006). Para a geração de dados (MASON, 1996/2002), adoto os seguintes métodos: a) pensar alto em grupo (ZANOTTO, 1995); b) diário reflexivo de leitura (MACHADO, 1998); c) entrevista por pauta (GIL, 2009).

³⁹ Emprego, apoiada em Flick (2009), o termo “métodos de geração” em lugar de “instrumentos de coleta” de dados, por entender como mais apropriado, nesta pesquisa de cunho qualitativo, e por estar associado à perspectiva adotada, sendo a que concebe a natureza do sujeito como social (MOITA LOPES, 2006), significando que não me baseio em um “conceito teórico e metodológico unificado” (FLICK, 2009, p. 25).

A opção por esses métodos de geração de dados - pensar alto em grupo, diário e entrevista-, deve-se, primeiramente, por terem como ponto central ouvir a voz, via oral ou escrita, dos participantes da pesquisa e por serem métodos introspectivos (CAVALCANTI e ZANOTTO, 1994; MOITA-LOPES, 1994; NUNAN, 1992), visto oferecerem ao pesquisador a oportunidade para “observar e refletir sobre pensamentos, sentimentos, motivações, processos racionais e estados mentais, com vista a determinar as formas pelas quais estes processos e estado determinam o nosso comportamento” (NUNAN, 1992, p. 115)⁴⁰.

Os métodos introspectivos tornam-se os meios mais adequados ao propósito desta pesquisa, porque possibilitam observação e reflexão sobre “o quê”, “como” e “por que” se age de tal forma em situações provocadoras, bem como “investigam os processos que subjazem à compreensão e permitem [...] a verbalização do ‘fluxo da consciência’; investigam os sentidos construídos e os fatores metacognitivos durante o processo de leitura” (QUEIRÓZ, 2009, p. 62).

Os métodos com características introspectivas constituem-se relatos escritos ou oralizados e registram os processos mentais dos participantes por meio de protocolos verbais, diários, notas de campo, entrevistas e questionários (CAVALCANTI e ZANOTTO, 1994). De acordo com Cavalcanti e Zanotto (1994), todos esses métodos implicam uma forma ou outra de pensar em voz alta, explicitando pensamentos e ideias do pesquisado.

Em seguida, antecipo resumidamente alguns passos realizados, a fim de nortear o leitor: primeiramente, realizei as vivências do Pensar Alto em Grupo e solicitei um diário reflexivo dos alunos. Embora tenha agendado antecipadamente as entrevistas, só as realizei após o encerramento da sexta vivência, porque os alunos assim preferiram. Para apresentar o número de atividades realizadas, a seguir, mostro o quadro 1:

Quadro 1: Métodos de geração de dados e número de atividades realizadas

Métodos	Número de Atividades Realizadas
• Pensar alto em grupo (PAG)	6 Vivências
• Diário reflexivo dos alunos	28 diários
• Diário da professora-pesquisadora	5 diários
• Entrevista por pauta	5 entrevistas com os alunos

Fonte: Elaboração da autora.

⁴⁰ No original, em inglês: “Introspection is the process of observing and reflecting on one’s thoughts, feelings, motives, reasoning processes, and mental states with a view to determining the ways in which these process and states determine our behaviour”. (NUNAN, 1992, p. 115).

O Pensar Alto em Grupo, além de ser a prática de leitura investigada, é também o método principal para a geração de dados, auxiliado pelos diários e entrevista. Ambos subsidiarão a análise das questões pesquisadas, contudo, não deixo de reconhecer a importância dos dois métodos para esta pesquisa. Os dados dos diários e das entrevistas serão inseridos na análise, conforme sua relevância para o estudo e os dados considerados irrelevantes serão descartados.

Os diários foram construídos pelos alunos e pela professora baseados em cada prática do PAG. Os diários dos alunos visaram captar o sentido que eles construíram do texto e das discussões ocorridas no evento do Pensar Alto em Grupo. Saliento que não comentei os conteúdos nem os sentimentos deles em relação aos diários construídos e se tivesse realizado tal ação, possivelmente, teria obtidos resultados mais significativos para a prática de leitura e para a pesquisa. Quanto aos meus diários, eles apresentaram reflexões sobre os eventos de letramento do PAG, realizados em ambiente escolar.

Em relação às entrevistas por pauta, no momento de encontro entre entrevistador e entrevistado, foi entregue ao participante um roteiro com perguntas. Esse roteiro foi usado apenas como um guia e, se necessário, eles poderiam alterar a ordem delas.

Apesar da controvérsia em relação ao uso dos métodos introspectivos na pesquisa científica, eles são considerados ferramentas possibilitadoras de observação e de reflexão (NUNAN, 1992). Portanto, esse foi o caminho delineado para investigar a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG), com vista à formação do leitor crítico e do professor como agente de letramento, no ensino superior.

A seguir, discorro sobre cada método utilizado neste estudo, o Pensar Alto em grupo (PAG).

4.4.1 Pensar Alto em Grupo

Considerado como um método introspectivo (CAVALCANTI e ZANOTTO, 1994; MOITA-LOPES, 1994; NUNAN, 1992), o Pensar Alto em Grupo é uma prática de leitura que possibilita aos participantes verbalizarem espontaneamente interpretações diversas sobre o texto lido, muitas vezes manifestando-se criticamente. Tal prática dá oportunidade para se ouvir a voz dos participantes, impregnadas de intersubjetividade, levando-os a uma compreensão mútua. Para Zanotto (2010, p. 102), essa prática é “um evento social de leitura

que permite evidenciar momentos de autêntico pensar alto *on-line*⁴¹ e momentos de retrospectção imediata”.

O Pensar Alto em Grupo, conforme Zanotto (2010), é uma reinterpretação sócio-interacionista do protocolo verbal tradicional apresentado por Ericsson e Simon (1984/1993). Essa reinterpretação ocorreu por conta da meta-pesquisa realizada por Cavalcanti e Zanotto (1994), na qual as autoras discutem, entre outros aspectos, a introspecção como uma ferramenta de pesquisa, que pode propiciar ao participante perceber a si mesmo.

De acordo com Cavalcanti e Zanotto (1994), em 1890, os protocolos verbais (pensar alto) foram introduzidos na pesquisa qualitativa em psicologia e, desde então, sua validade tem sido questionada por revelar processos mentais. Durante o período do behaviorismo, mesmo não utilizados na ciência, os protocolos sempre tiveram seus seguidores na pesquisa. Quando o cognitivismo ganhou evidência como um novo paradigma, eles ressurgiram como principal fonte de dados para a pesquisa cognitiva (ERICSSON e SIMON, 1987). Esse renascimento ocorreu dentro do arcabouço teórico do processamento da informação relacionado a estudos de solução de problemas⁴².

As autoras definem protocolos verbais ou pensar alto como relatos verbais dos processos mentais conscientes dos participantes, à medida que realizam uma tarefa, como: ler texto, construir significados linguísticos, resolver problemas de matemática, escrever um diário, ou mesmo participar de uma sessão de reprodução de um vídeo gravado⁴³.

Sugayama (2011, p. 76) destaca que o Pensar Alto em Grupo é uma prática de leitura aparentemente simples, mas o professor ao realizá-la

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. Entretanto, é importante salientar que mesmo sendo o pensar alto em grupo uma prática de leitura coletiva, ainda há uma valorização da voz do sujeito individual.

⁴¹ Nesse caso, o termo significa o pensamento ocorrendo no momento da prática de leitura do Pensar Alto em Grupo, em interlocução com outros participantes, ou seja, o termo usa, por Zanotto, tem o sentido síncrono. Quando usado no contexto virtual se refere tanto a situações síncronas quanto assíncronas.

⁴² No original, em inglês: “Verbal protocols were introduced in qualitative research in psychology in 1980, ever since when their validity to reveal thought processes has been questioned. [...], protocols have always had their followers in research, even during behaviourism when they were virtually banned from science. When cognitivism came into evidence as a new paradigm, [...] arose as the major data source for cognitive research (ERICSSON e SIMON, 1987, p. 24). This rebirth happened within the theoretical framework of information- processing, mainly in relation to problem-solving studies.” (CAVALCANTI e ZANOTTO, 1994, p. 14).

⁴³ No original, em inglês: “Protocols are usually defined as verbal reports of the informants’ conscious thought processes. [...] they refer to the informant thinking aloud while tackling a task, be it reading a text, constructing meaning on a linguistic [...] task, maths problem-solving, writing a diary, or taking part in a playback session of a video-recorded event.” (CAVALCANTI e ZANOTTO 1994, p. 149).

Apenas parece ser simples. Nessa prática de leitura, o professor precisa estar atento à construção dos sentidos, devendo considera-los, pois emergem não só a partir do texto, mas também das interações e das mediações ocorridas entre os participantes.

Os pesquisadores do Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora (GEIM) investigaram (LEMOS, 2005; FERLING, 2005; POZZETTI, 2007; MACEDO, 2011, SUGAYAMA, 2011) a prática pedagógica do pensar alto em grupo e obtiveram resultados significativos para ensino da leitura em sala de aula. Tais resultados ocorreram depois que pesquisadores, como Zanotto (1995), Palma (1998) e Nardi (1999), também do GEIM, usaram o pensar alto individual e perceberam a dificuldade do participante expressar suas ideias. Diante disso, Zanotto (2014) reinventa a prática do Pensar Alto, para que os leitores se sentissem mais a vontade para pensar, assim, do pensar alto individual para o Pensar Alto em grupo.

A opção pelo método do Pensar Alto em Grupo se deu porque possibilita uma prática interativa de leitura, dá mais liberdade aos participantes, oportuniza a construção de diferentes sentidos a partir da leitura do texto. Nesse aspecto, busca-se a contribuição para o ensino da leitura, pela prática de letramento do Pensar Alto em Grupo, à luz dos Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS) (STREET, 1984/1995).

O Pensar Alto em Grupo se constitui, nesta pesquisa, como método para a geração dos dados e como prática pedagógica (ZANOTTO, 1998). Mais adiante, exponho (subseção 4.5.1) as vivências do Pensar Alto em Grupo realizadas com alunos e a professora.

4.4.2 Diário reflexivo

O diário é um tipo de documento pessoal autorrevelador da visão que as pessoas têm de suas experiências. Geralmente, os diários são documentos escritos espontaneamente por indivíduos, pois eles os escrevem, para si e não para outro. É desse material que muitas vezes o pesquisador se apropria e o utiliza na sua pesquisa, sobretudo, quando os indivíduos se tornam participantes de uma investigação. Contudo há situações em que o pesquisador solicita aos participantes que escrevam e, assim, eles ajudam a produzir o material a ser utilizado na investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Essa situação depende do objetivo do pesquisador.

Em relação ao diário de leitura, aproximadamente há dez anos, Machado (2005) pesquisou esse gênero textual como mais uma alternativa para o ensino e, baseada em teorias e pesquisas, e, principalmente, em suas experiências de produtora de diários de leitura e em

práticas pedagógicas realizadas por outros pesquisadores e professores, concluiu que, depois de produzidos e discutidos em sala de aula, 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” (MACHADO, 2005, p. 62).

A autora (1998) afirma que os diários podem ser categorizados, como: diário íntimo, reflexivo, de pesquisa, de leitura e de bordo. Em um trabalho mais recente, a autora e Lousada e Abreu-Tardelli (2007) referem-se também a essas categorias, destacando-as. Entre essa classificação, a opção, para esta pesquisa, foi o diário reflexivo, pois ele oportuniza a descoberta das próprias ideias, do desenvolvimento da crítica e da autocrítica de seus autores.

Para Magalhães (2009), os diários reflexivos de leitura constituem-se como um instrumento propiciador de um novo tipo de relação na sala de aula, que permitem um diálogo informal com o texto, uma troca mais efetiva e a modificação produtiva das relações sociais estabelecidas em sala. Constituem-se também como formas de discurso que são ferramentas (MACHADO, 1998) para a reflexão. Portanto, o gênero em questão busca a recuperação do fluxo da memória, tendo a “função de testemunha de leituras e reflexões que as leituras produzem” (MACHADO, 1998, p. 33).

De acordo com Machado (2005, p. 64):

os diários em geral são vistos como artefatos que podem se constituir em instrumentos para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica e da auto-crítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares.

O diário reflexivo configura-se como um meio que “permite ao aluno conscientização, reflexão sobre seus próprios processos, tanto de leitura e de produção, [...]” e permite ao professor que detecte “o estado real de cada aluno em relação a esses processos, podendo ele, assim, interferir mais eficazmente no seu desenvolvimento”, conforme Magalhães (2009, p. 31).

Justifico o uso do diário reflexivo, neste estudo, como um método de geração de dados e prática reflexiva. Primeiramente, por ser um gênero que promove a expressão de pensamentos, emoções, opiniões, uma vez que o diário se constitui “um possível meio para o desenvolvimento da reflexão crítica” (LIBERALI, 1999, p. 4); segundo, por situá-lo como uma prática de letramento (MACHADO, 1998; DIAS, 2009), porque se insere no conjunto de práticas sociais de uso da escrita (DIAS, 2009), bem como compreende uma nova postura na

relação aluno e professor. Esse tipo de atividade pode contribuir significativamente para o leitor ter atitude ativa, interativa e crítica, pois, a medida que o diário é lido, desencadeia múltiplos diálogos – internos e externos (MACHADO, 2005).

4.4.3 Entrevista por pauta

A entrevista pode ser conceituada como uma conversa intencional ocorrida entre duas ou mais pessoas, constituindo-se num encontro face a face, o que possibilita a coleta de dados descritivos a partir do próprio sujeito e permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre o modo como os entrevistados interpretam aspectos do mundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Ou seja, a entrevista não é simplesmente um problema de uso de questões e respostas para obter informações que se vai analisar, mas é um método de geração de dados que oferece diferentes modos de explorar a experiência e o ponto de vista dos entrevistados (RICHARDS, 2009).

São diversas as modalidades de entrevistas, conforme Richards (2009), há essencialmente três tipos de entrevista: não-estruturada, semiestruturada e estruturada, contudo, discorrei, apoiada em Gil (2009), sobre quatro classificações desse método, que são: informais, focalizadas, estruturada e por pauta. Primeiramente, por possuírem algumas características parecidas com os tipos expostos por Richards e a segunda razão, por utilizar a entrevista por pauta, porque é a que mais se alinha aos objetivos deste trabalho.

A entrevista de natureza informal é menos estruturada possível, o que a diferencia de uma simples conversa é o foco. Tem como foco a geração de dados, objetivando obter uma visão geral do problema e conhecer um pouco sobre a personalidade do entrevistado. Ela é indicada para se realizar estudos exploratórios, haja vista que o pesquisador busca uma realidade pouco conhecida ou uma visão próxima do problema investigado. A característica de deixar o entrevistado mais livre se aproxima muito da entrevista aberta, porque esta não pré-determina as questões e objetiva explorar tão profundamente quanto possível as experiências, o ponto de vista ou sentimentos do entrevistado. Outro aspecto da entrevista aberta, segundo Richards (2009), é que o entrevistador tem em mente o que busca coletar, mas quem tem o controle da situação de entrevista é o entrevistado.

O tipo de entrevista focalizada é tão livre quanto o informal, a diferença está por visar a um tema bem específico. A focalizada caracteriza-se pela liberdade do entrevistado, permitindo-o se expressar livremente sobre o tema, entretanto, se houver desvio do tema, o entrevistador deve esforçar-se para retomá-lo. Flick (2009) também apresenta um tipo de

entrevista tendo a mesma nomenclatura. Para ele, na focalizada, o entrevistador oferece um estímulo uniforme, que pode ser um filme, uma transmissão por rádio etc., para se estudar o impacto do estímulo sobre o entrevistado a partir de um guia de entrevista.

A entrevista estruturada é caracterizada por utilizar um roteiro fixo. Nele, constam-se perguntas que não sofrem alteração nem mesmo na ordem, permanecendo o texto invariável para todos os entrevistados. Para Richards (2009), esse tipo de entrevista representa a geração de dados de forma mais controlada, na qual o entrevistador busca uma informação muito específica, por meio de perguntas precisamente formuladas para evidenciar respostas pré-estabelecidas, uma vez que apresentam uma lista de perguntas definidas, chamada de esquema de entrevista.

Para esta pesquisa, a opção foi a entrevista por pauta, porque apresenta certo grau de estruturação, pois apoia-se numa relação de pontos do interesse do pesquisador. Esse aspecto constitui-se numa pauta ordenada que possui uma relação entre si. Nesse tipo, o entrevistado fala livremente à proporção que se ampara na pauta. Caso ele se afaste do posto na pauta, o entrevistador intervém de forma sutil, para resguardar a espontaneidade do entrevistado. É mais flexível, ainda que se tenha uma pauta com questões previamente elaboradas.

Dependendo dos objetivos da pesquisa, cabe ao pesquisador definir o tipo mais adequado para utilizar em seu estudo, uma vez que a entrevista pode variar em grau de formalidade entre interlocutores e o tipo de resposta do entrevistado (CHIZZOTI, 2005).

Entre as vantagens da entrevista, apoiada em Ludke e André (1986), destaco duas, por considerá-las significativas para este estudo: a primeira é a possibilidade da geração de dados de forma imediata sobre o tema investigado; a segunda é que, no decorrer da entrevista, torna possível a reestruturação dos questionamentos, são permitidas correções, esclarecimentos e mesmo adaptações, visando à geração dos dados.

Na próxima subseção, delineio os procedimentos realizados para geração e coleta dos dados.

4.5 A geração de dados

O procedimento, neste estudo, para a geração dos dados, configurou-se deste modo: realizei seis vivências⁴⁴ de leitura do Pensar Alto em Grupo; os alunos e a professora construíram diários, e, por fim, fiz a entrevista individual com os participantes.

⁴⁴ Para as práticas do Pensar Alto em Grupo e nas discussões analisadas, utilizei o termo vivência. É assim que, o grupo de pesquisa GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora) denomina a atividade do Pensar Alto em Grupo.

Destaco que as práticas de leitura do Pensar Alto em Grupo e as entrevistas foram gravadas em áudio. Posteriormente, transcrevi as vivências selecionadas para análise e as entreguei aos alunos. A ação de repassar as transcrições, via e-mail, teve a intenção de que eles tivessem acesso as suas leituras apresentadas nas vivências, a fim de que tomassem conhecimento e, se quisessem, teriam a oportunidade de alterá-las, ou excluindo ou acrescentando informações. Em relação a isso, não foram solicitadas alterações.

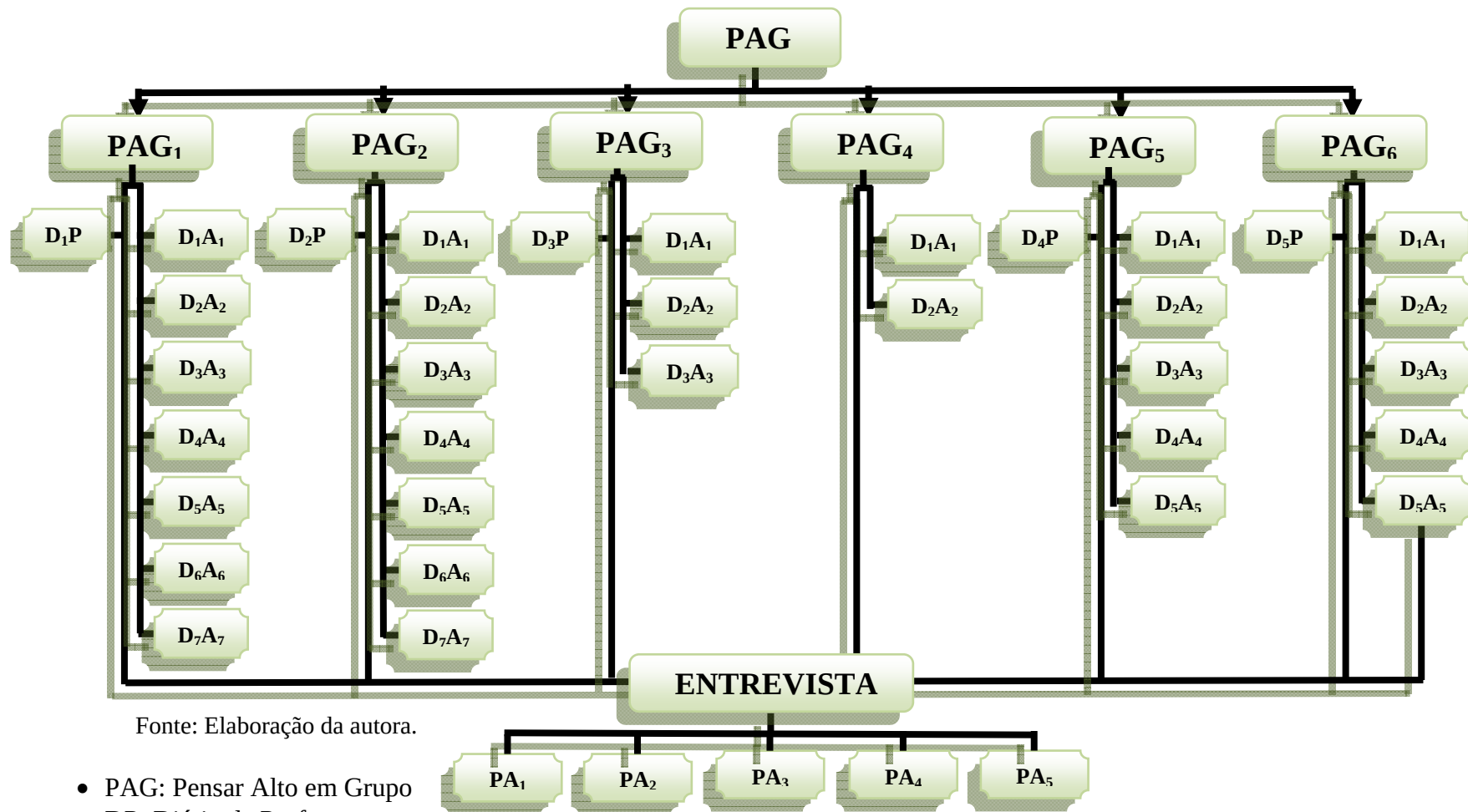
Quanto à análise dos dados, ela ocorreu em momentos diferentes, mas, em todos, busquei dados que pudessem me auxiliar nas respostas das questões propostas neste estudo. Resumidamente, ocorreu deste modo:

- 1º momento: analisei as transcrições da primeira vivência do Pensar Alto em Grupo;
- 2º momento: analisei as transcrições da sexta vivência do Pensar Alto em Grupo.
- 3º momento: examinei os vinte e oito diários, depois escolhi somente os sete diários da primeira vivência e os cinco diários da sexta vivência construídos pelos alunos. Desses, selecionei, da primeira, trechos de quatro diários, sendo de Gabriel, Luana, Juliana e Rosa, e da sexta, analisei trechos dos cinco diários.
- 4º momento: examinei os diários, construídos pela professora, da primeira e da sexta vivência do Pensar Alto em Grupo.
- 5º momento: examinei as transcrições das cinco entrevistas individuais com os alunos e selecionei as respostas das perguntas 3 e 4 para análise.

A seguir, apresento a ilustração, que destaca o Pensar Alto em Grupo (PAG) como o método principal de geração de dados, aliado ao diário e à entrevista. Nessa ilustração, acrescento as atividades (vivências, diários e entrevistas) propiciadas aos alunos por esses três métodos. Em seguida, detalho como procedi para a realização da geração dos dados com os métodos: pensar alto em grupo, diário e entrevista.

4.5.1 As vivências do Pensar Alto em Grupo

Figura 1: Métodos de geração de dados e atividades resultantes da aplicação dos métodos



- PAG: Pensar Alto em Grupo
- DP: Diário da Professora
- DA: Diário do Aluno
- PA: Participante-Aluno da entrevista
- Os números 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 referem-se aos participantes

Retomo a informação de que para cada prática do Pensar Alto em Grupo foram distribuídas aos alunos cópias impressas do texto e eu os orientei a lerem individual e silenciosamente para depois dialogarmos sobre o texto. Ainda, caso houvesse dúvidas a respeito da atividade, poderiam sentir-se a vontade para esclarecê-las. Após algum tempo de leitura, pedi aos participantes que verbalizassem a compreensão do texto, socializando os diferentes sentidos construídos a partir da leitura. De acordo com Pozzetti (2007, p. 25), “a construção de sentidos acontece a partir das inter-relações criadas pela interação entre os participantes inseridos num contexto sócio-histórico e cultural”.

Na vivência do Pensar Alto em Grupo, procurei seguir as orientações de Zanotto e Palma (2003, p. 16), ao afirmarem que o “professor / pesquisador ao participar do grupo, ele [professor/pesquisador] abre mão de seu papel de autoridade interpretativa e se concentra em coordenar a discussão”. Nesse tipo de evento, o professor não é a única autoridade do saber, o aluno tem a oportunidade de se tornar protagonista, pois sua voz é levada em consideração na construção de sentidos. Esse é um contraponto à concepção de leitura tradicional.

Nas vivências 4 e 5, apresentei aos alunos mais de um texto. Na quarta vivência, porque, dias antes, tomei conhecimento do texto de Drummond de Andrade (ANEXO I) e vi que a temática tinha relação com o texto que utilizaria na quarta vivência, por isso, decidi iniciar com o texto e realizar uma leitura que propiciasse mais descontração e associação do texto de Drummond ao selecionado como texto principal para a atividade; e, na quinta vivência, porque tive acesso aos três textos que abordavam uma temática muito enfatizada neste século (sustentabilidade) e apresentavam sugestões para se ter atitudes sustentáveis referente ao meio ambiente. Vi aí a oportunidade de contribuir para tal perspectiva, a partir de diferentes textos, mas tendo a mesma temática.

Referente a essa questão, friso que é tamanha a responsabilidade do professor, ao selecionar um ou outro texto, uma vez que tal escolha reflete, mesmo inconscientemente, a concepção teórica-metodológica dele, e o aluno estará imerso nesse contexto.

A seguir, apresento um quadro onde constam as datas das vivências do PAG, títulos dos textos e o número de participantes por vivência.

Quadro 2: Síntese das vivências do Pensar Alto em Grupo e textos utilizados

Evento	Atividade/Texto/Autor	Participantes
Vivência 1 Data: 13/10/2012 Tempo: 50'	A águia e a galinha: a metáfora da condição humana (BOFF, Leonardo. 50. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012)	7

Vivência 2 Data: 27/10/2012 Tempo: 50'	Não perca a fé em você (CABRERA, Luiz Carlos. Palavra de Mentor. ago_ 2010)	7
Vivência 3 Data: 10/11/2012 Tempo: 90'	É hora de reinventar (MOTOMURA, Oscar. Época Negócios, Nov._2008)	3
Vivência 4 Data: 17/11/2012 Tempo: 50'	Da utilidade dos animais (ANDRADE, Carlos Drummond de) e Sustentabilidade? O que é Sustentabilidade? (ABREU, Carlos, 16 de outubro de 2008)	2
Vivência 5 Data: 24/11/2012 Tempo: 90'	Pense Verde (GIARDINO, Andrea, Você S/A, jun, 2009, edição 132), A sacola verde pegou (Veja, 23 jul, 2008) e 10 dicas verdes (O Estado de São Paulo, 19 set, 2009)	5
Vivência 6 Data: 01/12/2012 Tempo: 90'	Em cada país um tipo de líder (TOZZI, Eliza. Especial Carreira Global. jul_2010)	6

Fonte: Elaboração da autora.

Das práticas do PAG, defini apresentar as análises os dados da vivência 1, porque foi a primeira realizada com os alunos e não tínhamos (professor e aluno) familiarização com esse método, estávamos iniciando uma nova experiência referente à prática de leitura. E a vivência 6, porque foi a última, o que significa ter internalizado algum conhecimento em relação à prática do PAG, já que havíamos vivenciado algumas práticas de leitura. Esse foi um ponto para tal escolha, o que me possibilitou analisar, de forma comparativa, a minha atuação como professora e a postura dos alunos como leitores. Outro motivo se deveu ao fato de me permitir refletir sobre meu percurso nessa experiência e sobre os reflexos de minha prática na atividade de leitura desenvolvida.

Na sequência, detalho as vivências cujos recortes dos dados foram retirados para análise e discussão e anuncio os respectivos textos utilizados em cada vivência:

• Primeira vivência

- Texto *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*

Essa vivência foi agendada no momento do aceite do convite feito aos alunos para participarem da pesquisa. Foi combinado que iríamos nos encontrar sábado, dia 13/10/2012. Na data marcada, estavam ali os alunos. Encontramo-nos no corredor do local definido e fomos todos juntos para a sala de aula. Chegando lá, todos se acomodaram, agradei mais uma vez por aceitarem o convite e por estarem ali, no dia de sábado.

Observei que aparentemente havia certa expectativa por parte deles para saber como seria desenvolvida a atividade do Pensar Alto em Grupo, embora já tivesse explicado sucintamente sobre a prática do PAG no dia do convite. Acredito que por não terem

vivenciado essa prática, a curiosidade é natural. E de minha parte, também havia certa ansiedade, como poderia me comportar na interação.

Após esse primeiro momento, falei resumidamente sobre a minha pesquisa e como desenvolveríamos a atividade. Depois, entreguei o texto “A águia e a galinha: a metáfora da condição humana” a cada um. Pedi que lessem silenciosamente e disse que o discutiríamos depois. Enquanto liam, eu estava preocupada como eu poderia agir, como eles reagiriam e, ainda, com o funcionamento do gravador.

Depois de alguns minutos, perguntei se poderíamos começar a falar sobre o texto e se todos já haviam terminado de ler o texto. Eles concordaram. Assim, começamos após a leitura silenciosa. Pergunto se alguns deles já conheciam o texto e, imediatamente, um deles me responde que já havia lido o texto e um outro aluno também afirma já conhecer. Daí, por algum tempo, houve um diálogo entre mim e os dois alunos, enquanto isso os demais apenas ouviam. Observando isso, resolvo realizar outra pergunta com o intuito de obter a participação dos demais. A partir dessa pergunta, os demais começam a se posicionar, foi um momento de interação no qual outras vozes surgiram.

A partir daí, algumas vezes, fiz várias interferências e construí leituras muito longas, isso em alguns momentos talvez tenha atrapalhado o desenvolvimento da atividade. Por outro lado, a maioria deles se mostrou participativo, apresentaram opiniões e argumentos. Vi que eles participaram e não se intimidaram em expor suas leituras sobre o texto.

Após o momento de discussão, encerrei o encontro e entreguei a cada participante uma folha com cabeçalho contendo o nome do texto para que construíssem o diário. Expliquei a atividade e que se sentisse a vontade para escrever opiniões a respeito do texto e da prática de leitura do PAG que havíamos realizado. Acrescentei que eles poderiam me entregar o diário no encontro seguinte e, assim, ficou acordado.

- Os alunos participantes desta prática: Gabriel, Rafael, Geiziane, Luana, Juliana, Rosa e Marjorie.

• Sexta vivência

- Texto *Em cada país um tipo de líder*.

Mais um encontro, todos muito a vontade e bem eufóricos, havíamos combinado para esse dia um café da manhã. A sala de aula foi a mesma do quinto encontro. Estavam presentes cinco alunos. Antes de iniciarmos a atividade de leitura, havia muito barulho, falação, agitação, talvez por ser último encontro agendado, ou por ser dezembro, mês de férias

para a maioria dos alunos, enfim, todos estavam bem agitados e falantes. Como organizamos um lanche, nós combinamos que comeríamos depois da atividade.

Para iniciar, entreguei o texto “Em cada país um tipo de líder” e, como das vezes anteriores, eu os orientei como desenvolveríamos a atividade: leitura silenciosa e, após isso, falaríamos sobre o texto. Depois de algum tempo de leitura silenciosa, começamos a conversar sobre o texto e, mais uma vez, inicio com uma pergunta, buscando saber a opinião deles sobre o texto.

Essa pergunta desencadeou as vozes dos participantes. Eles começaram associando as imagens do texto às pessoas com as quais trabalham. Esta vivência teve intensa participação do grupo e eu procurei não interceder muito, visei ser mais uma professora com atitudes menos diretivas. Isso não significa que não estava atenta nem participativa, pois a minha atitude foi intencional, consciente de que deveria deixar mais espaço para os alunos manifestarem suas leituras. Outro aspecto que destaco é que eles mostravam-se mais a vontade para expressarem seus pensamentos, talvez já estivessem mais familiarizados ao método do Pensar Alto em Grupo e menos preocupados com a opinião da professora a respeito de estar certa ou errada a leitura que construíam. Eles estiveram bem atuantes nessa vivência.

Feita a discussão, agradei a eles por estarem comigo na jornada, pois não poderia caminhar sem a contribuição deles. Em contrapartida, eles também se disponibilizaram e disseram se eu precisasse de algo a mais, poderia procurá-los e isso me deixou ainda mais feliz. Alguns deles expressaram ter gostado da experiência e tinham aprendido um pouco mais.

- Os alunos participantes desta prática: Gabriel, Rafael, Geiziane, Luana, Rosa e Juliana.

4.5.2 Os diários

Para a produção do diário reflexivo, inicialmente falei aos alunos do porquê da construção do diário. Depois expressei as seguintes orientações: eles (alunos) poderiam expor no diário, impressões, opiniões sobre o texto e relacionar com a área de estudo deles no ensino superior, o curso de Administração.

Outro ponto é que não houve a obrigação de escrever o diário nem foi determinada uma quantidade de linhas para a produção de seus textos, assim, deixei como opção tais aspectos, e, para quem fosse escrevê-lo, ficou acordado que os alunos entregariam o diário no evento de leitura do PAG subsequente. Independentemente de quem produziria o diário, a

cada prática de leitura do Pensar Alto em Grupo, eu lhes entregava uma folha impressa (ANEXO II) e os orientava para se expressarem livremente sobre o texto e a vivência do Pensar Alto em Grupo. Ressalto que se houvesse a obrigatoriedade, observo que descaracterizaria o que venho, nesta pesquisa, focar que é uma prática de leitura na qual abre espaço para o aluno tornar-se protagonista, visando à formação do leitor crítico e à formação do professor agente de letramento.

Das seis vivências do Pensar alto em Grupo, eu produzi cinco diários e os alunos produziram vinte e oito. Concernente ao quantitativo dos meus diários, como, na vivência 4, houve a presença apenas de dois alunos, resolvi não construí-lo, por isso, cinco e não seis diários, mas não significa desvalorização desse encontro. Nos diários, expus minha percepção em relação às vivências, ao comportamento do grupo, salientando aspectos que podem ter contribuído para a formação do aluno como leitor crítico e para a da professora como agente de letramento.

Para a realização da análise, escolhi alguns diários das vivências 1 e 6, porque observei que havia leituras que sinalizaram ponto de vista acerca do texto e poderiam colaborar para responder as questões norteadoras.

A seguir, apresento um quadro onde consta o número de diários construídos pelos participantes da pesquisa.

Quadro 3: Diários reflexivos de leitura construídos pelos alunos

Eventos	Nº de participantes do PAG	Diários construídos
Vivência 1	7	7
Vivência 2	7	7
Vivência 3	3	3
Vivência 4	2	1
Vivência 5	5	5
Vivência 6	6	5

Fonte: Elaboração da autora.

4.5.3 As entrevistas

As entrevistas ocorreram após termos encerrado as práticas de leitura do Pensar Alto em Grupo. Dos seis alunos, exceto um não foi entrevistado, porque não compareceu para realizar tal atividade, conforme marcado, assim, foram cinco participantes entrevistados. Antes de cada entrevista, o aluno era informado a respeito do que pretendia alcançar com o

uso desse método. Depois disso, entregava a ele um roteiro, mas que era flexível, não era obrigado seguir rigidamente a ordem das perguntas e que receberia os dados depois de transcritos.

O roteiro da entrevista compôs-se de quatro perguntas:

1. O que é leitura para você?
2. Como você se vê como leitor?
3. O que é ser um leitor crítico?
4. Qual sua opinião a respeito da prática leitura do Pensar Alto em Grupo que realizamos?

Essas perguntas foram elaboradas, a fim de gerar dados que pudessem contribuir para responder as questões norteadoras no momento da análise. Das quatro perguntas da entrevista, utilizarei somente a terceira e a quarta, porque se articulam preponderantemente com os objetivos desta pesquisa, referindo-se ao leitor crítico e ao evento do Pensar Alto em Grupo, e as demais (1 e 2) têm relação, mas não considereirei prevalentes às perguntas 3 e 4 para este estudo, por isso a opção.

4.5.4 Os textos

As considerações de Silva reportam-se a uma das grandes responsabilidades do professor no que concerne à construção de situações didático-pedagógicas provocadoras de um diálogo reflexivo.

Nunca é demais lembrar que cabe ao professor, além de explicitar as competências da leitura crítica para efeito de organização do ensino, construir situações onde essas competências possam ser praticadas em projetos de comunicação efetiva, com textos verdadeiramente encontrados na vida em sociedade (SILVA, 1998, p. 30).

Ao expor, sobre um dos postulados centrais da Teoria Vygotskyana, a noção da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), Oliveira (2010, p. 44) aponta que um dos aspectos das questões práticas de psicologia educacional é a “influência do trabalho do professor na transformação do processo interpessoal (nível interpsicológico) em intrapessoal (nível intrapsicológico)” do aluno, por isso, esse profissional precisa estar ciente da sua importância para a formação sócio-cognitiva do aluno, da necessidade de ele ter clareza do que pretende alcançar, porque é um dos maiores responsáveis pela formação de vários indivíduos.

Levando em conta essas considerações, busquei selecionar textos que propiciassem uma prática de leitura mais reflexiva e crítica, tivessem temáticas cotidianas e pudessem

relacioná-las à área do curso de administração, já que são os alunos de uma área que trabalha prioritariamente com questões sociais, por isso a escolha.

Portanto, para a seleção dos textos (ANEXO I) não houve uma preocupação acentuada em relação ao gênero, mas são textos de gêneros variados, como: fábula, conto e artigo, visto ser o meu interesse prioritário buscar textos que pudessem suscitar reflexões sobre a vida cotidiana do ser humano na sociedade.

O quadro a seguir ilustra tais aspectos:

Quadro 4: Gêneros textuais e temáticas dos textos lidos

Evento	Texto	Gênero	Temática
Vivência 1	*A águia e a galinha: a metáfora da condição humana	Fábula	-Metáfora da condição humana
Vivência 2	*Não perca a fé em você	Artigo de opinião	- A baixa resiliência de profissionais, principalmente dos jovens
Vivência 3	*É hora de reinventar	Artigo de opinião	- O mundo do trabalho precisa de profissionais éticos e proativos
Vivência 4	*Da utilidade dos animais *Sustentabilidade? O que é Sustentabilidade?	Conto Artigo de opinião	-Questionamento da postura do homem em relação ao animal: discurso diferente da prática -A viabilidade de práticas sustentáveis pelos empreendedores.
Vivência 5	*Pense Verde *A sacola verde pegou * 10 dicas verdes	Artigo de opinião	- Dicas para o profissional ter uma atitude sustentável na empresa.
Vivência 6	Em cada país um tipo de líder	Artigo de opinião	- O profissional global se depara com diversas culturas e diversos tipos de líderes presentes nas organizações

Fonte: Elaboração da autora.

4.6 Procedimentos para análise e interpretação dos dados

Para analisar os dados, apoio-me nos constructos teóricos que orientam este estudo de natureza interpretativa (MOITA LOPES, 1994) e nas leituras construídas pelos participantes do evento do Pensar Alto em Grupo. Enfatizo que o fato de adotar a prática interpretativa não retira o caráter de confiabilidade e de rigor científico de paradigma qualitativo. De acordo com Freire (1987/1994, p. 40), “o chamado rigor não está no achado, o rigor está no método de se aproximar do objeto que dá o achado”.

Embaso-me no pressuposto de que a forma de apreender o fenômeno social estudado, leva em conta que existe uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito (CHIZZOTTI,

2005), não sendo possível conceber tal fenômeno isoladamente, “sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (TRIVIÑOS, 1987/1992, p. 138), visto que busco conhecer o sentido social construído pelos indivíduos nas interações realizadas no ambiente escolar.

Essa perspectiva considera a bagagem cultural do pesquisador, como Croker (2009, p. 11)⁴⁵ explica que as experiências de vida dos pesquisadores “- sua visão de mundo - são a lente através da qual eles veem a sua pesquisa. Isso pode ampliar a percepção do ambiente de pesquisa e as construções da realidade que desenvolvem com os participantes”. Portanto, as interpretações dos dados se pautam nas experiências de quem pesquisa.

Sobre a técnica da triangulação, o enfoque está direcionado aos processos e produtos centrados no sujeito (TRIVIÑOS, 1987/1992), uma vez que me interessam os comportamentos, as (re) ações e as múltiplas leituras dos participantes ocorridos na interação do evento do Pensar Alto em Grupo. Com isso, busco obter diferentes perspectivas do fenômeno investigado, por meio dos dados gerados a partir dos diferentes métodos introspectivos (NUNAN, 1992): pensar alto em grupo, diário reflexivo e entrevista por pauta.

O percurso que fiz para realizar o processo de compreensão dos dados foi ao encontro da explicação de Creswell (2010, p. 217) ao destacar que “alguns pesquisadores qualitativos gostam de pensar nisso como descascar as camadas de uma cebola”. Examinei os dados repetidamente para extrair os sentidos e a cada revisitação novos sentidos emergiam. Dessa maneira, fui construindo intuitivamente as categorias de análise, o que implica ter selecionado alguns dados e ter rejeitado outros.

Das seis vivências do Pensar Alto em Grupo, duas foram selecionadas para análise e discussão, a saber: primeira (13/10/2012) e sexta (01/12/2012) vivências, conforme justificativas no capítulo de metodologia. Para tanto, foram feitos alguns recortes, enfocando as vozes que melhor ilustraram situações voltadas para o meu objetivo e para responder as questões norteadoras.

Tal razão também foi considerada para os dados gerados pelos diários. Em relação aos diários dos alunos, foram usados somente trechos considerados relevantes para ampliar e reforçar a discussão dos dados selecionados nas vivências 1 e 6. Essa relevância tem base nos argumentos construídos nos diários que sinalizaram leituras nas quais os alunos demonstraram raciocínios sobre os referenciais presentes nos textos e nas discussões.

⁴⁵ No original, em inglês: “- their worldview - are the lens through which they see their research. This may color their perceptions of the research setting and also the constructions of reality that they develop with the participants”.

Em relação aos diários construídos por mim, não destaquei trechos, por compreender como mais significativo analisá-los integralmente, já que intencionei mostrar as reflexões sobre a minha forma de agir e a dos alunos na prática do Pensar Alto em Grupo. Ressalto que o escrito, naquele momento, foi o que percebi nas vivências e, conforme a análise, a minha percepção foi se alargando, assim, a minha percepção mudou, o dito, naquele momento, certamente não seria dito da mesma forma. Tal aspecto foi significativo para a minha formação como educadora que busca contribuir para a formação de leitores.

Concernente às entrevistas, houve um roteiro composto por 4 perguntas. Dessas, resolvi analisar somente as perguntas 3 e 4, porque percebi que mais se alinhavam aos objetivos desta pesquisa, referentes ao leitor crítico e à leitura com criticidade. Embora as perguntas 1 e 2 tenham relação com a temática pesquisada, não as considerei preponderantes para tal perspectiva.

Para a análise dos dados, como dito, considerei as discussões teóricas, apoiada em Pontecorvo (2005), Perelman (1996/2005), Lakoff e Johnson (1980/2002), O'Connor e Michaels (1996) e Freire (1996/2002), e as questões norteadoras desta pesquisa.

Tendo as discussões teóricas e as questões como suporte, focalizei as leituras dos participantes que sinalizaram aspectos da contribuição da prática do letramento Pensar Alto em Grupo para a formação do leitor crítico e para a formação do professor como agente de letramento. Após examinar detalhada e continuamente os dados, codifiquei-os e, posteriormente, propus temas, com base nas questões norteadoras da pesquisa, e os subtemas, nas informações estabelecidas e emergentes. As estabelecidas por serem embasadas nas teorias discutidas aqui e as emergentes por serem as que se originaram durante o processo de análise (CRESWELL, 2010). A opção por tema em detrimento do termo categoria se deveu por perceber como mais adequado para este estudo.

Observo, porém, que os temas e subtemas suscitados estão entrelaçados, como uma “rede de significados” (MACHADO, 2011, p. 113). Essa é uma imagem metafórica utilizada para retratar a relação entre os temas e subtemas desta pesquisa. Ainda, informo que, algumas vezes, lancei mão de aspectos discursivos, para dar mais relevo a uma determinada interpretação.

Relativo à formação do aluno como leitor crítico, identifiquei as leituras que apresentaram sentidos construídos coletivamente na discussão ou a complementação da fala por outro interlocutor, denominado por **raciocínio coletivo**. Baseei-me também nas argumentações, ou concordando, ou discordando, ou negociando os sentidos construídos pelos participantes. Essa ponderação embasa-se na **argumentação**. Outro aspecto refere-se à

metáfora como um mecanismo cognitivo, que favorece a compreensão do texto, do mundo e de nós mesmos.

Assim, o tema **formação do leitor crítico** refere-se à primeira pergunta. Para tanto, serão observados os itens:

1. **Raciocínio:** percebido pelo raciocínio coletivo, na dimensão de desenvolvimento, da co-construção manifestada pela retomada mais ou menos explícita e do raciocínio por analogia;
2. **Argumentação:** percebida por meio da argumentação pelo exemplo, do ponto de vista, da oposição e justificação (mais ou menos explícita) e oposição-argumentativa.

Os itens 1 e 2 são subtemas instituídos também para as subperguntas. Eles se referem ao que é ser leitor crítico e à criticidade em leitura, tendo como temas **leitor crítico** e **leitura crítica**, respectivamente. Para esses temas, considere também os sentidos construídos que demonstraram posicionamento em relação ao texto, à voz do outro e à voz da professora, ou seja, pontos de vista, e realizaram a construção negociada dos sentidos em grupo, evidenciados pelo subtema **práticas de leitura**. Ainda, acrescento o subtema **metáfora:** evidenciada pelo processo metafórico e processo inferencial.

Em relação à formação da professora como agente de letramento, também identifiquei a **co-construção do raciocínio**, marcada pela “retomada mais ou menos explícita” pelos participantes. Outra forma presente na construção dos sentidos foi 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. Considerando que a retomada da voz do aluno poderá ser de forma parcial ou integral. Essa técnica é similar a denominada de **espelhamento**. Referente aos saberes pedagógicos, foi incluído saber ouvir, que é uma demonstração do revozeamento, e outras formas que emergiram dos dados, como os tipos de perguntas, o ambiente agradável e a orquestração do professor. Assim, para a análise concernente à segunda pergunta cujo tema é **formação do professor agente de letramento**, serão observados: co-construção do raciocínio e revozeamento, e para a subpergunta, com o tema proposto **saberes pedagógicos** e o subtema **ações pedagógicas**, serão observados: saber ouvir, ambiente favorável à produção do conhecimento e orquestração do professor.

Embora as perguntas não tenham sido o foco desta pesquisa, elas foram incluídas para análise, por aparecerem com frequência no evento do Pensar Alto em Grupo e por terem influenciado as leituras dos alunos, contudo foram focalizadas a partir dos efeitos causados na interação. Portanto, para analisá-las, baseei-me em Mackay (2001), Coracini (2010) e Kleiman (1992), a saber:

- Perguntas fechadas se restringem rigorosamente à resposta do interlocutor e têm pouca chance de desenvolver seu raciocínio. O subtipo indutivo de sim/não corresponde à pergunta usada exclusivamente para confirmar itens de interesse ou para obter respostas específicas (MACKAY, 2001);
- Perguntas abertas estimulam o interlocutor a construir a resposta com suas próprias palavras. Os subtipos: perguntas de contato visam estabelecer afinidade, aproximação e a pergunta passiva espelhada visa à repetição de uma resposta pequena na forma de pergunta (MACKAY, 2001);
- Perguntas didáticas estabelecem a relação entre professor e aluno, com vistas no material didático, visando facilitar a aprendizagem. Os subtipos: perguntas encadeadas facilitam a aprendizagem, não exigem muita atenção do aluno, e perguntas de contato verificam contato, se o interlocutor está acompanhando o raciocínio (CORACINI, 2010);
- Perguntas e respostas pelo professor referem-se à pergunta elaborada pelo professor e, em seguida, é respondida pelo próprio professor (CORACINI, 2010);
- Função pedagógica e o subtipo pergunta didática têm a função de transmitir conhecimento ou permitir que os alunos manifestem conhecimento (KLEIMAN, 1992);
- Tipo de interação (KLEIMAN, 1992) e o subtipo pergunta de teste visam suscitar respostas dos alunos sobre informações já transmitidas pelo(a) professor(a).

4.7 Normas para transcrição dos dados gerados

Os dados coletados, por meio do Pensar Alto em Grupo e entrevistas, foram transcritos conforme os critérios estabelecidos pelas “Normas para transcrição do NURC⁴⁶/SP”, inquéritos nº 338 EF e 331 D2. Na tabela a seguir, apresento as normas de transcrição que utilizei.

Quadro 5: Normas para 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

⁴⁶ Projeto da Norma Urbana Culta, São Paulo (NURC/SP), da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm>. Acesso em: 27/11/2011.

Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
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 baRREira entre nós"....

Fonte: Projeto da Norma Urbana Culta, São Paulo (NURC/SP), da Universidade de São Paulo

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

Neste capítulo, apresentei considerações sobre o ato de pesquisar, tratei da pesquisa qualitativa e pesquisa ação crítica, do contexto, dos participantes da pesquisa, bem como dos métodos para a geração de dados e dos procedimentos para análise. No próximo capítulo, apresento as análises e a discussão dos dados gerados pelos métodos introspectivos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analiso os dados gerados na primeira e na sexta vivências de leitura do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995), levando em consideração as questões norteadoras e fundamentando-me na metodologia de análise interpretativa (MOITA LOPES, 1994). Para tanto, selecionei recortes que sinalizaram a contribuição para a formação do aluno como leitor crítico e a da professora como agente de letramento.

Na medida em que realizei as leituras dos dados das vivências, criei temas com base nas perguntas da pesquisa e subtemas baseados nas informações estabelecidas e emergentes, focalizando as vozes na interação. Desse modo, considerei a sequência de interação entre os alunos e a professora, os sentidos construídos a partir da leitura do texto e da voz dos alunos, assim como a orquestração da professora (aspectos detalhados na subseção 4.6). Relativo à análise dos dados gerados pelos diários e pelas entrevistas, observei o ponto de vista a respeito da interpretação do texto e das vivências do PAG.

A opção por analisar os dados da primeira vivência deveu-se ao fato de ser a primeira experiência da pesquisadora com alunos, vivenciando a atividade de leitura com o método do PAG, e não haver a familiarização dos participantes com esse método. A opção por analisar a sexta vivência se deveu à possibilidade de observar se houve contribuição para a formação do aluno como leitor crítico e para a formação da professora como agente de letramento, bem como por ser a última vivência para a geração de dados que, de certo modo, demarcou um ciclo de formação dos alunos e da professora que vivenciaram a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 1998; ZANOTTO e PALMA, 2003). Esse aspecto não significou o encerramento do processo de aprendizagem dessa prática, ao contrário, é apenas um passo, pois o ato de aprender é contínuo.

Para a análise dos dados, retomo as questões norteadoras deste trabalho:

1. Como a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo, no ensino superior, pode contribuir para a formação do aluno como leitor crítico?
 - 1.1 O que é ser leitor crítico?
 - 1.2 Em que consiste a criticidade em leitura?
2. Como a análise e reflexão sobre as ações da professora nas vivências do Pensar Alto em Grupo puderam (ou não) contribuir para a formação da professora como agente de letramento?
 - 2.1. Que saberes pedagógicos constituem a professora como agente de letramento no evento social de leitura do PAG?

Em relação à organização das seções, dividi-as em cinco, por razões explicitadas mais adiante:

5.1 Primeira vivência: Leitura do texto “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana”

5.2 Sexta vivência: Leitura do texto “Em cada país um tipo de líder”

5.3 Análise da reflexão dos alunos sobre a primeira vivência e a sexta vivência do Pensar Alto em Grupo: enfoque nos diários reflexivos

5.4 Análise da reflexão da professora sobre a primeira vivência e a sexta vivência do Pensar Alto em Grupo: enfoque nos diários da pesquisadora

5.5 Análise da reflexão dos alunos sobre o evento de leitura do Pensar Alto em Grupo: enfoque nas entrevistas

Saliento que a análise das leituras nas vivências de leitura do Pensar Alto em Grupo, com foco na formação de leitor crítico e na formação do professor como agente de letramento, não será dividida em seções diferentes. Eis o motivo de não dividir esses enfoques, uma vez que concebo a interdependência do ato de educar entre professor e aluno, por isso é importante ver, simultaneamente, como as ações da professora repercutem na postura dos alunos e como a postura dos alunos repercute nas ações da professora como agente de letramento.

Nesta seção, apresento a análise dos dados referente à primeira vivência e à sexta vivência da prática de leitura do PAG⁴⁷. Nela, evidencio os momentos mais significativos com o intuito de responder as perguntas da pesquisa. Antes, saliento que alguns recortes podem parecer longos visualmente, no entanto, considero que existe uma sequência lógica de raciocínio, assim, não seria coerente suprimir turnos.

5.1 Primeira vivência: leitura do texto “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana”

A primeira vivência do Pensar Alto em Grupo contou com a participação de sete alunos. Orientei-os como seria desenvolvida a atividade: no primeiro momento, leríamos o texto “A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana”, de Leonardo Boff (2012) (ANEXO I), de forma individual e silenciosamente. Após esse momento, abriríamos a

⁴⁷ Os textos - A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana e Em cada país um tipo de líder das vivências analisadas, constam no anexo I.

discussão sobre o texto e os participantes poderiam expressar livremente o entendimento do texto lido.

Os recortes analisados da primeira vivência com o método do Pensar Alto em Grupo são expostos a seguir.

*** Recorte⁴⁸ 1**

Turnos	Participantes	Vozes
1	Professora (Abertura)	Primeiramente faremos uma leitura silenciosa, depois, vocês podem falar livremente sobre o texto e podem se sentir 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 (tempo da leitura:10’).
2	Professora (Iniciando a discussão)	<u>Alguém já conhece esse texto “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana” de Leonardo Boff?</u> Algum ponto que vocês gostariam de destacar?
3	Rafael	Lemos no primeiro período.
4	Professora	Vocês leram? Talvez esse texto ajude vocês a falarem mais, <u>é uma linguagem simples</u> e a maioria provavelmente já conhece. E <u>o título traz “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana”</u> . Mas quando vocês leram no primeiro período, quem era o autor? Vocês lembram quem era o autor? Era o Leonardo Boff ou do Rubem Alves?
5	Rosa	<u>Como eu falei pra ele [Rafael], eu já tinha conhecimento do texto,</u> mas não sabia que era do Leonardo Boff.
6	Professora	Mas <u>existe um texto muito parecido com este</u> , é o do Rubem Alves.
7	Rosa	<u>Mas fala da águia e da galinha?</u>
8	Professora	Também.
9	Rafael	Também.
10	Professora	O que é isso? <u>Esse texto traz uma história que trata da condição humana.</u> O autor do texto é Leonardo Boff. [...]. Ele tem uma linguagem mais complexa, se nós formos comparar com a de Rubem Alves. Mas são textos que podem nos ajudar a aprender muito. [...]. Lendo várias introduções, vendo a estrutura entre várias. Como se faz uma epígrafe? Você vai lá e verifica, não é do nada, agora a partir dali, você cria o seu. Como se faz um currículo? Tem modelo fechado? Não, eu vou verificar o que a empresa está solicitando, qual o cargo que você está pleiteando, aí você monta conveniente, adequadamente com aquilo que a empresa quer, então não é do nada, eu não vou aprender do nada. Qual é o termo quando uma empresa tem um produto bom, como vocês chamam na administração? Qual é o termo? Vocês conhecem o termo? Será que não é Benchmarking? <u>Vocês já ouviram falar em Benchmarking?</u>
11	Rafael	Não.
12	Professora	O que é isso na área de vocês? É um processo de comparação, quando uma empresa tem um produto ou serviço muito bom e reconhecido entre as melhores empresas, antes, alguns até diziam que era espionagem, aí a empresa vai melhorar o produto ou serviço, uma busca por mais qualidade. <u>Pra isso, vocês têm que ter uma visão que é da área</u>

⁴⁸ Os trechos sublinhados nos recortes das transcrições da vivências do PAG foram considerados os mais relevantes para análise.

		<u>de vocês, como se chama?</u>
13	Rafael	<u>Visão abrangente.</u>
14	Professora	Abrangente. Qual é o termo técnico usado na área de vocês? Visão..., o quê?
15	Rosa	<u>Visão holística.</u>
16	Professora	<u>A mesma coisa para a nossa leitura</u> , tenho que ter uma visão holística, ao mesmo tempo vou caminhando no texto, nós vamos fazer benchmarking a partir da leitura, ou melhor, <u>vocês vão reconstruir o texto, sem perceber e eu vou reconstruir o texto.</u> Quando digo, entendam que quero dizer que vamos reconstruir o texto, a partir da tua fala, a partir da minha fala, nós vamos o quê? Vamos construir outros sentidos. Tudo bem? <u>Vamos ao texto. Sim, o que vocês acharam desse texto? O que vocês pensam?</u>

Antes de apresentar a análise das leituras dos alunos na vivência do Pensar Alto em Grupo (PAG), saliento que o foco dado às perguntas não foi dirigido por qualquer classificação, mas pela interpretação situada, ou seja, pelos seus efeitos naquele momento de interação. Elas foram usadas com o propósito de desencadear as leituras e de favorecer a produção do conhecimento. Nesse processo, pude observar que as perguntas influenciaram a construção das leituras dos participantes na interação, significando que podem favorecer ou não a construção do sentido do texto, como veremos no decorrer da análise.

Para iniciar a vivência, recorri às perguntas: *Alguém já conhece esse texto “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana” de Leonardo Boff? Algum ponto que vocês gostariam de destacar?* (turno 2). Esse tipo de pergunta se insere na caracterizada, por Mackay (2001), como a de perguntas fechadas e comumente se restringem ao sim/não como resposta.

Apesar de ser o primeiro encontro com o grupo de alunos, aparentemente não houve receio por parte deles em falar sobre o texto, ainda que, inicialmente, tenha havido uma espécie de “pingue pongue” (pergunta-professor e resposta-aluno) entre a professora e os alunos Rafael e Rosa. A situação nos reporta a uma prática ainda recorrente em sala de aula, que é a técnica do IRA⁴⁹ (Iniciação-Resposta-Avaliação). Nela, o professor pergunta e o aluno responde, levando-o a uma resposta direcionada que tende a atender as expectativas do professor, o que não favorece o protagonismo do aluno.

Esse formato na situação comunicativa possivelmente sucedeu por conta da pergunta realizada por mim com o propósito de saber se os participantes já tinham lido o texto. Isso favoreceu quem já conhecia e desfavoreceu a participação dos demais por não terem

⁴⁹ No original, em inglês: IRE (initiation-reply-evaluation). Essa sequência foi inicialmente descrita por Sinclair e Coulthard (1975), em *Toward an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

conhecimento do texto. Esse conhecer foi um fator que pode ter influenciado o comportamento para se manifestarem sobre a leitura acerca do texto, entretanto, não considero esse aspecto como um problema grave na interação, eu entendo mais como justificativa num início de conversa, a questão problemática aí é o professor não saber agir diante desse tipo de situação.

Outro aspecto é a respeito de minha consideração sobre o texto possuir “[...] *uma linguagem simples*” (turno 4). *A priori*, a afirmação foi construída com o intuito de abrir mais facilmente espaço para a voz dos participantes, contudo, não associei que tal assertiva poderia induzi-los a uma leitura obrigatória, imposta pelo professor, ou poderia causar a inibição de suas vozes, quiçá, por receio em demonstrar que não compreenderam o texto, uma vez que afirmei ser de uma linguagem simples, repentinamente eu poderia tê-los intimidados. Esse posicionamento mostra uma ação da qual muitas vezes nós, professores, não temos consciência do ato limitador por nós exercido, embora a minha intenção, naquele momento, reafirmo, tenha sido colaborar com o desenvolvimento da prática de leitura.

A partir do turno 4, no qual falei a respeito da linguagem simples, e os meus turnos subsequentes (turnos 6 e 8), Rosa (turnos 5 e 7) e Rafael (turno 9) fazem referência às minhas considerações sobre a autoria do texto de Leonardo Boff. Eles demonstraram conhecer o texto. No turno 7, Rosa realiza uma pergunta fechada (MACKAY, 2001): “*Mas fala da águia e da galinha?*”, para confirmar uma informação mencionada por mim. Ela reportou-se a minha afirmativa (turnos 4 e 6), bem como Rafael, no turno 9, reafirmou a minha palavra no turno 8, o que mostrou que eles acompanharam as informações explicitadas por mim. Isso deu margem para eu comentar alguns aspectos de que tratava o texto (turno 10) e relacionar com a área de estudo deles, o curso de administração. Esse tipo de atuação não possibilitou muito espaço para a construção de sentidos dos alunos, levando-me a refletir sobre o meu fazer docente.

De acordo com Kleiman (1992, p.187)⁵⁰, o papel das perguntas feitas na sala de aula tem sido estudado a partir de dois enfoques: a de função pedagógica e do tipo de interação. A primeira, denominada “pergunta didática”, tem a função de transmitir conhecimento ou permitir que os alunos manifestem conhecimento, e a segunda, denominada de “pergunta de

⁵⁰ No original, em inglês: “The role of questions in classroom discourse has been studied from the viewpoint of their pedagogical function and type of interaction they represent. From a functional point of view, pedagogical questions have the functions of either transmitting knowledge (EHLICH, 1986) or permitting the students to display knowledge (LONG and SATO apud GAÍES, 1983). Questions which have the first function have been called ‘didactic questions’. Their equivalent would be the assertion, because through them, the teacher makes knowledge accessible to the students, just as when the second function have been called ‘display questions’; their purpose is to elicit from the students information already covered in class (DILLON, 1983).”

teste”, visa suscitar respostas dos alunos sobre informações já compartilhadas na sala de aula. Por exemplo: no turno 10, realizei uma pergunta de teste e, no turno 12, a pergunta de função didática. Ambas objetivaram verificar se os alunos acompanharam as minhas palavras. Notei que poderia ter feito perguntas mais adequadas, como me apoiar basicamente no texto, para estimular a voz do aluno, talvez tivesse tido mais vozes explicitadas naquele momento.

Contudo, as considerações (turnos 10, 12 e 16) sobre o texto que eu fiz, associando às ideias - visão holística e benchmarking, comumente explicitadas na área acadêmica, visaram estabelecer uma correspondência entre o curso de graduação dos alunos e a leitura do texto, pois o meu interesse foi levá-los a construir sentidos, acreditando que tal associação poderia favorecer a participação da maioria. Essa analogia foi uma tentativa de despertar a voz do leitor, mas foi uma ação diretiva, embora tenha direcionado para área deles, mas o fiz antes que se manifestassem sobre o texto, tomei-lhes a voz.

Outro ponto, nos turnos 10, 12 e 16, foi que me alonguei muito, apresentando explicações que parecem irrelevantes para estimular o leitor a assumir sua voz, ainda que Rosa (turnos 15) e Rafael (turnos 11 e 13) demonstrassem acompanhar as minhas palavras. Essa atitude do professor compromete o desencadear das leituras e não favorece a formação reflexiva do aluno. Frequentemente, assumimos um papel de “dono do saber”. Destaco essa atitude, para que possamos pensar em nossa ação docente no evento de leitura, porque vejo aí a relevância dessa reflexão, para que, em atividades dessa natureza, tenhamos a possibilidade de agir sem silenciar a voz e sem tolher a liberdade do aluno.

A análise mostrou as *ações pedagógicas*⁵¹ da professora na forma de orquestrar e os *tipos de perguntas*. Essas ações influenciaram o comportamento dos participantes ao construir suas leituras na interação. Na sequência, continuo a análise da discussão a partir do ponto de vista de Rosa.

* Recorte 2

Turnos	Participantes	Vozes
20	Professora	<u>Vamos lá Rosa, fique à vontade.</u>
21	Rosa	<u>Isso aqui vai contra que o ambiente influencia o homem, que o homem é um ser do meio?</u>
22	Professora	<u>Que o homem é desenvolvido conforme o meio. É isso que você quer dizer?</u>
23	Rosa	<u>Não, vai contra, por exemplo, ela foi criada com as galinhas, mas nem por isso ela deixou de ser águia. O meio dela foi o das galinhas.</u>
24	Professora	<u>O que você quer dizer, que o ambiente não influencia ou influencia?</u>

⁵¹ O estilo da fonte em itálico, porque tenciono destacar que se refere aos temas definidos por mim para o procedimento de análise.

25	Rosa	<u>Não totalmente.</u>
----	------	------------------------

No recorte 2, turno 21, Rosa levantou a questão se o conteúdo do texto evidenciava a ideia de que o ambiente não influencia o comportamento da águia. Diante disso, realizei o revozeamento, (mesmo não tendo consciência metalinguística da ação de revozear), quando reconstruí a enunciação de Rosa e perguntei: “*Que o homem é desenvolvido conforme o meio. É isso que você quer dizer?*” (turno 22). O que trouxe rapidamente a voz de Rosa (turno 23) demonstrando uma posição.

O revozeamento (turno 22) instigou a participação de Rosa. Ela reafirmou a ideia do turno 21 ao alegar que a águia foi criada com as galinhas, mas não deixou de ser águia (turno 23), manifestando saber o que diz ao explicar o porquê de tal afirmativa. Tal contexto explicitou um aspecto no qual o interlocutor se sente praticamente obrigado a justificar seu posicionamento na interação entre pares, por discordar do que aparentemente seria natural por conta da situação em que se encontrava a águia. Esse argumento caracterizou-se na discussão pelo papel da oposição e justificação (mais ou menos explícita), pois foi um recurso que possibilitou o avanço do discurso-raciocínio. Isso constitui um tipo de discurso que favorece a ampliação e o aprofundamento das leituras de participantes no evento de leitura, como pode ser verificado no recorte seguinte.

Essa é uma forma de argumentação que não deve ser evitada, podendo emergir quando o professor promove condições na prática de leitura para que o aluno expresse suas ideias a respeito do texto discutido, ou partir do próprio texto ou mesmo da voz de outro leitor. Tal condição envolve a colaboração dos demais participantes no evento, sobretudo, do professor. Outro aspecto é que, nesse tipo de situação, o leitor está praticando o ato de argumentar, o que pode ser significativo para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, destaco a importância da argumentação na construção do conhecimento e na formação do aluno leitor.

O uso do operador de oposição indicou a confrontação de ideias apresentadas por Rosa. Ela utilizou o **mas**, um operador argumentativo que ratifica a sua posição de discordância em relação a uma situação levantada primeiramente por ela e, em seguida, questionada por mim (turnos 22 e 24), solicitando uma explicação. É possível perceber, nesse contexto, que houve o reconhecimento da voz de Rosa, quando reformulei o discurso dessa leitora.

A forma como questioneei Rosa, no turno 24, é uma modalidade caracterizada como opositivo-argumentativa (PONTECORVO, 2005), geralmente manifestando uma discordância por meio de uma pergunta “polêmica”: “*O que você quer dizer, que o ambiente não influencia ou influencia?*”. Esse tipo de modalidade é relevante quando percebemos desenvolvimentos

significativos do argumento na interação, porque ocasiona argumentações e análises mais profundas.

Rosa realizou uma leitura inferencial, o que nos levou à postura de um leitor sem passividade, pois não se limitou apenas ao texto, para expressar sua interpretação. Nesse processo, ela se mostrou uma leitora que organizou reflexivamente seu pensamento. Cavalcanti (1984) pondera que a leitura crítica acontece quando o leitor do texto reage e posiciona-se de forma ativa diante do texto. Tal comportamento, segundo Freire (1996/2002), pode levar o leitor a tornar-se sujeito do ato de ler, para isso, ele deve arriscar-se e aventurar-se na construção de sentidos do texto lido.

A postura da Rosa revela uma leitora que se sente à vontade para expor suas ideias e, para tal postura, eu atribuo razões vinculadas à prática de leitura do PAG, que propiciou espaço para a voz dela, e à ação da professora ao mostrar-se disposta a ouvir a aluna. Isso favoreceu, naquele momento, um clima de confiança, de liberdade e de colaboração para a apresentação das leituras. Nesse processo de interação, tentei criar uma relação mais horizontal, no sentido de não ser a única autoridade interpretativa do texto (ZANOTTO e PALMA, 2003).

Nessa situação, a postura do professor é que pode dar condição para a participação ativa ou não do leitor na prática de leitura. De acordo com Sugayama (2011, p.40), apoiada em Bloome (1983), “o modo como o professor vai mediar a prática de leitura vai favorecer (ou não) não só a construção dos significados do texto, mas, também, os papéis sociais dos participantes do evento de letramento”.

A leitora fez inferência e, para tal ação, ela analisou e examinou as evidências do texto para posicionar-se. Portanto, associo a postura de Rosa a todas as razões mencionadas, porque demonstra ser uma leitora menos temerosa diante do texto e com capacidade de julgamento. Esse tipo de atitude indica um leitor num processo de construção de uma identidade crítica e reflexiva.

Outro aspecto é que Rosa, ao argumentar no turno 23, pareceu pretender sustentar sua posição exposta no turno 21, quando iniciou seu processo argumentativo fazendo a pergunta, baseada na sua leitura do texto. Ao analisar a posição da leitora, posso inferir que o prosseguimento da leitura (turno 23) se apoia, além do texto, em outros elementos que intervêm na construção de sentido, como: o conhecimento de mundo e o contexto. A premissa sustentada por ela (turnos 21 e 23) nos reporta a Perelman (1996/2005) de que a argumentação, por meio do discurso, não ignora as percepções e o mundo que circundam o indivíduo, pois sem isso ela ficaria sem efeito. Outra ideia embasada no autor é que Rosa

realizou uma argumentação pelo exemplo, pois recorreu a acontecimentos expostos no texto para sustentar sua explicação e manifestou claramente sua intenção de expor o exemplo (turno 23). É possível perceber na sua voz, indícios de criticidade em leitura ao demonstrar de forma organizada seus sentidos a partir da pergunta (turno 22) que fez.

A análise do recorte 2 revelou vários subtemas, como: revozeamento, por meio do componente do movimento da reformulação, práticas de leitura, evidenciada pela construção e negociação de sentidos e pelo ambiente favorável à produção do conhecimento, argumentação por oposição e justificação (mais ou menos explícita), argumentação pelo exemplo, oposição-argumentativa e ponto de vista, e metáfora pelo processo inferencial.

Com o intuito de atrair mais participantes para a discussão do texto e explorar, em detalhes, a opinião deles, realizei uma pergunta (turno 26) do tipo aberta (MACKAY, 2001). Essa pergunta propiciou a interação dos pares na prática do PAG, como poderemos verificar na sequência.

* Recorte 3

Turnos	Participantes	Vozes
26	Professora	Não totalmente. Vocês concordam, é isso? <u>Será que o ambiente não influencia totalmente o indivíduo?</u> O comportamento? <u>Vocês concordam com isso?</u>
27	Rosa	<u>Influencia, mas como eu estou falando, não totalmente.</u>
28	Professora	<u>É isso? Vocês concordam?</u>
29	Luana	<u>Influencia, porque quando o naturalista foi colocar ela pra voar e ela não queria, porque ficou meio assim, ela foi criada com as galinhas, (), o homem dizia não, ela come como galinha, foi criada como galinha.</u>
30	Geiziane	Ela não desenvolveu as origens dela, ela era uma águia, aí ela tava ali no meio das galinhas, <u>pensava pequeno, né, porque uma águia é uma águia, né.</u> Podem-se identificar na águia várias características importantes, né, como perseverança e outras coisas, e no final do texto, ela voa, né, ou seja, ela não ficou ali presa aquilo. <u>A gente pode colocar isso no nosso meio, né, às vezes a gente tá num ambiente em que as pessoas pedem que sejamos pequenos, né, influencia e a gente vai aprender aquilo, mas se a gente tem uma vontade em querer ser melhor daquilo que a gente é, a gente consegue,</u> como foi o caso da águia. Eu sou contra esse negócio de que animal pensa, mas ela seguiu o instinto dela, ela foi e voou e seguiu o instinto dela.
31	Rafael	Eu acredito que..., <u>vou fazer uma analogia completa com a pessoa,</u> eu entendo que <u>é muito gostoso você crescer, ser você mesmo,</u> como no caso dela (), <u>praticamente quando você sai de perto das pessoas que te levam sempre pra baixo, como a galinha,</u> quando a águia tava lá perto, tanto é que as duas primeiras vezes que o naturalista tentou, <u>ela olhava pra galinhas, então olhava pra baixo, então, ele teve que tirar ela dali, tirar de perto de quem pensava baixo, e levar ela pra ver o horizonte, completamente diferente, aí ela voou.</u>
32	Rosa	<u>Abriu a visão, né.</u>

33	Professora	Mais alguém? Vejam o que vocês falaram, se estou perto de um grupo que me leva pra baixo, eu tenho que me aproximar de pessoas que têm experiências que possam agregar valor, que é o termo técnico que vocês usam na área de vocês. Mas aí eu pergunto a vocês, nós podemos dizer então, se a mãe de uma pessoa é prostituta, será que a filha vai se tornar prostituta, <u>ou é aquilo que a Rosa falou, não totalmente, o ambiente não influencia completamente?</u>
34	Juliana	Depende, acho que da pessoa, é ... não é porque a mãe dela é prostituta, eu não conheço, <u>não quer dizer só porque a mãe dela é prostituta, quer dizer que a filha dela vai ter o mesmo objetivo da mãe dela.</u> Acho que cada pessoa pensa diferente, há pessoas que têm como crescer, pensam em alcançar coisas que pra elas seria impossível. Acho que têm pessoas que têm a visão mais elevada que as outras, pensam em crescer, têm objetivos.

Com o intuito de ouvir outras leituras, busquei despertar a voz de outros participantes no evento do Pensar Alto em Grupo (PAG), no qual professor e aluno, atividade e contexto são fatores determinantes para que haja um processo dinâmico e interativo na construção de sentidos. Assim, nos turnos 26 e 28, retomei a leitura de Rosa e, mais uma vez, fiz construções que revozearam e ampliaram a voz de Rosa para o grupo.

Diferentemente do momento inicial da prática do PAG, a sequência do evento sinaliza uma reação participativa da maioria dos alunos, a partir deste questionamento: “[...]. *Será que o ambiente não influencia totalmente o indivíduo? O comportamento? Vocês concordam com isso?*” (turno 26). Nesse turno, fiz o revozeamento, ampliando a voz da Rosa para o grupo. Ao privilegiar a perspectiva de Rosa, eu impulsionei, de certa maneira, o posicionamento, não só dela, como também da Luana, Geiziane e Rafael. A partir daí, eles apresentaram suas leituras, nas quais encontramos pontos de vista divergentes e pontos de vista comuns de que o ambiente influencia (turnos 29, 30, 31, 32 e 34), mas é possível se libertar da influência.

A reação dos participantes do PAG se deu provavelmente por razões, como: a forma de orquestrar o evento de leitura e o revozeamento. Este é um “tipo de re-enunciação, oral ou escrita, da contribuição do aluno, por outro participante na discussão” (O’CONNOR’S e MICHAELS, 1996, p.71). As autoras afirmam que esse tipo de recurso é intencionalmente construído por outro, muitas vezes pelo professor, já que a intenção é incitar a participação dos alunos na discussão em grupo.

As perguntas feitas, no turno 26, desencadearam um raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005), pois houve a participação de mais alunos, apresentando suas leituras, de forma coerente, quando um outro interlocutor assumia o papel de leitor expressando sua voz. A meu ver, as perguntas foram construtivas e mediadoras, porque

contribuíram para a manifestação da voz dos alunos. Eles não se limitaram a responder resumidamente a pergunta, houve visivelmente a ampliação das leituras.

Com intuito de estimular a participação dos alunos no grupo e avançar a discussão, mais uma vez realizei o revozeamento “*É isso? Vocês concordam?*” (turno 28), resumindo o posicionamento de Rosa, por meio do dêitico **isso**, presente na pergunta. Ele nos remeteu ao que tínhamos explicitado sobre concordar ou não com a influência do ambiente, embora eu não utilize literalmente a enunciação, retomei a ideia dela. Desse modo, abri espaço para a manifestação e legitimação da voz dos alunos. O revozeamento foi uma forma de valorizar o aluno como autor intelectual do dito.

Tal reformulação possui uma carga semântica muito significativa, pois no contexto em que foi construída nos remeteu à posição de Rosa, sendo mais do que um elemento linguístico. No que se refere à socialização, na reformulação usei um marcador de inferência autorizada (**isso**), o que representou eu ter me baseado na ideia anterior de Rosa, por isso que se caracteriza uma inferência autorizada. Nessa perspectiva, o aluno, autor da enunciação original, pode concordar ou discordar do movimento do *revoicing*, realizado por meio da inferência, mas ele pode também negociar (O’CONNOR’S e MICHAELS, 1996) a reformulação. Concernente a minha reformulação, Rosa contestou (turno 27) e reafirmou as suas palavras.

O movimento do *revoicing* possibilitou a interação e, com isso, a construção coletiva dos sentidos, ainda que tenha sido o professor a revozear, mas isso não reduziu a significância da sequência, ao contrário, propiciou um “pensar em conjunto”, denominado de co-construção de raciocínio (PONTECORVO, 2005). Percebo que a construção dos sentidos é resultante de um trabalho colaborativo realizado em grupo e a interação torna-se um espaço de atividade coletiva para a produção dos sentidos, o que envolve o processo de negociação.

A técnica discursiva do revozeamento mostrou-se como mais um caminho facilitador para valorizar a voz, sobretudo, a dos alunos na prática de letramento do Pensar Alto em Grupo. Nela, os papéis dos participantes modificam-se, ou seja, “reconfigura-se a estrutura da participação dos alunos diante da atividade da fala em relação aos outros colegas e com respeito ao conteúdo proposto em sala de aula” (O’CONNOR e MICHAELS, 1996, p. 67)⁵².

Outro aspecto reforçado, nesse recorte, é que essa situação também evidencia que, dependendo da postura do professor no processo interativo, ele pode contribuir para emudecer ou abrir espaço para as vozes dos alunos. É no sentido do professor dar espaço para a voz que

⁵² No original, em inglês: “Moreover, through revoicing, students can be repositioned with respect to each other and with respect to the content of the ideas at hand” (O’CONNOR e MICHAELS, 1996, p. 71).

aponto uma das contribuições do Pensar Alto em Grupo para a formação do leitor crítico e para a do professor como agente de letramento, o que exige dele, entre outras, uma postura menos diretiva e dominadora, bem como uma postura permissiva para questionamento das verdades que seriam normalmente postas em sala de aula como inquestionáveis (CORACINI, 2010). Essa postura oferece mais possibilidades para a participação dos alunos no evento de leitura e a orquestração das vozes pelo professor pode fazer a diferença em relação à postura do aluno na prática de leitura.

Diante de minhas indagações (turnos 26 e 28), outros participantes interagiram, referindo-se à posição de Rosa. A leitura de Luana (turno 29) é que o ambiente influencia, a da Geiziane (turno 30) é que o ambiente também influencia, mas depende da pessoa, quer dizer, ela pode se deixar ou não influenciar, e a do Rafael (turno 31) é que o ambiente exerce influência, porém se houver um distanciamento do que ou daquele que influi, pode deixar de receber tal influência. Nessa linha de raciocínio, Juliana (turno 34) também afirmou que ser influenciado ou não cabe à própria pessoa, pois cada pessoa é uma. Essas diferentes leituras de conceber a influência ou não do ambiente são significativas para a formação do leitor crítico, na medida em que houve o espaço para a expressão do ponto de vista dos alunos. É nessa perspectiva de discussão colaborativa que creio ser um caminho possível para a participação e ação dos envolvidos na negociação e na criação dos sentidos que pressupõem novos sentidos e não a aquisição mecânica de conteúdos curriculares.

As leituras desses participantes foram guiadas pela finalidade de defender uma posição, dando indicativo de passos para um raciocínio persuasivo e crítico, por exemplo, Luana expôs a premissa de que o ambiente influencia, o que provocou parcialmente a adesão de Geiziane, mas esta justificou que a influência também depende da pessoa. Na Teoria da argumentação, “o que caracteriza a adesão dos espíritos é a sua intensidade ser variável” (PERELMAN, 1996/2005, p. 4), pois a concordância a uma tese não se limita a evidência, trata-se do verossímil.

A priori, as vozes expostas, por essas leitoras, poderiam não ser consideradas como argumentações, se forem concebidas na perspectiva da lógica formal, mas apoiamo-nos na nova retórica da lógica não formal ou dos juízos de valor. Esse enfoque postulado por Perelman (1996/2005) não pretende ser prescritivo, o que fortalece as vozes das alunas como argumentação, mesmo com base em opiniões, frequentemente marcadas pela subjetividade de quem expõe seus argumentos.

A leitura de Luana (turno 29) indicou que ela se baseou numa parte do texto para construir o sentido no evento do PAG. A partir das informações do texto, ela realizou

operações mentais, como deduções de que a ave não queria voar, porque hesitou em voar e generalizações quando alegou que a águia foi criada com as galinhas, para compreender o texto. Desse modo, essa leitora leu inferencialmente.

Geiziane (turno 30) faz primeiramente uma leitura ascendente literal e depois uma metafórica. O processo inferencial dela foi todo *bottom up* (KATO, 1999), o que não significou que não foi positivo. Esse aspecto se contrapõe à concepção rígida de que esse processamento limita o leitor ao texto, produzindo uma leitura mecânica. Isso evidencia que pode acontecer um processo ascendente inferencial, indo além do explícito no texto, da mesma forma ocorreu com os dados de Zanotto (2010). A postura dessa leitora apresentou um ponto de vista sobre o texto que não correspondeu a uma leitura com interpretações pré-definidas, ao contrário, a sua leitura deu indícios de reflexão sobre o texto e sobre as vozes de Rosa e Luana.

Ao completar o pensamento da Luana, Geiziane (turno 30) construiu uma leitura inferencial metafórica quando fez uma correspondência entre a ave águia e o ser humano, ou seja, transpôs tal situação para o contexto humano. Ela concordou com a influência, mas acredita que é possível mudar, depende de cada um de nós. Nesse caso, ela está argumentando por oposição à leitura de Luana.

No turno 31, Rafael construiu sua leitura associando, entre outros aspectos, a um conceito de que o bom se relaciona para cima e o ruim, para baixo, “[...] *ela [águia] olhava pra galinhas, então olhava pra baixo, então, ele teve que tirar ela dali, tirar de perto de quem pensava baixo, e levar ela pra ver o horizonte, completamente diferente, aí ela voou.*”. Essa leitura metafórica evidenciou um posicionamento de leitor que realizou inferências, à proporção que Rafael mostrou a nuance do texto com a qual podemos associar e refletir sobre a condição do homem como um ser sócio-histórico. Conforme Lakoff e Johnson (1980/2002, p. 22), “compreendemos o mundo por meio de metáforas construídas com base em nossa experiência corporal”, mas influenciada pela nossa compreensão cultural, para que isso aconteça, existe interação entre a corporeidade e mente para se construir sentido do mundo.

Esse aspecto foi evidenciado nas metáforas construídas pelos alunos no recorte 3. As leituras metafóricas foram criadas a partir das experiências e conhecimentos cotidianos dos participantes, o que corresponde à metáfora denominada de primária (YU, 2008). Vejamos algumas: “*pensava pequeno, né, porque uma águia é uma águia, né. [...]*” (turno 30), “[...] *te levam sempre pra baixo [...]*” (turno 31), “*Abriu a visão, né*” (turno 32). Os sentidos possivelmente fazem parte do sistema conceitual dos leitores, pois eles organizaram todo um sistema de conceito com relação a um outro, facilitando a compreensão. Isso reforça que as

experiências dos leitores contribuem acentuadamente para a construção de sentidos e tal aspecto deve ser levado em conta pelos professores. É um dos pontos enfatizados, por Paulo Freire, nas suas discussões a respeito do ato de educar que é o respeito aos saberes (FREIRE, 1996/2002) dos alunos e, por Mizukami (1986), referente à relevância da práxis docente no sentido de o aluno ser um sujeito socio-histórico situado.

As leituras: *pensava pequeno* (turno 30), *olhava pra baixo/pensava baixo* (turno 31) são metáforas conceptuais que traduzem a representação dos alunos referente à figura da galinha. O fato do conceito *pequeno/baixo* nesses turnos expressarem sentidos de passividade, submissão, acomodação. Tais metáforas são classificadas como orientacionais, porque constituem conceitos com orientação espacial (LAKOFF e JOHNSON, 1980/2002). Essas orientações metafóricas não são arbitrárias, porque se fundamentam na experiência física e cultural do indivíduo, podendo variar de uma cultura para outra.

Rafael realizou um mapeamento entre dois domínios cognitivos (LAKOFF e JOHNSON, 1980/2002), quando reportou as informações do texto ao campo da condição humana, ou seja, o domínio de origem (conteúdo do texto) ao domínio alvo (mundo dos homens). Este é de natureza do domínio da experiência e aquele é de caráter abstrato, como o próprio Rafael explicou: “[...], vou fazer uma analogia completa com a pessoa, [...]”. Ao estruturar conceitos em relação a outros conceitos, mostrou-se capaz de compreender o texto e relacioná-lo a problemas da realidade cotidiana, o que reflete a sua maneira de perceber o mundo. Esse tipo de correspondência, na prática de leitura, permite melhor compreender o sentido do texto e o espaço social que ocupa. Portanto, a metáfora, como um recurso do pensamento, pode possibilitar ao indivíduo falar, ver e reagir diante de determinadas situações na sociedade.

Rafael (turno 31) iniciou seu processo argumentativo fazendo uma afirmativa e demonstrando uma postura segura ao declarar que irá fazer uma analogia completa, significando provavelmente que os outros participantes do PAG não a fizeram. Ele apresentou sua tese “[...] é muito gostoso você crescer, ser você mesmo[...]” e defendeu sua posição expondo: “[...], (), praticamente quando você sai de perto das pessoas que te levam sempre pra baixo, como a galinha, [...], então, ele teve que tirar ela dali, tirar de perto de quem pensava baixo, e levar ela pra ver o horizonte, completamente diferente, aí ela voou”. Sua sequência argumentativa foi realizada por meio do raciocínio por analogia ao relacionar a galinha com o movimento para baixo, o que conotou sentido negativo e para quem vive esse tipo de situação deve se distanciar da situação para (re)agir de outra forma.

Segundo Perelman (1996/2005, p. 440), é “o prolongamento da analogia que tem valor argumentativo [...]”. Vimos, portanto, a voz de Rafael buscando a adesão do auditório particular, os seus colegas-leitores, e o reflexo da postura de um leitor que leu com criticidade e não ficou só no processo de decodificação.

A analogia utilizada por Rafael é um recurso argumentativo da retórica que busca persuadir os colegas na medida em que é discurso autorizado, o que é presumidamente admitido pelos ouvintes, e é caracterizada como padrão por ser composta de quatro termos. O raciocínio analógico é um procedimento que estabelece relação de similitude de estrutura (A está para B assim como C está para D) (PERELMAN, 1996/2005), ou seja, similitude entre duas relações que unem o mundo animal (domínio de origem) e o mundo dos homens (domínio alvo), como os realizados por Geiziane entre galinha e pequeno (turno 30) e por Rafael entre galinha e baixo (turno 31). A analogia exprimir-se-ia desse modo: “galinha está para pequeno como homem está para limitado” e “galinha está para baixo como homem está para passivo”. Isto é:

Geiziane:	Galinha	A	=	C	Homem
	Pequeno	B		D	Limitado
e					
Rafael:	Galinha	A	=	C	Homem
	Baixo	B		D	Passivo

Existe, portanto, uma assimilação, termo usado por Perelman, ou um mapeamento, termo usado por Lakoff e Johnson, do que é conhecido – homem/limitado e homem/passivo – ao que é desconhecido – galinha/pequeno e galinha/baixo. Nessa perspectiva, podemos usar argumento analógico na proporção em que deslocamos a adesão do ouvinte do que é conhecido para o que é desconhecido. “Toda analogia – afora aquelas que se apresentam em formas rígidas, como a alegoria, a parábola - torna-se espontaneamente metáforas” (PERELMAN, 1996/2005, p. 457). Nesse processo, a metáfora relaciona o sentido próprio de uma palavra a outra.

Entretanto, não podemos fixar uma única compreensão para o mapeamento (homem = limitado e homem = passivo), porque o resultado desse processo faz parte do nosso sistema conceptual fundamentado na nossa experiência corporal e influenciado culturalmente, o que implica abertura a múltiplas leituras, contrapondo-se ao enfoque objetivista em relação ao

sentido que se pauta na dicotomia “razão e emoção, literal e metafórico” (JOHNSON, 1980/2002, p. 23). Mas também não podemos afirmar que tal compreensão está incorreta, visto que a metáfora relaciona-se ao modo como construímos um conceito em termos de outro. Essa perspectiva reforça a necessidade de valorizarmos as experiências dos alunos e dá margem para a negociação dos sentidos durante o evento de leitura.

Foi uma leitura metafórica (turno 31) realizada por Rafael, resultante não só de sua voz, mas também das vozes de Rosa, Luana e Geiziane (turnos 27, 29 e 30), pois a leitura delas contribuiu para a construção da leitura de Rafael. Relativo a esse aspecto, Pontecorvo (2005) mostra a importância da dimensão de construção social do pensamento e do raciocínio em contexto de discussão, visando aos conhecimentos cotidianos, escolares e, posteriormente, científicos.

Depois das leituras de Rosa, Luana e Geiziane (turnos 27, 29 e 30), Rafael apresentou a sua leitura (turno 31), de certa forma, ele complementou e concluiu o raciocínio das leituras realizadas por Luana e Geiziane. Eles realizaram, assim, um raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005). Sobre o raciocínio coletivo, Pontecorvo (2005, p. 69) observa que se dá à medida que se vão organizando os argumentos a partir da construção dos argumentos explicitados por outros participantes da prática de leitura, “como se não tratasse mais de indivíduos diferentes, mas de um único sujeito que fala com mais ‘vozes’ (como poderíamos dizer seguindo Bakhtin, 1981)”. Enfim, são novas formas de raciocinar concebidas a partir da produção de conhecimentos coletivos. “Todo discurso se constitui na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro” (BAKHTIN, 1981, p. 290).

Observei que Rafael e Geiziane construíram um raciocínio coletivo com base na analogia ao associarem suas interpretações do mundo animal (teor do texto) para o mundo dos homens (concepção do real). Essa equivalência se aplica a termos comuns no sentido expresso por ambos, mesmo não sendo perfeitamente idênticos, no entanto, com semelhanças a partir de um ponto de vista. Foram argumentos expostos, por meio do raciocínio por analogia justificado na concepção que têm do real apoiado no texto. A argumentação pode contribuir para provocar um processo de questionamentos dos sentidos construídos no processo interativo, sobretudo, se houver espaço em que os alunos possam discutir e questionar a si e aos outros.

A analogia-padrão comporta quatro termos, contudo, é usual esse número se reduzir a três. Assim, apresento, embasada no modelo de Perelman (1996/2005), uma analogia de três termos a partir da construção das leituras de Geiziane (turno 30) e de Rafael (turno 31), com a configuração: B está para A assim como C está para B, ou seja,

A: o mundo dos homens (foro)

B: o mundo animal (tema)

C: a metáfora da condição humana

Geiziane anunciou fazer a correspondência entre o texto e o meio e acrescentou existir pessoas que influenciam de forma negativa o outro, e Rafael enfatizou que o ambiente às vezes não favorece ser “águia” e que é preciso se afastar para ver o horizonte. Ambos estão pensando na história como condição humana. Considerando tais aspectos, o texto é uma grande alegoria, porque conta uma história de bicho para falar do humano e cada elemento da história pode ser mapeado no mundo dos homens. É uma grande metáfora, podemos realizar o mapeamento de toda a história, sob vários aspectos, por exemplo: olhar pra baixo pode representar “campo de visão limitado”, “conformismo”, e ver o horizonte “campo de visão amplo”, “outra perspectiva de ver uma situação” e como Rosa construiu o seu sentido: “*Abriu a visão, né.*” (turno 32), reforçando a ideia de Rafael, o que significa que a leitura está aberta a múltiplas leitura, podendo a interpretação alegórica ter variação de leitor para leitor.

Zanotto (1990), apoiando-se em Morie (1989), explica que não existe uma definição convincente de alegoria, contudo os teóricos estão de acordo que alegoria é composta de metáforas.

Referente à argumentação por analogia, Perelman propõe chamar de “tema” o que se deseja conhecer e de “foro” o que já é conhecido e Lakoff e Johnson (1980/2002) denominam de domínio origem e domínio alvo, respectivamente. Nesse sentido, a analogia permite explicar o tema (domínio origem) pelo foro (domínio alvo), ou seja, esclarecer uma relação pouco conhecida por outra já conhecida.

Como se nota, no turno 33, demonstrei-me interessada em que os alunos continuem a discussão, instiguei-os para continuarem argumentando sobre a questão levantada inicialmente por Rosa sobre o ambiente influenciar ou não, assim realizei a retomada mais ou menos explícita: “[...] *Jou é aquilo que Rosa falou, não totalmente, o ambiente não influencia completamente?*” (turno 33). Essa reformulação é um revozeamento com o intuito de reposicionar o que vínhamos discutindo e, assim, valorizar o leitor.

Como resposta, Juliana (turno 44) argumentou exemplificando. O posicionamento dela surgiu a partir de questionamentos que geraram conflitos de ideias, o que possibilitou as várias leituras dos alunos, inclusive Juliana que pouco havia exposto sua voz e ao fazê-la, o fez por meio da argumentação por exemplo. O papel da argumentação proporcionou um

espaço de discussão, no qual os participantes realizaram a co-construção do raciocínio (PONTECORVO, 2005).

De um modo geral, as leituras apresentadas, nos turnos 27, 29, 30, 31, 32 e 34, parecem apontar para um ir além da superfície do texto, um posicionar-se em relação ao texto, na medida em que os participantes expressam suas interpretações inferenciais. O comportamento da maioria deles, nesses turnos, demonstrou um distanciamento da postura de leitores sob a perspectiva de uma prática do ensino tradicional, cuja leitura possui um sentido único e imutável, construído pelo autor, em que esse sentido deve ser recuperado sem nenhum erro ou engano pelos bons leitores (MACHADO, 2005). Assim, Rafael, Geiziane, Rosa, Luana e Juliana realizaram também leituras inferenciais, pois construíram proposições novas a partir de informações que eles encontraram no texto, o que pressupõe sujeitos mais ativos no ato de ler.

Outro fator relevante, no raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005) dos alunos (turnos 27, 29, 30, 31, 32 e 34), refere-se a uma das duas dimensões essenciais da discussão como um raciocínio exteriorizado coletivo - *desenvolvimento* e *pertinência* - ambas explicadas, por Pontecorvo (2005), como sequências fortes em uma das suas primeiras pesquisas. Nos turnos mencionados, encontramos evidência da dimensão *desenvolvimento*, caracterizada, pela organização e pela coerência dos argumentos, no repasse de um interlocutor para outro, por exemplo: a questão da influência ou não do ambiente é o fio condutor do raciocínio das vozes (turnos 27, 29, 30, 31, 32 e 34) e à proporção que esses leitores apresentaram suas leituras, foram acrescentados novos elementos e perspectivas, o que fez avançar e progredir a interpretação do texto na prática do PAG. Nessa dinâmica conversacional, o compartilhamento do pensar resultou num desenvolvimento que favoreceu a postura reflexiva e crítica do aluno e do professor, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão *desenvolvimento* presente nas vozes dos alunos facilitou o outro leitor expor suas ideias, porque já parte de um raciocínio dito por alguém, dá a impressão de que completar a voz do outro parece ser mais fácil. Isso é significativo para a construção dos sentidos da leitura no processo interativo.

Ao abrir espaço para a voz dos participantes e de suas subjetividades, foi dada a condição para a construção de leituras e para a possibilidade de reflexão sobre as leituras construídas. Diante das interpretações dos alunos, é possível dizer, como afirma Boff (2012, p. 15) que “cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Isso significa que as nossas leituras traduzem nossas

experiências, valores dos quais nos constituímos como seres pertencentes a um lugar sócio-histórico, enfim, o que somos.

À medida que os leitores associaram as ideias expressas no texto a outros conhecimentos e experiências, inferiram sobre o texto, posicionaram-se diante do dito e do não dito no texto, ativaram sua percepção da realidade sociocultural mediante a leitura, expuseram suas impressões, ocorrendo a construção do sentido. Esse tipo de raciocínio⁵³ contribuiu para a leitura reflexiva e crítica e para a postura de um leitor com criticidade, bem como evidenciou que a prática do PAG propiciou o desenvolvimento desses aspectos.

Nesse recorte, foram analisados aspectos sob a orientação da técnica discursiva revozeamento, com o componente de reformulação e o uso de marcador de inferência, a orquestração das vozes, os tipos de perguntas, o processo inferencial, o processo metafórico, a argumentação por analogia, a argumentação pelo exemplo e o raciocínio coletivo.

Na sequência, analiso o recorte 4, partindo de uma pergunta que, de certa forma, silenciou as vozes dos participantes. Foi uma pergunta com intuito de trazer para a interação a relação texto e a área de estudos dos alunos, mas o efeito da questão não correspondeu ao meu objetivo.

* Recorte 4

Turnos	Participantes	Vozes
35	Professora	E vocês? Na área de vocês, <u>como vocês associam isso [texto], na área de vocês?</u> Os objetivos de vocês? Como vocês estão?
36		(Silêncio)
37	Marjorie	Tem de correr atrás, (), de planejar muito tempo também, tô aqui no X ⁵⁴ pra fazer um curso e descobri que estão procurando pessoas com interesse em descobrir talentos e poder ter essa chance de entrar no mercado de trabalho. Não sabia disso, vim aqui fazer um curso, eu não sabia disso.
38	Professora	<u>Que curso você veio fazer aqui?</u>
39	Marjorie	Curso de (...) financeira, meu nome é Marjorie, tá.
40	Professora	<u>Qual o teu nome?</u>
41	Marjorie	Marjorie.
42	Professora	<u>Qual o teu período?</u>
43	Marjorie	3º período, faço à noite. Eu não sabia que o X tinha esse porte, eu não sabia, eu vim fazer aqui “tipo” uma reclamação, porque o curso deveria ter começado há um mês e não teve aula, aí quando vi umas pessoas aqui, ela ...
44	Professora	a Rosa.
45	Marjorie	A Rosa perguntou sobre essa atividade, aí fiquei interessada, né,

⁵³ Segundo Perelman (1998/2000, p. 3), 'raciocínio' designa tanto uma atividade da mente quanto o produto dessa atividade. A atividade mental de quem raciocina pode ser objeto de estudos psicológicos, fisiológicos, sociais e culturais. [...].

⁵⁴ Representa o nome da instituição de ensino da qual é aluna, por sigilo uso X.

		porque “tipo” se você que não faz nada aos sábados, estuda, no meu caso eu não trabalho, eu queria trabalhar, e ter aquela chance, entendeu? De alguém me descobrir, aqui tô fazendo (), querendo participar, tem que ter interesse, buscar.
--	--	---

O recorte foi iniciado com uma pergunta (turno 35) que provocou o silenciamento. Sem estar ciente, impus a minha voz e neguei a possibilidade do grupo pensar, visto que a pergunta feita por mim, possivelmente os intimidou ao presumir prováveis conhecimentos específicos da área de estudo deles. A intenção foi provocar leituras, pois acreditei ser oportuno relacionar o texto com temáticas do curso de administração. Percebo que a ação não resultou o efeito intencionado. De acordo com Orlandi (1992, p. 75) citada por Coracini (2010, p. 69), “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em situação discursiva”.

Como dito, a pergunta que fiz não correspondeu ao efeito esperado, apesar de ser um elemento mediador no evento de leitura e ser classificada como aberta, o intuito foi “estimular o interlocutor a formular resposta com suas próprias palavras” (MACKAY, 2001, p. 8) e ir além de monossílabos. Por ser uma pergunta aberta, o resultado provável seria a interação, o que não aconteceu de imediato. A situação revela que não podemos simplesmente perguntar, temos que ter consciência do tipo de pergunta mais adequada para o momento e como fazê-la, bem como considerar o contexto, o conteúdo das perguntas, as respostas e as reações a perguntas (CARLSEN, 1991).

A atuação do professor é essencial na interação para provocar a construção colaborativa do sentido. É necessária que ele evite uma postura centralizadora em prol da voz dos alunos.

O silêncio, antes de qualquer coisa, foi a reação a uma pergunta diretiva que dirigia o pensamento à vida escolar e profissional. Compreendo o silêncio aqui como a visão de Coracini (2010) de que não representa um espaço vazio e negativo entre as falas, mas um espaço preñado de sentidos. Entre os motivos para tal situação, enumero algumas hipóteses: interesse em continuar a discussão de aspectos expressos na construção de texto coletivo (refiro às leituras cujo fio condutor foi se o ambiente influencia ou não o comportamento humano, consta no recorte 3), interesse em continuar a mostrar sua voz a respeito das leituras inferenciais apresentadas no recorte 3, interesse pelo próprio momento de interação, desinteresse em não associar com outros sentidos possíveis, como a área de administração, talvez um ponto problemático conversar sobre a área profissional, desinteresse em pensar sobre tal pergunta e, quiçá, outras que não supponho.

Ao fazer a pergunta (turno 35), agi como um “mediador privilegiado” (KLEIMAN, 2006b), buscando direcionar o diálogo para uma determinada temática que a meu ver seria relevante. A prática tradicional de leitura ainda é usual no ambiente escolar, torna-se influenciadora e limitadora para a construção colaborativa do sentido. O controle e o monopólio do sentido do texto e das respostas dos alunos são características predominantes nessa prática. É mais uma forma de silenciamento no ensino de leitura.

É fato que podem existir outros fatores influenciadores para esse modo de comportamento, como: o tipo de relação estabelecida entre a professora e alunos, o desconforto por estar ali, de certa forma, expondo-se ao outro, o temperamento de cada um, o fato de ser o primeiro evento de leitura e de não haver a familiarização com a prática do pensar alto e até pelo fato do espaço de abertura dado para expressarem suas vozes, talvez alguns participantes ainda não se reconheçam autores de suas vozes e, sem consciência, estariam se negando o direito de dizer a palavra. Não posso descartar tais possibilidades, pois somos reflexos da nossa realidade, uma realidade na maioria das vezes permeada pela “cultura do silêncio” (FREIRE, 1970/1987).

Nos turnos 38, 40 e 42, levantei questões direcionadas a Majorie. Foram perguntas que distanciaram o foco da leitura da prática de letramento do PAG, como pode ser observado na sequência dos turnos do recorte 4. Essa situação não oportunizou momento reflexivo sobre o texto, possivelmente por ter abordado temáticas que não estimularam a construção do sentido. A forma de agir influenciou no comportamento dos leitores. É fato, contudo, que não será de forma imediata a mudança da postura do professor no ensino da leitura, mesmo tendo consciência dessa necessidade, haja vista que se é, na maioria, constituído de valores culturais originados de um ensino tradicional, por isso a importância de se reconceituar a profissão de forma consistente, apoiada em concepções da democracia.

As perguntas (turnos 35, 38) impõem minha leitura, ainda que de forma inconsciente. Tal ação revela uma prática tradicional de ensino de leitura, o que não condiz com a prática de leitura do PAG, uma vez que esse evento tem entre suas características compartilhar o protagonismo entre professor e aluno no ato da leitura no ambiente escolar, quer dizer, que “todos os participantes da interação são potencialmente mediadores” (KLEIMAN, 2006b, p. 81). Essa situação nos impulsiona a repensar as práticas de letramento desenvolvidas no contexto escolar e considerar que a aprendizagem é mediada por nossas ações.

Na análise, foram enfocados aspectos, tais como: ações pedagógicas, orquestração das vozes, tipos de perguntas e saber ouvir. Assim como no recorte anterior, com o intuito de

oportunizar aos alunos assumirem suas vozes associando com o aspecto profissional, o recorte 5 analisa momentos de um discurso voltado para o campo profissional.

*** Recorte 5**

Turnos	Participantes	Vozes
46	Professora	E vocês sabem que é, <u>já devem ter ouvido o professor falar</u> , ou já leram, já viram, ou impresso, ou internet, <u>que há um diferencial para o profissional administrador?</u> O mercado está muito competitivo, e ontem conversando com um rapaz, que foi meu aluno, no elevador, perguntei: você já se formou? Ele respondeu: não professora, estou ainda no 7º período. Período que vem, eu me formo, mas estou muito preocupado. Ele me disse que estava muito angustiado, porque está fazendo Diagnóstico, depois vai fazer o Projeto, depois Implementação, isso no 8º período e ele está ainda no 7º período. Segundo ele, está muito difícil, são muitos trabalhos. E eu disse, mas depois você vai sentir saudade disso.
47	Gabriel	<u>É verdade, professora, tenho uma colega que se formou e agora ela está com saudade.</u>
48	Professora	É, nesse momento, você quer terminar logo, não quer mais nada.
49	Gabriel	<u>Mas professora, eu tô muito preocupado, a minha colega terminou o curso e ela não conseguiu espaço no mercado de trabalho.</u> Ela foi para o Distrito ⁵⁵ trabalhar. Ela foi exercer um trabalho operacional, não lembro o nome, mas ela falou o nome. Aí eu disse, não é fácil.
50	Professora	O que acontece em relação a isso, você precisa fazer o diferencial. Diferencial é ter participação em pesquisa. Diferencial é você ler muito mais, você começar a falar. Diferencial passa por você buscar outro idioma. Diferencial é você buscar outros cursos, no caso, o de informática, mesmo que você conheça, mas tem que ter o papel, querendo ou não, ele vale muito, que é o certificado. E o idioma, se vocês puderem busquem fazer esse curso, façam. É cansativo?
51	Luana	É cansativo.
52	Juliana	É.
53	Gabriel	É. Tem que está todo dia, ou todo sábado, é ruim.
54	Professora	Muitas vezes, é, mas o resultado vem depois, não é agora, nesse primeiro momento é muito difícil. Não adianta ficar dizendo, não tenho tempo, a minha vida familiar, minha vida amorosa, minha vida pessoal não existe, mas depois melhora, <u>se vocês aproveitarem não só o que os professores trabalham aqui, mas buscar, além disso, isso vai fazer a diferença para você. Assim podemos associar com a águia, até então, nesse momento, aqui, estou galinha, mas eu não quero ser isso, a minha essência não é isso, quero além disso.</u> É importante ter ambição, não ambição de destruir o outro, mas ambição de querer, eu quero procurar um caminho melhor, eu quero galgar alguma coisa melhor pra mim, quais são meus objetivos? Às vezes você se acomoda, e aí quando digo acomodar, vocês estão aqui, isso já é o quê? Isso é o diferencial, porque não é fácil, dia de sábado, está aqui, vocês poderiam estar dormindo, assistindo à TV, ou como eu costumo brincar, ficar no celular, telemarketing, que nem sei direito o que é. Não é que vocês não façam ações como

⁵⁵ Refere-se ao Polo Industrial de Manaus/AM.

		estudar, ouvir música, ver TV, isso vocês fazem, porque faz parte da geração de vocês. A geração de vocês é conhecida por que letra?
55	Rafael	Y

No recorte 5, as leituras se voltaram para o contexto de trabalho da área de estudo dos alunos. Fiz algumas interpretações que demonstraram a preocupação com a formação para o mundo do trabalho. Também mostra que, de certa forma, controlei naquele momento a construção dos sentidos, apesar de pretender um espaço para os alunos expressarem suas leituras de forma mais livre na interação.

Diante disso, pude inferir como é difícil nos desprendermos de crenças, de valores e de costumes fortemente impregnados na nossa prática docente, que foram se constituindo, no decorrer de nossa formação, sobremaneira, acadêmica. Esses aspectos dificultam o desprendimento de nosso autoritarismo imposto pelo saber e pelo poder há muito convencionalizado: o professor como “dono do saber” e o aluno como “recipiente” vazio, precisando ser enchido. Nesse sentido, a autoridade do professor “se dá nas relações com a sociedade e, portanto, com os alunos. São essas relações que tecem toda a trama ideológica que atravessa o sujeito e constrói o discurso” (CORACINI, 2010, p. 67).

Esse recorte reforçou uma prática de leitura muito presente no nosso dia a dia na sala de aula, o impedimento da livre construção de sentidos do texto. Embora a intenção ao perguntar tenha sido fazê-los perceber que podiam associar o conteúdo do texto à área de estudos deles e da possibilidade do texto dialogar com outras áreas, como o curso de administração. Foi uma atitude consciente, mas, naquele momento, não correspondeu às minhas expectativas que foi a continuidade da construção dos sentidos referente ao texto.

Ainda assim, a minha consideração (turno 46) fez surgir o reconhecimento da importância de um ciclo de vida, os momentos vividos no ensino superior e a preocupação com a inserção no mercado de trabalho, pois Gabriel destacou que a função exercida na empresa nem sempre condiz com a formação acadêmica do indivíduo. Notei que Gabriel demonstrou uma necessidade de falar sobre uma situação que o angustiava, a preocupação anunciada nos turnos 47 e 49. A demonstração de um sentimento de desvalorização do profissional.

Eu realizei, no turno 54, uma analogia da atitude da águia com a atitude do homem, evidenciando a representação positiva dela. Esse discurso foi construído com a intenção de destacar dois pontos: o primeiro se refere às possibilidades que o indivíduo possui se se propuser a realizar algo, seja profissional, seja pessoal e o segundo se refere à atitude ativa

diante do texto, atuando como um sujeito ativo e responsivo. É com o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, que podemos contribuir para que ele reflita sobre o mundo e a posição e lugar que ocupa.

Por outro lado, as leituras dos alunos destacaram uma representação de sentido positivo para a figura da águia e uma de sentido negativo para a galinha. Essa percepção não foi questionada por eles nem por mim, foi um momento propício para que eu estimulasse uma leitura crítica em relação às características da figura da águia explicitada em cada texto e de suas próprias representações. O aluno precisa sentir-se desafiado pelo objeto a ser conhecido (FREIRE, 1921/1989).

Muitas vezes estamos imersos no nosso mundo em que algumas questões nos passam despercebidas, até se tornam naturais, como é o caso da figura da águia⁵⁶ que, no texto de Boff (2012), denota liberdade e possibilidade de ultrapassar as dificuldades existentes ao longo de nossas vidas, e, no texto de Tozzi (2010), ela representa a segurança e o poder. A representação dada para a ave no primeiro texto pode ter sido explicitada, porque parece ser mais fácil a identificação com o que entendemos como positivo, ou ainda pode ser por questões culturais.

Cada pessoa “é influenciada por diferenciações culturais e sociais próprias a seu meio imediato de desenvolvimento e, a tudo isso, acrescenta os frutos de uma experiência única e as ansiedades da situação que vive no momento” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1982/1997, p. xiv). Nessa situação, poderia ter levantado o porquê de se ver como águia e não de se ver como galinha? Foi uma oportunidade que poderia ter aproveitado para propiciar momentos de reflexão sobre essa questão e suscitar argumentos pautados na persuasão e no convencimento (PERELMAN, 1996/2005), já que poderiam surgir diferentes posicionamentos, possibilitando a construção de argumentos diversos. É uma situação que exige do professor uma mediação para instigar um pensamento reflexivo e ampliar a visão de mundo.

Outro aspecto a ser observado é que ao realizar turnos longos, nesta vivência, obtive respostas curtas, que pouco contribuíram para o desenvolvimento da prática do PAG, e, nos turnos breves, a participação foi mais expressiva. Saliento, contudo, esse aspecto para que possamos refletir sobre a nossa postura nos eventos sociais de leitura, pois entendo que esse

⁵⁶ No Dicionário de Símbolos, Cirlot (1984, p. 66), podemos encontrar inúmeros sentidos da águia, Mas, entre esses, apresentaremos aqueles que considero pertinentes a este trabalho: a águia como uma “uma ave cuja vida transcorre a pleno sol, pelo que se considera essencialmente luminosa e participa dos elementos ar e fogo”, “a águia se caracteriza ainda por seu voo intrépido, sua rapidez e familiaridade com o trovão e o fogo. Possui, pois, o ritmo da nobreza heroica. Desde o Extremo Oriente até o norte da Europa, a águia é o animal associado aos deuses do poder e da guerra.

reflexo não deva ser considerado rigidamente, uma vez que devemos levar em consideração diversos fatores, por exemplo: os participantes, a leitura feita pelo professor e o contexto.

Cabe ao professor propiciar aos alunos momentos em que assumam suas vozes com o intuito de contribuir para a sua formação pessoal e profissional, cientes dos desafios da sociedade da qual fazem parte.

Foram evidenciados, nessa análise, aspectos das ações pedagógicas, do saber ouvir e da orquestração do professor. Na próxima subseção, apesento a análise dos dados referente à sexta vivência da prática de leitura do PAG.

5.2 Sexta vivência: leitura do texto “Em cada país um tipo de líder”

Na sexta vivência do Pensar Alto em Grupo, dos seis alunos participantes da primeira vivência, cinco deles - Gabriel, Geiziane, Juliana, Luana, Rafael e Rosa- participaram desta. Apesar de já tê-los orientados em outros encontros, retomei a orientação: disse-lhes que primeiro leríamos de modo silencioso o texto intitulado “Em cada país um tipo de líder”, de Eliza Tozzi (2010), e, posteriormente, discutiríamos.

Nesta vivência, antes de iniciar a leitura, o grupo se mostrou mais agitado e bem descontraído. Entre os vários motivos: era final de período letivo e era a última vivência programada para o ano de 2012. Conversamos espontaneamente sobre alguns momentos de leitura vividos por eles na família e na escola. Após esses momentos de diálogo descontraído, foi dado o tempo para lerem o texto.

A análise das ocorrências pode revelar como os alunos vão se constituindo leitores críticos, à medida que expressaram sua opinião, e como a professora vai se constituindo agente de letramento, à medida que orquestrou as vozes dos alunos. Assim, exponho, a seguir, a análise dos dados referente ao recorte 1.

* Recorte 1

Turnos	Participantes	Vozes
1	Professora	Vocês olharam as imagens? Vocês se identificaram com alguma? <u>Vocês identificaram algum gestor ou chefe com essas características no local onde vocês trabalham?</u>
2	Gabriel	<u>O meu chefe é águia.</u>
3	Professora	<u>Por que teu chefe é águia, Gabriel?</u>
4	Gabriel	<u>Porque às vezes ela quer algo, às vezes ela pede e ela quer que seja feito aquilo. Entendeu? É como diz aqui, né, o chefe águia, ele é “frio às vezes”, né. E ela é muito fria. Ela (), as coisas têm que ser feitas pensando nos outros, ela pensa só nela, ela pensando nela. É só isso que importa pra ela, assim eu vejo, né (...)</u>

5	Geiziane	<u>Seu Sérgio é a coruja, o pior é que até a cara parece, sério mesmo! ((risos)). É sério, parece igualzinho seu Sérgio, careca, isso aqui, o olho.</u>
6	Professora	<u>O olho?</u>
7	Rafael	Ele é diferente da águia?
8	Professora	Então, ele faz uso da sabedoria, é isso? É uma das características deste tipo de líder?
9	Geiziane	<u>Ele é muito calmo...</u>
10	Professora	<u>Ele é calmo?</u>
11	Geizianne	<u>É.</u> Ele até pra brigar, chamar atenção, ele fala macio.
12	Professora	<u>a voz dele é macia?</u>
13	Geiziane	Não, não, ele diz assim: - meu Deus do céu, Adriano, por que você deixou isso acontecer? Tem que fazer alguma coisa pra ver isso aí. <u>Ele é todo calmo.</u> [ela fala de forma macia e calma, imitando seu chefe]. Aí, às vezes eu digo: Seu Sérgio, o Sr. tá chamando a atenção ou tá só informando? Ele não consegue, assim, (...)
14	Professora	<u>aumentar o tom da voz.</u>

Depois do tempo dado, realizei algumas perguntas, como: “*Vocês identificaram algum gestor ou chefe com essas características no local onde vocês trabalham?*” (turno 1). O questionamento foi realizado, com a intenção de iniciar a discussão e buscar informações específicas a respeito do texto. Embora a característica da pergunta seja fechada (MACKAY, 2001), sendo aquela que teoricamente restringe a resposta e dá pouco espaço para o desenvolvimento do raciocínio do interlocutor, o retorno ao meu questionamento foi mais imediato, alguns deles se disponibilizaram a falar. No geral, eles se mostraram mais participativos, se considerarmos a primeira vivência.

Outro aspecto é que as suas leituras não se restringiram somente ao texto, os alunos apresentaram seus pontos de vista, associando ao contexto profissional no qual trabalham. Observei que as perguntas são instrumentos relevantes para a negociação da construção dos sentidos e para o próprio desenvolvimento da prática de leitura, porque o ato perguntar e responder é um processo que oportuniza a construção do conhecimento e da reflexão, contribuindo, assim, para a aprendizagem do aluno.

Com a pergunta do turno 1, intencionei estimular a participação e acionar o conhecimento prévio do grupo para trazer à tona as suas leituras, haja vista o texto lido e a experiência profissional dos participantes nas empresas, pois alguns deles já haviam ingressado no mercado de trabalho. Vi o momento como uma oportunidade de partilhar experiências e percepções, associando o conhecimento prévio ao conhecimento acadêmico, assim os alunos poderiam estabelecer uma correspondência entre texto e conhecimento de

mundo. Com isso, busquei relacionar teoria e prática, a fim de que as leituras dos alunos dialogassem com a prática. Quando a teoria é separada da prática, Freire (1981/2006, p. 110) considera como “puro verbalismo”.

De fato, devemos respeitar os saberes dos alunos e valorizar as potencialidades deles, porque são seres humanos que se constituem na relação social vivida em uma determinada cultura, tempo e espaço. Isso compreende dizer que os indivíduos constituem-se de conhecimentos resultantes das experiências de mundo e da escolar, uma ordem correspondente ao que Freire (1921/1989) afirma: a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Nesse sentido, o autor acrescenta que o

movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (p. 13).

É preciso estabelecer conexão entre os conteúdos curriculares e a vida prática dos alunos. Tal correspondência pode ser mais significativa para eles, possibilitando-lhes refletir sobre sua realidade e compreendê-la. É necessário, portanto, propiciar práticas pedagógicas que deem condições para que o aluno seja capaz de pensar, criar, questionar, errar, experimentar, ou seja, ter uma participação ativa e interativa no processo de construção do conhecimento. Sei que não é simples nem fácil assumir uma postura menos diretiva e desenvolver uma prática de leitura democrática, assim, reitero a dificuldade de me desvencilhar de atitudes e valores apreendidos ao longo de minha vida pessoal e profissional. É o ‘habitus’, segundo Bourdieu (2002).

Um exemplo disso foram as práticas de leitura que realizei com a intenção de dar voz aos alunos e que possibilitasse torná-los autores e atores das construções de suas leituras, ou seja, que cada um deles desenvolvesse um papel de um construtor ativo e responsivo (BAKHTIN, 1992/1997). Nessas práticas, algumas vezes ficou clara a influência de minha formação centrada no paradigma tradicional de leitura, embora eu tivesse consciência de que buscava uma prática de letramento democrática e não uma prática que concebia o texto com uma única interpretação nem pretendia ser a única autoridade interpretativa na interação. Por outro lado, também não posso ignorar atitudes nas quais realizei uma ação pedagógica crítica da realidade.

O professor é o principal responsável para oferecer situações desafiadoras aos alunos, a fim de que eles se sintam estimulados a buscar soluções para a problemática suscitada no evento de leitura e desenvolvam a autonomia e o autocontrole. É um aprender mais independente, contrário àquela prática que oferece respostas prontas e limita a liberdade de pensar. Na prática de letramento do Pensar Alto em Grupo, a maioria participou do evento, opinou, argumentou e, até, silenciou. Esse silenciamento pode não representar passividade nem pode anunciar um indivíduo desprovido de saberes, por isso não podemos nos precipitar julgando e sentenciando um aluno como incapaz de construir-se leitor apto a desenvolver leituras críticas do texto.

Em decorrência da pergunta (turno 1), Gabriel inicialmente limitou-se a responder: “*O meu chefe é águia*” (turno 2). Sendo influenciada pela resposta sucinta e pela minha curiosidade, imediatamente fiz uma intervenção (turno 3), buscando mais explicações. Diante da indagação, ele completou sua leitura, defendendo seu posicionamento inicial exposto no turno 2. Ele pareceu estar convencido de sua posição ao apresentar suas explicações (turno 4) para sustentar sua tese (turno 2) e, aparentemente, pediu a confirmação do meu entendimento e de minha atenção “[...] *Entendeu?*” (turno 4) a respeito do que argumentou. Essa forma de questionar dá margem para uma resposta do tipo sim ou não, sem muita abertura para que eu retuque. Eu poderia ter aproveitado a oportunidade para ampliar a leitura e validar sua voz, mas não creio que isso tire o valor da prática de leitura, pois o meu objetivo era promover a construção de sentidos do grupo.

Na busca de convencer o outro, ele forneceu razões de considerá-la águia, o que pode validar seu argumento. Isso nos leva a uma das considerações de Perelman (1996/2005, p. 16) de que toda argumentação busca a “adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual”. Gabriel naquele momento se encontrava num espaço, onde estavam seus colegas leitores e a professora, participando do evento do PAG, a quem pôde apresentar sua opinião e buscar a adesão de outros leitores. Ao demonstrar essa postura, talvez sem saber, ele fez por meio da oratória, apoiado em entinemas, com base na verossimilhança “[...] *É como diz aqui, né, o chefe águia, ele é “frio às vezes”, né. E ela é muito fria. [...]*” (turno 4). É um raciocínio exteriorizado construído mediante a concatenação dos argumentos que podem propiciar a reação do outro perante o seu posicionamento.

Outro aspecto referente à postura de Gabriel é que para convencer o colega de seu ponto de vista, inicialmente, apoiou-se no texto “*É como diz aqui, né, o chefe águia, ele é ‘frio às vezes’, né. [...]*” (turno 4), mas, ao dar seguimento na sua leitura, ele não se restringiu somente no texto. Expressou a sua percepção, enunciando a discordância com o

comportamento de sua chefe e reafirmou a sua opinião, de forma incisiva: “[...]. *É só isso que importa pra ela, assim eu vejo, né (...)*” (turno 4). De acordo com Bakhtin (1929/2006), toda enunciação carrega valor apreciativo, perceptível na voz de Gabriel.

Desse modo, assevero que a postura dele apontou o modo de agir de um leitor num movimento de construção e negociação dos sentidos, num protagonismo no ato de aprender do qual, provavelmente, ele não tivesse consciência. Atitude que pode desencadear a postura crítica de quem é influenciado pelo meio e o influencia, ou seja, influência recíproca, segundo Vygotsky.

A argumentação é um tipo de relação discursiva que liga um ou vários argumentos a uma conclusão e o discurso de Gabriel construído nos turnos 2 e 4 constituem-se de tese + argumentação (premissa) + conclusão (PERELMAN, 1996/2005), assim, temos: *O meu chefe é águia* (turno 2) + *Porque às vezes ela quer algo, às vezes ela pede e ela quer que seja feito aquilo. Entendeu? É como diz aqui, né, o chefe águia, ele é “frio às vezes”, né. E ela é muito fria. Ela (), as coisas têm que ser feitas pensando nos outros, ela pensa só nela, ela pensando nela.* + *É só isso que importa pra ela, assim eu vejo, né (...)*” (turno 4). Nesse aspecto, apoio-me em Perelman (1996/2005), de que o discurso construído é geralmente com base nas opiniões e susceptíveis de várias interpretações e a conclusão pode ser mais ou menos razoável e não necessariamente está presente na argumentação. Assim, independentemente do campo do conhecimento onde acontece a polêmica de opiniões, creio que a argumentação de Gabriel pode ter contribuído para estabelecer um processo de questionamento.

Nos argumentos (turno 4), Gabriel utilizou palavras do próprio texto: “[..]. *É como diz aqui, né, o chefe águia, ele é **frio às vezes***⁵⁷, né” (turno 4), bem como fez uso da dedução a partir de informações não-visuais do texto, portanto, a leitura parte da macroestrutura para a microestrutura (KATO, 1999). Esse leitor usou os dois tipos de estratégias cognitivas de leitura, apoiando-se no conhecimento de mundo e na decodificação da palavra do texto para a construção de sentidos, ou seja, utilizou o modelo interativo que implica ser um leitor maduro, devendo ser capaz de explorar o texto.

Por conseguinte, foi um leitor que agiu de forma ativa diante do texto, demonstrou uma postura leitora com habilidades além da decodificação do código escrito, revelou uma capacidade de um aluno que leu para além das linhas, ainda que possamos intuir que os

⁵⁷ Essa configuração, em negrito, significa que o trecho foi retirado literalmente do texto utilizado na prática do PAG pelo aluno.

argumentos não foram os mais razoáveis nem bem adaptados à situação do PAG, como os caracterizados e aceitos na concepção clássica da demonstração. Em outras palavras, a teoria lógica da demonstração só admite as proposições consideradas válidas, a partir de alguma prova, não reconhece os fatores subjetivos nem aceita que sejam influenciadas pelo contexto, o que não ocorre com as ponderações de Gabriel, pois tais características estão presentes no seu discurso.

Antes que Gabriel concluísse sua interpretação (turno 4), ele foi interrompido por Geiziane (turno 5), que lhe tomou o turno e expôs a sua leitura inicial apoiada no próprio texto, processando de forma ascendente, quando apontou para a coruja, especificamente destacando a careca e o olho na figura que representava a ave no texto. Nesse apontar, ela se apropriou da figura para apresentar sua leitura, mas logo extrapolou esse processamento, realizando uma leitura não-linear, processando de forma descendente cuja ênfase incidiu sobre o conhecimento prévio do leitor.

Essa leitora continuou, no turno 9, caracterizando seu chefe, possivelmente por meio de conceitos construídos a partir de como vê o mundo. Nesse processo, ela transferiu um domínio de origem a um domínio alvo, facilitando a compreensão de texto. É uma operação cujos conceitos são construídos a partir de como a aluna vê o mundo e como se relaciona com o outro, o que implica a metáfora como uma ferramenta que pode facilitar a compreensão de mundo e do próprio indivíduo. A leitura crítica acontece após o confronto entre o texto e o conhecimento prévio, à proporção que o leitor avalia o texto. Esse aspecto tornou-se evidente na voz de Geiziane.

Na sequência, eu questioneei o porquê de ela caracterizar seu chefe como calmo (turno 10), mais uma vez Geiziane articulou as ideias e os argumentos (turno 13) para assegurar seu posicionamento.

Com o intuito de colaborar com a leitora, realizei intervenções de espelhamento, nos turnos 6: “*O olho?*”, 10: “*Ele é calmo?*” e 12: “*a voz dele é macia?*”, introduzidas e enfatizadas por informações repetidas, a partir dos turnos (5 e 9) de Geiziane. Em outro momento (turno 14), completei o enunciado de Geiziane, intervim com a técnica do espelhamento, caracterizado por continuar o discurso, completando com um nome (turno 13). Os “espelhamentos agem como enfatizadores e como formas de chamar a atenção recíproca” (PONTECORVO, 2005, p. 136). Foi uma ação consciente, porque a intervenção de repetição e de reformulação tende a ser precedida por réplicas elaboradas de alunos. Tal técnica situa o aluno como sujeito do processo e favorece a construção de sentidos, enfim, é um recurso que dá mais espaço para voz do aluno e a valoriza através do acolhimento.

Esse tipo de intervenção caracteriza-se como uma forma conversacional de “réplicas elaboradas” (PONTECORVO, 2005, p. 134) que consiste no modo mais simples de continuar o discurso, repetindo ou completando o enunciado do leitor precedente. Essa operação foi realizada com o intuito de garantir a participação do aluno e uma forma de superação da postura autoritária do professor. Para Pontecorvo (2005), esse tipo de continuação é significativo, porque indica que o outro participante está atento, aceita o enunciado do aluno e está participando ativamente da interação.

Os participantes da prática de leitura construíram leituras metafóricas. Por exemplo: quando Gabriel associou sua chefe como uma profissional muito fria (turno 2), quer dizer, insensível, ele revelou seu ponto de vista ao explicitar que essa atitude não o agrada. Geiziane associou seu Sérgio à coruja, diz que ele é muito calmo e acrescentou que ele parece muito com a ave até a aparência física, como a careca e o olho (turno 5). Essas leituras metafóricas apontaram características primeiramente relacionadas ao aspecto psicológico, já o segundo se refere ao aspecto físico. Eles se apoiaram em conceitos metafóricos para estruturar o pensamento que correspondem à forma como veem o mundo e como se relacionam com o outro. É uma operação cognitiva que contribuiu para a compreensão do texto, facilitada pela associação de um domínio de origem a um domínio alvo.

De um modo geral, a figura da coruja concebida por eles na primeira vivência foi positiva, uma representação de uma ave com potencial para superação de prováveis dificuldades impostas a ela; e, na segunda, a característica destacada foi a negativa, alguns alunos associaram aos chefes da empresa onde trabalham. Isso também pode ter ocorrido por conta do contexto de cada aluno e/ou por causa do próprio texto. Dadas tais considerações, percebi que poderia ter possibilitado aos alunos estabelecerem confronto das leituras realizadas na primeira e na sexta vivências referentes à imagem da águia. Conforme Silva (1998), as competências de leitura crítica precisam ser estimuladas e dinamizadas, pois não acontecem automaticamente.

Notei que se tivesse proporcionado o confronto de percepções, ou seja, ideias diferentes expostas e discutidas pelos participantes, poderia ter surtido efeito significativo para os alunos e para a professora, ou melhor, ter desencadeado várias outras leituras. Nesse sentido, sinto-me frustrada, mas, ao mesmo tempo, manifesto um sentimento de alívio por ter percebido essa situação, pelo menos a partir da análise, propiciando-me refletir sobre a minha prática docente no evento do PAG e compreender a importância do professor na prática de letramento. Isso reforça a influência do papel de professor para a construção do conhecimento

e a importância de sua ação, no processo de interação, de forma que favoreça o protagonismo do aluno e, quiçá, o desenvolvimento de uma leitura crítica.

Ao analisar esse recorte, é possível perceber o estabelecimento de um espaço de discussão e de leitores apresentando pontos de vista das características de um líder. Portanto, os aspectos mais salientes foram o revozeamento ou o espelhamento, a prática de leitura manifestada pelo ponto de vista e a construção e a negociação de sentidos, a argumentação e os tipos de pergunta. No recorte seguinte, questionei Geiziane sobre seu chefe conseguir resolver problemas, mesmo tendo uma postura aparentemente calma diante das situações adversas. Esse recorte evidencia a oposição argumentativa dos leitores.

*** Recorte 2**

Turnos	Participantes	Vozes
22	Professora	<u>Ele consegue resolver as coisas?</u>
23	Geiziane	<u>Consegue. Eu acho que com calma, tudo se resolve.</u>
24	Luana	<u>Eu acho que às vezes a gente tem que ter uma pressão pra que as coisas funcionem.</u>
25	Geiziane	<u>Não. Trabalhar assim com pressão, com uma pessoa te agonizando, não anda.</u>
26	Luana	<u>O pior é que anda.</u>
27	Geiziane	<u>Não, tem que ser com calma.</u>

A construção, nos turnos 23, 24, 25, 26, 27, se deu pelo papel da oposição entre os interlocutores Geiziane e Luana. É um tipo de oposição argumentativa, por exemplo: Geiziane, ao se posicionar enunciando que é possível resolver problemas com calma (turno 23), despertou a voz de Luana se contrapondo a essa posição e justificando que, às vezes, a pressão para uma pessoa cumprir uma tarefa favorece tal realização (turno 24). Ela realizou um tipo de argumento denominado por oposição e justificação (mais ou menos explícita) (PONTECORVO, 2005). E, no turno 26, Luana reforçou seu ponto de vista, expondo: “O pior é que anda”, a sua posição dá a entender que quer que prevaleça a sua opinião. Depois de ter recebido a oposição de Luana, Geiziane (turno 25) argumentou e finalizou ratificando a sua posição: “Não, tem que ser com calma” (turno 27).

Esse tipo de conflito é significativo para a formação do aluno leitor cujas atitudes são de questionamento perante a voz do texto e do outro. São leitores defendendo seu ponto de vista, argumentando para convencer o outro sobre uma verdade, ainda que temporariamente, e para obter a adesão à tese. Essa adesão não representa um ato de derrota e aceitação de incompetência do interlocutor, mas denota um ato de aprendizagem. O essencial na argumentação não é o que o orador considera como verdade, mas como o auditório a concebe.

No recorte seguinte, questioneei se depende do perfil do profissional a forma de agir calmamente ou não no trato de um problema. É nessa linha de raciocínio que os alunos emitiram seu ponto de vista sobre a questão profissional.

*** Recorte 3**

Turnos	Participantes	Vozes
28	Professora	<u>Então, depende do perfil do colaborador?</u>
29	Luana	É, depende do perfil.
30	Geiziane	<u>É, por exemplo, lá no nosso setor, a gente não pode fazer nada na correria, porque se for fazer na correria, vai sair algo errado. Quem trabalha com cálculo, essas coisas, né, têm que fazer com calma, (...)</u>
31	Luana	<u>É, o nosso é cálculo.</u>
32	Geiziane	<u>com concentração.</u> Já pensou se seu Sérgio chega lá todo bruto, não dá.
33	Rafael	Na pressão...
34	Luana	Mas só professora, <u>como é um setor de informação</u> , ela quer que a gente, o telefone tocou, ela quer a gente, <u>ela quer que atenda ao telefone, tudo ao mesmo tempo</u> , a gente se vira, fica igual a uma doida.
35	Geiziane	<u>Mas é o que diz aqui, os diversos tipos de líder.</u>
36	Luana	<u>Pois é, ela não, ela não tá nem aí. Ela grita mesmo.</u>
37	Rafael	Ela é no grito!
38	Geiziane	<u>Acho que isso não ajuda em nada.</u>

A partir do meu questionamento (turno 28), algumas leituras foram suscitadas. Geiziane (turno 30 e 32) e Luana (turno 34 e 36) refletiram criticamente sobre a própria vida profissional. O que comprova tal atitude são os argumentos apresentados por essas leitoras. No turno 30, Geiziane iniciou sua leitura com um tipo de argumentação por exemplo, uma vez que expressa uma ideia exemplificando, apoiada na sua experiência vivida na organização, onde trabalha como estagiária. Da mesma forma, Luana (turno 34 e 36) argumentou baseada na sua experiência profissional. Ainda, Geiziane, no turno 35, reforçou seu posicionamento sobre os tipos de líderes e concluiu seu raciocínio (turno 38). Temos aí mais um momento de leitores que buscaram a adesão de um auditório à sua tese.

O recurso argumentativo promove espaço para discussão e essas manifestações reforçaram a necessidade de se valorizar as experiências do aluno. Em outras palavras, é preciso respeitar os seus saberes, isso compreende respeitar as experiências do aluno e associá-las ao conteúdo a ser ensinado. É possível perceber, nas vozes das leitoras, opiniões sobre determinada situação e elas não se omitiram em expressá-las, pois relacionaram e compartilharam os sentidos que construíram sobre ser líder. Ambas se posicionaram como leitoras que ultrapassaram a instância de decodificação e revelaram leituras marcadas pelos seus

pontos de vista por meio de um argumento pelo exemplo e pela busca da adesão do outro interlocutor.

O que acompanhamos, nesse recorte, são alunos com atitudes de quem busca conquistar a atenção e a adesão do outro referente ao modo de ver uma situação. Podemos ver alunos organizando suas ideias criticamente, ou seja, lendo além das linhas, posicionando-se em relação a ideias do texto e do outro, criticando e defendendo um ponto de vista,. Os argumentos deles podem ser associados às considerações de Pontecorvo (2005), referentes aos estudos sobre interação, que apresenta dois modos de entender o termo *sharing*: o sentido de “dividir, subdividir” e o sentido de “compartilhar, colocar em comum”. O primeiro refere-se à exposição do ponto de vista e os alunos dividem sua forma de pensar com o outro, e o segundo modo, porque ao ouvir o outro, pode-se reconstruir a sua leitura. Na prática de leitura do PAG, foi possível perceber a predominância do segundo modo, o ato de ouvir o outro e de reconstruir suas próprias leituras, isso foi favorável à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento da criticidade.

A seguir, analiso um recorte com vozes que revelam concepções do tipo de líder, entre outros, tais aspectos.

* Recorte 4

Turnos	Participantes	Vozes
47	Rafael	Hoje em dia o líder é um exemplo. Faz atividade (). <u>Tem carisma com as pessoas e não brutalidade.</u>
48	Professora	Ela é dona?
49	Luana	Não, é ouvidora.
50	Geiziane	<u>Pode ver que tem funcionário (...).</u>
51	Luana	É complicado...
52	Geiziane	<u>às vezes tem funcionário que fica na empresa, veste mesmo a camisa da empresa, não pelo salário, mas pela forma que a empresa vê ele como pessoa, como funcionário. A forma como ele é tratado.</u> Eu não vou chegar gritando com meus colaboradores, pois sei que pra minha empresa, eu preciso deles, para poder...
53	Luana	Professora, <u>estagiários não duram lá.</u>
54	Geiziane	É por isso. Aí eu admito meu funcionário, aí <u>eu vou ser agressiva, um exemplo de líder, que nem é exemplo de líder na verdade, aí a pessoa quer sair</u> , ou seja, vai ter tanto perda pra gente, porque foi perda de tempo na seleção da pessoa, porque perda pra empresa tem que pagar rescisão, essas coisas. <u>Tem que fazer alguma coisa pra manter o funcionário, fazer o possível.</u>
55	Rafael	<u>Já li também que o líder não pode chamar atenção da pessoa na frente de outras, mas o elogio sim, mas o puxão de orelha assim né tem que ser particular, (...).</u>
56	Geiziane	<u>É até constrangimento.</u>

57	Rafael	Constrange a pessoa e às vezes o desenvolvimento dela pode cair. <u>Ninguém gosta de trabalhar sob pressão, com medo de (...).</u>
58	Luana	<u>Todos os estagiários ficam isolados. Todos ()</u>
59	Geiziane/ Luana/Rafael	{Superposição, simultaneidade de vozes}
60	Geiziane	Não vou me esforçar, porque meu esforço não é reconhecido.
61	Luana	<u>Lá é assim, pode fazer tudo, mas nada está bem pra ela, nada, nada.</u>
62	Geiziane	<u>Assim é complicado, né?</u>
63	Professora	Quem não gosta de ser valorizado? Quando você se sente parte da empresa, sendo valorizado. É claro que <u>a tendência é que esse colaborador vista realmente a camisa da empresa.</u> É a questão da autoridade e não do autoritarismo. É a partir da autoridade que tem muito a ver com a área de vocês, com o perfil do líder, a liderança. <u>Ser líder é você estimular o outro a fazer aquilo em que você acredita que deve ser feito em prol de determinado objetivo ou empresa.</u> Mas ainda se encontra muito o tipo de líder autoritário. O líder com essa característica é o autocrata? <u>É isso?</u>
64	Rosa	É autocrata, é isso.
65	Professora	É de quem a Luana tá falou? Que é autoritário, que grita, <u>é só ele?</u>
66	Rosa	<u>Que é o autoritário, que grita, não vê o lado humano, (...).</u>
67	Rafael	<u>Tem o liberal, que deixa tudo, e o democrático.</u>
68	Professora	O liberal seria o quê? <u>Poderíamos associar ao líder tipo vaca? O liberal é aquele que deixa, não se importa, deixa mais livre?</u>
69	Rafael	<u>Pode ser o castor também, porque é muito perigoso esse, porque o líder não serve para capacitar ... as pessoas, não é o jeito que é ... o patrão.</u> No livro O Monge e o Executivo, diz que tem diferença entre poder e autoridade, né. Poder é aquilo que você instrui o outro, mas causa medo, entendeu? <u>O poder sempre causa uma revolta, mas autoridade não, autoridade você faz, a pessoa obedece por respeito e faz o melhor de si.</u>

Após ter realizado a análise de parte dos dados da primeira vivência do PAG, percebi que havia feito muitas intervenções e com turnos longos, o que provavelmente reduziu a qualidade da interação mediada e reiterou a influência da postura do professor na construção de sentidos. Diante disso, procurei nas vivências subsequentes não intervir demasiadamente e só fazê-lo quando percebesse como necessário para desencadear as vozes.

Entretanto, não foi fácil evitar tal postura, de repente me via trilhando o viés da prática tradicional de leitura, a minha voz se sobrepondo a do outro. Isso não significou que agi de forma consciente, ao contrário, o meu intuito foi um novo “saber-fazer”, posicionar-me como agente de letramento, ou seja, um mediador de práticas sociais situadas no mundo letrado (KLEIMAN, 2006a).

Como fica evidente, fiz poucas intervenções e a maioria foi realizada pelos alunos. A participação mais efetiva deles exteriorizando seus pensamentos, partilhando suas leituras e visões de mundo já anunciava um outro enquadre na vivência do PAG. Uma explicação para isso se deve às minhas atitudes na interação; outra ao ambiente mais intimista entre os participantes, visto já terem vivenciado algumas vezes o PAG; mais uma razão é o fato de o PAG promover um espaço democrático, no qual o leitor pode expressar-se livremente na construção de sentidos, enfim, a mediação propiciada pelo professor facilitou a interlocução e possibilitou o raciocínio coletivo e a argumentação. A consequência disso pode ser o desenvolvimento de uma leitura com criticidade e de um leitor crítico.

Percebi que os alunos mostraram indícios de que estavam realizando uma leitura crítica do texto, uma vez que “a leitura crítica sempre leva à produção ou à construção de um outro texto: o texto do próprio autor” (SILVA, 2005, p. 81), como: Rafael demonstrou uma postura de um leitor com capacidade de julgar o texto e de ouvir e ponderar argumentos (turnos 47, 55 e 57) para a construção de sentidos.

Geiziane (turnos 50, 52, 54, 56 e 60) e Luana (turnos 53, 58 e 61) se moveram no sentido de expressar seu ponto de vista. Foi uma manifestação explícita do processo de pensamento e raciocínio em relação ao colaborador e ao gestor, a partir das suas experiências de vida e seus valores socioculturais que se entrecruzam com o discurso de outro, é a voz de uma única pessoa, mas repleta de falas de outras pessoas. Essa perspectiva é concebida, por Bakhtin (1929/2006), como dialogismo. De acordo com o autor, “não existe palavra que não seja de alguém” (1997, p. 350).

Como se pode notar, os três organizaram, sustentaram e justificaram seus pontos de vista. A argumentação desses leitores não correspondeu à rigidez da lógica formal, da exatidão de uma prova dedutiva (ou científica), posso dizer que os argumentos pertencem ao âmbito do verossímil, plausível e questionável. Eles centraram seu ponto de vista nas suas próprias convicções e expuseram um discurso que propiciou a interação entre eles (orador e auditório). Portanto, eles argumentaram sobre ideias das quais se podem chegar a conclusões verossímeis e não verdadeiras, são modos diversos de raciocinar.

Nos turnos 63 e 65, fiz a retomada, sinteticamente, da ideia de Geiziane (turno 52) a respeito da valorização do profissional e de ele vestir a camisa, acrescentando o meu posicionamento a respeito do que é ser líder. Também me expressei sobre o sentido que Luana (turnos 53, 58 e 61) construiu de sua chefe. Nesses turnos, com a análise, percebi a orquestração pelo *revoicing* com o componente de reformulação e com marcador de inferência autorizada: “[...], é **isso**?” “[...], é **só** ele?”.

O uso da técnica discursiva *revoicing* ocorreu, intuitivamente, na prática do PAG. Saliento, portanto, conforme O'Connor e Michael (1996), a habilidade que o professor deve ter em orquestrar a conversação, porque precisa ao mesmo tempo orquestrar e integrar o conteúdo acadêmico e a participação do aluno. Com a realização do revozeamento, é mais provável a participação do aluno no grupo de discussão, por isso, saber orquestrar, significa saber o momento de realizar o *revoicing*, visto que implica a valorização do que foi dito pelo aluno.

Rosa e Rafael não deixaram de se posicionar, ambos apresentaram suas leituras. Rosa (turnos 64 e 66) colaborou com explicações sobre o líder autoritário: “*Que é o autoritário, que grita, não vê o lado humano, (...)*”, e Rafael (turno 67) opinou sobre o líder liberal: “*Tem o liberal, que deixa tudo, e o democrático*”. Ao contextualizarem o texto nas suas vidas, eles demonstraram a capacidade de pensar sobre aspectos inerentes ao seu contexto de trabalho. Essa demonstração pode denotar princípio de criticidade.

No turno 68, pretendi retomar o texto, assim, convidei-os de forma implícita: “[...]. *Poderíamos associar ao líder tipo vaca? [...]*”. As perguntas os levaram à reflexão sobre o tipo de líder, possibilitando aos leitores criarem sentidos que ampliaram as suas vozes, argumentando para explicarem seus raciocínios. Por exemplo, Rafael (turno 69) argumentou que pode ser associado ao castor e justificou (turno 69):

Tese: Pode ser o castor também,

Argumento: porque é muito perigoso esse, porque o líder não serve para capacitar ... as pessoas, não é o jeito que é ... o patrão. No livro O Monge e o Executivo, diz que tem diferença entre poder e autoridade, né. Poder é aquilo que você instrui o outro, mas causa medo, entendeu?

Conclusão: O poder sempre causa uma revolta, mas autoridade não, autoridade você faz, a pessoa obedece por respeito e faz o melhor de si.

Nesse contexto, com leituras diversas se deu a construção do conhecimento. O ganho cognitivo dos alunos proveniente da discussão é fato, pois a troca verbal, por meio de juízos de valor e de justificações, mais ou menos explícitas, das retomadas de ideias mencionadas, fez avançar o discurso-raciocínio provocando a continuidade das leituras. Eles evidenciaram seus pensamentos, expressaram um posicionamento e construíram conhecimento, pois a interação ocorrida entre eles pode ser considerada como uma fonte e um auxílio para a aprendizagem.

Observei que fui menos centralizadora, procurei agir sem porta-me como “dona do saber”, possibilitando espaço para os alunos se manifestarem com liberdade. Como dito, tal comportamento se deveu em virtude de minha reflexão sobre o meu fazer docente e sobre a análise que fiz de parte da primeira vivência. Esse recorte mostra mais espaço dado aos alunos para expressarem suas vozes, evidenciando *o que* e *por que* das suas leituras.

Nas vivências, busquei sempre criar um clima de liberdade para abrir espaço para as vozes dos leitores e suas subjetividades. A seguir, um recorte no qual os turnos reforçam a atmosfera acolhedora e democrática da prática do Pensar Alto em Grupo propiciada pela na interação.

*** Recorte 5**

Turnos	Participantes	Vozes
74	Gabriel	<u>Ela quer falar, a Juliana quer falar.</u>
75	Professora	Mas ela pode...
76	Juliana	<u>Queria falar, mas iam me interromper, e ().</u>
77	Professora	Você ficou..., porque <u>você se sentiu coagida, pressionada e não te deram espaço...</u>
78	Luana/Juliana	((risos))
79	Gabriel	<u>Essas duas juntas..., é um perigo!</u>
80	Juliana	<u>Cara, eu tenho dois chefes</u> que considero com o perfil, a Miler é o leão. É o tipo de pessoa que quer ver resultado, ela cobra dos colaboradores.

Nesse recorte, é possível notar que a interação se manifestou de forma bem mais descontraída e mostrou a cumplicidade entre os interlocutores. No turno 74, Gabriel usou sua voz de forma enfática para evidenciar a intenção de falar de Juliana. Essa aluna justificou o porquê de não tê-lo feito ainda e a razão para isso foi estar aparentemente receosa em ser interrompida.

A consideração de Juliana “*Queria falar, mas iam me interromper, e ()*” (turno 76) nos leva a refletir sobre o respeito pelo outro, quer queira quer não, ao expormos um posicionamento, desejamos a atenção do(s) ouvinte(s). É como Perelman (1996/2005, p. 19) afirma referindo-se ao ato de argumentar que “não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. [...]. Não nos esqueçamos de que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar eventualmente o seu ponto de vista”. Essa consideração de Juliana também nos permite perceber a importância da valorização da fala do aluno e a importância dele ser ouvido.

Contextualizando para a sala de aula, é muito comum na prática docente não ouvirmos a voz do aluno, muitas vezes por receio de evidenciar que não sabemos tudo e somos passíveis de erros. O convencionalizado na sociedade é que os professores sabem tudo e a demonstração de que isso não é verdade, contraria a representação imposta no contexto escolar. O reconhecimento de que não somos detentores do saber exige amadurecimento, conhecimento, e, sobretudo, humildade, o que não é fácil para profissionais, cuja trajetória foi possivelmente embasada numa concepção autoritária de ensino, contudo, não podemos negar a condição de ser humano que somos. O que também nos leva a uma reflexão crítica sobre a nossa prática educativa.

Referente à afirmativa de Juliana (turno 76), deixei claro que existe o espaço para a sua interlocução, mesmo tendo percebido o tom de brincadeira em sua fala. Aproveitei para falar também no mesmo tom (turno 77) sobre seu receio, logo os risos de Luana e Juliana e a afirmação com sarcasmo de Gabriel “*Essas duas juntas..., é um perigo!*” (turno 79). De fato, essa demonstração de estarem a vontade, ao expressarem suas percepções, não é tão comum em interação verbal no contexto escolar, mas foi gratificante ter percebido que, naquele momento, eu havia estabelecido uma relação de confiança e liberdade no evento do PAG.

Esse cenário ratifica um dos intuitos da prática do PAG que é criar um clima de confiança entre alunos e professor, para que aqueles possam expressar espontaneamente suas leituras e negociar os sentidos do texto. Esse recorte é muito interessante do ponto de vista da interação verbal, uma vez que as vivências do PAG podem propiciar um ambiente mais agradável e favorável à construção de sentidos.

Gabriel, que pouco tinha participado, e Juliana, que até então não havia se expressado, nesse momento, ambos expuseram suas vozes, num clima de descontração. Isso decorreu também pela orquestração da professora, pois depende do modo que o professor vai mediar a prática de leitura no ambiente escolar, o que pode abrir espaço para os alunos expressarem suas opiniões ao grupo e favorecer o diálogo entre eles. São indícios de um novo “saber-fazer” pretendido pela professora.

Portanto, saber ouvir é uma ação pedagógica importante e necessária aos professores para tornar possível a geração do conhecimento no ambiente escolar. É a demonstração de quem tem o que dizer, mas também sabe que não é o único a ter o que dizer. Construir um ambiente favorável à socialização intelectual deve ser uma das ações do professor para que possibilite uma relação mais horizontal e desconstrua a visão da condição de inferior como natural por parte do aluno e da condição de superior por parte do professor. Por conseguinte,

orquestrar é mais uma ação para auxiliar esse profissional na construção de sentidos no grupo. Esses foram aspectos mais frequentes nesse recorte.

No recorte seguinte, mais momentos descontraídos evidenciados nas vozes dos alunos, destacando o ambiente, a atuação do professor e a interação entre pares.

*** Recorte 6**

Turnos	Participantes	Vozes
94	Gabriel	<u>((risos))</u>
95	Juliana	Ah, a minha outra, né, chefea (...)
96	Gabriel	a Isabela <u>((risos))</u>
97	Juliana	é a Isabela, que eu perturbo a vida dela, acho que ela é um pouco do leão, um pouco da coruja, (...).
98	Gabriel	<u>Uma misturada...</u>
99	Juliana	<u>É uma misturada.</u>
100	Professora	É um misto?
101	Juliana	É um misto. <u>Ela não tem nada a ver com a vaca.</u>
102	Gabriel	Nada a ver com a vaca, né <u>((risos))</u>
103	Professora	Por que não tem nada a ver com a vaca?
104	Rosa	Ela não é popular?
105	Juliana	Não, assim, é, ela só é popular, mas só assim. Ela ..., ela tem também só um pouquinho da vaca, só um pouquinho, não muita coisa. Ela é aquela chefea que te ensina e depois te cobra. As coisas dela lá do (). <u>Teve um tempo que ela ficou de férias, eu assumi lugar dela.</u> E tem dois menor aprendiz, lá. Sou eu de manhã e o menino da tarde. Ele não assumiu, porque ninguém botava fé nele, ele é aquela pessoa que... <u>Aí ...</u>
106	Gabriel	<u>Tá te achando...</u>
107	Juliana	Não, não, claro que não, se tô ali, é porque ... <u>tenho que me achar, mesmo. Sou capaz.</u>
108	Geiziane	<u>Vai ser promovida.</u>
109	Juliana	<u>É vou ser promovi:::da.</u>
110	Professora	Vai casar.
111	Gabriel	<u>Vai casar.</u>
112	Geiziane/ Juliana	<u>((risos))</u>
113	Luana	Ah, professora, <u>tô ficando triste, já...</u>
114	Gabriel/Geiziane/ Gabriel/Rafael /Rosa	<u>((risos))</u>

Com esse recorte, quero reforçar a existência de um clima agradável, entre todos os participantes no evento do Pensar Alto em Grupo, o que favoreceu a construção do conhecimento.

Para a construção de um clima que favorecesse a aprendizagem significativa, um dos pontos foi o respeito pelo aluno, considerando-o como um ser humano social, mas também um ser individual que é provido de conhecimento. Parece que obteve esse resultado, como mostrou os frequentes risos (turnos 94, 96, 102, 112 e 114) e a forma descontraída de se expressarem (turnos 97, 98, 99, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 111 e 113).

Na prática do Pensar Alto em Grupo, na discussão sobre o texto, os alunos foram mais participativos e se mostraram mais estimulados. O resultado dessa interação se deu tanto no plano comunicativo quanto no cognitivo. No comunicativo, viu-se fluir uma interlocução mais descontraída e livre cujos discursos foram construídos a partir da discussão e negociação de sentidos possíveis de um texto na perspectiva dos leitores. Tais construções foram mediadas, em momentos diferentes, pelo texto, pelos colegas e pela professora. E, no cognitivo, pelos sentidos expostos e pela oportunidade de desenvolverem coletivamente um discurso, levando-os a refletir sobre o dito naquele processo de interação e suscitar mudança no comportamento do aluno.

Dessas manifestações cognitivas, pude observar, de forma mais reflexiva, a minha atuação, como professora na prática do Pensar Alto em Grupo, tendenciando para uma prática de leitura mais horizontal e uma relação mais de proximidade entre alunos e professora. Ficou evidente que houve um envolvimento mais pessoal, talvez, por isso, os alunos comportaram-se de maneira mais desembaraçada na sexta vivência do Pensar Alto em Grupo. Como o turno 113 de Luana: “Ah, professora, tô ficando triste, já...”, mais uma demonstração de quem se sentiu mais a vontade na interação. Ela exteriorizou seu sentimento em relação a não ter noivo.

Acredito que esse foi um momento que oportunizou aos participantes destacar que se é ser humano dotado de emoções, de certezas e de dúvidas diante dos acontecimentos da vida e talvez uma forma de compreender a si mesmo e ao mundo. Na sequência, foco os sentidos construídos por leitores que demonstraram compreender o que leram. Essa é uma das perspectivas apontadas no recorte a seguir.

* Recorte 7

Turnos	Participantes	Vozes
118	Professora	<u>A Juliana falou de três animais. Aí, associando com as características desses animais [no texto], com as duas chefas, né, com as quais ela trabalha...</u>
119	Juliana	(), ela é minha chefe, mas é uma pessoa muito ruim, sei lá...
120	Gabriel	<u>Ela é ...entendi agora, ela é águia.</u>
121	Geiziane	<u>Também acho que ela é águia.</u>

122	Juliana	<u>Ela é águia.</u> Só que ela quer ser chefe. Chefe é seu Luís, chefe fiscal é seu Luís. Ela chega atrasada, é a famosa fofoqueira. Acho engraçado que ela falou uma coisa assim que eu me surpreendi, entendeu? Ela me surpreendeu, porque eu tava sentada, fazendo as coisas. Ela falou bem alto, mesmo me vendo lá no setor, tem algum menor aprendiz aqui? e um colega respondeu: Só a Juliana. Mas ela já é funcionária, faz coisa que menor aprendiz não faz. Fiquei animada.
123	Rafael	<u>Pode ficar,</u> () independente disso.
124	Professora	<u>Pra vocês, qual seria o melhor tipo de líder? O que possui só uma característica ou uma mistura?</u> Qual seria o líder ideal? Se é que existe?
125	Rafael	<u>Acho (...)</u>
126	Luana	<u>Eu tava pensando (...)</u>
127	Gabriel	<u>Ser paciente (...)</u>
128	Rosa	<u>Eu acho que tem que ter um pouco de cada,</u> [cada ave e/ou animal]... porque... tô até na dúvida aqui se o paternalismo... pode ajudar a minha equipe, de repente pode também ..., (...)
129	Geiziane	<u>Depende da situação.</u>

Iniciei o recorte retomando a ideia (turno 118) de Juliana explicitada (turnos 97 e 101), sobre sua chefe ter características do leão, da coruja e da vaca, mas antes de concluir meu pensamento, ela retomou (turno 119) a fala e completou expondo sua opinião de que sua chefe é uma pessoa ruim e, ao mesmo tempo, não sabe explicar o motivo de tal posicionamento. Diante disso, Gabriel (turno 120) e Geiziane (turno 121) anunciaram suas posições, ambos inferiram que se tratou de uma “chefe” com características da águia. Imediatamente Juliana (turno 122) confirmou o dito pelos seus dois colegas sobre sua chefe. A dedução de Gabriel e de Geiziane pode ter acontecido pela continuidade da fala (turno 122) de Juliana e pelo contexto, porque, naquele momento, entre as características referidas à águia no texto, havia a de ser “durão e exigente”.

Nos turnos subsequentes ao 124, questionei qual o líder ideal, se existia uma única ou várias características referentes às expostas no texto para se descrever o líder ideal. Diante disso, Rafael (turno 125) e Luana (turno 126) ficaram pensativos e, durante esse pouco tempo que os dois estavam absortos em seus pensamentos, Gabriel (turno 127) expressou: “*Ser paciente (...)*”, de uma forma como se ainda estivesse tentando entender o que perguntei e completar seu raciocínio. Mas quem respondeu inicialmente de modo mais seguro foi Rosa (turno 131), ela explicou que o ideal seria haver uma mistura de características e para Geiziane (turno 119), “*Depende da situação*”.

Diante das considerações deles, retomei o sentido construído por Rosa, em relação ao questionado no turno 124, para salientar que ela respondeu reforçando o dito pelos participantes, em outros momentos, na sexta vivência do Pensar Alto em Grupo, da necessidade de várias características para descrever o líder ideal. Nesse sentido, a posição deles revelou a nova concepção de identidade múltipla, heterogênea e complexa. Eles chegaram a uma conclusão que teóricos atuais já trataram, pois não têm conhecimento, por exemplo, dos estudos de Vygotsky nem de Bakhtin, mas explicitaram, em outras palavras, que o homem é um ser histórico sujeito às contradições da sociedade.

Desse quadro exposto pelos alunos, intencionei destacar a atitude deles diante do meu questionamento (turno 124), mostrando-se participativos e, ao mesmo tempo, refletindo sobre a ideia da representação de ser o líder ideal, e a forma como se comportaram para responder o que perguntei. Acredito que alcancei o que pretendi, pois o intuito foi levá-los a refletir sobre as características do líder. A manifestação deles pareceu demonstrar isso.

Essa conversa entre os participantes demonstrou certa cumplicidade na relação com o outro e na construção das leituras, um grau de intimidade entre eles que proporcionou a construção coletiva do conhecimento. Para Pontecorvo (2005), discussões coletivas e socialmente compartilhadas são muito mais proveitosas quando o professor interfere com menos frequência e o aluno tem mais oportunidade de interagir com seus pares e, sobretudo, de se sentir mais livre sem ter que corresponder às prováveis respostas esperadas pelo professor.

Esse recorte apontou momentos de discussão em grupo sobre o texto e sobre a vida na sociedade. Como os recortes anteriores já evidenciaram a participação mais efetiva dos alunos, construindo significativamente o sentido do texto e, nos turnos subsequentes, ou seja, de 130 a 177, houve a continuidade da interlocução nessa perspectiva, decidi iniciar o próximo recorte a partir do turno 178, porque compreendo que não interferirá no exposto até aqui. Assim, inicio o recorte 8, convidando-os a voltarem ao texto e faço uma pergunta com a intenção de ouvir a opinião deles sobre o profissional brasileiro.

* Recorte 8

Turnos	Participantes	Voices
178	Professora	Não é fácil. É difícil você se organizar. <u>Vamos voltar ao texto. Como está o profissional daqui</u> [no texto], o profissional de fora? Como está a questão da cultura?
179	Rosa	<u>A cultura, como eles</u> [autor do texto lido na sexta vivência] <u>falam dos brasileiros e dos estrangeiros.</u> Eles fazem uma comparação.
180	Rafael	<u>Os líderes daqui são muito diferentes dos alemães, por exemplo, dos japoneses.</u> Os alemães são mais fechados, são pontualista, se

		chega 10m depois, é um problema.
181	Professora	<u>E os brasileiros?</u>
182	Rosa	<u>Ah, são mais acomodados.</u>
183	Todos	<u>((risos))</u>
184	Professora	O que o autor do texto recomenda?_Agora, <u>você vão imaginar que vão atravessar o mundo, vão gerenciar uma empresa em outro país, viver outra cultura. Como vai ser a postura de vocês?</u>
185	Rafael	<u>Se eu fosse viajar, né, pra ser alguma coisa assim, seria melhor parar para estudar como é ser um líder lá fora, né, pra você já ir se acostumando.</u> E se você vê que não cabe no teu perfil, porque há coisas que você já nasce com ela, vai adequando à medida que vai crescendo, ..., mas se der pra você fazer, faz, estuda, busca conhecer a cultura do outro, vai tentar se adequar (...)
186	Rosa	<u>Adaptar.</u>
187	Professora	No texto diz que veio um rapaz de outro país, um profissional, o que ele fez?
188	Rosa	<u>Estudou a nossa cultura brasileira.</u>

Convidando-os a retomar o texto e perguntei (turno 178) a opinião deles sobre o profissional aqui no Brasil. A princípio, pode parecer uma dispersão, mas, na verdade, estão pensando sobre o texto, buscando relacionar ao contexto deles. Logo, Rosa (turno 179) e Rafael (turno 180) se posicionaram. Ambos construíram inferências (turnos 179/182 e 180/185), apoiados tanto nos conhecimentos adquiridos nas suas experiências como também no próprio texto.

Diante dos discursos construídos nos turnos iniciais, vi como oportuno perguntar sobre os brasileiros (turno 181). Diante da questão, imediatamente Rosa retrucou “*Ah, são mais acomodados*” (turno 182), expôs seu posicionamento e, por conta da maneira como se expressou, com um tom de voz bem firme, os demais participantes não se contiveram e esboçaram risos. Tais risos retrataram a visão que eles têm do profissional brasileiro e pareceu não ser positiva.

Dependendo do contexto, o riso pode ter diversos sentidos. Nesse caso, representou manifestações desses participantes em relação às imagens que concebem dos profissionais brasileiros. Os risos representaram uma forma de expressarem a concordância com a opinião de Rosa e de suas próprias percepções. Em geral, a imagem dos profissionais brasileiros tende para o valor negativo, estigmatizado como sossegado, sem muitas preocupações. Eu poderia ter aproveitado a oportunidade para instigar mais os interlocutores e ampliar as leituras, principalmente no momento em que todos riram (turno 183) da leitura de Rosa (turno 182) a

respeito do profissional brasileiro, já que o “riso é um ato social, criado e consumido de acordo com os signos produzidos e compreendidos por cada grupo” (DAVI, 2005, p. 2).

No turno 184, interroguei com intenção de retomar o texto, convidei-os a realizarem uma viagem sem se deslocarem fisicamente, mas uma viagem mental. Para isso, pedi que eles imaginassem uma situação de um profissional em outro país, para depois responder a minha pergunta. Após isso, todos concordaram com a necessidade de o profissional buscar conhecer outras culturas, principalmente se for trabalhar numa empresa com a cultura diferente da sua, para evitar o conflito cultural ou mesmo amenizar o impacto e atuar de forma mais eficiente, como Rafael (turno 185) e Rosa (turno 186 e 198) explicaram.

Esse tipo de raciocínio coletivo revelou o ponto de vista de leitores que leram além da decodificação. É nesse sentido que a leitura é concebida como um processo social, situada em um contexto de comunicação compartilhada, portanto, influenciada pela situação com sentidos construídos conjuntamente e negociados na interação social pelos interlocutores.

Há aí leitores se posicionando e buscando refletir sobre o aspecto social do dito no texto e “compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto” (GARCIA et al., 2006, p. 29). Na sequência, há mais interlocuções que caracterizam o leitor ciente do que diz.

* Recorte 9

Turnos	Participantes	Vozes
196	Professora	Já. De forma resumida, <u>como seria o líder ideal para vocês?</u>
197	Luana	Professora, eu pegaria um pouco de cada, <u>depende da situação, lá na empresa. Depende da situação, acho que eu pegaria um pouco de cada um, do leão, da vaca, de todos eles, não tem como... e também ainda não passei por isso, talvez um dia.</u>
198	Juliana	Acho que o líder tem que fazer um estudo, não só pra ele, pra outros líderes, pra ver como é a empresa, basicamente tem que ter um estudo pra quando for entrar na empresa. Quando ele for entrar, tentar dar o melhor dele. Expressar as formas dele, sem ofender o colaborador, sempre elogiando. <u>Acho que o líder tem que ter um pouco de cada um, não tem um líder com uma única característica também.</u>
199	Geiziane	Então, pra mim, o líder tem que ser uma pessoa que vê o colaborador como parte da empresa, né. Tem que saber distinguir necessidades do colaborador, porque às vezes a pessoa faz um mau trabalho, porque precisa conversar com uma assistente social de uma empresa, não está passando por um momento bom. Então, acho que o líder tem que ser assim, está ali pra cobrar resultado, mas também ver a necessidade do funcionário, ver o colaborador como parte da empresa dele. Até porque sem colaborador, não tem empresa. <u>Então, tem que ter um pouquinho de cada, não tem que ser aquele líder que vai passar a mão na cabeça, vai criar vínculo de amizade, não. Tem que ter uma relação de colaborador com</u>

		<u>líder mesmo, mas não com líder grosso, não, mas...</u> como meu gerente diz, ele é neutro ali dentro da empresa, não é bom nem ruim, está ali pra fazer a função dele, ele vai ser o líder.
200	Rafael	<u>Eu vejo que o líder deve ser educado, mas não desleixado ou preguiçoso. Tem que ser um líder duro, mas não aquele que é ofensivo e prejudica as pessoas.</u> Acredito que não existe pessoa inútil, pessoas burras e cada pessoa tem sua potencialidade, cada um tem um dom assim especial. O líder tem que ter uma visão de perceber nas pessoas de seu grupo o que cada um faz de melhor e chegar a essas pessoas pra elas fazerem seu melhor e não ser aquele patrão que só manda, só manda, e querem que os outros sejam (), mas aquele que estuda, capacitando e fazendo parte daquilo.
201	Gabriel	Professora, <u>acho que tem que ter um pouco de cada.</u> E assim não ser frio, ter respeito um com outro e também saber lidar com as pessoas.
202	Rosa	<u>Juntando tudo, acho que é um pouco de cada. Tem que ter aquele um equilíbrio. Não pode ser frio demais, nem durão nem paternalista demais,</u> porque senão vai confundir as coisas de seu trabalho com o lado emocional, tanto seu como do colaborador, né. É fundamental você olhar pro outro como parte, você também precisa, porque se ele está ali, é porque tô precisando do serviço dele, ele está sendo útil pra mim. Então, juntos nós vamos conseguir aquele ideal. Eu vou tratá-lo bem, assim como eu gosto de ser tratada. Isso é bom para o relacionamento com o colaborador.

Com vista a captar, de forma resumida, a percepção de cada leitor com base no texto lido e nas informações oriundas de suas experiências de mundo e da própria leitura construída na interação do PAG, indaguei: “[...], como seria o líder ideal para vocês?” (turno 196). Com a indagação, pretendi suscitar o ponto de vista de cada um. Decerto, obtive respostas.

Ao fazer a pergunta, não estava preocupada em mostrar que conhecia de forma aprofundada o tipo de pergunta mais adequado para estimular os alunos a revelarem suas leituras, buscava simplesmente ouvir as vozes dos leitores se posicionando diante do questionado.

A análise mostrou que os alunos foram bem participativos. Eles apresentaram seus posicionamentos de uma forma bem descontraída e segura, e eu não intervim naquele momento acreditando que seria a postura mais adequada para possibilitar a interação entre pares. Foi um momento propício para impulsionar a interação e a construção de leituras e de argumentos. Percebi que houve uma prática de leitura mais construtiva, porquanto uma das formas mais interativa de construir conhecimento é dar voz ao aluno que é uma premissa básica do Pensar Alto em Grupo.

Em relação à pergunta (turno 196), os seis participantes, Geiziane, Luana, Juliana, Rafael, Gabriel e Rosa compartilharam o mesmo ponto de vista, já explicitado por alguns, de

que deveria haver uma fusão das características dos animais para a formação do líder ideal. Todos se apoiaram no texto para construir sentidos acerca do perguntado, porém Luana, Juliana e Gabriel são os que mais se prenderam nas palavras do texto (turno 197, 198, 201) para justificar suas impressões e Geiziane (turno 199), Rafael (turno 200) e Rosa (turno 202) se estenderam um pouco além do texto para construir suas leituras. Estes incluíram em seus discursos, além do conteúdo do texto, comentários que mostraram a necessidade de o líder considerar o profissional como ser humano imerso num contexto social. As considerações dos seis alunos focaram a construção de um líder ideal, mas sem a ingenuidade de um leitor que crê só nas palavras explícitas no texto.

A síntese construída por eles de que uma característica de um único animal não descreveria o líder ideal é sinal de que ouviram o outro e isso dá a entender que todos aderiram essa ideia, apesar de, naquele momento, não terem interrompido o outro para expor algum posicionamento, talvez isso aconteceu por estarem se apoiado mais no próprio contexto profissional para expressar seu ponto de vista. É interessante observar que pode parecer não haver a interação entre os alunos, mas, na verdade, eles estão tentando pensar no contexto deles, qual o modelo daqueles animais no texto corresponderia ao líder ideal, eles estão fazendo uma leitura metafórica, o que pode contribuir para a construção dos sentidos.

Outro ponto é que houve um posicionamento comum nos comentários dos participantes, já que, para eles, o líder deve adotar a postura de um profissional que gere pessoas e estas têm motivações diferentes, por isso, ele deve ter a sensibilidade e, ao mesmo tempo, saber usar a razão para buscar soluções cotidianas na empresa. Por conseguinte, os alunos se mostraram leitores capazes de questionar e refletir sobre o texto e sobre as vozes dos colegas, mostrando-se capazes de relacionar a outros conhecimentos.

Os alunos se revelaram leitores que predominantemente leem além do texto. Isso é significativo para a formação do aluno como leitor crítico, porque o processo de formação é contínuo e aprender a ler criticamente não ocorre como “mágica”, subitamente, é um trabalho árduo e exige do aluno a disponibilidade e a sensibilidade de quem quer aprender. E do professor exige também a disponibilidade para a mudança paradigmática da prática de leitura e a compreensão de que o ato de ensinar não é uma via de mão única, pois se aprende na relação com o outro, na interação.

O significativo, no processo interativo do PAG, foi que a maioria dos participantes esboçou um entendimento compartilhado sobre a leitura, especificamente o que seria considerado um líder ideal. Mostraram-se leitores indo além das aparências, discutindo o real e o ideal e desenvolvendo atitudes de questionamentos sobre o texto. Portanto, a “leitura

crítica movimentava-se sempre no horizonte do bom-senso, buscando e detectando o cerne das contradições da realidade” (SILVA, 1998, p. 26).

Essa análise focou alguns aspectos - raciocínio coletivo, prática de leitura, ação pedagógica e saberes pedagógicos, que contribuíram para o desenvolvimento das vozes e nos permitiram a reflexão sobre o saber fazer do professor. Para analisar as vozes dos alunos após terem vivenciado o PAG, insiro na próxima subseção alguns recortes dos diários reflexivos, visto que podem apresentar contribuições significativas para esta pesquisa.

5.3 Análise da voz dos alunos na vivência do Pensar Alto em Grupo: enfoque no diário reflexivo

O diário reflexivo (MAGALHÃES, 1998) foi usado, nesta pesquisa, como um método para a geração de dados e prática reflexiva, conforme justificativa no item 4.5.2, capítulo da metodologia. Eles foram produzidos pelos alunos baseados nas vivências do Pensar Alto em Grupo. Para cada vivência, foi construído um diário, contudo nos limitaremos à análise dos diários da primeira e da sexta vivências.

Os diários⁵⁸ produzidos a partir das duas vivências totalizaram 12, sendo 7 da primeira vivência e 5 da sexta vivência. Para análise, selecionei da primeira vivência, somente, trechos de quatro diários (ANEXOS II), porque apresentaram reflexões semelhantes sobre o evento de leitura. Eles enfocaram a apropriação das vozes, ocorridas na primeira vivência, pontos de vista e posicionamentos referentes ao texto. Concernente aos diários da sexta vivência, analisei trechos dos cinco, porque apresentaram pontos de vista diferentes e sinalizaram uma postura de quem tem um posicionamento e não se omitiram em explicitá-lo.

Percebi, durante a análise, que poderia ter tirado mais proveito dos diários dos alunos, se tivesse, a cada evento seguinte do Pensar Alto em Grupo, discutido, com o grupo, as leituras suscitadas naqueles artefatos e propiciado a reflexão sobre o texto e sobre a própria escrita no diário. Essa ação seria essencial para desencadear leituras possivelmente mais ricas e críticas.

5.3.1 Diários reflexivos dos alunos: primeira vivência

Por apresentarem pontos de vista semelhantes referentes à representação da águia e à apropriação das vozes de outros participantes (Gabriel, Luna, Juliana e Rosa) construídas na

⁵⁸ Os textos dos diários foram transcritos fielmente, não houve alteração referente à grafia e às questões gramaticais.

primeira vivência, resolvi organizar os diários, considerando prioritariamente esse aspecto para análise. Esses alunos refletiram sobre o texto, apresentando uma postura de quem crê ser possível reagir diante de situações adversas, desde que não haja acomodação e passividade por parte do envolvido.

- **A representação da águia: diários de Gabriel, Luana, Juliana e Rosa**

Quadro 6: Diário 1 – Gabriel

[...]

Com esse texto o autor tenta mostrar que as pessoas **vivem como galinha, só olham para baixo, pensam baixo, mas temos é que ser águia, pensar alto, viver como uma águia**, com força, garra e lutar pelo o que quer, vencendo as barreiras as quais viram.

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 7: Diário 2 – Luana

[...]

O texto trás a reflexão para a nossa vida pessoal como profissional. A águia foi criada como galinha, com as outras galinhas, e tenho, **no meu ponto de vista, a águia pensa alto** e quando o naturalista pegou a águia e colocou em direção ao céu ao universo para voar, [...].

Não temos que pensar baixo, pois o camponês, queria que a águia pensasse baixo, ela é uma águia, tem pensar alto e sempre querer, reter conhecimento, **assim que temos que pensar para a nossa vida.**

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 8: Diário 3 – Juliana

Essa história nos faz perceber que **existe muitas pessoas que querem que nos sejamos que nem “galinha”,** ou seja, nos **não devemos pensar assim**, [...].

Como o texto comenta **não devemos nós contenta com grãos que as pessoas jogam no chão.**

Quadro 9: Diário 4 – Rosa

Pode-se relacionar este exemplo de Águia que virou galinha com **os humanos quando os tais deixam de pensar grande, que é o exemplo da Águia, para pensar piqueno** como a Galinha.

[...].

Sejamos iguais as Águias. **Pessoas com perspectivas boas para o futuro.**

Fonte: Elaboração da autora.

O aspecto convergente dos diários de Gabriel, Luana, Juliana e Rosa (ANEXO II) foi a representação que têm da águia. A percepção deles em relação à figura da águia constituiu-se num sentido positivo de ser capaz de superar os obstáculos. Foi um sentido compartilhado, num momento anterior, numa experiência comum de suas vidas na primeira vivência do Pensar Alto em Grupo, que pareceu ter sido significativo, registrado nas suas memórias e postas nos diários, aparentemente sem a combinação do que cada um iria registrar. Isso demonstrou que, na interação, o ouvir o outro é essencial na construção do conhecimento.

Na fábula, a figura da águia conotou a capacidade de reverter um comportamento de passividade para a atitude ativa. Essa representação da capacidade de superação pela águia pode ter propiciado a identificação dos leitores em querer ser a águia e não a galinha, de certa forma, uma convenção cultural e social.

Desde a antiguidade, culturalmente, uma das representações simbólicas atribuídas, na sociedade em geral, à águia é força e poder. Portanto, o sentido construído tem relação com a percepção de cada aluno, envolve as “relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (LA TAILLE, 1951/1992, p. 81), quer dizer, a representação construída é o reflexo do mundo deles.

Ao realizarem o mapeamento entre os domínios, associação do texto = mundo animal, à realidade = mundo dos homens, esses leitores (Gabriel, Luana, Juliana e Rosa) evidenciaram semanticamente os mesmos sentidos, ou seja, a figura da águia com o positivo e alto e a figura da galinha com negativo e baixo. Trata-se de uma metáfora alegórica que usa o mundo animal para representar o mundo dos homens, servindo de base para o desenvolvimento das leituras dos alunos ao realizarem tal associação, isso pode facilitar a compreensão do texto e o desenvolvimento das leituras.

Sentidos também expressos, por meio das metáforas orientacionais, na primeira vivência do Pensar Alto em Grupo, por Geiziane (turno 30) e por Rafael (turno 31) e transpostos, por Gabriel, Luana, Juliana e Rosa, para os diários. Observei, com isso, que os sentidos metafóricos (bom/alto = positivo, ruim/baixo = negativo) (LAKOFF e JOHNSON, 2002) foram também uma leitura marcante para eles quando enunciados na primeira vivência do Pensar Alto em Grupo e reforçado nos diários.

Esse tipo de relação metafórica evidenciou a forma como esses leitores creem que o homem deve agir diante dos obstáculos que surgem ao longo da vida e que não deve se

acomodar, mas reagir e enfrentar as dificuldades. Esse tipo de sequência metafórica possibilitou a compreensão do texto e levou-os a refletir sobre os sentidos construídos no evento de leitura do Pensar Alto em Grupo.

A atitude dos leitores demonstrou que refletiram sobre a condição do homem no contexto sócio-histórico. Demonstração de que a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo pode propiciar uma leitura com criticidade. Esse aspecto é sinalizado na medida em que o leitor associou os sentidos, a partir do texto, com o ponto de vista de outros participantes, como a leitura *de pensar para baixo ou para cima* (Geiziane, turno 30, e Rafael, turno 31) foi explicitado na vivência do Pensar Alto em Grupo e eles apresentaram no diário, logo houve apropriação e ampliação das vozes dos participantes.

A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo é um evento social de leitura que possibilita momentos de pensar alto no momento em que ocorre a atividade (ZANOTTO, 2010) e possibilita a apropriação do dito que pode ser usado posteriormente como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo (LA TAILLE, 1951/1992). A seguir, analiso trechos de diários que constituíram um possível meio para o desenvolvimento da reflexão crítica de seus autores/alunos.

5.3.2 Diários reflexivos dos alunos: sexta vivência

Os diários relativos à sexta vivência apresentaram pontos de vista diferentes, à vista disso, analiso-os separadamente.

• A relação com o outro

Quadro 10: Diário 5 – Gabriel

[...].

É preciso saber conviver com as pessoas para se torna um bom líder, nem todas as pessoas sabem como ser um líder e isso **é um problema muito grave não saber lhe dar com pessoas**.

Fonte: Elaboração da autora.

Gabriel situou-se numa visão de quem sabe a importância da relação a outras pessoas no ambiente profissional. Ao expressar seu ponto de vista, mostrou-se capaz de associar o conteúdo do texto ao contexto, refletiu sobre a realidade e a situação. Ao dar relevo para tal aspecto, ele pareceu destacar um posicionamento de quem, consciente ou inconscientemente,

vê o sujeito como um ser que se constrói no social, na cultura e na história, ou seja, na interação com o outro (BAKHTIN, 1929/2006; VYGOTSKY, 1984/2003).

Quando manifestou que é um problema grave não saber lidar com o outro, reconheceu a necessidade de um bom relacionamento entre os profissionais para ser um líder e pontuou a dificuldade que algumas pessoas têm em se relacionar com o outro. Ele demonstrou uma postura de quem tem uma opinião construída sobre essa situação, sinalização de um leitor que lê com criticidade, visto que não se manteve só nos sinais gráficos no texto, mas fez referência às relações sociais, foi além das linhas e entrelinhas (SILVA, 1998). Ele foi um leitor que explorou o sentido interagindo com o texto e consigo mesmo.

• A influência do meio para a aprendizagem do homem

Quadro 11: Diário 6 – Luana

[...].

Discutimos em que tipo de líderes se parecemos, **no meu ponto de vista, não tenho uma definição própria, pois depende da situação que vai está acontecendo na empresa**, e conforme for o problema, usarei as metáforas dos animais.

[...].

Fonte: Elaboração da autora.

A leitura de Luana focou um dos aspectos há muito evidenciado, por estudiosos como Bakhtin (1929/2006) e Vygotsky (1984/2003), no que se refere à influência do meio no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano. Ela apresentou uma tomada de posição ativa a propósito do que foi dito, mesmo tendo explicitado não ter um ponto de vista definido. A leitura expressa teve base no texto lido e no conhecimento de mundo, houve, portanto, a integração entre ambos, com indícios de um leitor que se mostrou, talvez inconscientemente, ser um sujeito ativo no ato de ler.

A posição da leitora convergiu para o sentido construído por Gabriel (Diário 5). Ambos apresentaram a perspectiva de um sujeito sócio-histórico, imprimindo que os alunos têm características próprias e são constituídos de crenças e valores, sendo assim, não é possível explicar o homem livre da dependência do contexto sociocultural e de ideologia. Conforme Bakhtin (1929/2006, p. 17), “o pensamento, a ‘atividade mental’, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia”.

Desse modo, não podemos ignorar a visão dos leitores, já que ao lermos um texto, ativamos os sistemas de valores, de crenças e de atitudes que refletem o grupo social do qual convivemos ao longo da vida.

• O trabalho em equipe

Quadro 12: Diário 7 – Juliana

[...].

Um líder que eu admiro muito e um dia eu tive o prazer de falar da história dele foi, o técnico Bernardinho da seleção brasileira de vôlei ele é uma forma de um líder excepcional mesmo tendo nascido em uma família de classe media alta ele tinha humildade. **“Ele falava que nós e muito melhor que EU”, o Bernardinho pensava muito no trabalho em equipe e eu tenho certeza que em uma organização um líder for fazer tudo em equipe** a empresa só teria o que crescer com esse motivos que o líder precisa ter vários em um só.

Fonte: Elaboração da autora.

A inferência de Juliana destacou o trabalho em equipe, levando-a a reflexão sobre a necessidade de se trabalhar em equipe, pois a organização é formada por um aglomerado de pessoas e o desempenho de um profissional não é exclusivo dele, mas também depende dos processos sociais que ocorrem no grupo. Ela trouxe um universo de informações que contribuíram para a sua leitura. Essa leitura não se reduziu ao texto, suas inferências foram provenientes de outras leituras do contexto, como: social, cultural e situacional.

Esse aspecto de trabalho em equipe é enfatizado na área de administração, e, reportado para o ato de ler, não lemos como pessoas individuais, mas como membros pertencentes a um grupo social, portanto, a leitura é uma prática social construída na interação com o outro.

Como os diários de Rosa e Rafael evidenciaram pontos de vista comuns em relação às questões culturais, analisei-os no mesmo bloco.

• As questões culturais

Quadro 13: Diário 8 – Rosa

Conhecer minuciosamente o terreno que está atuando é de fundamental importância para um líder.

Quanto mais claro pra ele o costume, cultura e aspirações de seus liderados,

maximiza a possibilidade de melhores resultados.

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 14: Diário 9 – Rafael

[...].

Em cada país existe um tipo de líder, e **cabe aos líderes que se transferem para outro país, se adequar com as mudanças culturais, sociais e políticos no novo ambiente.**

[...].

Apesar dos vários tipos de líder, uns são mais demandados que outros, mas nenhum ou ninguém é perfeito, mas cabe ao líder tomar sempre as melhores decisões para um bom desenvolvimento do grupo ou organização.

[...].

Fonte: Elaboração da autora.

Como ponto comum entre o diário de Rosa e o de Rafael, foi o enfoque cultural. Ambos apresentaram um conceito evidenciado no ensino para a formação de alunos na área de administração. Eles enunciaram a necessidade do profissional conhecer outras culturas para melhor lidar com as diferenças socioculturais. Emitiram opiniões, mostrando-se capazes de formar as suas. Essas enunciações sinalizaram uma postura de um leitor maduro (SILVA, 1998) ao dialogarem com texto e construírem sentidos. De acordo com Bakhtin (1929/2006, p. 125), a enunciação é impregnada de valor apreciativo. Tal apreciação demonstra um leitor ativo (SOLÉ, 1998) que lê além das entrelinhas (SILVA, 1989).

As vozes nos diários apontaram leituras baseadas no texto, mas sem limitar-se a ele. É possível notar que os leitores (Gabriel, Luana, Juliana, Rosa e Rafael) trouxeram conhecimentos construídos na ação do sujeito sobre o objeto mediado pelo próprio texto, pelo outro colega e pela professora. Os sentidos revelaram uma reflexão sobre o mundo e o lugar do homem (SOARES, 2003/2011, p. 119) na sociedade. “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”, segundo Coracini (2005, p. 23).

5.4 Análise da voz da professora na vivência do Pensar Alto em Grupo: enfoque no diário da pesquisadora

A construção do diário feito por mim visou registrar as minhas reflexões sobre a participação dos alunos e sobre a minha prática nas vivências. Nas práticas de leitura do PAG,

antes de iniciar, eu os orientei sempre sobre a atividade que desenvolveríamos: ler o texto, depois falar sobre o texto e expor suas ideias livremente.

• Da primeira vivência

Quadro 15: Diário 1 – Professora

Na primeira vivência, eu estava ansiosa, pois não sabia bem como agir, fora a preocupação com o gravador, se funcionaria ou não. Entreguei o texto, expliquei o que seria a atividade do pensar alto em grupo e esclareci como procederíamos. Após isso, foi dado o tempo para a leitura. Depois de algum tempo, perguntei se nós poderíamos começar a pensar alto sobre o texto.

De início, preocupada em ouvir as leituras, fiz perguntas e parece que não houve receio por parte de dois participantes em falar sobre o texto lido. Inicialmente somente dois alunos se posicionaram, acredito que isso ocorreu porque eles já tinham lido o texto. Percebi que precisava buscar outras vozes, fiz outras perguntas. Entre essas perguntas, uma que questionou se eles acreditavam que o ambiente influenciava ou não o comportamento da pessoa. A partir disso, desencadeou-se a voz de outros participantes.

Procurei deixá-los à vontade para apresentarem suas leituras, mas percebi que poderia ter dado mais espaço para os alunos expressarem seus pensamentos, sua posição sobre o lido, se tivesse falando menos e também percebi que em alguns momentos sem perceber direcionava a leitura deles. Uma prática tradicional que sem intenção se fez presente na prática de leitura de quem está buscando mudança na sua prática para que favoreça a formação do leitor crítico.

Fonte: Elaboração da autora.

• Da sexta vivência

Quadro 16: Diário 6 – Professora

Mais uma vez antes de iniciarmos, retomo as orientações sobre como procederíamos. Nessa vivência, percebi os alunos mais agitados e mais à vontade, vendo isso, aproveitei e pedi que eles falassem sobre algum momento de leitura na família, na escola ou em outro ponto local; se lembravam de algum livro que já tivessem lido. Disse a eles que seria mais uma conversa inicial. Alguns falaram brevemente, relembrando um ou outro momento. Depois disso, comecei a ouvir as vozes dos alunos referentes à leitura.

Eles começaram relacionando as imagens dos animais contidas no texto, a partir da

pergunta que fiz, se eles se identificavam com alguma das imagens, porque quis aproveitar a experiência de alguns em relação ao campo profissional, já que o texto fazia menção nesse sentido. Essa pergunta desencadeou alguns olhares sobre o lido, mas percebi, apesar de ser a sexta vivência, a minha dificuldade de me desprender da minha ação mais diretiva como professora.

Todas as vezes que participei do pensar alto em grupo sempre fui com a intenção de acertar, mas em algum momento incorria numa prática limitadora da construção de sentidos, mas também posso afirmar que em outros momentos na interação, propicie espaço para suas vozes e eles muitas vezes se revelaram leitores com posicionamento, com leituras críticas, assumindo uma postura de leitor crítico.

Enfim, vi que todo esse processo interativo vivenciado por nós serviu de aprendizado, tanto para mim, a professora, como para os alunos como leitores.

Fonte: Elaboração da autora.

Essas considerações sinalizaram o reconhecimento de quem na prática de leitura ora limitou, ora oportunizou a construção de sentidos dos alunos. Foi dado o espaço para exprimirem suas vozes e ouvir outras e reconstruir, muitas vezes, as suas leituras. Estava ciente do que buscava, a intenção era abrir espaço para que os alunos pudessem se manifestar, sem se sentirem censurados, e percebessem que é possível expor sua voz e ouvir outras, possibilitando a reconstrução de suas leituras.

Nesse processo de interação, eles apresentaram seu posicionamento, ora concordando, ora discordando, ora acrescentando outros sentidos e, em vários momentos, associaram a leitura do texto a outros referenciais que provavelmente fazem parte de suas vidas, pois a compreensão do texto está relacionada ao conhecimento prévio do leitor, ao texto e ao seu contexto, pois esse tipo de interação propicia que ele se transforme e transforme o outro, conforme Vygotsky (1984/1994), o homem se constrói nas relações com o outro, pois a ação do sujeito sobre o objeto é mediado pelo outro por meio da linguagem.

Ressalto que quem escreve o texto estará colocando sua perspectiva sobre o lido, isso faz com que o leitor concorde ou não com o que está no texto, pois o sentido construído está embasado no conhecimento do autor, do leitor, e é influenciado pelo contexto sócio-histórico, criando um diálogo que propicia uma leitura com criticidade.

O sentido não é determinado, nem é independente da subjetividade do leitor, pois ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para outras vozes na interação,

produzirem conhecimento, tendo autonomia e autoridade sobre o dito, ratificando o seu papel como sujeito social.

Das leituras das vozes dos alunos e de minha voz, tenho a sensação que, apesar de meu esforço, poderia ter conseguido um retorno mais significativo dos alunos e da professora. Em relação a meu texto no diário, notei que não escreveria da mesma forma, pois, com a análise, a minha percepção foi se alargando e, possivelmente, seriam textos mais críticos e mais problematizadores. Um exemplo, procuraria apontar as reflexões dos alunos nas vivências e discuti-las no meu diário, depois levaria para a discussão no grupo e verificar qual a posição deles referente o que eles escreveram e a minha percepção sobre o escrito deles. Todavia, enxergo que houve um aprendizado significativo para a minha prática docente, também tenho ciência que foi um passo entre tantos ainda que terei de dar, mas aprender é um ato contínuo, isso é uma razão se pretendo uma prática de leitura diferente do modelo tradicional, agir reflexivamente, essa parece ser uma das primeiras ações do professor.

Se se pretende ser um professor que “não centraliza tarefas, coordena-as” (TINOCO, 2010, p. 207), está-se postulando um professor como agente de letramento (KLEIMAN, 2006b) e, segundo Baltar (2010, p. 213), esse professor é “um mediador de práticas sociais situadas no mundo letrado, pelas quais os estudantes passam ao longo de seu processo de letramento”. Portanto, a postura e os encaminhamentos dados na prática de leitura do Pensar Alto em Grupo influenciam sobremaneira a postura dos alunos como leitores. Por isso, devemos estar cientes que tipo de cidadão queremos formar e que tipo de sociedade queremos.

Tendo focado perspectivas diversas dos dados nos diários, a seguir, discuto os dados gerados a partir das perguntas 3 e 4 contidas no roteiro da entrevista.

5.5 Análise da voz dos alunos na vivência do Pensar Alto em Grupo: enfoque na entrevista

Com o objetivo de captar a percepção dos alunos a respeito da leitura, especialmente sobre ser leitor crítico e sobre a vivência do Pensar Alto em Grupo, fiz a entrevista por pauta com quatro perguntas (apresentadas no capítulo de metodologia) para os alunos. Das perguntas, selecionei, para análise, as questões 3 e 4, porque se alinhavam melhor aos objetivos propostos para este estudo. No momento de realizar a entrevista, entreguei aos participantes um roteiro, como norte, e ressaltai que eles não seriam obrigados a segui-lo

rigidamente, pois o propósito seria apenas servir como material de apoio. Saliento que dos seis participantes, apenas um não participou da entrevista.

3. O que é ser um leitor crítico?

Gabriel: **“Um leitor crítico no que eu imagino é que eu possa ler o tal assunto e que eu venha saber impor, colocar as minhas opiniões sobre aquele texto.”**

Luana: **“Então, ser um leitor crítico é você tentar botar, por exemplo, você lê um livro, né, eu vou ler aquele livro, e eu vou colocar em prática minha visão crítica, vou debater sobre aquele assunto, o que eu vou usar na minha vida sobre aquela leitura, entendeu, é você questionar o que você está lendo.”**

Geiziane: **“Ser um leitor crítico, no meu ponto de vista, é poder ler e impor algo sobre aquilo, interpretar da forma que eu acho coerente, da forma que eu acho correto, discordar, concordar com o que está sendo lido, ou seja, é estar de uma forma crítica mesmo, está de relação ao texto que está sendo lido.”**

Juliana: **“Leitor crítico que é aquele bem detalhista no que ler, e ele entende o que ele tá lendo, ele critica se estiver certo ou errado, e, é muito detalhista, para isso o professor vai ter que fazer uma aula interativa, para que todos participem mais. É motivando, motivando para eles lerem, dando textos fáceis e de alta compreensão, sendo assim os alunos vão ter aquela vontade de tentar saber a história, e vão compreender o que acontece.”**

Rafael: **“Na minha opinião, o leitor crítico é aquele que não aceita tudo como uma verdade absoluta daquilo que ele está lendo, daquilo que ele está aprendendo. O leitor crítico tem sua própria personalidade no âmbito que ele possa chegar e falar: eu não concordo com o que esse autor está afirmando. Então, o leitor crítico é aquele que lê e não aceita de uma forma passiva, que tudo vai aceitando como verdade, tudo que tá sendo falado é o fato.”**

As respostas dos alunos têm pontos de vista semelhantes. Eles defenderam que o leitor crítico é aquele que entende e questiona a ideia expressa no texto.

Notei que as formas de ver deles não se restringiram apenas em reconhecer os sinais gráficos ou somente decodificar o que está escrito nas linhas do texto. Essas respostas demonstraram um amadurecimento, porque evidenciaram opiniões que nos apontaram um saber do que é ser leitor crítico. Constatei uma visão de um leitor, explicitadas por eles, diferente daquela que reconhece apenas os sinais linguísticos, ou ainda, daquela que pressupõe leitores passivos sem condições de desenvolverem o senso crítico.

4. Qual sua opinião a respeito da prática de leitura do Pensar alto em Grupo que participamos?

Gabriel: **“A atividade ajudou bastante, foi bom porque a gente se reunia, pode ver coisa assim que um tem sua opinião outro tem outra, um vai juntando, vendo conosco.”**

- Luana: Bom, **gostei muito, porque a gente fez várias leituras de vários textos, textos que ajudaram e ainda vão ajudar muito a nossa vida, tanto na sociedade, assim, na vida profissional quanto social**, né, são coisas que a gente tira pra nos ensinar muito, é a gente discutiu sobre textos e sobre teses, a cada metáfora era um tipo de (cheque), várias coisas que a gente tirou dali do aprendizado, gostei muito mesmo de ter participado deste projeto e espero participar outra vez se tiver, porque ajuda muito, incentiva a gente a ler, a gente aprende coisas que nunca imaginou, palavras que nunca viu, entendeu e é assim que a gente vai aprendendo e adquirindo conhecimento.
- Geiziane: O Pensar Alto em Grupo, que é um projeto que foi realizado de forma simples e objetiva, que é justamente mostrar a importância da leitura. Ter participado desse projeto foi muito importante para mim, **eu já sabia que ler é importante e está em grupo lendo, falando, comentando a respeito de um determinado texto, sendo ele científico ou não, é muito interessante. Então, acredito que tenha sido bastante produtivo para todos que participaram do projeto.**
- Juliana: **“O pensar alto teve muitos textos** que a professora trouxe, **e fez com que eu conseguisse contar um pouquinho que estou fazendo na minha vida. Tem muitas vezes que eu consegui me emocionar de verdade**, porque eu lembrava daquele tempo em que eu era menor aprendiz que foi muito difícil mesmo. Eu era menor aprendiz, e depois eu fiquei no lugar da minha chefe e fiquei em um período de três meses, e, sempre tinha uma pessoa, assim, a frente, que era o Barbosa, e quando eu passei para contabilidade quem estava à frente era o Waguinho que é o coordenador. Agora estou no jurídico, então não tem ninguém a frente, então quem responde por mim, sou eu mesma. Então, a responsabilidade aumentou e eu estou conseguindo realizar, tudo o que estou almejando, pensando alto, estou indo atrás de tudo o que eu quero, muitas vezes eu chego em casa com vontade de não ir mais, de não ir trabalhar, de fazer o que eu quero, mas a vontade de querer é muito mais do que eu possa imaginar, por isso que eu ainda não desistir, eu tenho forças de vontade, e eu tenho certeza quando eu for me formar, vai ter uma vitória que eu nunca vou esquecer”.
- Rafael: **“No primeiro momento, eu fiquei pensativo se iria participar ou não dessa prática que era aos sábados, mas no final acabei decidindo, porque ler foi uma coisa que eu sempre gostei e eu queria descobrir mais, saber por curiosidade o que ia ter nesse grupo. Então, como teve vários temas abrangentes, uma vez a gente falou de sustentabilidade, outra falou de personalidade que era no caso da águia e da galinha. Então, eram temas bastantes diversos, que faziam a gente pensar, tanto no ato de ler como de interpretar e a professora também era muito boa em comandar as reuniões, porque ela não interrompia, deixava as pessoas darem suas ideias, claro suas opiniões e também não discordava, ela respeitava muito as opiniões de cada um, de cada aluno que estava ali. E seria muito bom que tivesse esse tipo de atividades parecidas ou como essas nas universidades ou até mesmo nas escolas para motivar as pessoas a lerem desde cedo. Então, é isso, eu gostei muito, eu refletir assim sobre a importância da leitura na vida da pessoa, de como ela desenvolve o senso crítico, de como sabe se expressar melhor e até em apresentações, no ramo social, se relacionando com as pessoas, a leitura muda diversos aspectos na vida das pessoas, ela muda pra melhor e não pra pior”.**

As respostas dos alunos foram significativas. Eles afirmaram que o evento contribuiu com o desenvolvimento da leitura e houve indicativo nas suas vozes de um caminho para se trabalhar a leitura em sala de aula. Além desse aspecto, é possível perceber o reconhecimento de que houve espaço para expressarem suas leituras.

Face a isso, é importante o papel do professor no ensino da leitura, a fim de que os alunos possam participar de forma ativa da construção dos sentidos do texto lido. Contudo, não é fácil para o professor desenvolver a prática de leitura, embasada na flexibilidade de sua postura e no espaço dado, para o aluno expressar sua voz. Primeiramente, porque muitas vezes se está preso a paradigmas tradicionais de leituras, sendo difícil desprender-se, o que torna mais complexo saber como agir para contribuir com a formação do leitor crítico. Outra hipótese pode ser relacionada a ele não se sentir preparado para responder questionamentos, numa prática de leitura, que dá voz ao aluno. Uma terceira suposição é se haverá espaço na sala do professor para as múltiplas leituras, uma vez que cada aluno é único e, por conta disso, certamente, estará sujeito a construção de várias interpretações.

Neste capítulo, enfoquei a análise e discussão dos dados gerados pelos instrumentos introspectivos. No capítulo seguinte, apresento as considerações finais com reflexões sobre as vozes dos participantes nas vivências de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG), visando responder as questões norteadoras, com a intenção de evidenciar como essa prática pode contribuir para a formação do leitor crítico e a do professor como agente de letramento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, pretendo tecer algumas considerações sobre a pesquisa, buscando responder as questões norteadoras e discutir as contribuições que este estudo evidenciou para a prática de leitura crítica e para pesquisas futuras. Isso ocorrerá com base nas vozes suscitadas nos diários, nas entrevistas e, sobretudo, na primeira e na sexta vivência do Pensar Alto em Grupo (PAG).

A partir de vários estudiosos discutidos e dos participantes que se dispuseram a partilhar comigo suas vozes, chego às seguintes reflexões sobre a contribuição do evento do Pensar Alto em Grupo, como uma prática pedagógica de leitura, para a formação do aluno como leitor crítico e a do professor como agente de letramento.

Esta pesquisa me propiciou o contato com a prática social de leitura (BLOOME, 1983, 1993; STREET, 1984, 1993) do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 2008), que tem como pressuposto básico dar espaço para a voz do aluno e validá-la. Reconheci a relevância da interação para os sentidos construídos, apresentados por meio de argumentações, como o raciocínio por analogia que é um tipo de argumento. Outro aspecto de reconhecimento foi a importância da metáfora na argumentação, como uma analogia condensada, resultante da relação de um elemento foro com um elemento tema (PERELMAN, 1996/2005), o que possibilita a compreensão do texto e o desenvolvimento do leitor. Em termos de pensamento e ação, a metáfora é concebida como uma operação cognitiva, por meio da qual se pensa, se age e se experimenta a realidade (LAKOFF e JOHNSON, 1980/2002), ela não é vista como uma simples ornamentação da linguagem, mas como um elemento a mais que pode subsidiar a compreensão do texto pelo leitor. É evidente que todo esse processo para ser significativo depende, sobretudo, da postura do professor na interação.

Outro aspecto de grande importância considerado aqui foi a compreensão do sujeito como social, vivendo em meio a contradições da sociedade (BAKHTIN, 1992/1997, 1929/2006; VYGOTSKY, 1947/2002), o que significa a construção do conhecimento sobre um sujeito pertencente a um espaço histórico-sócio-cultural, com suas histórias, nas quais pode tornar-se protagonista delas. Tal aspecto implica uma postura há muito reclamada por Freire (1996/2002), para o professor e para o aluno. Para o professor, reconhecer que não é dono do saber nem que o aluno é vazio de conhecimento, e, para o aluno, reconhecer que é sujeito do ato de ensinar e não um objeto a ser moldado.

A análise das vivências me possibilitou refletir sobre a minha prática de leitura desenvolvida há anos e sobre a minha prática de leitura do Pensar Alto em Grupo

desenvolvida mais recentemente, apoiada na concepção de quem vê na leitura um caminho possível para a formação do aluno como leitor crítico, por isso, a busca em desenvolver uma prática de leitura com criticidade. Tais reflexões me possibilitaram repensar as minhas ações como docente e como pesquisadora.

Obviamente, esta pesquisa foi relevante para a minha formação pessoal e profissional, por me proporcionar momentos de construção colaborativa do sentido, de criticidade e de reflexão sobre o meu fazer docente. Além de que os conflitos vivenciados no processo da investigação me impulsionaram a ações e a reações que me levaram a rever o caminho delineado e a buscar soluções, que certamente se traduziram em aprendizagens.

O Pensar Alto em Grupo é uma prática pedagógica que possibilita a interlocução entre os participantes e propicia espaço para a voz do leitor, para que ele expresse suas leituras, sem sentir a obrigatoriedade de construir o sentido imposto pelo professor. Para tanto, professor e aluno precisam compartilhar alguns pressupostos teórico-metodológicos, a saber:

Primeiramente, o professor precisa compreender que o aluno não é vazio de conhecimento, por isso deve buscar uma mudança paradigmática na atuação em sala de aula. Segundo, ambos devem mudar o foco de que ler não é somente um ato de decodificação nem uma apropriação de símbolos linguísticos e suas estruturas. Terceiro, os dois não podem conceber o texto tendo um sentido único e imutável. Quarto, o professor precisa entender que a interação é importante para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno. Quinto, o professor necessita reconhecer que não é a única autoridade interpretativa na prática da leitura. Sexto, tanto o aluno quanto o professor podem realizar a mediação. E, por fim, o professor deve compreender que a leitura é uma prática social, pois a construção de sentidos acontece na interação com o outro inserido num contexto social.

Dito isso, eis as perguntas norteadoras deste estudo:

1. Como a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG), no ensino superior, pode contribuir para a formação do aluno como leitor crítico?

1.1 O que é ser leitor crítico?

1.2 Em que consiste a criticidade em leitura?

2. Como a análise e reflexão sobre as ações da professora nas vivências do Pensar Alto em Grupo puderam (ou não) contribuir para a formação da professora como agente de letramento?

2.1. Que saberes pedagógicos constituem a professora como agente de letramento no evento social de leitura do Pensar Alto em Grupo?

Diante disso, exponho as considerações referentes às contribuições para a formação do aluno como leitor crítico:

O Pensar Alto em Grupo revelou-se uma prática pedagógica que pode contribuir para a formação do leitor crítico. Entre as contribuições, a possibilidade do aluno perceber-se como sujeito do processo de ensino da leitura e que ele é portador de conhecimentos, não é um ser vazio nem mesmo uma “vasilha” a ser enchida pelo professor e quanto mais cheios, melhor aluno será (FREIRE, 1987/1994).

A prática do Pensar Alto em Grupo contribuiu para a construção dos sentidos, o que tornou o momento da prática mais enriquecedora para ambos, professor e aluno. Esse método possibilitou uma discussão espontânea sobre o texto e os participantes mostraram-se estimulados a expressarem suas leituras, sem a obrigação de coincidir o sentido de sua leitura com o sentido da leitura do professor. Nesse processo, eles tiveram espaço para interagir de forma livre com outros participantes, podendo concordar, discordar ou mesmo alterar a perspectiva do que leu a partir das falas de outros leitores. Essa abertura favoreceu consideravelmente a postura ativa de leitor.

Na interação, pude observar que ao propiciar um ambiente mais confiável e conceder-lhes o direito à voz, eles, em vários momentos, demonstraram-se mais descontraídos ao manifestar suas leituras e, aparentemente, sem receio para expor suas ideias e seus argumentos. Um benefício foi que ocorreu o processo da co-construção das leituras, um raciocínio coletivo, e, como resultado, possibilitou a reflexão sobre o texto e sobre o discutido no evento do PAG. Nesse processo, as leituras inicialmente se apoiaram nas informações do texto, para, em seguida, relacionarem com a do outro participante ou com a sua leitura de mundo.

O significativo disso também foi a ciência da minha responsabilidade como professora, buscando uma prática de leitura que propiciasse uma atitude ativa do leitor e o estimulasse a uma posição crítica diante do texto, pois no evento PAG não cabe ao leitor uma postura de anuência de que o texto e o autor são donos do texto.

Outro aspecto foi a existência de momentos na prática de letramento do pensar alto que alguns alunos tiveram o domínio dos turnos e outros menos domínio, mas não compreendi como uma atitude de passividade nem de acomodação, porque, em outros momentos, esses outros menos mostraram-se também participativos. Observei, entretanto, que esse aspecto necessita de atenção por parte do professor, para que evite a exclusão de algum aluno na interação, caso não se considere tal aspecto, pode-se incorrer numa prática de leitura omissa e alienante, sem perspectiva de formação de leitores com criticidade.

Vivenciei também momentos onde as vozes dos alunos ressoaram e momentos de silenciamento. Essas poucas vozes são associadas, entre outras razões, aos de não se reconhecerem como sujeito ativo do processo de ensino, ou não terem noção de que ao construírem sentidos, estão se posicionando como sujeito situado sócio historicamente, ou terem habitualmente experienciado a prática tradicional de leitura no ambiente escolar, ou seja, um ensino subsidiado pela concepção bancária que se firma “numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 1987/1994, p. 33).

Na perspectiva social de leitura, o professor é muito mais que um mero transmissor de conhecimentos acumulados e o aluno não é um sujeito passivo, ambos assumem-se como construtores de saberes. Equivale dizer que os saberes escolares não são algo abstrato e genérico, descolados do professor e do aluno nem mesmo da situação vivenciada por eles. Levando em conta essas ponderações, a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo abriu espaço para os leitores exprimirem seus pensamentos e suas interpretações.

Foi possível também perceber indícios de que a prática do PAG contribuiu para que o aluno fosse se constituindo leitor crítico, na medida em que os alunos se mostraram, na maioria das vezes, sujeitos participativos, com atitudes efetivas na prática de leitura, fazendo-se presentes na discussão, o que fez a diferença para si e para os demais participantes do evento. Esses aspectos nos induzem a reflexões sobre o reposicionamento identitário do aluno e do professor e sobre a prática que compreende o aluno como recipiente das palavras desse profissional, bem como reforça que o sujeito é parte inerente ao meio social, constituído pelas vozes que o cercam.

Portanto, como uma prática de letramento, dialógica e colaborativa, o Pensar Alto em Grupo pode contribuir sim para o desenvolvimento do leitor crítico. Entretanto, é preciso entender que para a efetividade dessa perspectiva, deve haver uma mudança paradigmática por parte do professor nas suas ações docentes, o que pode gerar conflitos teóricos e metodológicos consigo por conta da mudança. Para tanto, o professor deverá reconhecer que:

- não será a única autoridade interpretativa do texto;
- deverá valorizar a voz do aluno na construção das leituras;
- poderá ser realizada a mediação tanto pelo professor como pelo aluno;
- deverá abrir espaço para o aluno tornar-se sujeito ativo na construção das leituras;

- necessitará saber orquestrar as vozes na interação, para promover uma leitura crítica e reflexiva.

Esses são alguns aspectos que podem contribuir para a formação do aluno como leitor crítico, o que revela o potencial do evento do Pensar Alto em Grupo como uma prática pedagógica, sobretudo, por dar voz ao aluno e por possibilitar que seja um construtor ativo e responsivo (BAKHTIN, 1992/1997).

Após essas ponderações, debruço-me a respeito do que é ser leitor crítico?

Diante do espaço proporcionado na vivência, a maioria dos alunos durante a prática de leitura se mostrou um leitor que leu e expressou sua posição, à proporção que realizou a tarefa solicitada. Constatei que a prática de letramento do PAG proporcionou uma atitude de quem leu, sem se omitir em opinar a respeito do texto, mesmo que algumas vezes suas opiniões fossem pautadas no senso comum, o que não retirou o valor das vozes deles. Por conseguinte, ser leitor crítico é aquele que realiza operações de desvelar, analisar, avaliar, julgar, negociar, ponderar as ideias explícitas e implícitas no texto, sem deixar de levar em conta o contexto da interação. Comprovada tais atitudes pelas leituras construídas nas vivências do Pensar Alto em Grupo que realizamos.

Houve vários momentos em que eles compararam, analisaram, criticaram e contrastaram os sentidos construídos a partir do texto e da percepção do outro. Essas ações são manifestadas por argumentações baseadas nas opiniões, marcadas pela subjetividade de quem expressou seu ponto de vista. Ainda assim, não podemos descartar que as leituras construídas dão indícios de uma postura de leitor crítico. Portanto, ser leitor crítico é ter atitude ativa diante do texto, com a intenção de desvelar o sentido, mas também é um leitor que questiona, problematiza e analisa criticamente o dito. Essa atitude foi revelada, em vários momentos, nas leituras dos alunos pelas proposições construídas, à proporção que defenderam um posicionamento e evidenciaram a aceitação ou não do ponto de vista do outro, o que se presume a possibilidade de negociação dos sentidos.

Outro aspecto revelado é como prática de letramento, o PAG possibilitou que os leitores construíssem raciocínios inferenciais. Esses raciocínios evidenciaram o grande potencial desse evento para formar leitores reflexivos e críticos. Ser leitor crítico exige uma postura de leitor diferente da postura habitual de reconhecer os sinais gráficos, exige olhares sensibilizados e dirigidos para a compreensão aprofundada do texto e da realidade social.

Aponto outra contribuição que sinalizou o desenvolvimento de um leitor crítico. Ela se refere ao processo metafórico utilizado pelos participantes para apresentarem a compreensão

do texto e do mundo. Esse recurso foi exposto, por exemplo, para explicar a atitude da águia na primeira vivência. Nesse aspecto, o Pensar Alto em Grupo possibilitou uma riqueza de leituras. A metáfora fez parte do processo de construção de sentidos realizados pelos alunos, servindo de apoio para que eles associassem suas interpretações sobre domínios abstratos a conceitos concretos, próximo da realidade deles. Notei que o uso de metáforas, no evento do Pensar Alto em Grupo, auxiliou a compreensão do texto e evitou uma leitura mecânica e repetitiva, tornando a prática de leitura mais dinâmica e propiciando a exteriorização do raciocínio coletivo. Nesse processo, vários interlocutores contribuíram para a manifestação de argumentos coerentes, porque os leitores mantiveram um fio condutor na proporção em que avançaram nas suas interpretações. Essas interlocuções foram produtivas, porque permitiram a articulação do raciocínio.

Isso posto, ser leitor crítico exige também a superação da atitude passiva diante do texto. Ele deve despir-se de concepções pré-concebidas ao analisar problemas sociais, deve inquieta-se diante da realidade da qual faz parte e deve sentir-se desafiado pelo texto. O evento do Pensar Alto em Grupo tem como uma de suas marcas, o respeito a liberdade do aluno para que ele possa expor seus argumentos. Nesse processo de raciocínio, ao opinar, ao comparar, ao analisar e ao refletir sobre o texto que o aluno vai se formando um leitor crítico.

A partir daqui, reporto-me a responder em que consiste a criticidade em leitura?

Creio que a maioria das leituras desenvolvidas na prática do Pensar Alto em Grupo consistiu em leitura com característica de criticidade, porque a postura demonstrada pelos alunos contrapõe-se à abordagem tradicional de leitura, eles negociaram os sentidos, expressaram-se criticamente, estabelecendo relações entre texto e realidade.

Identifiquei, nas vozes dos alunos, também leituras com argumentos por analogia, por oposição, processos metafóricos, pelo exemplo e ponto de vista, que são marcadores de posicionamento a respeito do que expressaram. Tais leituras apontaram confrontos de ideias entre o posto no texto, entre o posto por todos os participantes e entre o conhecimento de mundo deles. Os alunos socializaram diferentes sentidos, os quais pressupomos leituras com criticidade, já que realizaram julgamentos de apreciação ou depreciação, amparados na sua maneira de ver, de sentir e de reagir, próprio de cada um, a partir do texto e do contexto social do qual fazem parte.

Obviamente que houve momentos em que a voz de um ou outro aluno emudeceu, em outros, ecoou, ou ainda, apenas a voz de um se sobressaiu. Às vezes, isso pode acontecer, ou por questão da personalidade, ou por amadurecimento do próprio aluno leitor, ou pela forma

como a professora agiu. Acredito que a postura dos alunos depende muito da postura do professor no momento da interação. Por exemplo, fiz uma série de perguntas e algumas delas pareceram ter os intimidados, provavelmente, por isso, elas não corresponderam às minhas expectativas, embora todas tenham sido realizadas com a intenção de propiciar um espaço dialógico, onde eles pudessem expor suas leituras e releituras.

De outro modo, das séries de perguntas realizadas, outras surtiram o efeito desejado, houve a expressão das leituras dos alunos e algumas apontaram características de quem ler criticamente, porque é possível notar que raciocinaram sobre os referenciais do texto e da realidade, principalmente ao manifestarem posicionamento, relacionando ao contexto sócio-histórico-cultural. Esses são aspectos que sinalizaram a leitura com criticidade.

Outro ponto significativo foi a sensibilização dos participantes, por meio das vivências do Pensar Alto em Grupo, evidenciando a necessidade e a importância da leitura para a melhoria do desempenho acadêmico e profissional, bem como para “a formação de identidade mais consciente e ética desses alunos” (LEMOS, 2005, p. 4). Esse tipo de atitude aponta para um leitor propício a desenvolver a leitura crítica.

Na intenção dos alunos apresentarem uma leitura crítica e reflexiva, em alguns momentos, também utilizei a técnica do revozeamento das vozes dos alunos para buscar as leituras de outros alunos e a reflexão deles sobre as suas leituras e sobre si mesmos. A leitura é uma prática social, refere-se à construção de sentidos na interação com o outro inserido num contexto social. Tal aspecto se insere na concepção do letramento como prática social (STREET, 1984/1995). Essa perspectiva é um caminho possível para o ensino da leitura visando à formação de indivíduos críticos e reflexivos. De acordo com Silva (1998, p. 36), “o leitor crítico pratica diante dos textos a vigilância e a astúcia, tendo como norte a sua própria segurança em sociedade”.

Concernente à contribuição para a formação do professor como agente de letramento:

Os dados mostraram que o Pensar Alto em Grupo contribuiu significativamente para a formação do professor, ainda que tenham existido, na primeira e sexta vivências, momentos de prática tradicional de leitura, mas a minha atuação não se limitou a esse tipo de postura, pois houve também momentos de prática democrática.

Ao analisar os dados das vivências, percebi que, na primeira, predominou a prática tradicional de leitura, mesmo inconscientemente, porque a intenção era realizar uma prática social de leitura (BLOOME, 1983) “na qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam os diferentes sentidos” (ZANOTTO, 1997, p. 3), ainda que

tenham existido momentos de leituras enriquecedora. Percebi que precisava de mais conhecimento teórico para conduzir a prática do PAG sem distorcer seu pressuposto essencial que é dar espaço para a voz dos alunos, o que pode favorecer o desenvolvimento do protagonismo deles. Isso me gerou preocupação e, ao mesmo tempo, a vontade mais intensa de realizar uma prática de leitura mais democrática, pois o PAG é um evento que consiste numa atividade de leitura dialógica e colaborativa.

Na sexta vivência, propicie mais espaço para os alunos expressarem seus pensamentos e opiniões, evitei cerceá-los na construção dos sentidos. Constatei que já houve, ainda que pequena, mudanças na minha mediação. Apesar desse aspecto, nessa vivência, não houve a co-construção do raciocínio, provavelmente pelo gênero do texto, também creio não ter sido pela minha postura, pois foi perceptível que cada um se posicionou e argumentou. Esse contexto foi diferente da primeira vivência, na qual tomei mais espaço de suas vozes na interação, porém é válido destacar que tivemos momentos de co-construção na primeira vivência.

Em ambas as vivências, houve momentos da minha prática de leitura que foram de natureza diretiva e em outros que abri espaço para a socialização dos sentidos construídos pelos alunos na interação do Pensar Alto em Grupo. É certo que a mudança paradigmática do professor não se dá subitamente, bem como é conflitante a tomada de consciência e é desafiadora a construção de uma prática de leitura reflexiva, porque a atuação dele é o reflexo da influência histórica e cultural, podemos dizer ainda do próprio sistema educacional a que se foi submetido no decorrer da formação escolar.

Na visão tradicional de leitura, o papel do professor, figura importante na escola, muitas vezes se reduz a fornecer estímulos para obter uma reação de automatismo do aluno, uma característica behaviorista. Nela, o aluno não encontra espaço para agir como sujeito, que é ter voz, expor sua subjetividade, expressar seu pensamento sobre o texto e sobre outras vozes presentes na interação, pois, nessa visão, predomina a autoridade do professor, e o aluno não se vê preparado para contestar o dito pelo professor. Para Kleiman (1989/2004), esse tipo de prática só contribui para a permanência do *status quo* vigente.

Desde a primeira vivência, busquei criar uma relação de confiança entre professora e alunos. Creio ser um dos primeiros passos para o desenvolvimento de uma prática de leitura que vise à formação do aluno como leitor crítico. Deixei claro que nós estávamos ali para partilhar as leituras do texto e do mundo, acrescentando que eles já possuíam conhecimentos de vida obtidos dentro ou fora do ambiente escolar e que tinham a liberdade para manifestarem seus pensamentos. Nesse aspecto, o espaço para os alunos socializarem suas

vozes é valorizado na prática pedagógica do Pensar Alto em Grupo, pois as “interações verbais são consideradas como um produto social” (BAKHTIN apud FREITAS, 1994, p. 130).

Referente à relação professor e aluno na escola, Freire (1987/1994) salienta que ao analisar tal relação, independentemente do nível, deparamo-nos com relações basicamente narradoras e dissertativas. A narração, porque o professor atém-se a proferir discurso de uma realidade estática e compartimentada, e a dissertação, porque profere algo completamente alheio à experiência vivencial do aluno. Tal postura é muito criticada, muitos estudos têm apresentado argumentos sustentando que esse viés de educação não beneficia o aluno, só consolida o *status quo* que impõe uma ordem de existir àquele que sabe, no caso o professor, que deve encher de discursos narrativos e dissertativos os que não sabem, no caso os alunos, assim, nesse sentido, já há um lugar estabelecido socialmente para o professor e para o aluno.

Desse modo, continuamos a ratificar um papel de aluno sem voz, sem ser sujeito do ato de ler. Contrastando com essa perspectiva, que o Pensar Alto em Grupo vem se revelando como um instrumento pedagógico de grande potencial para uma prática diferenciadora da tradicional no ensino da leitura.

A prática do Pensar Alto em Grupo, conforme Zanotto (2010), é um evento de leitura democrático, pois existe abertura para os participantes exprimirem suas ideias, no entanto, cabe ao professor propiciar condições para tal, como dar espaço para a voz e saber respeitar os sentidos construídos pelos alunos. Nessa perspectiva, é fundamental o papel do professor no momento da vivência agir como um agente de letramento no sentido postulado por Kleiman (2006b, p. 82-84):

O professor como agente de letramento é mobilizador de conhecimento pertinente à realidade dos seus alunos para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas situadas das diversas instituições, daí a importância de focalizarem os aspectos do trabalho do professor ligados à mobilização de recursos da comunidade para realização da atividade social, ou seja, aqueles que são próprios das atividades de um agente de letramento.

Saber ouvir é um dos saberes que cabe ao professor. Em vários momentos da vivência, procurei ouvir atentamente a voz do aluno, o que me levou ao movimento do revozeamento. Com isso, demonstrei que realmente os ouvi e valorizei seus discursos, criando espaço para a sua voz. Essa demonstração possibilitou o desenvolvimento de leitura que apontou indícios de momentos característicos do senso crítico, pois mostraram-se leitores como construtores de sentidos no grupo. Desse modo, pressupõe-se uma interação favorável ao processo de uma

leitura crítica e reflexiva, assim também pressupõe-se um professor agindo como agente de letramento.

No evento de letramento do Pensar Alto em Grupo, tornaram-se evidente ações da professora que contribuíram para o desenvolvimento da vivência. Foram ocorrências marcantes, como: perguntas feitas pelo professor para estimular a voz do aluno, o revozeamento, com intuito de estimular ou mesmo alinhar as vozes e a orquestração feita pelo professor. Essas ações, na maioria das vezes, suscitaram opiniões, argumentações e reflexões sobre o texto.

Em relação às indagações feitas por mim, só no momento da análise dos dados, percebi que realizei muitas perguntas, pois o intuito foi ouvir as vozes dos participantes construindo sentidos a partir do texto. Entre essas perguntas, algumas possuíam características fechadas (MACKAY, 2001). Em algum momento, elas não foram adequadas para abrir espaço para as vozes dos alunos. Essa é uma situação muito comum em sala de aula, o professor quer alcançar um resultado, faz uso de perguntas como elemento mediador, mas, na maioria das vezes, não tem consciência do tipo mais adequado para ajudá-lo ao alcançar seu objetivo, foi o que ocorreu comigo. Na prática do PAG, fiz várias perguntas sem saber as respostas que resultariam, embora soubesse *a priori* o que buscava. Diante desse tipo de situação, cabe a reflexão sobre a condução do processo interativo e questionar por que se torna difícil essa orquestração?

Sem retirar o valor e a importância da pergunta nos contextos escolares, ratifico que o efeito da pergunta nem sempre corresponde à categorização existente na literatura (CORACINI, 2010; MACKAY, 2001; KLEIMAN, 1992), porque o “pensamento-discurso não é uma constante, mas uma variável, ligada, de forma muito complexa, pelo conjunto da situação contextual e interativa” (PONTECORVO, 2005, p. 59). Isso ficou evidente em algumas situações que fiz perguntas pertencentes à categoria fechada, cujas respostas teoricamente correspondem a um **sim**, ou a um **não** ou **frases monossilábicas**, e o resultado foi oposto, obtive várias vozes dos alunos sem restringir-se aos monossílabos e, ainda, com posicionamentos, buscando convencer ou persuadir o outro. Por outro lado, as perguntas realizadas, por exemplo, com características abertas, muitas vezes as respostas foram monossilábicas. Em relação aos tipos de perguntas descritas na literatura, pareceu-me mais um paradoxo em classificá-las teoricamente, sem considerarmos os seus efeitos na interação e que são dependentes do contexto.

A vivência do PAG colaborou para que eu mesma tomasse consciência de minha atitude, revisse as minhas concepções, crenças e valores, sobretudo a minha postura como

professora que quer atuar promovendo uma prática que favoreça o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno.

Assim, não cabe a perpetuação de uma prática de ensino pautada no controle e no diretivismo do comportamento humano. Ao contrário, mesmo não sendo fácil, temos que nos desvencilhar deste tipo de postura, buscar assumir um papel no ensino com a perspectiva de Moita Lopes (2006) para a área de pesquisa, que é uma LA INdisciplinar que significa novas formas de construir conhecimento. O que de certa forma revela “desconforto, [...], ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis” (MOITA LOPES, 2006, p. 26).

Por fim, trato dos saberes pedagógicos que constituem a professora como agente de letramento, no evento social de leitura do PAG.

Os saberes pedagógicos, que constituem a professora como agente de letramento, no evento social de leitura do PAG, foram construídos na interação, contribuindo significativamente para a sua formação e a do aluno. Tais saberes envolveram o desenvolvimento de uma ação pedagógica, orientada para uma atuação, visando à construção de um conhecimento, que estimule uma postura questionadora do aluno.

Com os momentos vivenciados no evento do Pensar Alto em Grupo, evidenciou mais intensamente a necessidade do professor mudar a sua concepção de prática de leitura se apoiada no modelo tradicional. Portanto, ele deve adotar, entre outras, práticas que priorize o entendimento e a compreensão do texto, associe a teoria à prática e distancie-se de fórmulas decoradas. Essa postura não é fácil nem se dá como “mágica”, mas dá abertura para o uso do conhecimento na vida prática do aluno, uma vez que é tão importante aprender a compreender quanto utilizar essa compreensão para se tornar um sujeito que se transforma e é transformado na interação, cujas diversas vozes ecoam a partir do texto e de outras vozes sociais.

É preciso, portanto, que as vozes dos alunos sejam ouvidas, pois um texto

não significa o que significa não por causa de quaisquer traços linguísticos objetivos inerentes, mas por que é gerado pelas formações discursivas, cada qual com suas ideologias particulares e modos particulares de controlar o poder. Nenhum texto é inocente e todo texto reflete um fragmento do mundo em que vivemos. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140).

O Pensar Alto em Grupo é, na verdade, um evento social de leitura que permite a troca de experiências, as interações entre os participantes e a negociação dos sentidos. Essa prática ofereceu aos alunos a oportunidade democrática de construção das leituras coletivamente.

Esse processo possibilitou a reflexão por parte dos alunos e, a mim, sobre uma prática de leitura na qual pude enxergar algumas de minhas ações limitadoras da voz do aluno, mas também me permitiu ver mais claramente o rumo que devo tomar para o ensino da leitura no ambiente escolar.

Nesse processo, tentei oferecer ao aluno momentos de aprendizagem voltados para a formação de um leitor que se percebe no exercício de sua consciência sobre o material lido, sem pretender a retenção ou memorização, mas que se vê capaz de dialogar com o texto e construir sentido no que lê.

Por exemplo, o tema da fábula ao mostrar uma águia criada fora do seu habitat natural, agindo conforme a influência do meio, não deixou de ser águia, pois quando lhe foi dada a oportunidade, agiu de acordo com sua natureza, como águia. Se transpormos essa perspectiva para a prática do PAG, que busca o espaço para a voz do leitor e validá-la, talvez seja uma oportunidade para o aluno, uma vez que o indivíduo cria a sua representação de mundo, a partir do meio social do qual faz parte.

O professor, ao dar voz aos alunos, possibilitou a socialização à proporção que os alunos pensaram alto em grupo, e, ao validar essa voz, contribuiu para a formação de um leitor mais autoconfiante, reflexivo e crítico. Essa atitude por parte do professor demonstrou uma atitude como agente da ação educativa, com característica de um professor, sob a perspectiva de agente de letramento. Portanto, a prática de leitura do PAG reforçou, o que as demais pesquisas do GEIM-LA têm demonstrado, que o Pensar Alto em Grupo 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)” (ZANOTTO, 2010, p. 4).

Aponto a necessidade da construção de novos saberes que possibilitem novas ações do professor, a fim de contribuir efetivamente para uma prática de leitura visando à formação de leitores reflexivos e críticos. Desse modo, menciono alguns saberes pedagógicos que constituem o professor como agente de letramento, no evento social de leitura do PAG, apoiado em Zanotto (2010) e nos dados gerados para esta pesquisa:

- Dar oportunidade para voz do aluno;
- Ensinar exige aceitação do novo;
- Ensinar exige reflexão crítica;
- Ensinar exige respeito aos saberes do leitor;
- Ter disponibilidade para o diálogo;

- Saber ouvir e legitimar a voz do aluno;
- Saber orquestrar as vozes dos participantes;
- Saber mediar a co-construção das leituras;
- Abrir mão de seu poder de autoridade interpretativa e de controlador dos turnos da fala dos alunos;
- Construir um ambiente favorável à produção do conhecimento.

É fato que existem muitos outros saberes que certamente podem contribuir para uma prática de letramento visando à formação do leitor crítico e a formação do professor agente de letramento, como também irão surgir outros, porque o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, vivido numa situação única e num contexto sócio-histórico-cultural.

Todos esses saberes se mostraram importantes como contribuição para a formação de leitores críticos e do professor como agente de letramento, pelo fato de os alunos participarem de um processo dialógico, mostrando-se leitores construtores de sentidos além das entrelinhas, com argumentos e posicionamentos diante de leituras evidenciadas a partir do texto e das vozes de outros participantes.

As leituras diversas permitiram a socialização e a troca de ideias em que cada um soube ouvir o outro, permitiram também a percepção de que racionar diferente do outro não o reduz a uma pessoa sem conhecimento ou incapaz, ao contrário, elas evidenciaram alunos capazes de pensar e a forma de perceber uma situação não tem a obrigatoriedade de ser igual ao do outro. Tais saberes ampliam a possibilidade do aluno agir como sujeito no processo de ensino-aprendizagem e, por meio deles, provavelmente, terá mais oportunidade de compreender-se como um sujeito indissociável do seu espaço social.

No entanto, a atuação do professor no processo dialógico é complexa, por exigir uma atitude que possivelmente não foi desenvolvida na sua formação profissional nem lhe é usual o agir docente numa perspectiva democrática de ensino. A prática do Pensar Alto em Grupo representa uma mudança paradigmática na atuação em sala de aula, porém é fato que isso não ocorre subitamente, porque no decorrer da vida, incorporam-se modos de pensar, de perceber, de conceber o mundo, mas cada passo dado nessa direção contribui para tal mudança.

Concernente às contribuições desta pesquisa. Primeiramente, em relação à minha formação profissional. A experiência de ter vivenciado a prática do Pensar Alto em Grupo me fez refletir sobre o meu exercício docente, como agia e como poderia melhorar a minha ação de professora preocupada com o ensino da leitura, inquieta por existir uma prática tradicional de leitura habitualmente, em sala de aula, no século XXI, e menos apreensiva por encontrar

um caminho possível de contribuir efetivamente para a formação de leitores críticos. Essas vivências já foram me mostrando um caminho provável a ser percorrido.

A prática de leitura proposta neste trabalho é complexa, mas entendo como necessária e urgente exercitá-la, contudo, requer, antes, do professor uma mudança paradigmática na sua atuação no ambiente escolar. Não se trata de uma imposição, trata-se de uma escolha, a partir de que tipo de cidadão o professor quer formar. Diante disso, cabe questionar sobre o modo de conceber a prática de leitura, e, assim, refletir sobre e rever nossas concepções teóricas e metodológicas. Em outras palavras, o professor tem o compromisso de evitar a armadilha da reificação da prática de leitura no ambiente escolar.

Contribuirá também para a divulgação do Pensar Alto em Grupo como uma prática pedagógica de natureza mais intimista, que pode propiciar uma proximidade horizontal, sem deixar de promover a aprendizagem. Nesse tipo de interação, intensifica-se a possibilidade dos alunos se sentirem mais estimulados a participarem ativamente, lendo, defendendo um ponto de vista, negociando os sentidos, entre outras ações que desenvolvem o raciocínio a partir do texto e da voz do outro, levando-os a raciocinar sobre os sentidos construídos na interação, com isso, pode ser desencadeado um processo dialógico e colaborativo, e, sem deixar de acreditar, que é impulsionador para a formação do leitor crítico.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

ABREU, C. **Sustentabilidade? O que é Sustentabilidade?** 16 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.atitudessustentaveis.com.br/sustentabilidade/sustentabilidade/>. Acesso em: 17/11/2012.

ALMEIDA, R. L. A educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas. **Ciências e Cognição**. Ano 2. V. 6. P.12-25. Disponível: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/546>>. Acesso em: 30.08.2013, 2005.

ANDRADE, C. D. de. **Da utilidade dos animais**. Disponível em: <<http://meus5.wordpress.com/2012/10/31/cinco-poemas-de-carlos-drummond-de-andrade/>>. Acesso em: 10/2/2013.

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. 2.ed. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1929/2006.

BALTAR, M. Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. In: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Belo Horizonte, 2010.

BÁRBARA, L. de A. S. **O papel do professor como mediador e gerenciador da co-construção das múltiplas leituras**. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2007.

BARROS, A. de J. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 18.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C; CASTRO, de G. (Org.) et al., 2001. **Diálogos com Bakhtin**. 3.ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

BAYNHAM, M. **Literacy Practices**: investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.

BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. **The future of literacy studies**. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2009.

BERALDO, S. **Vestígios de leitura em redações de vestibular**. Dissertação de Mestrado, pelo Curso de Linguística Aplicada – Mestrado, da Universidade Estadual de Maringá, 2002.

BLOOME, D. “Reading as a social process”. **Advances in Reading/Language Research**, V. 2, p. 165-195, 1983.

BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 50.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTOLIN, S. **A leitura literária nas bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador**. Dissertação de Mestrado pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2001.

BOURDIEU, P. **Entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BRAHIM, A. C. S. de M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, vol.1, 2007.

BRAIT, B.; M. I. O encontro privilegiado entre Bakhtin e Dostoiévski num subsolo. **Bakhtiniana**. São Paulo, v.1, n. 6, p. 24-43, 2º semestre de 2011, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília. Secretaria do Ensino Fundamental. 1998.

BROTTO, I. J. de O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. Tese de Doutorado, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2008.

CABRERA, L. C. **Não perca a fé em você**. Palavra de Mentor. ago_ 2010.

CARLSEN, W.S. Questioning in classrooms: a sociolinguistic perspective. **Review of Educational Research Summer**, 61, 157–178, 1991.

CARMAGNANI, A.M. G. Analisando as visões de Leitura em LE de alunos de 3º grau. In: CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3.ed. Campinas, SP.: Pontes Editores, 2010.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, 2007, 20(2), p. 7-38 © 2007, CIEd - Universidade do Minho, 2007.

CAVALCANTI, M. C. **Ensino de leitura:** avaliação de compreensão de texto sem prática de leitura crítica? cadernos PUC-SP, São Paulo. v. 17, p. 105-116, 1984.

CAVALCANTI, M. C.; ZANOTTO, M. S. Introspection in Applied Linguistics: Meta-Research on Verbal Protocols. In: BARBARA, L. & SCOTT, M. (Eds.) **Reflections on Language Learning** (148-156). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1994.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 30 mar/2012, 2001.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

CHIN, C. Teacher Questioning in Science Classrooms: Approaches that Stimulate Productive Thinking. **Journal of Research in Science Teaching**, DOI 10.1002/tea, vol. 44, NO. 6, pp. 815–843, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CIRLOT, JUAN-E: **Dicionário de símbolos**. Tradução Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Ed. Moraes Ltda, 1984.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas, SP.: Pontes Editores, 2010.

_____. Leitura: decodificação, processo discursivo? In. CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na sala de leitura:** língua materna e línguas estrangeiras. Campinas: Pontes, p. 13-26, 1995.

_____. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In. PASCHOAL LIMA, R. (Org.). **Leitura:** múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: São João de Boa Vista, p. 15-44, 2005.

CORREA, C. H. A. **Leitura na universidade:** entre as estratégias de produção e as práticas de recepção. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos e quantitativos e misto. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROKER, R. A. A introduction to Qualitative research. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R.A. **Qualitative research in applied linguistic:** a practical introduction. Palgrave Macmillan, UK, 2009.

DAVI, T. N. Riso: a carnavalização da sociedade. **Cadernos da FUCAMP**, v. 4, 2005. Disponível em: <www.fucamp.com.br/nova/revista/revista0404.pdf>. Acesso em: 20 mar, 2013.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DANIELS, H. **Vygotsky: a pedagogia**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, S. M. A. **A representação da experiência e identidade docente em um diário reflexivo: uma abordagem sistêmico-funcional**. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Letras, João Pessoa, PB, 2009.

ERICSSON, S.; SIMON, H. A. Verbal reports on thinking. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (ed.) **Introspection in second language research**. Clevedon: Multilingual Matters, p. 24-53, 1987.

_____. **Protocol analysis: verbal reports as data** (Revised edition). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology (MIT), 1984/1993.

FARACO, C. A.; TEZZA, C; CASTRO, de G (Org.) et al. **Diálogos com Bakhtin**. 3.ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

FARIAS, C. V. V. N. **A metáfora na leitura em língua estrangeira: efeitos de uma intervenção pedagógica**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

FERREIRA, M. B. A linguagem e os processos de enunciação, dialogismo e polifonia. **Olhar de professor**. vol. 7, núm. 1, Ponta Grossa 7(1) 67-75, 2004.

FERREIRA, N. S. de A. **A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-1995**. Campinas, SP.: Komedi; Arte Escrita, 2001.

FERLING, C. C. F. **A leitura de poemas em LE: metáforas como desafios cognitivos**. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLÔR, C. C. **Leituras dos professores de Ciências do Ensino Fundamental sobre as histórias da ciência**. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós- Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica no poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1971.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1969/2008.

FREEBODY, P.; LUKE, A. A map of possible practices: further notes on the four resources model. In: **Australian Journal of Language and Literacy**. Disponível em: < <http://readingonline.org/research/lukefreebody.html>>. Acesso em: 20.10.2010, 1999.

_____. **Literacies programs**: debates and demands in cultural context. Prospect: An Australian Journal of TESOL, 5(7), 7-16, 1990.

FREIRE, P. **Research methods**. Trabalho apresentado no seminário. Studies in Adult Education, Dar-es-Salaan, Tanzania, 1972.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983/1986.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo: autores associados: Cortez, 1921/1989.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987/1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2002.

_____. **Pedagogia da tolerância**. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp, 1970/2004.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981/2006.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Literacy**: Reading the word and the world. Westport, CT: Bergin & Garvey. London: Routledge a Kegan Laul, 1987.

FREITAS, M.T. **Vygotsky e Bakhtin**: psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

FURTADO, V. H. da M. **Percepção dos professores de Ensino Médio de várias disciplinas sobre suas aulas de leitura**. Dissertação de Mestrado, pelo Programa pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, SP., 2010.

GADOTTI, M. et al. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 1996.

GARCIA (Org.) et al. **Prazer em ler**: um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura. Paulo Castro Instituto C&A e CENPEC, São Paulo: 2006.

GEE, J. P. Critical literacy/socially, perceptive literacy: a study of language in action. In: FEHRING, H; GREEN, P. **Critical literacy**: a collection of articles from the australian literacy educators' asociation. Autralia: Australian Literacy Educators' Association, 2001.

GERALDI, J. W. et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (2006). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; 2.ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIACOMO, P. V.de. **Contemporary Theory of metaphor**: an analysis of lakoffian Echoes in Brazil. Dissertação de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GIARDINO, A. Pense Verde. Etiqueta. **Revista Você S/A**, jun, 2009, edição 132.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: atlas, 2009.

GREEN, J; HARKER, J. O. Gaining access to learning: conversational, social, and cognitive demands of group participation. In: WILKINSON, L. C. (ed.). **Communicating in the Classroom**. New York: Academic Press, 1982.

GRENNWOOD, D. J.; LYMAN, S. M. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HEAP, J. L. **What counts as reading**: limits to certainty in assessment. Curriculum Inquiry, 15, pp. 245-279, 1980.

_____. A situated perspective on what counts as reading. In: BAKER, C. & LUKE, A. (Eds), **Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy**. Philadelphia: John Benjamins, pp. 103-139, 1991.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and society**, 11, 49-76, 1982.

_____. **Ways with Words**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HORIKAWA, A. Y. **Modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada**: uma análise enunciativa. Tese de Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2006.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/niveis_de_proficiencia.htm. Acesso em: 05/04/2012, 2006.

JORDÃO, C.M. **O que todos sabem... ou não**: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista CROP*, v. 12. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em:< <http://www.crop.usp.br>

[://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/QuestionConceitual_CROP_Jordao.pdf](http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/QuestionConceitual_CROP_Jordao.pdf)>. Acesso em: 05/04/2012, 2007.

KATO, M A. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político mapeando o pós-moderno**. Tradução de Nilze Mª Campos Pellanda [Toward a critical politics of teacher thinking: mapping the postmoden] Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor, aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP. Ponte, 1989/2004.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989/2004.

_____. O letramento na formação do professor. Resumo publicado nos **Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll Porto Alegre**, 1992. Goiânia, Anpoll, 1991.

_____. Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. **Revista DELTA**.vol. 8, n.2, 1992.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9.ed. Campinas, SP: Pontes, 1992/2002.

_____. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP.: Mercado e Letras. Coleção Letramento, educação e Sociedade, 1995/2008.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, p. 267-302, 1998.

_____. **Professores e Agentes de Letramento**: identidade e Posicionamento Social. Filologia 7.pmd. 20/7/2007, 13:30. / Filol. linguíst. port., n. 8, p. 409-424, 2006a.

_____. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006b.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007a.

_____. **O professor e a leitura**: questões de formação. Remate de Males – 27(1) – jan./jun. 2007b.

_____. **Projetos dentro de projetos**: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Ministério de Educação. Governo Federal. Ceifiel/IEL/ Unicamp, 2005/2010.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola, 2006.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, /1951/1992.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. [Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto]. São Paulo, Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2002.

_____. **Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought**. New York: Basic Books, 1999.

LANG, A. B. da S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, J. C. (Org.). **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

LEMOES, V. **Texto publicitário em evento de leitura: a ação reflexiva e crítica do professor**. Tese de Doutorado, pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2005.

LIBERALI, F. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 1999.

LINCOLN, Y. S.; DENZIN, N. K. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LUCKESI, C.C. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em IP – Impressão Pedagógica, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6. Disponível em: < www.luckesi.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical Literacy: and the question of normativity: An introduction. In: MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Sydney: Allen & Unwin; and Cresskills, NJ: Hampton, p. 1-18, 1997.

MACEDO, L. P. de Q. **Investigação da ação docente em práticas sociais de leitura de lendas indígenas amazônicas para a formação de alunos de EJA como leitores**. Dissertação de mestrado, pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2011.

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. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/linhadagua/images/arquivos/LD/18/machado2005.pdf>>. Acesso em: 11.01.2011, 2005.

_____. **Trabalhos de pesquisa:** diários de pesquisa para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola. Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, 2007.

MACHADO, A. R., LOUSADA, E. G., ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhos de pesquisa:** diários de leitura para revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial. (Coleção Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos), 2007.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 2000.

MACKAY, I. **Aprendendo a perguntar.** Tradução Márcia Cruz Nóboa Leme. São Paulo: Nobel, 2001.

MAGALHÃES, T. G. O gênero “diário de leitura”: perspectivas para uma leitura reflexiva na escola. **Revista Educação em Destaque.** Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 27-41, 1. sem. 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos.** In: SIGNORINI, I. Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas, SP.: Mercado Letras, 2008.

MASON, J. **Qualitative researching.** London: Sage. 2.ed. 1996/2002.

MATTOS, A. M. de A; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Critical Literacy and Communicative Teaching: gaps and intersections.* **RBLA,** Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MCLAUGHLIN, M; DEVOOOGD, G. L. **Critical Literacy:** Enhancing students' Comprehension of Text. New York: Scholastic, 2004.

MENDES, L. de O. **A leitura de metáforas como evento social:** a construção de sentidos em crônicas de Arnaldo Jabor. Dissertação de mestrado, pelo Programa de Estudos Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP, São Paulo, 2007.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista plicado. In: _____. **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR.** São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR.** São Paulo: Parábola, 2006.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Pesquisa interpretativista em Linguística aplicada:** a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A., vol. 10, nº. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, p. 14-56, 2004.

MORGAN, G. **A imagem da organização**. 2.ed. Tradução de Geni G. Goldschmidt. 4ª reimpressão. São Paulo, Atlas: 2002.

MOTOMURA, O. **É hora de reinventar**. Época Negócios, Nov._2008.

MOURA, H. M. M. **Indeterminação e Contradição**: um caso de conflito de papéis sociais. *Intercâmbio VIII*, 399-408, 1999.

_____. Desfazendo dicotomias em torno da metáfora. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 16, n. 1, p. 179-200, jan./jun. 2008.

MOURA, H.; ZANOTTO, M. S. Investigando teórica e empiricamente a indeterminação da metáfora. **Revista Gragoatá**, n. 26, p. 9-42, 2009.

MUSPRATT, S; LUKE, A; FREEBODY, P. **Constructing Critical Literacies**. Cresskill, N.J.: Hampton Press, 1997.

NARDI, M.I. A. **A Metáfora e a Prática de Leitura como Evento Social**: instrumentos do Pensar a Biblioteconomia do Futuro. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Tese de doutorado inédita, 1999.

NASCIMENTO, C. V. do. **Práticas de letramento e concepção de leitura no ensino de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

NORTON, B. Critical literacy and international development. **Critical Literacy: Theories and Practices**, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007. Disponível em: < [http:// people. ufpr.br/~ Clarissa/ leituras.html](http://people.ufpr.br/~Clarissa/leituras.html) >. Acesso em: 05/04/2012.

NUNAN, D. **Research methods in Language Learning**. New York: Cambridge: CUP, 1992.

O'CONNOR, M. C; MICHAELS, S. **Shifting participant frameworks**: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Ed.). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge, CUP, 1996.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **10 dicas verdes**. Meio Ambiente, 19 set, 2009.

OLIVEIRA, M. do S. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, S. **Letramento, discurso e trabalho docente** (Org.). Vinhedo: Editora Belo Horizonte, 2010.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. Campinas, SP.: Cortez-UNICAMP, 1988.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORSOLINI, M; A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PALMA, D. V. **A leitura do poético e as figuras de pensamento por oposição**: caminhos e descaminhos de paradigma na modernidade. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução Maria Ermantina de A. Prado Galvão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996/2005.

PERELMAN, C. **Lógica jurídica**: nova retórica. Tradução Virgínia K. Pubi. São Paulo: Martins Fontes, 1998/2000.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola, 2006.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POZZETTI, R. A. **A formação do professor leitor**: práticas de leitura em diferentes contextos. Dissertação de Mestrado, pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2007.

QUEIRÓZ, S. R. de B. **O papel d professor para orquestrar mediações como espaços de leitura crítica**. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2009.

RICHARDS, K. Interviews. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. **Qualitative research in applied linguistic**: a practical introduction. Palgrave Macmillan, UK, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

SANTOS, M. T. dos. **Histórias vividas, histórias contadas**: leitura, escrita e docência. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da UFAM-AM, Manaus, 2003.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCRIBNER, S. **Literacy in three metaphors**. American Journal of education, v. 93, n. 1, p. 6-21, 1984.

SERRANI, S. **Letramento, discurso e trabalho docente** (Org.). Vinhedo: Editora Belo Horizonte, 2010.

SHOR, I; PARI, C. (Orgs.). **Critical literacy in action**: writing words, changing worlds. Boynton: Cook Heinemann Portsmouth, NH., 1999.

SILVA, E. T. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Criticidade e leitura:** ensaios. Campinas, SP.: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB). Coleção Leituras no Brasil, 1998.

_____. **Os (des)caminhos da escola:** traumatismos educacionais. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, J. L. da. **Letramento:** uma Prática Em Busca da (re)leitura do Mundo. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SILVA, L. C. B. **Práticas de leitura na infância:** do limite a transgressão. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas, SP.: 2004.

SOARES, M. **Língua escrita, sociedade e cultura:** relações, dimensões e perspectivas. Faculdade de Educação de Minas Gerais. Trabalho apresentado na XVII, Reunião Anual na ANPED, Caxambu, outubro, 1995.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. 2.ed. São Paulo: Editora global, 2004.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998/2010.

_____. **Alfabetização e letramento.** 6.ed.São Paulo: Contexto, 2003/2011.

SOLÉ, I. **Estratégia de leitura.** 6.ed. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, J. V. **Leitura no Ensino Médio:** uma experiência interdisciplinar no contexto da escola pública. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2008.

SOUZA, L. M. T. M. de. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 3.ed. Campinas, SP.: Pontes editors, 2010.

STEVENS, L. P.; BEAN, T. W. **Critical literacy:** context, research, and practice in the K-12 Classroom. London: Stage Publications, 2007.

STREET, B. The new literacy studies, guest editorial. In: _____ (Org.). **Journal of research in reading.** University of East London, Longbridge Road, Dagenham, Essex RM8 2AS, UK. 1993a.

_____. Introduction: the new literacy studies. In: _____ (Org.). **Cross-cultural approaches to literacy.** Cambridge, Cambridge University Press, 1993b.

_____. **Literacy in theory and practice.** New York: Cambridge University Press, 1984/1995.

_____. **Social Literacies.** Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harrow: Pearson, 1995.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN_JONES, M.; JONES K. **Multilingual literacies:** comparatives on research and practice. Amsterdam: John Benjamins, 17-29, 2000.

_____. **What's Current Issues in Comparative Education**, v.5, n.2. Disponível em: http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf>. Acesso em: 05/04/2012, 2003.

_____. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento.** Apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', 2003. Disponível em: <<http://www.unisesi.org.br/portal/arquivos/biblioteca/12>>. Acesso em 20 de julho de 2011.

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 de mestrado, pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2011.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, B. A. (Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP.: Mercado e Letras. Coleção Letramento, educação e Sociedade, 1995/2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** 4. ed. São Paulo: Corte, 2002.

_____. **Adultos alfabetizados:** o avesso do acesso. São Paulo: Pontes. (Coleção Linguagem e perspectivas), 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação.** 14.ed. São Paulo: Cortez, 1994/2005.

_____. **Pesquisa Ação nas organizações.** São Paulo: Cortez, 1997.

TINOCO, G. A. Práticas sociais, leitura-escrita, ensino-aprendizagem: elemento constituintes de projetos de letramento. In: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente.** Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

TOZZI, E. Em cada país um tipo de líder. **Especial Carreira Global.** jul_2010.

TREVISAN, E. M. C. **Leitura:** coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1992.

TRIVIÑOS, A.N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEJA. **A sacola verde pegou.** Estilo. 23 jul, 2008.

VENTURINI, M. C. Perspectiva discursiva da leitura e o professor em processo de formação continuada. **SIGNUM: Estudos Linguagem**, Londrina, n. 13/2, p. 471-488, dez. 2010.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VILAS BOAS, G. **Metáfora Conceptual e o Pensar Alto em Grupo**: construindo uma prática de letramento. Curitiba 2011 Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Centro Universitário de Itajubá (FEPI), 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1947/2002.

WEBER, D. **Infoglobo Comunicação e Participações S.A.** MEC estuda mudar fórmula de cálculo do Ideb em 2013. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/educacao/mec-estuda-mudar-formula-de-calculo-do-ideb-em-2013-5857463>>. Publicado: 21/08/12 - 20h12, Atualizado: 21/08/12 - 20h47). Acesso em: 02.01.2013, 2012.

YU, N. Metaphor from body and culture. In: GIBBS, JR., R. W. **The Cambridge Handbook of metaphor and thought**. California, Santa Cruz: Cambridge University Press, 2008.

ZANOTTO, M. S. A leitura crítica de um texto e leitura de um texto crítico. In: **Anais I Encontro Interdisciplinar de Leitura**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, pp.193-203, 1984.

_____. A natureza dêitica da metáfora alegórica. In: **Linguagem**. Revista brasileira de estudos de língua e literatura, nº 7, Presença, 1990.

_____. O processo de compreensão da metáfora na formação de professores de língua materna. In: MARA, S. Z. de P e MARIA A. A. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada – da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. p. 233-246. EDUC: São Paulo, 1992.

_____. A cognição metafórica e a Linguística Aplicada. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, pp.167 -180, 1995.

ZANOTTO, M.S. A cognição metafórica e a linguística aplicada, **Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Campinas, Unicamp, 211-217, 1996.

_____. **A Leitura como Evento Social para um Enfoque Humanístico do Ensino de Línguas**. Trabalho apresentado no XIX Congresso Mundial da FIPLV, Recife, Brasil, 1997.

_____. A Construção e a Indeterminação do Significado Metafórico no Evento Social de Leitura. In: Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva. (Org.). **Metáforas do Cotidiano**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998, v., p. 13-38, 1998.

ZANOTTO, M.S. et al. Apresentação à edição brasileira. In: LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. [Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto]. São Paulo, Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2002, p.9-37.

ZANOTTO, M. S; PALMAS, D. V. **Abrindo a caixa de Pandora**: múltiplas leituras de uma metáfora. Texto apresentado no Congresso RAAMU – Fifth Conference on Researching and Applying Metaphor. Paris, 3 a 5/9, 2003.

_____. **Modelos Culturais e Indeterminação Metafórica**. Revista Organon (UFRGS), Instituto de Letras, nº 43, v. 21, p. 97-118. Metáfora em Perspectiva, 2007.

ZANOTTO, M. S; PALMAS, D. V. Opening Pandora's box: multiple reading of's metaphot. In: ZANOTTO, M. S.; CAMERON, L; CAVALCANTI, M. C. (Eds.). **Confronting metaphor in use**: an applied linguistic approach. Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, 2008, p.11-43.

ZANOTTO, M. S; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, M. C. (Eds.). **Confronting metaphor in use**: an applied linguistic approach. Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, 2008.

ZANOTTO, M. S. **The multiple readings of 'metaphor' in the classroom: co-construction of inferential chains**. *DELTA* [online]. 2010, vol.26, n. spe, pp. 615-644, 2010.

_____. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, A. de (Org.). **A propósito da metáfora**. Recife: UFPE, 2014.

ANEXOS

ANEXO I: OS TEXTOS LIDOS NAS VIVÊNCIAS DO PAG

Texto da 1ª vivência: “A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana”

Era uma vez um camponês que foi a floresta vizinha apanhar um pássaro para mantê-lo em sua casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Coloco-o no galinheiro junto com as galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Embora a águia fosse o rei/rainha de todos os pássaros. Depois de cinco anos, este homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:

- Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia.
- De fato – disse o camponês. É águia. Mas eu criei como galinha.

Ela não é mais uma águia. Transformou-se em galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.

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

- Não, não – insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia. Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e desafiando-a disse: - já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não a terra, então abra suas asas e voe! A águia pousou sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas. O camponês comentou:

- Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!
- Não, – tornou a insistir o naturalista. Ela é uma águia.

E uma águia será sempre uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe: - Águia, já que você é uma águia, abra as suas asas e voe!

Mas quando a águia viu lá embaixo as galinhas, ciscando o chão, pulou e foi para junto delas. O camponês sorriu e voltou à carga:

- Eu lhe havia dito, ela virou galinha!
- Não – respondeu firmemente o naturalista. Ela é águia, possuirá sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.

No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram para fora da cidade, longe das casas dos homens, no alto de uma montanha. O sol nascente dourava os picos das montanhas. O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe: - Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe! A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte.

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

E Aggrey terminou conclamando:

- Irmãos e irmãs, meus compatriotas! Nós fomos criados à imagem e semelhança de Deus! Mas houve pessoas que nos fizeram pensar como galinhas. E muitos de nós ainda acham que somos efetivamente galinhas. Mas nós somos águias. Por isso, companheiros e companheiras, abramos as asas e voemos. Voemos como as águias. Jamais nos contentemos com os grãos que nos jogarem aos pés para ciscar.

Texto da 2ª vivência: Não perca a fé em você (CABRERA, Luiz Carlos)

artigos  PALAVRA DE MENTOR → Luiz Carlos Cabrera

10x105
PI
ESTCA

Não perca a fé em você



Como professor e também como caçador de talentos (nome muito mais digno do que headhunter), tenho me deparado com vários profissionais que, em momentos críticos na carreira, demonstram ter baixa resistência à frustração. São os velhos fatos da vida real: a promoção não saiu, o aumento foi menor que o esperado, o sistema não rodou no prazo, o lançamento do produto atrasou. Dificuldades estruturais e conjunturais fazem parte do dia a dia. O importante é desenvolver a chamada resiliência.

De acordo com o dicionário Aurélio, é a "propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora da deformação elástica". O ser humano desenvolve ao longo de sua vida um jeito de ser, uma série de experiências pessoais, um conjunto de conhecimentos e uma coleção de com-

Profissionais jovens sofrem por ter baixa resiliência

petências que estruturam a composição da sua energia para resistir às tensões. Isso é chamado de resiliência. A sabedoria popular fala em dar a volta por cima, mas, na verdade, é a propriedade de voltar ao normal quando cessa a tensão que provocou a frustração, a tristeza ou a raiva.

Profissionais jovens têm sofrido mais devido à baixa resiliência. Educados de forma superprotegida, falta a eles exposição ao sabor amargo da frustração, a dor da derrota num esporte competitivo. Essa carência muitas vezes arrasa a pessoa quando a situação de alta pressão ocorre pela primeira vez. A baixa resiliência aumenta de tal maneira a frustração que esse profissional cogita até deixar o trabalho.

O que pode ajudar a aumentar a resiliência? Conhecer-se bem, ter clara visão dos limites e acreditar que de qualquer dificuldade sempre se pode aprender alguma coisa. Aliás, essa é a grande diferença da resiliência dos materiais e das pessoas. O material resiliente, quando cessa a tensão transformadora, volta ao que era. O ser humano sai da situação de transformação melhor do que era, porque tem a capacidade de aprender e acumular experiência. Guarde sempre as palavras atribuídas ao apóstolo Paulo: "Combati o bom combate, completei a corrida, guardei a fé". Não perca a fé em você mesmo. 



Luiz Carlos Cabrera é professor da Eaesp-FGV, diretor da Amrop Panelli Motta Cabrera e membro do Advisory Board da Amrop International

Texto da 3ª vivência: "É hora de reinventar" (MOTOMURA, Oscar)

ESTRATÉGIA

OSCAR MOTOMURA, ÉPOCA NEGÓCIOS Nº 21, NOV. 2008 / ANO 2.

É hora de reinventar



O mundo busca soluções. E a sua empresa? Também está atrás de socorros emergenciais ou procura algo mais duradouro?

Muitas empresas estão revendo seus planos. Em algumas delas, o clima é de cautela. Em outras, a ordem é buscar "janelas de oportunidade" que as turbulências no contexto macro estejam abrindo. Também existem aquelas que procuram se convencer de que nada há para mudar...

Poucas são as que querem entender com maior profundidade o que está acontecendo. Será que tudo isso que vemos hoje é simplesmente consequência de erros de julgamento das "autoridades", de falta de maior controle sobre a ação de especuladores predatórios, do abuso de poder e de ações não éticas? Ou será que essa turbulência não seria apenas uma outra manifestação da grave "doença" instalada no âmago do sistema político-econômico-social em que o mundo vive hoje?

A medida que se percebe que o sistema maior está longe do ideal, como deve ser o posicionamento de sua empresa? Simplesmente de autoproteção? Ou de alta exposição, atuando como agente de mudança desse sistema, com base na premissa de que não adianta nada "estar bem" dentro de um contexto maior em rápida deterioração?

Não é difícil ver que a questão da ética (ou da falta dela) está na raiz dos grandes problemas do mundo, hoje. De



Hoje, mais do que nunca, precisamos de líderes capazes de pensar "fora da caixa", ou melhor, "fora do sistema"

um lado, pelas distorções que a corrupção (em todas as suas formas) gera no processo decisório. De outro, pelo desequilíbrio que a busca ousada de ganhos (mesmo em detrimento de todos e do todo) acaba gerando. Mas que estranha ousadia é essa: a recompensa com certeza para si, mas o risco para outros?!

Mas faz sentido criar estratégias que tiram vantagem da ignorância, da inocência e da credulidade das pessoas? Ou que exploram quem tem menos? Ou que se aproveitam das lacunas das leis? Ou que visam ganhar com o infortúnio dos outros? Faz sentido crescer por crescer, a ganância pela ganância, para acumular mais e mais, gerando desequilíbrios que enfraquecem o conjunto,

tornando-o cada vez mais debilitado?

É hora de reinventar. E, para isso, nunca foi tão importante, neste mundo cada vez mais interconectado, o resgate da ética e dos valores mais essenciais do ser humano.

Se a ética é a escolha pelo bem comum, não é hora de refletir sobre o que seria não ético no dia-a-dia de nossa sociedade, de nossa economia, de nossos foros políticos e do mundo dos negócios?...

Questões como essas não deveriam estar sendo debatidas nas reuniões de planejamento de sua empresa? Quantos de seus executivos conseguem perceber a relevância desses debates para o futuro da organização?

Hoje, mais do que nunca, precisamos de líderes capazes de "pensar fora da caixa", ou melhor, "fora do sistema". Como disse Einstein, "os problemas mais significativos que enfrentamos hoje não poderão ser resolvidos no mesmo nível de pensar em que estávamos quando criamos esses problemas".

A propósito, quão diferente será o processo de planejamento de sua empresa este ano? E, se for para mudar, com que intenção o faríamos? Pensando em quem?...

WWW.EPOCANEGOCIOS.COM.BR/MOTOMURA

*OSCAR MOTOMURA É DIRETOR-GERAL DA AMANA-KEY, ESPECIALIZADA EM INOVAÇÕES RADICAIS EM GESTÃO E ESTRATÉGIA

Textos da 4ª vivência: Da utilidade dos animais (ANDRADE, Carlos Drummond de) e Sustentabilidade? O que é Sustentabilidade? (ABREU, C.)

Da utilidade dos animais – Carlos Drummond de Andrade

Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis. Quem não sabe que o cachorro é o maior amigo da gente? Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não. A galinha, o peixe, a vaca... Todos ajudam.

- Aquele cabeludo ali, professora, também ajuda?

- Aquele? É o iaque, um boi da Ásia Central. Aquele serve de montaria e de burro de carga. Do pelo se fazem perucas bacanas. E a carne, dizem que é gostosa.

- Mas se serve de montaria, como é que a gente vai comer ele?

- Bem, primeiro serve para uma coisa, depois para outra. Vamos adiante. Este é o texugo. Se vocês quiserem pintar a parede do quarto, escolham pincel de texugo. Parece que é ótimo.

- Ele faz pincel, professora?

- Quem, o texugo? Não, só fornece o pelo. Para pincel de barba também, que o Arturzinho vai usar quando crescer.

Arturzinho objetou que pretende usar barbeador elétrico. Além do mais, não gostaria de pelar o texugo, uma vez que devemos gostar dele, mas a professora já explicava a utilidade do canguru:

- Bolsas, mala, malas, tudo isso o couro do canguru dá pra gente. Não falando da carne. Canguru é utilíssimo.

- Vivo, fessora?

- A vicunha, que vocês estão vendo aí, produz... produz é maneira de dizer, ela fornece, ou por outra, com o pelo dela nós preparamos ponchos, mantas, cobertores etc.

- Depois a gente come a vicunha, né fessora?

- Daniel, não é preciso comer todos os animais. Basta retirar a lã da vicunha, que torna a crescer...

- A gente torna a corta? Ela não tem sossego, tadinha.

- Vejam agora como a zebra é camarada. Trabalha no circo, e seu couro listrado serve para forro de cadeira, de almofada e para tapete. Também se aproveita a carne, sabem?

- A carne também é listrada? - pergunta que desencadeia riso geral.

- Não riam da Betty, ela é uma garota que quer saber direito as coisas. Querida, eu nunca vi carne de zebra no açougue, mas posso garantir que não é listrada. Se fosse, não deixaria de ser comestível por causa disto. Ah, o pinguim? Este vocês já conhecem da praia do Leblon, onde costuma aparecer, trazido pela correnteza. Pensam que só serve para brincar? Estão enganados. Vocês devem respeitar o bichinho. O excremento – não sabem o que é? O cocô do pinguim é um adubo maravilhoso: guano, rico em nitrato. O óleo feito da gordura do pinguim...

- A senhora disse que a gente deve respeitar.

- Claro. Mas o óleo é bom.

- Do javali, professora, duvido que a gente lucre alguma coisa.

- Pois lucra. O pelo dá escovas é de ótima qualidade.

- E o castor?

- Pois quando voltar a moda do chapéu para os homens, o castor vai prestar muito serviço. Aliás, já presta, com a pele usada para agasalhos. É o que se pode chamar de um bom exemplo.

- Eu, hem?

- Dos chifres do rinoceronte, Belá, você pode encomendar um vaso raro para o living da sua casa.

Do couro da girafa Luís Gabriel pode tirar um escudo de verdade, deixando os pêlos da cauda para Tereza fazer um bracelete genial. A tartaruga-marinha, meu Deus, é de uma utilidade que vocês não calculam. Comem-se os ovos e toma-se a sopa: uma de-lí-cia. O casco serve para fabricar pentes, cigarreiras, tanta coisa. O biguá é engraçado.

- Engraçado, como?

- Apanha peixe pra gente.

- Apanha e entrega, professora?

- Não é bem assim. Você bota um anel no pescoço dele, e o biguá pega o peixe mas não pode engolir. Então você tira o peixe da goela do biguá.

- Bobo que ele é.

- Não. É útil. Ai de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras. Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu, Ricardo?

- Entendi, a gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pelo, o couro e os ossos.

Sustentabilidade? O que é Sustentabilidade? Autor: Carlos Abreu

Nunca antes se ouviu falar tanto nessa palavra quanto nos dias atuais: Sustentabilidade. Mas, afinal de contas, o que é sustentabilidade?

Segundo a Wikipédia: “sustentabilidade é um conceito sistêmico; relacionado com a continuidade dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana”.

Mas você ainda pode pensar: “E que isso tudo pode significar na prática?”

Podemos dizer “na prática”, que esse conceito de sustentabilidade representa promover a exploração de áreas ou o uso de recursos planetários (naturais ou não) de forma a prejudicar o menos possível o equilíbrio entre o meio ambiente e as comunidades humanas e toda a biosfera que dele dependem para existir. Pode parecer um conceito difícil de ser implementado e, em muitos casos, economicamente inviável. No entanto, não é bem assim. Mesmo nas atividades humanas altamente impactantes no meio ambiente como a mineração; a extração vegetal, a agricultura em larga escala; a fabricação de papel e celulose e todas as outras; a aplicação de práticas sustentáveis nesses empreendimentos; revelou-se economicamente viável e em muitos deles trouxe um fôlego financeiro extra.

Assim, as ideias de projetos empresariais que atendam aos parâmetros de sustentabilidade, começaram a multiplicar-se e a espalhar-se por vários lugares antes degradados do planeta. Muitas comunidades que antes viviam sofrendo com doenças de todo tipo; provocadas por indústrias poluidoras instaladas em suas vizinhanças viram sua qualidade de vida ser gradativamente recuperada e melhorada ao longo do desenvolvimento desses projetos sustentáveis. Da mesma forma, áreas que antes eram consideradas meramente extrativistas e que estavam condenadas ao extermínio por práticas predatórias, hoje tem uma grande chance de se recuperarem após a adoção de projetos de exploração com fundamentos sólidos na sustentabilidade e na viabilidade de uma exploração não predatória dos recursos disponíveis. Da mesma forma, cuidando para que o envolvimento das comunidades viventes

nessas regiões seja total e que elas ganhem algo com isso; todos ganham e cuidam para que os projetos atinjam o sucesso esperado.

A exploração e a extração de recursos com mais eficiência e com a garantia da possibilidade de recuperação das áreas degradadas é a chave para que a sustentabilidade seja uma prática exitosa e aplicada com muito mais frequência aos grandes empreendimentos. Preencher as necessidades humanas de recursos naturais e garantir a continuidade da biodiversidade local; além de manter, ou melhorar, a qualidade de vida das comunidades inclusas na área de extração desses recursos é um desafio permanente que deve ser vencido dia a dia. A seriedade e o acompanhamento das autoridades e entidades ambientais, bem como assegurar instrumentos fiscalizatórios e punitivos eficientes, darão ao conceito de sustentabilidade uma forma e um poder agregador de ideias e formador de opiniões ainda muito maior do que já existe nos dias atuais.

De uma forma simples, podemos afirmar que garantir a sustentabilidade de um projeto ou de uma região determinada; é dar garantias de que mesmo explorada essa área continuará a prover recursos e bem estar econômico e social para as comunidades que nela vivem por muitas e muitas gerações. Mantendo a força vital e a capacidade de regenerar-se mesmo diante da ação contínua e da presença atuante da mão humana.

Texto da 5ª vivência: Pense Verde (GIARDINO, Andrea), A sacola verde pegou (REVISTA Veja) e 10 dicas verdes (O Estado de São Paulo)

etc.  ETIQUETA → Edição FABIANA CORRÊA

www.voces2.com

Pense Verde

Atitude sustentável é imperativo nas melhores empresas. Veja como adotar essa postura no seu cotidiano do trabalho

→ ANDREA GIARDINO

Nos últimos anos, uma das palavras mais faladas nas empresas tem sido sustentabilidade. "Passa não só pelo respeito, mas está ligada à ética", diz Julio Cardozo, consultor de gestão de negócios, de São Paulo. Isso não significa apenas trocar o papel comum pelo reciclado, ou implantar a coleta seletiva. É mais amplo e pode ser bem mais fácil do que isso. Veja algumas dicas sobre as novas atitudes sustentáveis.

- 1 Participe**
Adote uma postura participativa. No banco Itaú, as ideias e sugestões transformam-se em programas sustentáveis. "Queremos comportamento crítico das pessoas em relação a esse assunto", diz Sonia Faveretto, superintendente de sustentabilidade do Itaú.
- 2 Pratique**
Ao marcar um almoço com o cliente, pense em um restaurante que seja perto do trabalho dos dois. Lugares distantes dos dois escritórios contribuem para piorar o trânsito nesse horário de pico e poluir ainda mais o ar nas grandes cidades.
- 3 Viaje menos**
Reuniões ou apresentações fora da cidade, ou do país, podem ser substituídas por videoconferências. Então faça isso e espalhe a ideia. Você economiza dinheiro para o seu departamento — o que pode até valer um bônus maior no fim do ano! —, poupa o meio ambiente, reduz sua pegada de carbono e ganha tempo para você e para a equipe.
- 4 Dê carona**
Faça um esquema de caronas para o seu setor ou para os colegas mais próximos. Isso pode ser replicado para mais departamentos e contribuir não só com o meio ambiente, mas com a qualidade de vida. No fim do mês todos podem colaborar enchendo o tanque de quem dirigiu mais.
- 5 Diga "não"**
Estabelecer metas para a sua área ajuda a diminuir o desperdício, como aconteceu na TV1, grupo de comunicação, em São Paulo. "Em dois meses, conseguimos reduzir o consumo exagerado de copos plásticos em 50%, que chegava a 7 500 por dia", diz Selam Santa Cruz, sócia da empresa. Na dúvida, leve sua caneca.



ESTILO

A sacola verde pegou

Criadas para substituir os saquinhos de supermercado, as ecobags viraram objeto de desejo de compradores engajados

Fashionistas do mundo inteiro parecem ter se engajado na defesa do meio ambiente — seja por consciência ecológica, seja por instinto de marketing. Dentro da tendência, a sacola batizada de ecobag virou objeto de desejo dos descolados. Retornáveis, elas podem substituir parte dos incontáveis saquinhos plásticos consumidos em supermercados, quitandas, feiras... Para quem deu de ombros para a novidade, importada da Europa e dos Estados Unidos, a notícia é surpreendente: só a rede Pão de Açúcar vendeu 100.000 sacolas reutilizáveis no primeiro semestre deste ano, mais da metade nas lojas paulistas. Cada bolsa de palha sintética custa 3,99 reais. O hipermercado Wal-Mart lançou, em maio, seu modelo de algodão cru, a 2 reais cada um. Em quinze dias, 75.000 sacolas evaporaram das lojas da Grande São Paulo. O Carrefour colocou sua versão à venda há um mês e, até o fim do ano, Compre Bem e Extra prometem criar as suas.

A dona-de-casa Araceli Amoroso, moradora do Real Parque, conta que tem doze dessas sacolas. Anda sempre com oito no porta-malas do carro. "Assim não corro o risco de esquecê-las na hora de ir às compras", diz ela, que adquiriu o hábito durante os seis anos em que morou nos Estados Unidos. Araceli ainda faz questão de repassar o costume aos três filhos pequenos e presentear parentes e amigos com as ecobags. Estima-se que sejam produzidos 3,2 bilhões de sacos plásticos por ano na cidade. O Instituto Sócio-Ambiental dos Plásticos (Plastivida) encabeça uma campanha para a redução de 30% desse total. Para isso, criou uma versão mais resistente do tradicional saquinho. A ideia é acabar com o hábito de consumidores e empacotadores que usam duas ou mais sacolas para embalar produtos pesados



A dona-de-casa Araceli, com uma sacola do Pão de Açúcar (R\$ 3,99): oito sempre no porta-malas

— embora às vezes isso seja necessário. "Estamos desenvolvendo ainda nosso próprio modelo de bolsa retornável", afirma Francisco de Assis Esmeraldo, presidente da Plastivida. "O plástico não é um vilão. Ele dura muito e pode ser reutilizado e reciclado." Além dos supermercados, grifes também investem na onda. A loja Verde Vaso Idéias, na Vila Madalena, colocou à venda cinco modelos, a partir de 34 reais. No primeiro semestre deste ano, as filiais da marca francesa Louis Vuitton em São Paulo comercializaram 32 unidades da bolsa de feira criada pelo estilista Marc Jacobs. Acredite, os preços são estes: 4750 reais o modelo menor e 7450 reais o maior.

G.R.



De algodão cru, do Wal-Mart: R\$ 2,00



De couro trançado, da Louis Vuitton: R\$ 7450,00 (você leu certo)

Com estampa pintada a mão, da Verde Vaso Idéias: R\$ 38,00



Veja 23 de julho de 2008

MEIO AMBIENTE

10 dicas verdes

Em que mundo você quer crescer? Um lugar limpo, onde não falta água e há muito verde? Para isso, você também tem que colaborar. Aproveite que segunda-feira é Dia da Árvore e quarta início da primavera e comece a fazer a sua parte. Com a ajuda da Ecoturma, do professor Sassá e do pessoal do Sabor de Fazenda, veja 10 coisas simples que você pode fazer para melhorar o meio ambiente.

1 Plante uma muda em casa. Pode ser um tempero! Você vai precisar de:

– Um recipiente de 20 cm de altura (pode ser lata ou garrafa pet com furo), muda de erva, pedrinhas ou argila expandida, areia (não é de praia) e terra adubada.

Como plantar:

1) Cubra o fundo do vaso com as pedras ou a argila. Elas vão drenar a água.

2) Coloque areia (o suficiente só para cobrir as pedras). Ela vai funcionar como filtro para não deixar a terra e os nutrientes saírem.

3) Faça uma "caminha" de terra e coloque a muda no meio. Complete com a terra, até chegar a 2 dedos abaixo da borda do vaso.

4) Deixe o vaso onde bata ao menos 4 horas de sol por dia. Depois, molhe quando a terra estiver seca e coloque adubo orgânico a cada 30 dias. Para colher as folhas, corte com tesoura.

• sabordefazenda.com.br

2 Na hora de escovar os dentes, não deixe a água escorrendo. Feche a torneira e só abra de novo quando for bochechar.

• ecoturma.com.br

5 Nunca jogue lixo na rua. Ele polui a cidade e entope os bueiros. E quando chove, alaga tudo.

8 Animais que nascem na floresta não podem ser criados em casa. Por isso, não peça para seu pai comprar macacos, papagaios, tartarugas e outros bichos silvestres.

3 Pense no que você quer antes de abrir a geladeira. Quanto mais tempo ela fica aberta, mais energia consome para voltar ao frio do que antes.

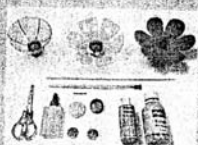
6 Use a frente e o verso do papel ao desenhar e pintar.

4 Apague as luzes quando sair. E ligue um aparelho de cada vez. Assistir televisão e escutar música ao mesmo tempo gasta energia e deixa sua mãe maluquinha.

7 Brincar no banho é uma delícia, a gente concorda. Mas gasta uma água danada. Por isso, evite ficar mais do que cinco minutos no chuveiro e garanta que crianças no futuro também possam tomar banho.

9 Combine com seu pai e ofereça carona a seu vizinho no ir para a escola. Com menos carros na rua, o ar e o trânsito melhoram.

10



Faça arte com o lixo reciclável. Para fazer a flor de pet, você vai precisar de: garrafa pet, tinta acrílica, cola glitter, tinta relevo, caneta hidrográfica, tesoura, pincel, canudo duro e retalho de E.V.A.

1) Recorte a parte superior das garrafas e defina as pétalas com a caneta. Recorte-as.
2) Curve as pétalas e pinte com tinta acrílica. Decore com tinta relevo. Deixe secar.
3) Peça a seu pai para furar, com prego e martelo, a parte de trás da flor. Coloque o canudo no furo.
4) Por fim, recorte dois círculos de E.V.A. para o miolo da flor e cole.

• www.professorsassa.com.br



Texto da 6ª vivência: Em cada país um tipo de líder (TOZZI, Eliza)

especial * CARREIRA GLOBAL

EM CADA PAÍS
UM TIPO DE
LÍDER

O populismo, na política, e o paternalismo, nas empresas, são uma marca da cultura latino-americana. Para ser um profissional global, é preciso conhecê-los e aprender a lidar com eles

PORELIZA TOZZI

Um traço marcante da política brasileira é o populismo. De Getúlio Vargas a Lula, diversos líderes caíram na tentação de misturar carisma com demagogia, de tomar medidas que são boas para o eleitor, mas ruins para o país. No entanto, essa característica não é só brasileira. Em toda a história da América Latina podemos encontrar líderes populares e populistas — Hugo Chávez, da Venezuela, é um exemplo recente. Juan Perón, na Argentina, um exemplo clássico. O que isso tem a ver com carreira global? Talvez. No mundo das empresas, o populismo assume outro nome: paternalismo. A

forma de funcionamento é a mesma. O líder paternalista toma decisões que beneficiam a equipe, para conquistar lealdade, mesmo sabendo que essas medidas podem prejudicar os resultados da companhia no futuro. Devido a uma maior profissionalização dos negócios, esse tipo de liderança tem hoje formas mais amenas, mas ainda se faz presente nas organizações brasileiras. Reconhecer essa característica é fundamental para um brasileiro que pretende fazer carreira global. A cada cultura que aparecer em seu caminho, inconscientemente, esse profissional poderá reagir de maneira diferente, mas sempre a partir de sua formação original, que tende a ser paternalista.

Esse raciocínio vale para quem vai trabalhar fora, para quem vai liderar equipes de estrangeiros e para quem tem chefes em outros países. Quem não compreende sua própria cultura e não pratica essa reflexão se arrisca a fazer leitura errada de um ambiente globalizado e pode acabar por não se integrar a uma cultura corporativa diferente. O professor Alfredo Behrens, da Fundação Instituto de Administração (FIA), de São Paulo, percebeu essa insatisfação entre seus alunos de MBA internacional: "Muitos me diziam que estavam frustrados com seus chefes estrangeiros".

Para entender o porquê desse desagrado e mapear o estilo de liderança preferido em cada cultura, 

© Lula, Celso Junior; Menem, Claudio Versiani; Fitts, Claveria, David; Jaczay, Morales, Antonio



o professor realizou uma pesquisa com 147 alunos, 73 brasileiros e 74 estrangeiros. A metodologia do estudo foi inusitada. O professor Alfredo pediu para que os participantes assistissem a seis vídeos com os discursos de diferentes líderes de empresas nacionais e internacionais. Durante a sessão os alunos tiveram de listar adjetivos para definir cada gestor e associá-los com os seguintes animais: coruja, águia, leão, vaca, urubu e castor (veja quadro ao lado). O chefe preferido por 66% dos alunos estrangeiros e por 51% dos brasileiros foi o coruja: um tipo cujas características são calma, confiança, profissionalismo e inteligência. "Esses são atributos básicos para uma liderança em qualquer parte do mundo", diz a coach executiva Ada Maria de Assis. O que surpreendeu o pesquisador foi constatar que 31% dos brasileiros, apesar de quererem um chefe coruja para si, acreditam que seus colegas se entenderiam melhor com um líder vaca, superprotetor e tipicamente paternalista. "É um traço cultural muito forte", diz Ada.

O alemão Frank Liesner, de 35 anos, que chegou ao país em 2008 para se tornar diretor financeiro para o Mercosul da Henkel, fabricante das colas Durepoxi e Pritt, precisou se adaptar a esse estilo paternal de gestão. Acostumado com o jeito germânico de liderança, frio e assertivo, Frank teve de se ajustar às necessidades de sua equipe brasileira: "Tomei aulas de cultura local e aprendi que para engajar uma equipe eu precisava ser mais caloroso e protetor", diz o executivo. Essa adaptação vale também para os brasileiros que vão assumir posições de chefia lá fora — prática cada vez mais comum. "O Brasil já é referência

internacional", diz o professor Sherban Leonardo Cretoiu, diretor de projetos de internacionalização na Fundação Dom Cabral (FDC). O Brasil influencia ainda mais a maneira de fazer negócios na América Latina, região na qual estão presentes 53% das transnacionais brasileiras, de acordo com Ranking da FDC.

Teoricamente, como a cultura paternalista está presente em todos os países da região, a adaptação de profissionais brasileiros seria mais tranquila. No entanto, segundo outra pesquisa, ainda em fase de conclusão, também de Alfredo Behrens, da FIA, apesar da proximidade geográfica, os brasileiros têm dificuldade

LIDERANÇA ANIMAL

O estilo de gestão de um chefe determina o nível de felicidade de um profissional no trabalho. Conheça os tipos mais comuns e veja qual estilo os brasileiros preferem

Existe uma relação entre liderança e cultura nacional. Se você trabalha com um chefe nascido no mesmo país que você, existe uma série de códigos sociais que são compartilhados. Um líder de outro país, que tem uma cultura diferente, reage de forma diversa da sua diante de determinadas situações. Um chefe brasileiro, por exemplo, tende a ser mais flexível com um problema de atraso do que um estrangeiro. Isso porque a pontualidade não é uma coisa tão rigorosa por aqui. Já um estrangeiro pode ficar possesso com um atraso de 10 minutos. Uma pesquisa do professor Alfredo Behrens, da FIA, mostrou com que tipo de chefe brasileiros e estrangeiros preferem trabalhar. Os brasileiros, aponta o estudo, preferem o líder paternalista. Mas isso não é um defeito: significa apenas que eles tendem a ser mais produtivos sob esse estilo — e fique atento para se adaptar ao estilo de chefes gringos.



CHEFE CORUJA ESTILO DE LIDERANÇA

É equilibrado, seguro e admirado devido a sua inteligência apurada.

PRINCIPAL CARACTERÍSTICA Sabedoria.
CONCLUSÃO Tipo mais positivo, é comum lá fora. O brasileiro o respeita, mas desconfia que ele não faça tanto sucesso entre seus conterrâneos.

CHEFE ÁGUIA ESTILO DE LIDERANÇA

Durão, exigente e perspicaz. Frio, às vezes. Com senso de justiça apurado, é adepto da meritocracia.

PRINCIPAL CARACTERÍSTICA Grandiosidade.
CONCLUSÃO Imagem idealizada do grande líder, faz sucesso entre brasileiros. Na vida real, são raros. Associado a americanos.

© Ilustrações: Sattu

de assumir posições de liderança em países latinos. "Os brasileiros são muito ignorantes sobre a história e a geografia da região", diz o professor. Isso é fácil de consertar. O pesquisador dá a dica: "Ler literatura e estudar assuntos que fujam do seu cotidiano de trabalho". Quem vai morar no exterior deve evitar formar

as famosas panelinhas com brasileiros. É a partir da convivência com os nativos que um profissional entende uma cultura. "Essa vivência é crucial para a gestão competente de pessoas e negócios", diz Lucas Copelli, diretor da consultoria Vallua. O argentino Sebastian Garay, de 38 anos, diretor de supply da fabricante de alimentos

Mars Brasil, levou a lição a sério: ele formou um grupo de colegas brasileiros que o ajudaram a entender o tal jeitinho. "Aprendi como os brasileiros funcionam", diz. Tome cuidado ao mergulhar numa nova cultura. "O ideal é agregar conhecimentos sem abandonar a cultura natal", diz a coach Ada Maria de Assis. ➔



CHEFE LEÃO

ESTILO DE LIDERANÇA

Líder severo, que exige respeito à hierarquia e precisa ter uma equipe focada. Cobra muito de seus subordinados e dá pouco em troca.

PRINCIPAL CARACTERÍSTICA Rigidez.

CONCLUSÃO Modelo que já fez sucesso, mas hoje é rejeitado tanto por brasileiros quanto por estrangeiros.



CHEFE VACA

ESTILO DE LIDERANÇA

É o símbolo do paternalismo. Ser popular e manter-se no poder importa mais que os resultados em si.

PRINCIPAL CARACTERÍSTICA Compaixão.

CONCLUSÃO Faz sucesso entre os brasileiros e os latino-americanos. Mas é incompreendido pelos estrangeiros.



CHEFE CASTOR

ESTILO DE LIDERANÇA

Transparente, dócil, confiável e trabalhador. Mesmo assim, não inspira a equipe, que o considera previsível.

PRINCIPAL CARACTERÍSTICA Previsibilidade.

CONCLUSÃO Um grupo pequeno de executivos admira esse estilo. Mas a falta de carisma mina a popularidade desse tipo de líder.



CHEFE URUBU

ESTILO DE LIDERANÇA

É altamente individualista e só transmite desconfiança. Isso mantém os subordinados a quilômetros de distância.

PRINCIPAL CARACTERÍSTICA Corrupção.

CONCLUSÃO Repudiado por estrangeiros. 50% dos brasileiros afirmam querer trabalhar com um urubu.

ANEXO II: DIÁRIO REFLEXIVO DE LEITURA DOS ALUNOS

1ª VIVÊNCIA DO PENSAR ALTO EM GRUPO

I- Gabriel


 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
 e Estudos da Linguagem - LAEL

ANEXO:

DIÁRIO REFLEXIVO: 1ª Vivência

Texto: "A águia que quase virou galinha" (Leonardo Boff)

O texto fala sobre uma águia que foi criada como galinha, que viveu vida de uma galinha mas até que um dia o com-
 ponês e o naturalista fizeram uma prova digamos assim uma "aposta", para ver se a águia ia ter atitudes de águia ou de galinha com isso, para mostrar que apesar da águia ter convivido com galinhas, mas ela continuava sendo uma águia, então eles resolveram fazer com que ela voasse, fizeram vários testes mas apenas na terceira vez que ela realmente conseguiu voar com força e garra.

Com esse texto o autor tenta mostrar que as pessoas vivem como galinha, só olham para baixo, pensam baixo, mas temos é que ser águia, pensar alto, viver como uma águia, com força, garra e lutar pelo que quer, vencendo as barreiras as quais viviam.

II- Rosa



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
e Estudos da Linguagem - LAEL

ANEXO:

DIÁRIO REFLEXIVO: 1ª Vivência

Texto: "A águia que quase virou galinha" (Leonardo Boff)

Achei muito interessante o texto, pois de uma maneira bem simples tenta passar uma motivação para o nosso dia-a-dia.

É muito realista quando diz que ... houve pessoas que nos fizeram pensar co-
mo galinhas, pois estamos rodeados de gen-
te, pessoas egoístas que preferem que nos
contentamos com os grãos que jogam no nos-
so lixo, do que nos mostrar a vastidão do
horizonte, de nos incentivar para que crescamos.

Que nós pensem por Deus sempre
em nossa frente, e ter-mos iniciativas, atitudes,
coragem de procurar-mos sempre o melhor; o
melhor como pessoa, como profissional, pois so-
mos capazes.

III- Juliana



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
e Estudos da Linguagem - LAEL

ANEXO:

DIÁRIO REFLEXIVO: 1ª Vivência

Texto: "A águia que quase virou galinha" (Leonardo Boff)

A águia, já que ela foi criada com galinha, ela não conhece sua vida normal; ou seja, com águia, criada de um naturalista ela aos poucos começa a se desestruturar e conhece o seu destino com águia e com isso voa pela grandeza etc.

Essa história nos faz saber que existem muitas pessoas que querem que nos saibamos que nem "galinha", ou seja, nos não devemos pensar assim, não temos que ir pela cabotagem de ninguém pois quando tivermos um pouco mais de que para as outras pessoas seja impossível devemos agir com toda a nossa força, com isso, basta ter o que se quer o que se almeja.

Como o texto comenta não devemos nos contentar com coisas que as pessoas fogam no chão.

IV- Luana



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
e Estudos da Linguagem - LAEL

ANEXO: Luana Souza de Oliveira

DIÁRIO REFLEXIVO: 1ª Vivência

Texto: "A águia que quase virou galinha" (Leonardo Boff)

O texto relata a uma meta-fora de condição humana, fala de um camponês que foi à floresta e conseguiu capturar uma águia para ser criada com as galinhas. Certo dia chegou um naturalista, afirmou "esse pássaro que está aí não é galinha, é uma águia", de fato disse o camponês é uma águia mas vivei como galinha.

O texto traz a reflexão para a nossa vida pessoal como profissional. A águia foi criada como galinha, com as outras galinhas, e tendo, no meu ponto de vista, a águia pensa alto e quando o naturalista lhe pegou a águia e colocou em direção ao céu do universo para voar, alçou para as galinhas e não voou, com medo, respeito as galinhas, depois de algumas tentativas, foi quando em certo dia o naturalista levou a águia para bem longe das galinhas, segurou-a firmemente, e lá que pendence ao céu, voa! e foi quando voou.

Não temos que pensar baixo, pois o camponês, queria que a águia pensasse baixo, ela é uma águia, tem pensar alto e sempre querer obter conhecimento, assim que temos que pensar para a nossa vida.

V- Majorie



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
e Estudos da Linguagem - LAEL

ANEXO:

DIÁRIO REFLEXIVO: 1ª Vivência

Texto: "A águia que quase virou galinha" (Leonardo Boff)

A águia que quase virou galinha é um texto que reflete a sociedade em geral com suas particularidades, partindo do convívio de um grupo social. Onde o indivíduo se destaca por apresentar qualidades fortes, atraentes e confiáveis. Como também indivíduos de aparência passiva que recebem esses comportamentos de maneira normal e que mal se destacam por serem calmos, tímidos e sencillos. Considera-se no meio social pessoas atribuem comportamentos influenciados de características únicas que cada grupo apresenta. Por exemplo, em uma sala de aula existe variedade de elementos de conjunto. Grupos de alunos integrados a medida de atributos próprios, seja em disciplina, indisciplina, moda etc. No entanto pertencer a um grupo social em alguns casos, ocorre a manipulação no meio social através dos mal tratos psicológicos, que atrapalham o desenvolvimento comportamental do ser humano, de modo desfavorável, fazendo com que o indivíduo se veja e pense de uma maneira errada de ver a vida e os objetivos inalcançáveis, desprezando as suas expectativas, planejamento e realizações. Sobretudo, é fundamental observar que todo ser humano, deve procurar não permitir desde o início a falta dos motivadores e buscando outros meios de conviver com pessoas que saibam valorizar atitudes, comportamentos e emoções. Sejamos pessoas confiantes, e desafiemos o nosso interior, vejamos como águias pensando sempre em alto para enxergar as maravilhas da vida que nosso Deus nos oferece.

nome: Maryury Stina daoz Eliares

VI- Geiziane



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
e Estudos da Linguagem - LAEL

ANEXO:

DIÁRIO REFLEXIVO: 1ª Vivência

Texto: "A águia que quase virou galinha" (Leonardo Boff)

Entende-se nesse texto que a Águia havia virado galinha por estar no meio das galinhas, na verdade ela tinha crescido junto com as mesmas e não desenvolveu suas verdadeiras habilidades próprias.

Pode-se relacionar este exemplo de Águia que virou galinha com os humanos quando os pais deixam de pensar grande, que é o exemplo da Águia, para pensar pequeno como a Galinha.

Relacionando o texto com o curso de Administração, pode-se dizer que diversas pessoas mesmo estando no Nível Superior pensam baixo, ou não tem perspectiva de serem no futuro profissionais reconhecidos no mercado de trabalho.

Sejam iguais as Águias. Pessoas com perspectivas boas para o futuro.

VII- Rafael

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
e Estudos da Linguagem - LAEL

ANEXO:**DIÁRIO REFLEXIVO: 1ª Vivência**

Texto: "A águia que quase virou galinha" (Leonardo Boff)

O TEXTO POSSUI UMA LINGUAGEM SIMPLES E OBJETIVA, PERMITINDO MUITAS INTERPRETAÇÕES. ANALISEI O TEXTO COM ATENÇÃO E TENTEI DESCOBRIR QUAL LIÇÃO O AUTOR QUERIA PASSAR.

NO MEU PONTO DE VISTA, A ÁGUIA REPRESENTA UMA PESSOA DIGNA, CORAJOSA, BRILHANTE, CAPAZ DE REALIZAR SEUS OBJETIVOS, SÁ AS GALINHAS REPRESENTAM AS PESSOAS PESSIMISTAS E PREGUIÇOSAS. PENSANDO NISSO, PUDE CONCLUIR QUE ENQUANTO A ÁGUIA FICAVA PERTO DAS GALINHAS, ELA NÃO CONSEGUIA LEVANTAR VOZ E SE COMPORTAR COMO TAL; SOMENTE DEPOIS DE LEVÁ-LA PARA LONGE DAS GALINHAS QUE CONSEGUIU VOAR E EXIBIR SUA VERDADEIRA NATUREZA.

FAZENDO UMA ANALOGIA COM O SER HUMANO, COMPREENDI QUE QUANDO UMA PESSOA CAPACITADA, INTELIGENTE E OTIMISTA ESTÁ ACOMPANHADA DAQUELES QUE SÃO O SEU OPOSTO, AQUELA NÃO CONSEGUE SUBIR OS DEGRAUS QUE LEVAM AO SUCESSO. PARA QUE UMA PESSOA ALCANCE SUCESSO, UMA DAS PRIMEIRAS MEDIDAS É SE AFASTAR DAQUELAS QUE PUXAM SEU SONHO PARA BAIXO, E ANDAR COM OS MELHORES, QUE POSSUEM UMA META EM UM FUTURO PROMISSOR.

6ª VIVÊNCIA DO PENSAR ALTO EM GRUPO

I. Gabriel



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
e Estudos da Linguagem - LAEL

ANEXO:

DIÁRIO REFLEXIVO: 6ª Vivência

Texto_6: "Texto_1: **"Em cada país um tipo de líder"** (TOZZI, Eliza. Especial Carreira Global. jul_2010.)

No texto analisado é possível considerar que em cada parte do mundo ou pelo menos em alguns lugares existem líderes diferentes como foi citado no texto lido, existem vários tipos de líderes aqueles que sabem lidar e outros que não sabem lidar com as pessoas uns são muito rígidos e tem umas pessoas que não nasceram para liderar, pois não sabe lidar com pessoas com personalidades diferentes e não tem o bom senso. É preciso saber conviver com as pessoas para se torna um bom líder, nem todas as pessoas sabem ser um líder e isso é um problema muito grave não saber lidar com pessoas -

II. Rosa



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
e Estudos da Linguagem - LAEL

ANEXO:**DIÁRIO REFLEXIVO: 6ª Vivência**

Texto: "Em cada país um tipo de líder" (TOZZI, Eliza. Especial Carreira Global. jul_2010.)

Conhecer minuciosamente o terreno que está atuando é de fundamental importância para um líder.

Quanto mais claro pra ele o costume, cultura e aspirações de seus liderados, maximiza a possibilidade de melhores resultados.

III. Juliana



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
e Estudos da Linguagem - LAEL

ANEXO:

DIÁRIO REFLEXIVO: 6ª Vivência

Texto_6: "Texto_1: "Em cada país um tipo de líder" (TOZZI, Eliza. Especial Carreira Global. jul_2010.)

Cada líder tem que ter um pouco de cada animal como: água, coruja, leão, vaca e o leão precisa levar consigo a humildade não deixar ninguém rebolar ou algo parecido um bom líder precisa se inspirar em outros assim pegamos as coisas boas que outros líderes possui e levamos consigo essa experiência. Um líder que eu admirei muito e aprendi eu sei o prazer de falar da história dele foi, o Menico Bernardinho da seleção brasileira de vôlei ele é uma forma de um líder excepcional mesmo tendo nascido em uma família de classe média alta ele tinha a humildade. "Ele falava que nós é muito melhor que EU", o Bernardinho gostava muito no trabalho em equipe e eu tenho certeza que em uma organização um líder tem que fazer tudo em equipe a empresa só teria o que crescer com esse motivo que o líder precisa ter vários em um só.

IV. Luana



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
e Estudos da Linguagem - LAEL

ANEXO: Luana Souza de Oliveira.

DIÁRIO REFLEXIVO: 6ª Vivência

Texto_6: "Texto_1: "Em cada país um tipo de líder" (TOZZI, Eliza. Especial Carreira Global. jul_2010.)

Em cada país um tipo de líder, um traço marcante na política brasileira é o populismo.

O Texto relata sobre lideranças, pois existe vários tipos de líderes. O texto trouxe metáforas de animais em comparação com os líderes.

Lideranças Animal - Chefe Coruja - Chefe Águia - Chefe Leão - Chefe vaca, chefe Gator, chefe urubu.

Em cada metáfora de animais citados no texto, é relacionado a cada tipo de líder, existe líderes severos, popular, confiável, indireto, dualista, seguro e admirado, exigente e perspicaz.

Quis saber em que tipo de líderes me parecem, no meu ponto de vista, não tenho uma definição própria, pois depende da situação que vai estar acontecendo na empresa, e conforme for o problema, usarei as metáforas dos animais.

Serei um pouco de cada das metáforas citados.

Depende da cultura, de onde vamos estar localizada, no caso da cultura, temos que estudar, para poder nos adaptar.

V. Rafael



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
e Estudos da Linguagem - LAEL

ANEXO:

DIÁRIO REFLEXIVO: 6ª Vivência

Texto_6: "Texto_1: **"Em cada país um tipo de líder"** (TOZZI, Eliza. Especial Carreira Global. jul_2010.)

O texto possui uma linguagem clara e objetiva, onde faz uma análise quanto aos tipos de líderes associando-os a animais e também fala do paternalismo nas empresas.

Em cada país existe um tipo de líder, e cabe aos líderes que se transferem para outro país, se adequar com as mudanças culturais, sociais e políticas no novo ambiente.

O ~~pat~~ paternalismo é bom, mas quando usado no limite certo, caso contrário, pode "mimar" os colaboradores.

Apesar dos vários tipos de líder, uns são mais demandados que outros, mas nenhum ou ninguém é perfeito, mas cabe ao líder tomar sempre as melhores decisões para um bom desempenho do grupo ou organização.

Um líder deve ser respeitador, duro mas não ofensivo, bom, mas não sendo desleixado demais, deve ter visão de futuro, humildade acima de tudo e a capacidade de extrair as potencialidades dos membros do grupo.

ANEXO III: TRANSCRIÇÃO DAS VIVÊNCIAS DO PAG

Pensar Alto em Grupo – 1ª vivência 13/10/2012

Texto 1: “A Águia e galinha: uma metáfora da condição humana” (BOFF, Leonardo)

- 1 Professora (Abertura): Primeiramente faremos uma leitura silenciosa, depois, vocês podem falar livremente sobre o texto e podem se sentir 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 (tempo da leitura:10’).
- 2 Professora (Iniciando a discussão): Alguém já conhece esse texto “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana” de Leonardo Boff? Algum ponto que vocês gostariam de destacar?
- 3 Rafael: Lemos no primeiro período.
- 4 Professora: Vocês leram? Talvez esse texto ajude vocês a falarem mais, é uma linguagem simples e a maioria provavelmente já conhece. E o título traz “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana”. Mas quando vocês leram no primeiro período, quem era o autor? Vocês lembram quem era o autor? Era o Leonardo Boff ou do Rubem Alves?
- 5 Rosa: Como eu falei pra ele [Rafael], eu já tinha conhecimento do texto, mas não sabia que era do Leonardo Boff.
- 6 Professora: Mas existe um texto muito parecido com este, é o do Rubem Alves.
- 7 Rosa: Mas fala da águia e da galinha?
- 8 Professora: Também.
- 9 Rafael: Também.
- 10 Professora: O que é isso? Esse texto traz uma história que trata da condição humana. O autor do texto é Leonardo Boff. Ele estudou filosofia, esteve sempre muito próximo da religião e da igreja. Ele tem um livro com esse título, uma história de uma águia criada como uma galinha, ele fala dessa história como uma metáfora da condição humana. Ele tem uma linguagem mais complexa, se nós formos comparar com a de Rubem Alves. Mas são textos que podem nos ajudar a aprender muito. Eu tenho os dois textos, mas imprimi esse do Boff. É interessante futuramente, não como compromisso acadêmico, mas vocês olharem, verificarem como cada autor escreve, vê a estrutura. Como sei fazer uma introdução ou pelo menos saber a estrutura comum? Lendo várias introduções, vendo a estrutura entre várias. Como se faz uma epígrafe Você vai lá e verifica, não é do nada, agora a partir dali, você cria o seu. Como se faz um currículo? Tem modelo fechado? Não, eu vou verificar o que a empresa está solicitando, qual o cargo que você está pleiteando, aí você monta conveniente, adequadamente com aquilo que a empresa quer, então não é do nada, eu não vou aprender do nada. Qual é o termo quando uma empresa tem um produto bom, como vocês chamam na administração? Qual é o termo? Vocês conhecem o termo? Será que não é Benchmarking. Vocês já ouviram falar em *Benchmarking*?
- 11 Rafael: Não.
- 12 Professora: O que é isso na área de vocês? É um processo de comparação, quando uma empresa tem um produto ou serviço muito bom e reconhecido entre as melhores empresas, antes, alguns até diziam que era espionagem, aí a empresa vai melhorar o produto ou serviço, uma busca por mais qualidade. Pra isso, vocês têm que ter uma visão que é da área de vocês, como se chama?
- 13 Rafael: Visão abrangente.
- 14 Professora: Abrangente. Qual é o termo técnico usado na área de vocês? Visão..., o quê?
- 15 Rosa: Visão holística.

- 16 Professora: A mesma coisa para a nossa leitura, tenho que ter uma visão holística, ao mesmo tempo vou caminhando no texto, nós vamos fazer benchmarking a partir da leitura, ou melhor, vocês vão reconstruir o texto, sem perceber, e eu vou reconstruir o texto. Quando digo, entendam que quero dizer que vamos reconstruir o texto, a partir da tua fala, a partir da minha fala, nós vamos o quê? Vamos construir outros sentidos. Tudo bem? Vamos ao texto. Sim, o que vocês acharam desse texto? O que vocês pensam?
- 17 Rosa: Rosa.
- 18 Professora: Você está no 2º período? É tua primeira experiência na academia?
- 19 Rosa: É.
- 20 Professora: Vamos lá Rosa, fique à vontade.
- 21 Rosa: Isso aqui vai contra que o ambiente influencia o homem, que o homem é um ser do meio?
- 22 Professora: Que o homem é desenvolvido conforme o meio. É isso que você quer dizer?
- 23 Rosa: Não, vai contra, por exemplo, ela foi criada com as galinhas, mas nem por isso ela deixou de ser águia. O meio dela foi o das galinhas.
- 24 Professora: O que você quer dizer, que o ambiente não influencia ou influencia?
- 25 Rosa: Não totalmente.
- 26 Professora: Não totalmente. Vocês concordam, é isso? Será que o ambiente não influencia totalmente o indivíduo? O comportamento? Vocês concordam com isso?
- 27 Rosa: Influencia, mas como eu estou falando, não totalmente.
- 28 Professora: É isso? Vocês concordam?
- 29 Luana: Influencia, porque quando o naturalista foi colocar ela pra voar e ela não queria, porque ficou meio assim, ela foi criada com as galinhas, (), o homem dizia não, ela come como galinha, foi criada como galinha.
- 30 Geiziane: Ela não desenvolveu as origens dela, ela era uma águia, aí ela tava ali no meio das galinhas, pensava pequeno, né, porque uma águia é uma águia, né. Podem-se identificar na águia várias características importantes, né, como perseverança e outras coisas, e no final do texto, ela voa, né, ou seja, ela não ficou ali presa aquilo. A gente pode colocar isso no nosso meio, né, às vezes a gente tá num ambiente em que as pessoas pedem que sejamos pequenos, né, influencia e a gente vai aprender aquilo, mas se a gente tem uma vontade em querer ser melhor daquilo que a gente é, a gente consegue, como foi o caso da águia. Eu sou contra esse negócio de que animal pensa, mas ela seguiu o instinto dela, ela foi e voou e seguiu o instinto dela.
- 31 Rafael: Eu acredito que..., vou fazer uma analogia completa com a pessoa, eu entendo que é muito gostoso você crescer, ser você mesmo, como no caso dela (), praticamente quando você sai de perto das pessoas que te levam sempre pra baixo, como a galinha, quando a águia tava lá perto, tanto é que as duas primeiras vezes que o naturalista tentou, ela olhava pra galinhas, então olhava pra baixo, então, ele teve que tirar ela dali, tirar de perto de quem pensava baixo, e levar ela pra ver o horizonte, completamente diferente, aí ela voou.
- 32 Rosa: Abriu a visão, né.
- 33 Professora: Mais alguém? Vejam o que vocês falaram, se estou perto de um grupo que me leva pra baixo, eu tenho que me aproximar de pessoas que têm experiências que possam agregar valor, que é o termo técnico que vocês usam na área de vocês. Mas aí eu pergunto a vocês, nós podemos dizer então, se a mãe de uma pessoa é prostituta, será que a filha vai se tornar prostituta, ou é aquilo que a Rosa falou, não totalmente, o ambiente não influencia completamente?
- 34 Juliana: Depende, acho que da pessoa, é ... não é porque a mãe dela é prostituta, eu não conheço, não quer dizer só porque a mãe dela é prostituta, quer dizer que a filha dela vai ter o mesmo objetivo da mãe dela. Acho que cada pessoa pensa diferente, há pessoas que têm como crescer, pensam em alcançar coisas que pra elas seria impossível. Acho que têm pessoas que têm a visão mais elevada que as outras,

- pensam em crescer, têm objetivos.
- 35 Professora: E vocês? Na área de vocês, como vocês associam isso, na área de vocês? Os objetivos de vocês? Como vocês estão?
- 36 (Silêncio)
- 37 Marjorie: Tem de correr atrás, (), de planejar muito tempo também, tô aqui no Uninorte pra fazer um curso e descobri que estão procurando pessoas com interesse em descobrir talentos e poder ter essa chance de entrar no mercado de trabalho. Não sabia disso, vim aqui fazer um curso, eu não sabia disso.
- 38 Professora: Que curso você veio fazer aqui?
- 39 Marjorie: Curso de (...) financeira, meu nome é Marjorie, tá.
- 40 Professora: Qual o teu nome?
- 41 Marjorie: Marjorie.
- 42 Professora: Qual o teu período?
- 43 Marjorie: 3º período, faço à noite. Eu não sabia que o Uninorte tinha esse porte, eu não sabia, eu vim fazer aqui “tipo” uma reclamação, porque o curso deveria ter começado há um mês e não teve aula, aí quando vi umas pessoas aqui, ela ...
- 44 Professora: a Rosa.
- 45 Marjorie: A Rosa perguntou sobre essa atividade, aí fiquei interessada, né, porque “tipo” se você que não faz nada aos sábados, estuda, no meu caso eu não trabalho, eu queria trabalhar, e ter aquela chance, entendeu? De alguém me descobrir, aqui tô fazendo (), querendo que participar, tem que ter interesse, buscar.
- 46 Professora: E vocês sabem que é, já devem ter ouvido o professor falar, ou já leram, já viram, ou impresso, ou internet? Que há o diferencial para o profissional administrador. O mercado está muito competitivo, e ontem conversando com um rapaz, que foi meu aluno, no elevador, perguntei: você já se formou? Ele respondeu: não professora, estou ainda no 7º período. Período que vem, eu me formo, mas estou muito preocupado. Ele me disse que estava muito angustiado, porque está fazendo Diagnóstico, depois vai fazer o Projeto, depois Implementação, isso no 8º período e ele está ainda no 7º período. Segundo ele, está muito difícil, são muitos trabalhos. E eu disse, mas depois você vai sentir saudade disso.
- 47 Gabriel: É verdade, professora, tenho uma colega que se formou e agora ela está com saudade.
- 48 Professora: É, nesse momento, você quer terminar logo, não quer mais nada.
- 49 Gabriel: Mas professora, eu tô muito preocupado, a minha colega terminou o curso e ela não conseguiu espaço no mercado de trabalho. Ela foi para o Distrito trabalhar. Ela foi exercer um trabalho operacional, não lembro o nome, mas ela falou o nome. Aí eu disse, não é fácil.
- 50 Professora: O que acontece em relação a isso, você precisa fazer o diferencial. Diferencial é ter participação em pesquisa. Diferencial é você ler muito mais, você começar a falar. Diferencial passa por você buscar outro idioma. Diferencial é você buscar outros cursos, no caso, o de informática, mesmo que você conheça, mas tem que ter o papel, querendo ou não, ele vale muito, que é o certificado. E o idioma, se vocês puderem busquem fazer esse curso, façam.
- 51 Luana: É cansativo?
- 52 Juliana: É.
- 53 Gabriel: É. Tem que está todo dia, ou todo sábado, é ruim.
- 54 Professora: Muitas vezes é, mas o resultado vem depois, não é agora, nesse primeiro momento é muito difícil. Não adianta ficar dizendo, não tenho tempo, a minha vida familiar, minha vida amorosa, minha vida pessoal não existe, mas depois melhora, se vocês aproveitarem não só o que os professores trabalham aqui, mas buscar, além disso, isso vai fazer a diferença para você. Assim podemos associar com a águia, até então, nesse momento, aqui, estou galinha, mas eu não quero ser isso, a minha essência não é isso, quero além disso. É importante ter ambição, não ambição de destruir o outro, mas ambição de querer, eu quero procurar um caminho melhor, eu

quero galgar alguma coisa melhor pra mim, quais são meus objetivos?, às vezes você se acomoda, e aí quando digo acomodar, vocês estão aqui, isso já é o quê? isso é o diferencial, porque não é fácil, dia de sábado, está aqui, vocês poderiam estar dormindo, assistindo à TV, ou como eu costumo brincar, ficar no celular, telemarketing, que nem sei direito o que é. Não é que vocês não façam ações como estudar, ouvir música, ver TV, isso vocês fazem, porque faz parte da geração de vocês. A geração de vocês é conhecida por que letra?

55 Rafael: Y

56 Professora: É que você não fica focado em uma única ação, mas é uma geração em que você está no celular, está estudando, lendo, vendo TV e a gente como professor muitas vezes não consegue acompanhar, é bem difícil.

57 Rafael: Esse é o momento da provação, né, praticamente, a gente investe (), (). Os nossos próprios colegas, junto com a gente, que tão só querendo saber de farra, de sair depois da aula, enquanto alguns de nós está em casa lendo, algum livro específico, o diferencial não vai vir agora, nem na semana que vem, na prova, vai vir lá no futuro, quando a gente estiver procurando emprego. Assim, aí vale aquele fulano que se dedicou muito tempo estudando, acumulou conhecimento.

58 Professora: Tem mais, quando você se dedica como aluno, vejam como os valores mudam, você que estuda é visto como bobo, fica só estudando, mas há aqueles que só querem passar. Talvez essa postura seja falta de amadurecimento, outras vezes não, é questão de amadurecimento, só com o tempo. É aquilo que o Rafael falou, com o tempo, o que vai acontecer? Isso vai ser a diferença lá fora, todos podem entrar no mercado de trabalho, mas quem vai permanecer? Essa vai ser a diferença, você mostra o seu trabalho, mostra o que você quer. Eu cheguei e conquistei o espaço, mas aí como vou mostrar meu trabalho? É o desafio. Como vou fazer? Eles vão perceber o amadurecimento de vocês, uns amadurecem mais, outros não, e aquele que se dedica mais aos estudos tem mais chance. Claro, têm pessoas que gostam de estudar, isso é muito bom, mas precisam dar um tempo para outras atividades. Daqui mais um tempo, vocês se tornam pessoas que vão gerir uma empresa, talvez se tornem até dono, vocês vão selecionar, contratar pessoas, você estudou com dez, e desses dez, você deve ter observado o comportamento, vocês vão querer os quais desses dez?

59 Rafael / Gabriel/ Geiziane/ Rosa: Os melhores!

60 Professora: Aí você diz, fulano era aquela pessoa que não queria nada, você não vai contratar, nem indicar, em tudo isso você está sendo observado, não só pelo professor, nem só pelo colega, a própria vida, e isso vai ser exigido lá fora. E a nossa essência? Vocês falaram que o ambiente influencia. Influencia, mas não só o ambiente, mas depende do que a Juliana falou, o que QUERO pra mim? A minha mãe pode ter sido uma prostituta ou uma ladra, mas não é ISSO que eu quero, embora eu viva naquele ambiente, sei que existem fatores biológicos também que influenciam o nosso comportamento, mas tem muito a ver com a cabeça. E às vezes eu vejo algumas pessoas falarem, a minha família sofre muito, eu vou buscar algo melhor, não vou me acomodar. É isso que eles querem mostrar aqui, quando ele traz a metáfora da condição humana, nós somos aquilo a que nos propomos a ser, independente do ambiente, independentemente da situação, pode ser difícil? Pode, mas se eu me propor a isso, eu posso conseguir. Talvez não consiga 100% daquilo que eu quero, mas quem sabe 80%, ou 90%, às vezes com muito sacrifício, mas pode acontecer. Algumas pessoas têm facilidade, a família dá condição, outras não, se não tenho condição, tenho que buscar mais ainda e conquistar meu espaço. Mais alguma consideração? Quanto à linguagem? É de fácil entendimento?

61 Rosa: É boa a linguagem, sim.

62 Rafael: É fácil ().

63 Juliana: Acho que foca também as pessoas, águia e a galinha. Acho que ele quer focar aquela pessoa, pelo fato de ser a águia, a águia pensa alto e a galinha não representa isso, pensa pequena, entendeu? Acho que é mais pelas pessoas, têm algumas que (),

elas () outras pessoas vão para o outro lado.

- 64 Professora: A Juliana falando, eu associei, vamos associar a uma pessoa, será que a águia e a galinha não seriam uma pessoa com as características das duas aves? E lembrei de um filme, eu assisti a um filme, era um rapaz viciado em drogas, ele tinha dois filhos, ele não conseguia parar de se drogar, ficou preso durante cinco anos e a esposa o tempo todo, ali, acompanhando, sofrendo com a situação. E ele tinha um amigo, AMIGO MESMO, ele era viciado também e eles roubavam. Quando ele saiu da prisão, estava decidido a sair dessa vida, queria trabalhar honestamente, mas não conseguia trabalho. Vocês sabem como é essa realidade, com isso, ele sofria. Teve um dia, ele perguntou ao filho mais velho, o que ele poderia fazer para se aproximar desse filho e conversar? O filho disse, pai não beba mais e fique com a gente. Nesse momento chega o melhor amigo dele, esse amigo tinha saído da prisão também e o convidou para saírem, ele foi e deixou o filho sozinho na escada. Esse rapaz o convidou a realizarem um roubo e como ele estava completamente sem dinheiro, ele concordou, mesmo preocupado com os filhos. Mas nesse tempo, houve um rapaz que o levou a um local e disse para ver o que realmente ele queria para a vida dele, só ele poderia decidir, ninguém poderia decidir por ele e se continuasse do mesmo jeito, ele ia terminar na prisão. E no dia do roubo, ele disse ao amigo que não queria participar, não queria mais isso para a vida dele e o amigo dele entendeu. E nesse assalto que ele não participou, alguns foram presos e outros morreram. No final do filme diz que ele vive hoje muito bem com os filhos. A decisão é nossa. O caminho pode ser árduo ou não.
- 65 Juliana: O mais fácil é mais perigoso, não é?
- 66 Professora: Aparentemente pra gente é mais fácil.
- 67 Juliana: Mais fácil, porque quando tu vai atrás, com muita dificuldade, vai lutando, é mais difícil, mas quando chega lá, consegue, é glorioso.
- 68 Professora: Aparentemente é mais fácil pra cabeça da gente. Vou por aqui que é mais fácil. Bem, a escolha é nossa.

Pensar Alto em Grupo - 6ª vivência 1.12.2012

Texto 6: Em cada país um tipo de líder (TOZZI, Eliza. Especial Carreira Global. jul_2010)

- 1 Professora: Vocês olharam as imagens? Vocês se identificaram com alguma? Vocês identificaram algum gestor ou chefe com essas características no local onde vocês trabalham?
- 2 Gabriel: O meu chefe é águia.
- 3 Professora: Por que teu chefe é águia, Gabriel?
- 4 Gabriel: Porque às vezes ela quer algo, às vezes ela pede e ela quer que seja feito aquilo, entendeu? É como diz aqui, né, o chefe águia, ele é “frio às vezes”, né. E ela é muito fria. Ela (), as coisas têm que ser feitas pensando nos outros, ela pensa só nela, ela pensando nela. É só isso que importa pra ela, assim eu vejo, né (...)
- 5 Geiziane: Seu Sérgio é a coruja, o pior é que até a cara parece, sério mesmo! ((risos)). É sério, parece igualzinho seu Sérgio, careca, isso aqui, o olho.
- 6 Professora: O olho?
- 7 Rafael: Ele é diferente da águia?
- 8 Professora: Então, ele faz uso da sabedoria, é isso? É uma das características deste tipo de líder?
- 9 Geiziane: Ele é muito calmo,..
- 10 Professora: Ele é calmo?
- 11 Geiziane: É. Ele até pra brigar, chamar atenção, ele fala macio.

- 12 Professora: a voz dele é macia?
- 13 Geiziane: Não, não, ele diz assim: - meu Deus do céu, Adriano, por que você deixou isso acontecer? Tem que fazer alguma coisa pra ver isso aí. Ele é todo calmo. [ela fala de forma macia e calma, imitando seu chefe]. Aí, às vezes eu digo: Seu Sérgio, o Sr. tá chamando a atenção ou tá só informando? Ele não consegue, assim, (...)
- 14 Professora: aumentar o tom da voz.
- 15 Gabriel: Também...
- 16 Luana: A minha é doida.
- 17 Geiziane: Tem chefe que grita, tem chefe que ignora. Ele não, ele não é aquele tipo de liderança que chama pra bater palmas pra todo mundo, entendeu?
- 18 Luana: A minha é.
- 19 Geiziane: Ele diz assim, por exemplo, Adriano, vamos na linha de treinamento que eu preciso falar com você, uma reuniãozinha de 10 minutos. Aí, ele vai e fica lá um tempinho e ele sugere o que deve ser feito pra tentar melhorar, entendeu? Que nem foi o caso do lançamento errado de 90 mil reais.
- 20 Professora: Ele ficou calmo com todo esse valor?
- 21 Geiziane: Ficou. O Adriano foi falar pra ele, né. Foi 90 mil reais errado, não tinha mais como reverter isso. Aí ele falou assim: Meu Deus do céu, Adriano, como pôde acontecer. Vendas, a gente tem que parar de conversar. Por que coisas assim como fechamento é preciso de concentração, eu vou ver o que posso fazer, eu vou ligar pra fulano. Ele é muito calmo, cara, às vezes me dá uma agonia.
- 22 Professora: Ele consegue resolver as coisas?
- 23 Geiziane: Consegue. Eu acho que com calma, tudo se resolve.
- 24 Luana: Eu acho que às vezes a gente tem que ter uma pressão pra que as coisas funcionem.
- 25 Geiziane: Não. Trabalhar assim com pressão, com uma pessoa te agonizando, não anda.
- 26 Luana: O pior é que anda.
- 27 Geiziane: Não, tem que ser com calma.
- 28 Professora: Então depende do perfil do colaborador?
- 29 Luana: É, depende do perfil.
- 30 Geiziane: É, por exemplo, lá no nosso setor, a gente não pode fazer nada na correria, porque se for fazer na correria, vai sair algo errado, quem trabalha com cálculo, essas coisas, né, tem que fazer com calma, (...)
- 31 Luana: É, o nosso é cálculo.
- 32 Geiziane: com concentração. Já pensou se seu Sérgio chega lá todo bruto, não dá.
- 33 Rafael: na pressão...
- 34 Luana: Mas só professora, como é um setor de informação, ela quer que a gente, o telefone tocou, ela quer a gente, ela quer que atenda ao telefone, tudo ao mesmo tempo, a gente se vira, fica igual a uma doida.
- 35 Geiziane: Mas é o que diz aqui, os diversos tipos de líder.
- 36 Luana: Pois é, ela não, ela não tá nem aí. Ela grita mesmo.
- 37 Rafael: Ela é no grito.
- 38 Geiziane: Acho que isso não ajuda em nada.
- 39 Rafael: Na frente de todo mundo?
- 40 Luana: Na frente de todo mundo. Muitos usuários. Ela grita: LuANA, cadê a demanda que mandei imprimir. Está na sua mesa. Depois grita o nome de outra, Ana Paula, ela grita o nome de todo mundo. Presta atenção, vocês são estagiários, desse jeito, vocês...
- 41 Professora: Ela age com todos, até com os que não são estagiários?
- 42 Luana: Com todo mundo. Ela liga pra fulano, chama o funcionário de burro e tudo.
- 43 Geiziane: porque eu acho assim, é (...)
- 44 Rafael: Essa daí é do século retrasado.

- 45 Gabriel e Luana: É.
- 46 Geiziane: Eu acho (...)
- 47 Rafael: Hoje em dia o líder é um exemplo. Faz atividade (). Tem carisma com as pessoas e não brutalidade.
- 48 Professora: Ela é dona?
- 49 Luana: Não, é ouvidora.
- 50 Geiziane: Pode ver que tem funcionário (...)
- 51 Luana: É complicado...
- 52 Geiziane: às vezes tem funcionário que fica na empresa, veste mesmo a camisa da empresa, não pelo salário, mas pela forma que a empresa vê ele como pessoa, como funcionário. A forma como ele é tratado. Eu não vou chegar gritando com meus colaboradores, pois sei que pra minha empresa, eu preciso deles, para poder...
- 53 Luana: Professora, estagiários não duram lá.
- 54 Geiziane: É por isso. Aí eu admito meu funcionário, aí eu vou ser agressiva, um exemplo de líder, que nem é exemplo de líder na verdade, aí a pessoa quer sair, ou seja, vai ter tanto perda pra gente, porque foi perda de tempo na seleção da pessoa, porque perda pra empresa tem que pagar rescisão, essas coisas. Tem que fazer alguma coisa pra manter o funcionário, fazer o possível.
- 55 Rafael: Já li também que o líder não pode chamar atenção da pessoa na frente de outras, mas o elogio sim, mas o puxão de orelha assim né tem que ser particular, (...)
- 56 Geiziane: É até constrangimento.
- 57 Rafael: Constrange a pessoa e às vezes o desenvolvimento dela pode cair. Ninguém gosta de trabalhar sob pressão, com medo de (...)
- 58 Luana: Todos os estagiários ficam isolados. Todos ()
- 59 Geiziane/ Luana/Rafael: (Superposição, simultaneidade de vozes)
- 60 Geiziane: Não vou me esforçar, porque meu esforço não é reconhecido.
- 61 Luana: Lá é assim, pode fazer tudo, mas nada está bem pra ela, nada, nada
- 62 Geiziane: Assim é complicado, né?
- 63 Professora: Quem não gosta de ser valorizado? Quando você se sente parte da empresa, sendo valorizado. É claro que a tendência é que esse colaborador vista realmente a camisa da empresa. É a questão da autoridade e não do autoritarismo. É a partir da autoridade que tem muito a ver com a área de vocês, com o perfil do líder, a liderança. Ser líder é você estimular o outro a fazer aquilo em que você acredita que deve ser feito em prol de determinado objetivo ou empresa. Mas ainda se encontra muito o tipo de líder autoritário. O líder com essa característica é o autocrata? É isso?
- 64 Rosa: É, autocrata, é isso.
- 65 Professora: É de quem a Luana tá falou? Que é autoritário, que grita, é só ele?
- 66 Rosa: Que é o autoritário, que grita, não vê o lado humano, (...)
- 67 Rafael: Tem o liberal, que deixa tudo, e o democrático.
- 68 Professora: O liberal seria o quê? Poderíamos associar ao líder tipo vaca? O liberal é aquele que deixa, não se importa, deixa mais livre?
- 69 Rafael: Pode ser o castor também. Porque é muito perigoso esse, porque o líder não serve para capacitar ... as pessoas, não é o jeito que é ... o patrão. No livro O Monge e o Executivo, diz que tem diferença entre poder e autoridade, né. Poder é aquilo que você instrui o outro, mas causa medo, entendeu? O poder sempre causa uma revolta, mas autoridade não, autoridade você faz, a pessoa obedece por respeito e faz o melhor de si.
- 70 Professora: É, quando ... Como é o nome do autor do livro O Monge e o Executivo? Esqueci, não me lembro.
- 71 Rosa: Chiavenatto
- 72 Professora: Não, não é Chiavenatto, é ... bom, trabalhei com esse livro várias vezes e não consigo lembrar. Mas é no sentido que traz esse poder, ser autoritário mesmo, aí, a pessoa faz, mas com receio, com medo, e talvez não faça tão bem.
- 73 Rosa: Ele se sente coagido o tempo todo, né, porque ele age com coerção, o autoritário.

- 74 Gabriel: Ela quer falar, a Juliana quer falar.
- 75 Professora: Mas ela pode...
- 76 Juliana: Queria falar, mas iam me interromper, e ()
- 77 Professora: Você ficou..., porque você se sentiu coagida, pressionada e não te deram espaço...
- 78 Luana/Juliana: ((risos))
- 79 Gabriel: Essas duas juntas..., é um perigo!
- 80 Juliana: Cara, eu tenho dois chefes que considero com o perfil, a Miler é o leão. É o tipo de pessoa que quer ver resultado, ela cobra dos colaboradores.
- 81 Professora: Mas há condições? Ela dá condições?
- 82 Juliana: Ela dá, ela ajuda. A gente tem o caixinha na empresa, cada setor pode gastar, o..., vamos supor, (), cada setor, mas tem que ser referente à empresa.
- 83 Professora: Ah, pensei era para o colaborador.
- 84 Juliana: Esse daí é para o colaborador, quando ele quer ir para um churrasco... é separado (), mas é (), mas eles gastam muito.
- 85 Geiziane: ()
- 86 Professora: Eles gastam com festas?
- 87 Juliana: Vai ter uma churrascada.
- 88 Professora: É da caixinha que vai sair?
- 89 Juliana: Não, é do caixinha da empresa.
- 90 Gabriel: Do caixinha...(risos)
- 91 Juliana: É o caixinha, é assim que a gente chama, o caixinha
- 92 Geiziane: É ()...Graças a Deus...
- 93 Juliana: Vai ser churrascada.
- 94 Gabriel: ((risos))
- 95 Juliana: Ah, a minha outra, né, chefe (...)
- 96 Gabriel: a Isabela ((risos))
- 97 Juliana: É a Isabela, que eu perturbo a vida dela, acho que ela é um pouco do leão, um pouco da coruja, (...)
- 98 Gabriel: Uma misturada...
- 99 Juliana: É uma misturada.
- 100 Professora: É um misto?
- 101 Juliana: É um misto ela. Ela não tem nada a ver com a vaca.
- 102 Gabriel: Nada a ver com a vaca, né ((risos))
- 103 Professora: Por que não tem nada a ver com a vaca?
- 104 Rosa: Ela não é popular?
- 105 Juliana: Não, assim, é, ela só é popular, mas só assim.. ela ..., ela tem também só um pouquinho da vaca, só um pouquinho, não muita coisa. Ela é aquela chefe que te ensina e depois te cobra. As coisas dela lá do (). Teve um tempo que ela ficou de férias, eu assumi lugar dela. E tem dois menor aprendiz, lá. Sou eu de manhã e o menino da tarde. Ele não assumiu, porque ninguém botava fé nele, ele é aquela pessoa que... Aí ...
- 106 Gabriel: Tá te achando...
- 107 Juliana: Não, não, claro que não, se tô ali, é porque ... tenho que me achar, mesmo. Sou capaz.
- 108 Geiziane: Vai ser promovida.
- 109 Juliana: É vou ser promovi:::da
- 110 Professora: Vai casar.
- 111 Gabriel: Vai casar.
- 112 Geiziane/Juliana: ((risos))
- 113 Luana: Ah, professora, tô ficando triste, já...
- 114 Gabriel/Geiziane/ Gabriel/Rafael/Rosa: ((risos))
- 115 Gabriel: Ah, menina, mas o que...Luana

- 116 Juliana: Eu não tenho noivo, mas...
- 117 Luana: Todo mundo casa::ndo..., depois todo mundo chorando...
- 118 Professora: A Juliana falou de três animais. Aí, associando com as características desses animais, com as duas chefas, né, com as quais ela trabalha...
- 119 Juliana: (), ela é minha chefe, mas é uma pessoa muito ruim, sei lá...
- 120 Gabriel: Ela é ...entendi agora, ela é águia
- 121 Geiziane: Também acho que ela é águia
- 122 Juliana: Ela é águia. Só que ela quer ser chefe. Chefe é seu Luís, chefe fiscal é seu Luís. Ela chega atrasada, é a famosa fofoqueira. Acho engraçado que ela falou uma coisa assim que eu me surpreendi, entendeu? Ela me surpreendeu, porque eu tava sentada, fazendo as coisas. Ela falou bem alto, mesmo me vendo lá no setor, tem algum menor aprendiz aqui? e um colega respondeu: Só a Juliana. Mas ela já é funcionária, faz coisa que menor aprendiz não faz. Fiquei animada.
- 123 Rafael: Pode ficar () independente disso.
- 124 Professora: Pra vocês, qual seria o melhor tipo de líder? O que possui só uma característica ou uma mistura? Qual seria o líder ideal? Se é que existe?
- 125 Rafael: Acho (...)
- 126 Luana: Eu tava pensando (...)
- 127 Gabriel: Ser paciente (...)
- 128 Rosa: Eu acho que tem que ter um pouco de cada, [cada ave ou animal]... porque... tô até na dúvida aqui se o paternalismo... pode ajudar a minha equipe, de repente pode também ..., (...)
- 129 Geiziane: Depende da situação.
- 130 Professora: Será que pode ajudar, Rosa?
- 131 Rosa: É, ...as pessoas podem confundir... e depois não vai fazer mal (), que as outras aves, né, (), positivo, (...)
- 132 Luana: Professora, naquela vez, a senhora me falou o que era paternalismo. O que é, já esqueci? Eu lembro que perguntei da senhora.
- 133 Professora: É, já esqueceste?
- 134 Luana: ahh
- 135 Professora: Pra vocês, o que é paternalismo?
- 136 Rosa: Eu entendo como você olhar o outro, o colaborador, ter afeição, como família, você querer olhar como um filho, se for menor, então, se for bem mais velho, você olhar como um pai. Seria assim, professora?
- 137 Professora: Quase, por aí.
- 138 Rosa: Por aí.
- 139 Professora: Alguém mais. O que seria paternalismo?
- 140 Rosa: Aqui no texto diz que “No mundo das empresas, o populismo assume outro nome [...]”, que no caso seria o paternalismo
- 141 Professora: É uma relação paternal. Por exemplo, algumas pessoas entendem que o governo tem obrigação de fazer praticamente tudo, (...)
- 142 Luana: é isso que a senhora falou da outra vez.
- 143 Professora: por exemplo, as pessoas jogam lixo nos igarapés e não zelam, ou em termos de alimento... No caso, paternalismo é você dá tudo para o outro, passa a mão na cabeça, e tá tudo muito bem. Então, o outro entende que eu tenho que fazer, é obrigação do governo, por exemplo, dá comida, é obrigação do governo, limpar isso, por mais que eu suje, É... no sentido de pai, faz tudo pra agradar você e você acaba se acomodando.
- 144 Rosa: Cabe mais a você se conscientizar que você também tem responsabilidade.
- 145 Luana: É do governo, professora?

- 146 Professora: É, do governo, da família. Qual a tendência de pai e mãe?
- 147 Geiziane: Proteger
- 148 Professora: É obrigação do governo fazer isso. Na empresa, é obrigação do gestor, fazer isso pra que tudo dê certo e aí o colaborador não quer contribuir e fica afastado. É obrigação dele (gestor). Quando ele faz tudo pra você, deixa que eu faço, eu resolvo problema, toma a frente, para você tá muito bom. Eu não vejo como positivo, independente, de empresa, de uma situação.
- 149 Rosa: É, independente, da situação
- 150 Professora: Você se acomoda. O próprio professor, muitas vezes ele é muito mãezona, muito pai. Até que ponto isso é saudável?
- 151 Luana: O professor, como pai.
- 152 Rosa: ()
- 153 Rafael: Na Gol, uma época havendo muitas promoções, muitas viagens para os colaboradores. Eles estavam mimando os colaboradores. Eles estavam começando a ficar mais relaxado e tal com a premiação. Depois colocaram um limite para isso. Eles estavam mimando.
- 154 Professora: Eu gostei do mimar.
- 155 Rosa: É verdade.
- 156 Professora: É o caso do pai. É assim com a família.
- 157 Rosa: É igual a um filho, né.
- 158 Professora: Só que precisa de limite, quanto mais você dá corda, mais liberdade nem sempre temos a maturidade para entender onde termina meu limite e começa do outro.
- 159 Rosa: I::sso. Exatamente.
- 160 Rafael: Então, pode ser paternalista, claro que pode. Mas tudo tem um limite.
- 161 Rosa: Tem um limite, né.
- 162 Rafael: Ele pode ser um pouco durão, às vezes? Pode, sim, mas não aquele durão que possa te ofender, deixar você pra baixo, mas aquele durão que te desperte e te levar a chegar a tua potencialidade.
- 163 Professora: É verdade... Nem tanto ao mar nem tanto a terra. Tem que haver uma medida, um equilíbrio naquilo que nós fazemos. Por exemplo: no caso da alimentação, não posso comer demais que pode me fazer mal, também não posso comer de menos que pode me fazer mal. Então, tem que haver um equilíbrio. Daí se falar em alimentação saudável. É o equilíbrio que se busca, em termos de saúde, de qualidade de vida.
- 164 Geiziane: É a minha, a minha vida é tão saudável.
- 165 Gabriel: Por isso que tu não engorda.
- 166 Rafael: É saudável.
- 167 Geiziane: Acho que vou começar comer besteira.
- 168 Professora: E em relação aos estudos, tem que haver um limite, quanto mais estudar, melhor, mas tem que ter cuidado, tem que haver um limite pra você (...)
- 169 Luana: Pra você não ficar doída.
- 170 Rafael: Eu vi muita gente falar que quando você faz faculdade, universidade você não dorme, você só estuda. Há casos. Acho que essas são casos de pessoas que deixam, talvez, não todas, né, pra estudar um dia ou dois antes da prova e não vai ficar um dia antes da prova, estudando a madrugada toda.
- 171 Luana: Acho que só se a pessoa não quiser, aí não pode dormir, né, mas a gente dorme. Dá pra dormir sim.
- 172 Rosa: Mas tem que dormir, sim, senão fica colocando café no lugar de soro.
- 173 Todos: ((risos))

- 174 Geiziane: Os colaboradores lá da empresa, eles acordam todo dia às 5h da manhã. Depois do expediente, eles vêm logo pra faculdade. Acho que eles ficam cansados e eles saem da faculdade lá pelas 11h, não tenho certeza, né, e vão chegar tarde na casa dele certo horário e vão ter que acordar logo, é cansativo. Ele não procura estudar.
- 175 Rafael: No 1º período, em Metodologia do Estudo, teve um autor que diz se você estudar 15 minutos por dia, (...)
- 176 Professora: É o Severino
- 177 Rafael: É muito gratificante e não é muita coisa, durante a semana. Na verdade, não precisa estudar 3h por dia.
- 178 Professora: Não é fácil. É difícil você se organizar. Vamos voltar ao texto. Como está o profissional daqui, o profissional de fora? Com está a questão da cultura?
- 179 Rosa: A cultura, como eles [autor do texto lido na sexta vivência] falam dos brasileiros e dos estrangeiros. Eles fazem uma comparação.
- 180 Rafael: Os líderes daqui são muito diferentes dos alemães, por exemplo, dos japoneses. Os alemães são mais fechados, são pontualista, se chega 10m depois, é um problema.
- 181 Professora: E os brasileiros?
- 182 Rosa: Ah, são mais acomodados.
- 183 Todos: ((risos))
- 184 Professora: O que o autor do texto recomenda? Agora, vocês vão imaginar que vão atravessar o mundo, vão gerenciar uma empresa em outro país, viver outra cultura. Como vai ser a postura de vocês?
- 185 Rafael: Se eu fosse viajar, né, pra ser alguma coisa assim, seria melhor parar para estudar como é ser um líder lá fora, né, pra você já ir se acostumando. E se você vê que não cabe no teu perfil, porque há coisas que você já nasce com ela, vai adequando à medida que vai crescendo, ..., mas se der pra você fazer, faz, estuda, busca conhecer a cultura do outro, vai tentar se adequar (...)
- 186 Rosa: Adaptar.
- 187 Professora: No texto diz que veio um rapaz de outro país, um profissional, o que ele fez?
- 188 Rosa: Estudou a nossa cultura brasileira.
- 189 Professora: Nós temos uma cultura, mas cada um de nós tem uma somatória de culturas, família, a empresa, (...)
- 190 Rosa: Professora, a cultura em si, diria assim que é a maneira junta dos colaboradores?
- 191 Professora: É, ...de todos. É claro que pode prevalecer a cultura daquele que esta gerindo a empresa. Você vai incorporando a cultura do outro, ela não é estanque. Tanto é que minha voz é a voz de outros. O texto quer destacar a importância do profissional conhecer outras culturas, mas a minha cultura não é melhor do que outra. As culturas são diferentes e é interessante eu conhecer, e isso valoriza o profissional.
- 192 Gabriel: Toda mudança gera uma certa rejeição.
- 193 Rafael: E tem muita cultura diferente. Tem muitos detalhes, por exemplo, tenho um livrinho que ensina francês, e lá tem dicas culturais, né. Quando você vai a primeiro a casa de uma pessoa, é costume levar uma flor ou uma garrafa de vinho. Já pensou se você for trabalhar de repente na França e for convidado pra jantar e chegar de mãos vazia...
- 194 Professora: Vamos encerrar?
- 195 Geiziane: Já?

- 196 Professora: Já. De forma resumida, como seria o líder ideal para vocês?
- 197 Luana: Professora, eu pegaria um pouco de cada, depende da situação, lá na empresa. Depende da situação, acho que eu pegaria um pouco de cada um, do leão, da vaca, de todos eles, não tem como... e também ainda não passei por isso, talvez um dia.
- 198 Juliana: Acho que o líder tem que fazer um estudo, não só pra ele, pra outros líderes, pra ver como é a empresa, basicamente tem que ter um estudo pra quando for entrar na empresa. Quando ele for entrar, tentar dar o melhor dele. Expressar as formas dele, sem ofender o colaborador, sempre elogiando. Acho que o líder tem que ter um pouco de cada um, não tem um líder com uma única característica também.
- 199 Geiziane: Então, pra mim, o líder tem que ser uma pessoa que vê o colaborador como parte da empresa, né. Tem que saber distinguir necessidades do colaborador, porque às vezes a pessoa faz um mau trabalho, porque precisa conversar com uma assistente social de uma empresa, não está passando por um momento bom. Então, acho que o líder tem que ser assim, está ali pra cobrar resultado, mas também ver a necessidade do funcionário, ver o colaborador como parte da empresa dele. Até porque sem colaborador, não tem empresa. Então, tem que ter um pouquinho de cada, não tem que ser aquele líder que vai passar a mão na cabeça, vai criar vínculo de amizade, não. Tem que ter uma relação de colaborador com líder mesmo, mas não com líder grosso, não, mas... como meu gerente diz, ele é neutro ali dentro da empresa, não é bom nem ruim, está ali pra fazer a função dele, ele vai ser o líder.
- 200 Rafael: Eu vejo que o líder deve ser educado, mas não desleixado ou preguiçoso. Tem que ser um líder duro, mas não aquele que é ofensivo e prejudica as pessoas. Acredito que não existe pessoa inútil, pessoas burras e cada pessoa tem sua potencialidade, cada um tem um dom assim especial. O líder tem que ter uma visão de perceber nas pessoas de seu grupo o que cada um faz de melhor e chegar a essas pessoas pra elas fazerem seu melhor e não ser aquele patrão que só manda, só manda, e querem que os outros sejam (), mas aquele que estuda, capacitando e fazendo parte daquilo.
- 201 Gabriel: Professora, acho que tem que ter um pouco de cada. E assim não ser frio, ter respeito um com outro e também saber lidar com as pessoas.
- 202 Rosa: Juntando tudo, acho que é um pouco de cada. Tem que ter aquele um equilíbrio. Não pode ser frio demais, nem durão nem paternalista demais, porque senão vai confundir as coisas de seu trabalho com o lado emocional, tanto seu como do colaborador, né. É fundamental você olhar pro outro como parte, você também precisa, porque se ele está ali, é porque tô precisando do serviço dele, ele está sendo útil pra mim. Então, juntos nós vamos conseguir aquele ideal. Eu vou tratá-lo bem, assim como eu gosto de ser tratada. Isso é bom para o relacionamento com o colaborador.
- 203 Professora: Então, não existe só o A, só B, não sou só Marivan, sou várias. Nós nos constituímos em relação aos outros. Agradeço a todos.

ANEXO IV: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

✓ Este roteiro visa a nortear a entrevista para a geração de dados referente às questões da prática de leitura em sala de aula.

1. O que é leitura para você?

Gabriel: Leitura pra mim é no caso de não só saber ler e sim saber entender o que está sendo lido e tentar compreender, ter uma base do assunto que eu li, no caso da leitura.

Luana: “A leitura é a gente saber expressar os nossos conhecimentos e sentimentos. A leitura nos ajuda muito a escrever melhor, a ter boas redações e também trazer conhecimento, não só ler um livro normal, mas sim buscar livros que possam alterar a nossa vida, que vão trazer mudanças”.

Geiziane: É a forma mais simples e correta, para que eu possa saber de determinada coisa, para ter determinado conhecimento, só através da leitura que eu posso falar bem, escrever bem, expressar-me bem, então, sem leitura não se pode falar, nem expressar bem. A leitura na verdade é a base de tudo, não só para mim, mas como para todo e qualquer ser.

Juliana: A leitura é a essência que cada pessoa tem que ter, é no caso tem alguns pais que eles dão aos seus filhos o hábito da leitura, este hábito da leitura é muito importante comprando livro, gibis etc. Eu, pelo contrário não tive muita oportunidade de ter praticamente aquele fundamento de leitura, mas tudo o que eu pude obter, foi produtivo.

Rafael: “Para mim, a leitura não é uma mera decodificação dos dados que estão escritos numa folha, no livro, no jornal, não é só você entender o que está escrito no alfabeto. É você compreender o significado de todas essas palavras, atribuir uma interpretação a ela, descobrir seu real significado. E não é uma mera decodificação da letra.

2. Você se considera leitor? Como você se vê como leitor?

Gabriel: Digamos que sim. Como me vejo como leitor? É assim como... eu posso até ser um leitor, mas não sou aquele que gosta de ler muito, gosto de ler o básico, não assim que seja forçado, que tenho vontade.

Luana: Bom, para se formar um leitor crítico é você ler, botar em prática suas leituras e ter o conhecimento. Você vai ter que usar seu conhecimento através da leitura, você vai debater aquele texto, debater...

Geiziane: Hoje em dia, considero-me um leitor pelo fato de preferir ler, do que simplesmente assistir vídeos aonde já vem tudo mastigado, então eu acredito que no ato da leitura, conseguimos absorver mais informações mais conhecimento, do que simplesmente assistir vídeo ou manual, então, é lendo que na verdade aprendemos mais, até porque no vídeo não estaríamos fazendo nenhum esforço, não estaríamos de fato acompanhando como deveria ser, como é na leitura.

Juliana: Eu não me considero um leitor, pois eu não tenho aquela prática de ler, mas eu estou tentando voltar aos hábitos que eu não tinha estou tentando colocar aqui no meu roteiro de ler pelo menos, que eu tô começando a ler devagar aquele G1, da internet, notícias e ver o que está acontecendo no mundo, na parte de livros eu ainda não estou começando ainda, mas futuramente eu espero ler um livro, e pelo menos terminá-lo, porque sempre que eu começo, eu não termino.

Rafael: Eu me considero leitor, sim. Antes era um leitor muito passivo, eu acreditava na maioria das ideias que os autores estavam escrevendo, principalmente em livros da universidade, mas eu aprendi que nós devemos ser críticos e através da leitura, você consegue ser mais crítico com o desenvolvimento melhor da leitura. Eu me vejo como um leitor dedicado, assim não querendo me gabar muito, mas um leitor que não lê de tudo, tudo, tudo, tudo mesmo, mas lê de tudo um pouco, eu não pego qualquer livro na livraria, vejo a capa, às vezes vejo a informação do autor, a sinopse, para ter uma ideia do que aquele livro está tratando, mas não é de todo tipo de livro que eu gosto.

3. O que é ser um leitor crítico?

Gabriel: Um leitor crítico no que eu imagino é que eu possa ler o tal assunto e que eu venha saber impor, colocar as minhas opiniões naquele texto.

Luana: Então, ser um leitor crítico é você tentar botar, por exemplo, você lê um livro, né, eu vou ler aquele livro, e eu vou colocar em prática minha visão crítica, vou debater sobre aquele assunto, o que eu vou usar na minha vida sobre aquela leitura, entendeu, é você questionar o que você está lendo.

Geiziane: Ser um leitor crítico, no meu ponto de vista, é poder ler e impor algo sobre aquilo, interpretar da forma que eu acho coerente, da forma que eu acho correto, discordar, concordar com o que está sendo lido, ou seja, é estar de uma forma crítica mesmo, está de relação ao texto que está sendo lido.”

Juliana: Leitor crítico que é aquele bem detalhista no que ler, e ele entende o que ele tá lendo, ele critica se estiver certo ou errado, e é muito detalhista, para isto o professor vai ter que fazer uma aula interativa, para que todos participem, mas, é motivando, motivando para eles lerem, dando textos fáceis e de alta compreensão, sendo assim os alunos vão ter aquela vontade de tentar saber a história, e vão compreender o que acontece, os professores tem, não tem este conhecimento muito básico, porque eles estão começando com alunos novos, detalhadamente cada aluno, mas com o passar do tempo ele pode ir criando métodos para que isso melhore na parte da leitura, porque tem muitas pessoas que chegam ao ensino médio e não tem aquela leitura eficaz, ela não é uma leitura boa, mas o que () entendimento do aluno, e isso que o professor também possa entender a parte dele, porque tem muitas pessoas que vem de colégio público, em particular participam mais, eles facilitam muito, mas público, eles não, porque o ensino não é bom, o ensino é precário. Eu sempre estudei em colégio público, mas valorizo isso, porque olha onde estou, estou na faculdade.

Rafael: Na minha opinião, o leitor crítico é aquele que não aceita tudo como uma verdade absoluta daquilo que ele está lendo, daquilo que ele está aprendendo. O leitor crítico tem sua própria personalidade no âmbito que ele possa chegar e falar: eu não concordo com o que esse autor está afirmando. Então, o leitor crítico é aquele que lê e não aceita de uma forma passiva, que tudo vai aceitando como verdade, tudo que tá sendo falado é o fato.

4.Qual sua opinião? Sua forma de ver a prática leitura do Pensar Alto em Grupo que realizamos?

Gabriel: A atividade ajudou bastante, foi bom porque a gente se reunião, pode ver coisa assim que um tem sua opinião outro tem outra, um vai juntando, vendo conosco.

Luana: Bom, gostei muito porque a gente fez várias leituras de vários textos, textos que ajudaram e ainda voa ajudar muito a nossa vida, tanto na sociedade, assim, na vida profissional quanto social né, são coisas que a gente tira pra nos ensinar muito, é a gente discutiu sobre textos e sobre teses, a cada metáfora era um tipo de (cheque), várias coisas que a gente tirou dali do aprendizado, gostei muito mesmo de ter participado deste projeto e espero participar outra vez se tiver, porque ajuda muito, incentiva a gente a ler, a gente aprende coisas que nunca imaginou, palavras que nunca viu, entendeu e é assim que a gente vai aprendendo e adquirindo conhecimento.

Juliana: O pensar alto teve muitos textos que a professora Marivan trouxe e fez com que eu conseguiria contar um pouquinho que estou fazendo na minha vida. Tem muitas vezes que eu conseguir me emocionar de verdade, porque eu lembrava daquele tempo em que eu era menor aprendiz que foi muito difícil mesmo. Eu era menor aprendiz, e depois eu fiquei no lugar da minha chefe e fiquei em um período de três meses, e, sempre tinha uma pessoa, assim, a frente, que era o Barbosa, e quando eu passei para contabilidade quem estava à frente era o Waguinho que é o coordenador. Agora estou no jurídico, então não tem ninguém a frente, então quem responde por mim, sou eu mesma. Então a responsabilidade aumentou e eu estou conseguindo realizar, tudo o que estou almejando, pensando alto, estou indo atrás de tudo o que eu quero, muitas vezes eu chego em casa com vontade de não ir mais, de não ir trabalhar, de fazer o que eu quero, mas a vontade de querer é muito mais do que eu possa imaginar, por isso que eu ainda não desistir, eu tenho forças de vontade, e eu tenho certeza quando eu for me formar, vai ter uma vitória que eu nunca vou esquecer.

Geiziane: O pensar alto em grupo, que é um projeto da professora Marivan, foi realizado de forma simples e objetiva, que é justamente mostrar a importância da leitura, ter participado deste projeto, foi muito importante para mim, eu já sabia que ler é importante, e está em grupo lendo, falando, comentando a respeito de um texto, determinado texto, sendo ele científico ou não, é muito interessante, então acredito que tenha sido bastante produtivo para todos que participaram do projeto.

Rafael: No primeiro momento, eu fiquei pensativo se iria participar ou não dessa prática que era aos sábados, mas no final acabei decidindo, porque ler foi uma coisa que eu sempre gostei e eu queria descobrir mais, saber por curiosidade o que ia ter nesse grupo. Então, como teve vários temas abrangentes, uma vez a gente falou de sustentabilidade, outra falou de personalidade que era no caso da águia e da galinha. Então eram temas bastantes diversos, que faziam a gente pensar, tanto no ato de ler como de interpretar e a professora também era muito boa em comandar as reuniões, porque ela não interrompia, deixava as pessoas darem suas ideias, claro suas opiniões e também não discordava, ela respeitava muito as opiniões de cada um, de cada aluno que estava ali. E seria muito bom que tivesse esse tipo de atividade parecida ou como essas nas universidades ou até mesmo nas escolas para motivar as pessoas a lerem desde cedo. Então, é isso, eu gostei muito, eu refletir assim sobre a importância da leitura na vida da pessoa, de como ela desenvolve o senso crítico, de como sabe se expressar melhor e até em apresentações, no ramo social, se relacionando com as pessoas, a leitura muda diversos aspectos na vida das pessoas, ela muda pra melhor e não pra pior.

APÊNDICES

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este é um convite para você participar da pesquisa: A formação do leitor crítico e o pensar alto em grupo: as representações sociais da prática de leitura e de leitor, que é coordenada pela professora Marivan Tavares dos Santos. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo se faz instigante, porque possibilita dar voz aos participantes desta história, via pesquisa, à proporção que se desenvolverá uma metodologia utilizando o Pensar alto em grupo, a História de vida, o Diário reflexivo e a entrevista, porque são métodos possibilitadores de interação entre os participantes da pesquisa - alunos e professora-pesquisadora e busca investigar as implicações das representações sociais da prática de leitura e de leitor que têm de si mesmos uma professora e um grupo de alunos universitários do curso de Administração de uma instituição de Ensino Privado na cidade de Manaus, para a formação de leitor crítico; identificar as representações sociais da prática de leitura e de leitor construídas no decorrer da formação básica (ensino fundamental e médio) até o primeiro período da formação inicial (graduação) dos alunos-participantes dessa pesquisa; verificar as contribuições da técnica introspectiva e interativa do “Pensar alto em grupo”, como instrumento pedagógico, para a formação do aluno como leitor crítico e para a prática da professora como agente de letramento; analisar as implicações das representações sociais da prática de leitura e de leitor reveladas em contexto de sessão do “Pensar alto em grupo”, a fim de contribuir para formação do leitor crítico.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: responder perguntas via entrevista, redigir três diários reflexivos, na primeira pessoa, relatando contribuições e problemas na atividade de leitura realizada no evento do pensar alto em grupo, no instrumento de História de vida, narrar as experiências vivenciadas como forma de compreender as experiências vividas e no Pensar alto em grupo, realizar as leituras propostas nesse evento. Os dados coletados serão guardados por cinco (05) anos e após esse período serão destruídos. Você terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa como: ampliar o conhecimento científico acerca da temática a ser pesquisada, melhorar o seu desenvolvimento como leitor e sua formação pessoal e profissional. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Marivan Tavares dos Santos, na Av. Joaquim Nabuco, S/N, pelo telefone (92) 99825850, ou poderá entrar em contato com o Comitê no Edifício Reitor Bandeira de Mello, na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001 – Tel./FAX: (11) 3670-8466 – e-mail: cometica@pucsp.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador: _____ Data: ____/____/____

APÊNDICE II: DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO NOME REAL

Título da pesquisa: A formação do leitor crítico e o pensar alto em grupo: as representações sociais da prática de leitura e de leitor, que é coordenada pela pesquisadora Marivan Tavares dos Santos.

Objetivos: investigar as implicações das representações sociais da prática de leitura e de leitor que têm de si mesmos uma professora e um grupo de alunos universitários do curso de Administração de uma instituição de Ensino Privado na cidade de Manaus, para a formação de leitor crítico; identificar as representações sociais da prática de leitura e de leitor construídas no decorrer da formação básica (ensino fundamental e médio) até o primeiro período da formação inicial (graduação) dos alunos-participantes dessa pesquisa; verificar as contribuições da técnica introspectiva e interativa do “Pensar alto em grupo”, como instrumento pedagógico, para a formação do aluno como leitor crítico e para a prática da professora como agente de letramento; analisar as implicações das representações sociais da prática de leitura e de leitor reveladas em contexto de sessão do “Pensar alto em grupo”, a fim de contribuir para formação do leitor crítico.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Marivan Tavares dos Santos, na Av. Joaquim Nabuco, S/N, pelo telefone (92) 99825850, ou poderá entrar em contato com o Comitê no Edifício Reitor Bandeira de Mello, na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001 – Tel./FAX: (11) 3670-8466 – e-mail: cometica@pucsp.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Declaro que estou ciente do inteiro teor deste documento, indicando meu consentimento para o uso do meu primeiro nome de batismo na pesquisa, desde que não cause constrangimento a minha pessoa.

Nome do participante da pesquisa: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador: _____ Data: ____/____/____

APÊNDICE III: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A formação do leitor crítico e o pensar alto em grupo: as representações sociais da prática de leitura e de leitor

Pesquisador: Marivan Tavares dos Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 04213712.5.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 126.616

Data da Relatoria: 24/09/2012

Apresentação do Projeto:

O presente projeto tem como objetivo apresentar contribuições do método do Pensar Alto em Grupo (PAG) para a formação de leitor crítico, envolvendo uma professora e um grupo de alunos universitários do curso de Administração de uma instituição de Ensino Privado na cidade de Manaus/Am. Para tanto, parte-se da macro-questão: Quais são as contribuições da prática do letramento do Pensar Alto em Grupo (PAG) para a formação de leitor

crítico e para a prática da professora como agente de letramento?. Esta pesquisa se insere na abordagem qualitativa, mais específica a do paradigma interpretativista, porque prima pela perspectiva dos participantes da pesquisa. Utiliza como métodos a entrevista, o diário reflexivo, a história de vida e o pensar alto em grupo.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo maior investigar as implicações das representações sociais da prática de leitura e de leitor que têm de si mesmos uma professora e um grupo de alunos universitários do curso de Administração de uma instituição de Ensino Privado na cidade de Manaus.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não percebemos qualquer dano possível aos sujeitos da pesquisa. Em termos de benefícios, a pesquisa possibilitará a ampliação do conhecimento científico acerca da temática a ser pesquisada,

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



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



melhoramento o seu desenvolvimento como leitor e sua formação pessoal e profissional

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trta-se de pesquisa relevante e bem formulada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está redigido de maneira clara e objetiva.

O Ofício de Apresentação, Folha de Rosto e demais documentos constantes do check-list para apreciação deste CEP, foram preenchidos de forma clara e correta.

Recomendações:

Recomendamos a pesquisadora o desenvolvimento da pesquisa em tela, na forma como foi apresentada e avaliada por este Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-PUC/SP). Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP-PUC/SP aprova a presente proposta de pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO PAULO, 19 de Outubro de 2012

Assinador 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