

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Edsônia de Souza Oliveira Melo**

**O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura literária:  
os leitores entram em cena**

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

**São Paulo  
2021**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Edsônia de Souza Oliveira Melo**

**O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura literária:  
os leitores entram em cena**

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

**São Paulo  
2021**

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

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

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

Melo, Edsônia de Souza Oliveira  
O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de  
leitura literária: os leitores entram em cena /  
Edsônia de Souza Oliveira Melo. -- São Paulo:  
[s.n.], 2021.  
24lp. ; cm.

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

1. Interação. 2. Leitura. 3. Pensar Alto em Grupo.  
4. Ensino Médio. I. Zanotto, Mara Sophia. II.  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística  
Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Título.

CDD

**Edsônia de Souza Oliveira Melo**

**O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura literária:  
os leitores entram em cena**

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

Aprovado em: 08/12/2021

**BANCA EXAMINADORA**

Dr<sup>a</sup> Mara Sophia Zanotto (Orientadora PUC-SP)

Dr<sup>a</sup>. Telma Franco Diniz Abud (Membro Externo)

Dr<sup>a</sup>. Marli Terezinha Walker (Membro Externo IFMT)

Dr<sup>a</sup>. Maximina Maria Freire (Membro Interno PUC-SP)

Dr<sup>a</sup>. Dieli Vesaro Palma (Membro Interno PUC-SP)

Dr<sup>o</sup>. Clécio Bunzen (Suplente Externo UFPE)

Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Souza e Silva (Suplente Interno PUC-SP)

Ao trio: Rafa, Gui e Guga  
(porque chegam ao meu coração a todo instante).

Aos autores, leitores, alunos e professores  
– meus interlocutores – que me constituem.

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

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

## AGRADECIMENTOS

“Agradeço cada poema  
cada prato posto à mesa  
cada ponto de costura ou  
vírgula de escrita  
Agradeço  
Cada gesto que me traz sorriso  
e que se expande”.  
(Marina Colasanti)

Ao Pai, à Mãe Santíssima, ao Filho e ao Espírito Santo, toda honra e toda glória, agora e para sempre.

À MARA(vilhosa), orientadora, acolhedora e competente. Gratidão por acreditar em meu projeto.

À banca examinadora Dr<sup>a</sup>. Telma Diniz, Dr<sup>a</sup>. Maximina Freire, Dr<sup>a</sup>. Dieli Palma, Dr<sup>a</sup>. Marli Walker, ao Dr<sup>o</sup>. Clécio Bunzen e Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Souza e Silva pela leitura atenta, pelas intervenções e observações cuidadosas.

Ao LAEL, especialmente, àqueles que diretamente foram meus professores: Tony Sardinha, Maximina Freire, Leila Bárbara, Mara Sophia, Beth Brait. À Maria Lúcia pela presteza.

Aos colegas de pós com quem convivi no LAEL: Dalve, Simone, Marivan, Paula, Marli, Flávia, Cleber, Amanda, Luís César, Ana Paula. Ao grupo do Rebak/UFMT, em nome da professora Simone Padilha, estendo aos demais integrantes.

Às amigas e amigos de uma vida: Ceiza (nossa infância); Creuza (primeiras leituras); Luti (carinho); Lezi (admiração); Shirley (interlocução); Sueli (fé); Rodney (leveza); Cátia (sintonia); Cláudia (cuidado); Marli (poesia); Nadir (ombro amigo); Benjamin (prosa literária); Paula Geórgia (amiga-irmã); Maria Rosa (generosidade); Simone (facul); Lurdinha (incentivo); Colegas do IFMT e outros tantos amigos... às companhias dos cafés, da prosa, do vinho, da oração, da música, das caminhadas, das visitinhas...

Aos jovens-leitores Kira, Alasca, Scarlett, América, Bilbo, Avatar e Edmund pela poesia, sorrisos, entusiasmo, compromisso e pelas lindas interações! Vocês são excepcionais!

Ao IFMT pela concessão do afastamento; à CAPES, pelo auxílio financeiro.

À minha melhor parte: Rafa, Gui e Guga, que ressignificam a minha vida, e despertam a minha capacidade de amar mais e cada vez mais! Ao Vander por acreditar no meu potencial... Aos meus pais Manoel e Geruza, pela graça da vida; aos meus irmãos Sandra, Júnior, Paty e Jana / Tia Ná pelo amor que nos une, pela torcida e orações / ações sempre! Aos meus sobrinhos e cunhados-irmãos! Aos meus avós (*in memoriam*): eles estão presentes nas mais lindas memórias da minha infância. Aos meus tios, primos. À Luna (filha de 4 patas) pela lealdade e companhia constante. Ao lado dessa família me sinto protegida e forte. É o lugar em que vivo as alegrias, as tristezas, superações, medos, realizações, momentos bonitos e felizes. Eu amo estar nesse lugar!

“O processo de leitura possibilita essa operação  
maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro  
com o que está guardado na nossa cabeça”.  
(Ruth Rocha)

“O mistério do livro é o leitor”.  
(Marcelino Freire)

“Poesia não compra sapato  
mas como andar sem poesia?”  
(Emmanuel Marinho)

“O livro traz a vantagem de  
a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado”.  
(Mario Quintana)

“[...] a existência do texto é silenciosa, silenciosa até o momento  
em que um leitor o lê”.  
(Alberto Manguel)

MELO, Edsônia de Souza Oliveira. **O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura literária: os leitores entram em cena**. 241 f. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2021.

## RESUMO

Com esta pesquisa, objetiva-se investigar o Pensar Alto em Grupo como prática de letramento, em relação ao seu potencial de contribuir para a formação cidadã do aluno como leitor do texto literário. Para tanto, tomam-se, por base, as histórias de leitura de um grupo de alunos, do Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT – *campus* Cuiabá. O Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 2014, 2016) é uma prática dialógica, colaborativa de leitura, que se caracteriza por dar espaço para a voz dos leitores e, por essa razão, pode ser uma alternativa coerente para trabalhar o texto literário de forma mais humanizada (CANDIDO, 2011). Assim, esta pesquisa, alinhada com a Linguística Aplicada contemporânea, inserida em um paradigma qualitativo (MOITA LOPES, 1994, 2006), não se restringiu apenas a investigar os discursos enunciados pelos alunos sobre sua experiência de leitura, mas também e, sobretudo, desenvolver uma proposta de leitura do texto literário, visando à participação ativa e responsiva dos estudantes (BAKHTIN, 2003). O referencial teórico fundamentou-se nos estudos acerca da língua e da linguagem, que nortearam as reflexões dos trabalhos sobre a leitura como processo de interação. Concomitantemente, baseou-se nas ideias de Freire (1979, 1989, 2006) a respeito dos saberes relacionados à prática libertadora da educação e da relação entre educando-educador na construção do conhecimento, bem como em Candido (2011), que defende o caráter humanizador da leitura e da literatura como direito imprescindível. A fim de alcançar o objetivo desta pesquisa, buscou-se responder às seguintes perguntas: 1. Que discursos são enunciados pelos alunos acerca da sua aprovação no IFMT e de suas práticas de leitura, especialmente da literatura? 2. Que ações e intervenções da professora-pesquisadora, durante as vivências, promoveram a construção de relações dialógicas no grupo? 3. Que contribuição(ões) o Pensar Alto em Grupo, como prática de letramento, trouxe para melhorar a relação do aluno com a leitura e a literatura? Assim, os dados desta pesquisa compreendem as vozes enunciadas pelos alunos-leitores, em duas etapas: na primeira, utilizou-se a entrevista em grupo, para que cada participante pudesse falar de si, com base em uma pergunta-tema que desencadeou os discursos partilhados entre mediadora-alunos-alunos. A entrevista foi fundamental para estabelecer um vínculo e uma relação de confiança no grupo. Já na segunda etapa, a geração de dados deu-se por meio do Pensar Alto em Grupo, que permitiu a participação livre e espontânea dos estudantes na construção conjunta das múltiplas leituras de poemas. Os dados revelaram que os leitores se assumiram como protagonistas e tiveram uma participação ativamente responsiva: leram criticamente os poemas e passaram a ser coconstrutores. Isso evidencia que o PAG contribui para a formação de leitores como uma prática dialógica, libertadora e humanizadora de letramento.

**Palavras-chave:** Interação. Leitura. Pensar Alto em Grupo. Ensino Médio.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira. **Think Aloud in Group as a dialogical practice of literary reading: the readers enter the scene.** 241 f. PhD thesis for the Post-Graduate Program in Applied Linguistics and Language Studies. Pontifical Catholic University of São Paulo, Brazil, 2021.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the effects of Group Think-Aloud as a literacy practice with regard to its potential to contribute to students' citizenship formation as readers of literary texts. For this reason, the reading stories of a group of High School students from The Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT – campus Cuiabá (Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso – IFMT- Cuiabá's campus) were analyzed. Group Think-Aloud (ZANOTTO, 1995, 2014, 2016) is a dialogical and collaborative reading practice that promotes readers' active participation and therefore can be a coherent alternative to work with literary texts in a more humanized way (CANDIDO, 2011). Thus, within the contemporary applied linguistics framework, oriented by the qualitative paradigm (MOITA LOPES, 1994, 2006), this research was not only limited to analyzing the students' discourses about their reading experience, but also to developing a proposition to read literary texts aiming at the students' active and responsive participation (BAKHTIN, 2003). The theoretical framework was based on language studies, which guided the reflections about reading as an interactive process. Concomitantly, it was substantiated by the ideas of Freire (1979, 1989, 2006) with respect to knowledge related to education as a practice of freedom and the teacher-student relationship in the building of knowledge and Candido (2011), who supports the humanization of reading and literature as an essential right. In order to achieve the goals of this research, three questions guided this study: i. What discourses are enunciated by the students regarding their passing of IFMT's entrance exam and their reading practice, especially in terms of literature? ii. What actions and interventions of the teacher-researcher fostered the building of dialogical relations in the group during the meetings? iii. What contribution(s) did Group Think-Aloud, as a literacy practice, bring to improve students' relationship with reading and literature? Thus, the data presented herein encompass the voices enunciated by the students-readers in two different stages: first, a group interview was conducted in a way that each participant could talk about yourself based on a *theme-question* which led to the discourses shared among mediator-students-students. The interview was crucial to create a bond and a relationship of trust in the group. In the second stage, the generation of data occurred through Group Think-Aloud, which allowed students' free and spontaneous participation in the joint building of multiple poetry readings. The data demonstrated that the readers took the role of protagonists and developed active and responsive participation by reading the poems critically and becoming co-constructors. This shows that GTA contributes to the formation of readers as a dialogical, liberating, and humanizing literacy practice.

**Keywords:** Interaction. Reading. Group Think-Aloud. High School.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1: Síntese dos encontros realizados para a geração de dados ..... | 91  |
| Quadro 2: Normas para transcrições de textos orais.....                  | 93  |
| Quadro 3: Síntese das Vivências .....                                    | 143 |

## LISTA DE SIGLAS

AML – Academia Mato-grossense de Letras.

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CVRD – Companhia Vale do Rio Doce.

EAD – Educação a Distância.

EAAMT – Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso.

EIC – Escola Industrial de Cuiabá.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

ETFMT – Escola Técnica Federal de Mato Grosso.

FIC – Formação Inicial e Continuada.

GEIM - Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora.

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvidos Econômicos.

MEC – Ministério de Educação e Cultura.

PAG – Pensar Alto em Grupo.

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

PROIC – Programa Institucional de Iniciação Científica.

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

SIGET – Simpósio Internacional de Gêneros Textuais.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

UAB – Universidade Aberta do Brasil.

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

Uneds – Unidades Descentralizadas.

## SUMÁRIO

|                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                     | 15  |
| <b>1 LEITURA COMO PRÁTICA DIALÓGICA: BAKHTIN E FREIRE</b>                                             | 28  |
| 1.1 Concepção de linguagem na perspectiva bakhtiniana: interação discursiva ...                       | 28  |
| 1.2 Conceitos basilares: Dialogismo, responsividade e alteridade .....                                | 32  |
| 1.3 Enunciado concreto: unidade real da interação discursiva .....                                    | 36  |
| 1.4 Reflexões freirianas: a prática libertadora da educação .....                                     | 40  |
| <b>2 O PENSAR ALTO EM GRUPO COMO PRÁTICA DIALÓGICA: REFLEXÕES TEÓRICAS</b>                            | 46  |
| 2.1 O Pensar Alto em Grupo .....                                                                      | 46  |
| 2.2 O Pensar Alto em Grupo: oposição ao monologismo .....                                             | 52  |
| 2.3 Mediação literária – a postura do professor em uma prática dialógica .....                        | 56  |
| 2.3.1 A importância da escuta .....                                                                   | 57  |
| 2.4 Direito à literatura – O PAG como uma prática de leitura humanizadora.....                        | 60  |
| 2.4.1 Leitura literária: obrigação ou fruição? .....                                                  | 64  |
| 2.5 A escolarização do texto literário: a questão do livro didático .....                             | 66  |
| <b>3 ENTRELAÇANDO OS FIOS PARA A TESSITURA DA PESQUISA</b>                                            | 71  |
| 3.1 A pesquisa qualitativa: algumas considerações .....                                               | 71  |
| 3.2 A pesquisa-ação: estratégia usada na geração dos dados .....                                      | 75  |
| 3.3 Conhecendo o cenário – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso ..... | 78  |
| 3.3.1 O curso de Agrimensura.....                                                                     | 82  |
| 3.4 Os participantes da pesquisa .....                                                                | 84  |
| 3.5 Geração dos dados: Preparando o Grupo Dialógico de Leitura .....                                  | 86  |
| 3.5.1 As entrevistas.....                                                                             | 86  |
| 3.5.2 O Pensar Alto em Grupo na turma de Agrimensura .....                                            | 89  |
| 3.6 Normas para transcrições .....                                                                    | 92  |
| 3.7 Categorias de análise .....                                                                       | 94  |
| <b>4 GRUPO DIALÓGICO DE LEITURA: AS VOZES DOS ALUNOS</b>                                              | 95  |
| 4.1 “Meu sonho sempre foi estudar aqui” .....                                                         | 97  |
| 4.2 Práticas de leitura: as vozes dos alunos .....                                                    | 108 |
| 4.2.1 A leitura na escola: um desafio para o professor? .....                                         | 121 |

|                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.4 Síntese do aluno-leitor ingressante no Ensino Médio do IFMT .....                       | 132        |
| <b>5 O PENSAR ALTO EM GRUPO EM AÇÃO: AS VIVÊNCIAS NO GRUPO DIALÓGICO DE LEITURA .....</b>   | <b>135</b> |
| 5.1 Poema: “A montanha pulverizada” .....                                                   | 137        |
| 5.2 As vozes dos leitores a partir das vivências com o poema “A montanha pulverizada” ..... | 142        |
| 5.2.1 Primeira vivência: leitura da última estrofe do poema.....                            | 144        |
| 5.2.2 Segunda vivência - Releitura do poema.....                                            | 164        |
| 5.2.3 Terceira vivência .....                                                               | 182        |
| 5.2.4 Quarta vivência .....                                                                 | 189        |
| 5.3 O pó de ferro e o pó de serra contracenam.....                                          | 196        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                           | <b>201</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                    | <b>213</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                      | <b>222</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                          | <b>232</b> |

## INTRODUÇÃO

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

(João Cabral de Melo Neto)

O poema acima sugere várias leituras. Ele me fez (re)pensar o meu processo de formação e construção desta tese. Ela se concretizou com diferentes cantos, porque, sozinha, eu não conseguiria tecer um único parágrafo, assim como um galo sozinho não é capaz de invocar a manhã. As ações encadeadas pelos verbos *tecer*, *apanhar*, *lançar*, *cruzar* remetem à união do cantar dos galos, formando uma “teia tênue”. Da mesma forma, vejo vários momentos da minha caminhada acadêmica através dos tempos, entrelaçados com os verbos *ler*, *compartilhar*, *estudar*, *escrever*, *refazer*, *debater*, *duvidar*, *interagir*, das primeiras leituras até a complexa produção deste texto, que não ocorreu – e não ocorre – de forma linear. Foi um trajeto com muitos vaivéns de construção e desconstrução, com base em relações dialógicas. (BAKHTIN, 2003, 2016). Assim, decidi iniciar esta tese partindo da minha experiência leitora, construída ao longo dos anos. Nesse aspecto, recorro a Petit (2013, p. 17), quando afirma que “talvez toda pessoa que trabalha com leitura deveria pensar em seu próprio percurso como leitor”. Não pretendo fazer simplesmente uma espécie de diário pessoal, evocando recordações da minha história de vida, mas entrelaçá-las às vivências realizadas com os alunos, especialmente àquelas relacionadas às práticas de leitura que me inquietaram ao longo da minha trajetória pessoal-acadêmica, até o lugar onde estou<sup>1</sup>.

Desde o início da minha escolaridade, na Escola Joaquim José dos Santos, localizada na comunidade Campestre, no interior da Bahia, eu me empolgava ao participar das encenações musicais, declamações de poesias, criadas ou

---

<sup>1</sup> Esclareço ao leitor que, devido ao caráter dialógico da linguagem, no decorrer desta tese, faço uso tanto da primeira pessoa do singular, para me referir à minha prática como pesquisadora, quanto à primeira pessoa do plural, para revelar as diferentes vozes nas discussões teórico-metodológicas.

parodiadas pela minha professora, para homenagear as mães, os pais, os indígenas e as crianças, em datas comemorativas. Era uma festa, desde os ensaios até o tão sonhado dia de apresentação, quando contávamos com uma plateia gloriosa e fiel, com direito a muitos aplausos e comes e bebes no final. Nessas ocasiões, tínhamos a presença de pessoas ilustres, como o Prefeito da cidade, o Secretário de Educação, entre outras autoridades. Empolgados, cantávamos: “Eu sou uma índia, não gosto daqui / gosto lá das matas / lá onde eu nasci” ou “Somos três coleguinhas que queremos cantar / pra nossa mamãezinha / a rainha do lar...” Estudei nessa escola, em uma sala multisseriada, até os meus 11 anos, e não tínhamos acesso a obras de grandes escritores da literatura infantil; apenas ao livro didático, disponibilizado pelo governo. Às vezes, na verdade bem raramente, eu lia gibis que ganhava das minhas primas que moravam na cidade.

Em casa, cresci em uma família de agricultores, cujo livro básico era a Bíblia. Meus avós paternos (*in memoriam*), católicos, liam muito, e eu os acompanhava nas rezas e nas missas com os folhetins dominicais. Gostava também de ouvir suas histórias, especialmente sobre as secas nordestinas enfrentadas ao longo da vida. Desse modo, não fui uma criança-leitora dos clássicos, ouvindo contos de fadas antes de dormir, tampouco participei de rodas de leitura na escola. No entanto, tive o privilégio de contemplar as leituras orais e a criatividade nata da minha primeira *professorinha*. Com ela, foram lançados os primeiros cantos: do “be a ba” às leituras de seus versos e histórias sabiamente inventadas. Não havia métodos, livros específicos, mas o seu repertório de criação poética chegava ao nosso coração de maneira divertida.

Nessa convivência com o meu círculo familiar e com a comunidade social, o meu dialeto era o caipira, caracterizado pelo sotaque nordestino, por gírias e marcas de variação linguística próprias da oralidade. Mais tarde, no ginásio – assim era nomeado o que hoje conhecemos como Ensino Fundamental II – enfrentei dificuldade de me adaptar à norma padrão, regida por regras gramaticais, consideradas as únicas corretas pela escola<sup>2</sup>. Senti-me pequena diante de tantas

---

<sup>2</sup> Essa fala fez-me lembrar do poema “Aula de português”, no qual Drummond retrata a diferença entre oralidade e escrita: “A linguagem / na ponta da língua / tão fácil de falar / e de entender. / A linguagem / na superfície estrelada de letras, / sabe lá o que quer dizer? / Professor Carlos Gois, ele é quem sabe, / e vai desmatando / o amazonas de minha ignorância. / Figuras de gramática, esquipáticas, atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me. / Já esqueci a língua em que comia, / em que pedia para ir lá fora, / em que levava e dava pontapé, / a língua, breve língua entrecortada / do namoro com a priminha. / O português são dois; o outro, mistério (ANDRADE, 1979, p. 87-88)”.

mudanças e, somente mais tarde, no curso de Letras, compreendi o valor social de cada língua, pois elas são avaliadas pelo lugar em que se encontram os falantes.

Com 12 anos, fui estudar na cidade, em uma classe seriada. Tudo era diferente naquele lugar. Havia uma professora para cada disciplina. As carteiras eram enfileiradas, e recebíamos diversos livros. A escola era grande, com vários espaços, como biblioteca, quadra esportiva, cantina. O sistema de avaliação era rígido, baseado em questionários e “decoreba”. Perdi o meu reinado, porque, nessa nova escola, eu era apenas mais um número na matrícula. O ensino de Língua Portuguesa se limitava à reprodução de orações para análise sintática. Em casa, eu e meus 4 irmãos ganhamos do meu pai uma coleção de livros, vendida por ambulantes. Ela era numerada, e a divisão das disciplinas era feita por cores. Foi uma novidade ter acesso a tantas informações e, por vezes, realizava alguma leitura. Nesse período, a Barsa era o *glamour* das estantes dos mais afortunados. As famílias exibiam a luxuosa enciclopédia nos espaços nobres da casa. Não tive nada muito surpreendente no campo da leitura nesses anos do Ensino Fundamental. Vivi uma euforia com novos amigos, novas descobertas, novos cantos, afinal, estava iniciando a adolescência e experimentando todos os conflitos internos trazidos por essa nova fase.

No Ensino Médio, fui matriculada no magistério por uma tia, irmã mais velha da minha mãe, no colégio Estadual Antônio Geraldo, em Barreiras – uma cidade maior. Até então, concluir a Educação Básica era tido como o fim dos meus estudos. O futuro já estava ali quase definido: seria professora das séries iniciais como eram algumas tias da família materna. Todavia, o convívio com colegas que sonhavam em passar no vestibular e também com as estagiárias do curso de pedagogia da UNEB – Universidade do Estado da Bahia –, que tivemos a oportunidade de receber em nossas aulas, despertaram-me para outros caminhos, outros cantos. Embora a literatura canônica tenha chegado por meio de cobranças avaliativas, de maneira bem coercitiva, vivi, naqueles três anos, a experiência de conhecer os escritores consagrados, como José de Alencar, Aluísio Azevedo, Machado de Assis, Gregório de Matos, Carlos Drummond de Andrade. Além delas, tive contato com leituras como o *Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder, filmes como *Sociedade dos poetas mortos* e atividades motivadoras, desenvolvidas pelas estagiárias. Fiquei com a expressão *carpe diem* fixada em meus devaneios. Foram assim, muitos gritos lançados, entrelaçados a muitas outras vozes.

Eu reconhecia as minhas limitações de aprendizagem, mas a vontade de ser aprovada em uma universidade pública era superior a elas. Como não havia incentivo financeiro para cursinhos, fui estudar sozinha e, muitas vezes, contava com a ajuda dos colegas. Esse esforço, porém, não foi suficiente: fui reprovada no meu primeiro vestibular para o curso de Pedagogia, que era o segundo mais concorrido naquele ano de 1996, na área de licenciatura. Não desisti, mas, junto a esse sonho, estava também decretado o fim da minha dependência financeira. Era fato: eu precisava trabalhar, e assim o fiz. Antes mesmo de colar grau, já estava distribuindo currículo nas escolas. Fui contratada, dois meses depois, como alfabetizadora em uma escola particular. Nesse mesmo ano, fui aprovada em um concurso público municipal.

Essas primeiras experiências na docência me colocaram em contato com o vasto campo da literatura infanto-juvenil. Desse modo, ao lado de meus alunos pequeninos, tornei-me leitora dos contos de fadas, das histórias em quadrinhos, das fábulas, das poesias. Formávamos um círculo no chão e, sentados, líamos diariamente sem pretensão conteudista, sem um “para quê”, sem cobranças avaliativas; apenas líamos e gostávamos muito daquelas leituras. Às vezes, eu ensaiava alguns gestos, imitando personagens ou arriscando uma declamação. Em suma, eram momentos de muita descontração. Embora pareça pouco, presenciar os gestos de leitura daqueles “pequenos” leitores foi o pontapé para o meu encantamento com os livros. Mergulhei nesse universo ficcional infantil e me descobri também como leitora – talvez tardia.

Nesse primeiro desafio com a docência, encerrei o ano com as produções das crianças, organizadas em formato de um livrinho, e com um varal de poemas. Foi igualmente uma festa: vislumbrei o domínio deles das primeiras decifrações da leitura e da escrita. Continuei por mais alguns anos, e a minha prática me mostrou que alfabetizar não era apenas desenvolver a técnica de ensinar aos alunos a decodificação, mesmo sabendo que essa era a grande expectativa dos pais e da direção da escola. Entreguei-me à docência, realizando-a com muito prazer e dedicação. Ela me fez reviver também os meus primeiros passos na infância, e eu jamais imaginaria que aquelas primeiras experiências – tão simples em essência – seriam o embrião desta pesquisa.

Dois anos depois, veio a aprovação no tão sonhado vestibular, na UNEB, mas, no ano seguinte, veio também o desafio de trilhar novas veredas. Casei-me, e

o marido me trouxe para Mato Grosso, onde reiniciei a carreira docente e outro curso superior. Entrei para o campo das Letras, que me despertou ainda mais para o universo da leitura e da escrita. Concomitantemente à graduação, durante três anos, trabalhei em uma escola particular, de 1ª a 4ª séries, na qual assumi a coordenação de um projeto de leitura e produção de contos e poesias, finalizado com uma coletânea impressa das produções dos alunos para apresentar aos pais, na confraternização. Logo após a graduação, fiz especialização e, na sequência, o Mestrado no mesmo ano em que fui aprovada em outro concurso público, dessa vez, na rede federal (IFMT- *Campus* Cuiabá), onde trabalho há 16 anos. Agora, mais uma grande vitória: o Doutorado está se concretizando. Este parágrafo reúne uma toada de conquistas e realizações, ligadas por fios entrecruzados, pois, simultaneamente a essas mudanças, vieram os meus três filhos – a quem exclusivamente dediquei este trabalho –, que me lançaram a tantos outros cantos e encantos: uma mãe-leitora. Eles me transportaram para outras vozes, uma mistura de poesia e afeto, emoção e cuidado, do “Nana nenê”, das histórias mágicas de fada, reis, rainhas, à contação dos grandes causos que ouvi do meu avô.

O meu ingresso no IFMT como professora efetiva de Língua Portuguesa foi uma das maiores conquistas em minha carreira profissional. Por um lado, o entusiasmo da aprovação em uma instituição federal centenária – a saudosa Escola Técnica tão respeitada pela cuiabania. Por outro lado, o desafio, imposto a uma recém-chegada, de assumir turmas de diferentes níveis e modalidades, como turmas do Proeja, Ensino Médio, cursos do Pós-médio, EAD e Superiores<sup>3</sup>. Diante disso, lancei meu forte grito e me envolvi completamente na busca de caminhos para desempenhar o meu ofício. Não me curvei diante das dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de atuação. Paralelamente, projetos de pesquisa, publicações, participação em congressos, entre outros eventos semelhantes faziam parte do meu cotidiano acadêmico-científico, iniciado desde a graduação.

Nessa trajetória, destaco que o meu maior encantamento como docente e pesquisadora se deu com os alunos ingressantes no Ensino Médio. Eles sempre me desafiaram com seus anseios, esperanças, curiosidades, empolgação, angústias e dificuldades em iniciar um novo ciclo escolar, em um lugar muito diferente do que estavam acostumados a frequentar. E também comemoravam, com orgulho, a sua

---

<sup>3</sup> Apresento com mais detalhes, a estrutura do IFMT, no Capítulo 3, no item “Conhecendo o Cenário: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso”.

aprovação nessa instituição. Eu gostava dessa euforia e foi com eles que organizei, no primeiro ano da minha atuação, um sarau lítero-musical, para comemorar o Dia da Poesia – 14 de março de 2006 –, envolvendo alunos de outras turmas, professores e técnicos administrativos. Ademais, o evento contou com a participação de artistas locais e escritores-poetas mato-grossenses e, na ocasião, reuniu um grande público no anfiteatro do instituto. Foi uma grande festa, que continua sendo comemorada todos os anos e que, hoje, consta do calendário acadêmico. Como na experiência que vivi na infância, sentia também grande empolgação nos ensaios, na escolha dos textos, na organização do cenário com varal poético, nos convites a poetas e artistas, bem como na divulgação à comunidade escolar.

Do convívio com essas turmas surgiram projetos de pesquisa de curta duração, realizados na instituição, entre eles: “A prática social da leitura literária e a formação humana” (Edital nº 019/2010); “Letramentos no Ensino Médio - Formando Leitores” (Edital nº 015/2012); e “O ensino de língua portuguesa e as novas tecnologias: O gênero poético e sua ressignificação em videocliques” (Edital nº 033-2016). Esses projetos tiveram como objetivo principal promover a prática de leitura, especialmente de obras literárias, por meio de atividades artístico-culturais, tais como saraus, estudos em grupo de obras literárias, confecção de varal de poemas, oficinas para declamação de poesias, participação em rodas de leitura, produção de videocliques com ressignificação do texto poético, ou seja, atividades realizadas muito além do espaço da sala de aula.

Dentre as muitas atividades realizadas, há uma delas que impulsionou a busca por esta investigação: sempre que iniciava a disciplina com uma turma ingressante, propunha uma produção textual que consistia na apresentação dos alunos como leitores. Antes, porém, eles tinham a oportunidade de conhecer alguns textos, por exemplo: “Como comecei a ler e a escrever”, de Carlos Drummond de Andrade (1992), e “Que saudade da professorinha”, de Paulo Freire (2019), nos quais os autores falam de suas experiências com a leitura. As produções autobiográficas dos estudantes despertaram a minha atenção, pois havia informações sobre a sua história de leitura que muito me instigavam como pesquisadora. Vi que eles falavam muito do texto literário, muitas vezes mostrando insegurança, por considerá-lo uma leitura difícil; outras vezes, ele era visto como uma leitura obrigatória para cumprimento de avaliações. Essas revelações refletem, muitas vezes, o modo como o texto literário chega até esses estudantes, durante a

sua formação. A intensa preocupação da escola em trabalhar o conteúdo e a valorização das leituras rápidas para realização de atividades obrigatórias, como provas bimestrais, não permitem a participação ativa dos discentes na construção de sentidos do texto de forma aprofundada. Assim, o ensino permanece arraigado a práticas cristalizadas, desestimulando-os a se tornar protagonistas da sua história de leitura.

Com base nessas experiências, comecei a questionar como o aluno do Ensino Médio, especialmente da escola pública, constitui-se leitor e qual tem sido o papel social da literatura para sua formação. Considerei que, dada a minha preocupação com a prática de ensino, seria importante não só refletir teoricamente sobre essas questões, mas também apresentar propostas que pudessem ser aplicadas em sala de aula com esse público. Assim, surgiu o recorte desta pesquisa, fundamentado em duas necessidades imbricadas: conhecer melhor a realidade leitora dos alunos do Ensino Médio do IFMT e, com base nesse conhecimento, promover um espaço de leitura com o texto literário.

Além dessas evidências mais pontuais nas produções dos alunos ingressantes no IFMT, as constatações dos últimos anos, nos exames oficiais de avaliação, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvidos Econômicos (OCDE), confirmam a necessidade de buscarmos mudanças com o trabalho de leitura. O exame mostrou resultados baixos e preocupantes – na escala de 1 a 6, em proficiência de leitura, mais da metade dos alunos está entre os níveis 1 e 2. Além do PISA, Rojo (2009, p. 29) chama atenção para os outros indicadores nacionais de avaliação, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que revelam o insucesso das “capacidades de leitura” dos alunos na Educação Básica.

São grandes os desafios que temos para mudar os indicadores claros da insuficiência dos letramentos escolares, especialmente da rede pública, e de nada adianta ficarmos apenas nos dados estatísticos e nas teorias acadêmicas, sem apresentar reflexões e propostas que possam ser aplicadas efetivamente em sala de aula. Em razão disso, desenvolver uma prática, visando à formação cidadã do aluno como leitor crítico e responsivo do texto literário, tornou-se o meu principal objetivo.

Na busca por fontes que me auxiassem na construção desse desafio, optei pela prática de letramento do Pensar Alto em Grupo – PAG (ZANOTTO, 1995,

2014), que lança um olhar para o leitor, para o Outro, como protagonista de suas leituras. Em grupo, mediados pelo professor, após a leitura silenciosa do texto, os leitores pensam alto, coletivamente negociam sentidos e constroem múltiplas leituras. Por considerar a voz subjetiva de cada um, é uma alternativa coerente para trabalhar o texto literário, livre das leituras trazidas prontas – pelo professor, pelo livro didático e pelos manuais de leitura –, vistas, muitas vezes, como as únicas possíveis. Desse modo, o PAG, uma prática dialógica e colaborativa de leitura, apresenta-se como uma alternativa para o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos. Assim, foi possível realizar este trabalho, em um paradigma qualitativo, à medida que realizei as vivências, investigando como ocorre o processo de leitura desses leitores e de que modo se pode colaborar para a sua formação. Aprendemos juntos, e os resultados foram surpreendentes.

Inicialmente, a minha ideia era apenas investigar como os alunos ingressantes se formaram (ou não) leitores e, ainda nessa fase, cheguei a ensaiar alguns projetos, como “A história de leitura literária dos alunos ingressantes no IFMT”, ou ainda “A constituição do sujeito-leitor: o que os alunos falam sobre sua história de leitura”. Essa era uma forma de relacionar a minha experiência em Linguística com a Literatura, que sempre me despertou curiosidade.

Ao visitar presencial e virtualmente os programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada, em busca de uma linha de pesquisa que tivesse estreita afinidade com o meu interesse, conheci o projeto da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mara Sophia Zanotto. Foi assim que frequentei o Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora – GEIM/CNPq, junto a outros integrantes, que cursavam o Mestrado ou Doutorado. A partir dele, pude realizar leituras relevantes, discutir assuntos relacionados à prática da sala de aula e participar de vivências de leitura literária. Nesse período, vários orientandos estavam com suas pesquisas em andamento, o que facilitava o nosso envolvimento. Ouvi-os sobre as investigações realizadas, usando o Pensar Alto em Grupo como instrumento teórico-metodológico, já me despertava cada vez mais interesse e confiança nesse método de pesquisa.

Mesmo já tendo algumas atividades realizadas com o texto literário na minha carreira docente, não estava plenamente satisfeita. Sentia a necessidade de promover uma leitura mais profunda em que a obra lida, intersubjetivamente, dialogasse com a vida do aluno. Dessa forma, ao interagir com o GEIM/CNPq, coordenado pela professora Mara, percebi, na sua condução do grupo, que, para

essa compreensão de fato acontecer, é necessário que o mediador assuma uma escuta sensível às vozes enunciadas pelos leitores, bem como aos seus silêncios, favorecendo um ambiente constituído a partir da alteridade e da dialogicidade em que são possíveis: a negociação de sentidos; a consideração das múltiplas leituras produzidas; a valorização do modo como cada leitor caminha nesse processo da construção de sentido, e do tempo que leva; a legitimação do protagonismo de suas vozes; e o estímulo a uma participação ativa dos leitores. Com essas ações, por não haver rótulos de leitura ideal, nem tempo estipulado, o mediador estará estimulando também a leitura-fruição, pois é um momento em que os leitores têm liberdade e autonomia para partilhar inclusive sentimentos, prazeres, ideias e impressões que surgem durante a prática de leitura.

Por meio dessa convivência, convenci-me de que conseguiria desenvolver uma proposta em que a leitura favorecesse a formação do leitor protagonista, ativamente responsivo, e que o grupo de leitores formasse um espaço de cocriação, de partilha. Convenci-me também de que, como diz o poema de Melo Neto, “um galo sozinho não tece uma manhã”. No ato de ler, cada um aciona o seu repertório linguístico, cultural, histórico, social e, em conjunto, entoa os seus cantos, pensando alto. Desse modo, os leitores conseguem entrar nas profundezas dos textos, através de inferências que os fazem chegar a processos complexos e múltiplos de interpretação. Nas palavras de Bakhtin ([1979] 2003, p. 382), “não pode haver um sentido único. Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos”.

São muitos os trabalhos que utilizaram o PAG para investigar a leitura nas práticas escolares e têm alcançado resultados relevantes. Dentre eles, destaco a tese *Tradução de poesia infantil e sua recepção via Pensar Alto em Grupo: As meninas e O menino (azul)*, de Cecília Meireles, defendida na USP, em 2018, produzida por Telma Franco Diniz Abud, cujo objetivo foi investigar, diretamente com as crianças leitoras, a recepção de poemas infantis traduzidos para o inglês e contrastá-la com a recepção dos respectivos poemas-fonte, escritos em português.

Nesse mesmo ano, Dalve Oliveira Batista-Santos também se valeu do Pensar Alto em Grupo e pesquisou a *Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador*, com o objetivo de investigar essa prática de letramento dialógica, visando contribuir para o desenvolvimento do leitor responsivo e do professor letrador. Além desses dois

trabalhos, há muitos outros nessa mesma linha como Santos (2014); Sugayama (2017) e Marcondes (2017), que buscaram fomentar a reflexão sobre o ensino-aprendizagem da leitura, seja ela na graduação, no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental; seja pelo uso de textos literários ou não literários; seja no ensino da língua materna ou estrangeira; seja pela estratégia da pesquisa-ação ou estudo de caso. São pesquisas que culminaram na construção de uma prática dialógica e colaborativa de leitura, “considerada como um objeto de conhecimento pelos professores/pesquisadores”, conforme afirma Zanotto (2016, p. 143).

Como se vê, o PAG possibilita uma abrangência no campo investigativo, e o pesquisador pode lançar mão de diversos meios para o desenvolvimento do seu trabalho. Com um olhar sensível e respeitoso, observei os alunos em suas práticas discursivas, disponibilizei minha atenção para ouvi-los e propus, a partir daí, a leitura de poemas. Nessa perspectiva, acolhi a voz e a subjetividade dos alunos e percebi não apenas o quanto eles construíram e negociaram sentidos, inferiram e confrontaram ideias, mas também a necessidade que sentiam de um ouvinte que lhes desse atenção para compartilhar suas histórias de vida, suas experiências leitoras e suas conquistas de estar estudando em uma escola pública federal. Enquanto era dado espaço para as suas vozes, havia o respeito mútuo, de maneira que todos ouviam o que cada um tinha a dizer. Assim, foi possível estabelecer uma relação de confiança e pertencimento.

Desse modo, os dados desta pesquisa compreendem as vozes enunciadas pelo grupo composto por sete alunos, do 1º ano do Ensino Médio, do curso de Agrimensura/2018, a partir de 10 encontros que ocorreram em duas etapas: na primeira, utilizei a entrevista em grupo, que desencadeava os discursos partilhados entre pesquisadora-alunos, para que cada um pudesse contar a sua história de leitura e a sua experiência em estudar no IFMT. Ainda nessa primeira etapa, realizamos uma visita cultural na Academia Mato-grossense de Letras.

Os primeiros encontros foram fundamentais para a realização das vivências – segunda etapa da geração de dados – fundamentadas no Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 2014, 2016). Optei por utilizar “A montanha pulverizada”, de Carlos Drummond de Andrade (1973), como poema-base para iniciar as vivências.

A utilização de poemas nessa etapa partiu da necessidade apresentada pelos alunos, no decorrer da entrevista semiaberta realizada em grupo. Quando mencionei a leitura em versos, foi quase unânime a sua opinião a respeito da complexidade

que atribuíam à linguagem e à temática, o que dificultava a compreensão poética. Além disso, o meu interesse pessoal-afetivo, que reflete a minha trajetória leitora, desde o tempo da escolinha rural, interveio nessa escolha.

Em suma, o objetivo desta pesquisa foi investigar o Pensar Alto em Grupo como prática de letramento, em relação ao seu potencial de contribuir para a formação cidadã do aluno como leitor do texto literário, considerando as histórias de leitura vividas pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio do IFMT. Ligadas a esses objetivos, as questões de pesquisa que buscarei responder são:

1. Que discursos são enunciados pelos alunos acerca da sua aprovação no IFMT e de suas práticas de leitura, especialmente da literatura?
2. Que ações e intervenções da professora-pesquisadora, durante as vivências, promoveram a construção de relações dialógicas no grupo?
3. Que contribuição(ões) o Pensar Alto em Grupo, como prática de letramento, trouxe para melhorar a relação do aluno com a leitura e a literatura?

Nessa prática de leitura, em que se entrelaçam a postura do professor como mediador, em uma prática dialógica, e a dos alunos como leitores ativamente responsivos, recorri aos estudos de Mikhail Bakhtin, que centrou suas reflexões na constituição do sujeito, com base na sua relação com o outro, contrariando a visão positivista e monológica da linguagem. Para tanto, mobilizei os conceitos de interação, alteridade, dialogismo e responsividade. Em consonância com esse pensamento, confiei igualmente nos pressupostos de Paulo Freire, que analisa a ação/prática pedagógica como uma inter-relação entre professor-aluno-realidade. Esse pensador rompe com a ideia alienante e tecnicista da educação nomeada por ele “educação bancária”, que quer calar, anular o aluno. Em contrapartida, propõe uma educação formadora e libertadora. Partindo dessas duas perspectivas, emergem reflexões importantes a fim de pensar a leitura literária associada à prática de letramento do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 2014, 2016).

Ao longo desta pesquisa, também me vali dos respeitadíssimos estudos de Candido (2011), Cosson (2012), Coracini (2010), Geraldi (1997, 2005) Kleiman (2006), Kunze (2006, 2011), Lajolo (1994, 2019), Petit (2009, 2013, 2019), Rojo (2009, 2012), Zilberman (1988), entre outros. As reflexões estabelecidas por esses autores são fios condutores que contribuíram nessa minha tecelagem acadêmico-

científica, acerca do ensino-aprendizagem de língua materna, desde o início da graduação até o meu exercício profissional.

Esta tese está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “Leitura como prática dialógica: Bakhtin e Freire”, revisito o constructo teórico desses dois pensadores sobre língua e linguagem, que nortearam as reflexões dos trabalhos relacionados à leitura como processo de interação. Conjuntamente, discuto, a proposta freiriana concernente aos saberes relacionados à prática libertadora da educação, tais como a relação entre educando e educador na construção do conhecimento, a leitura de mundo e do papel do mediador. No segundo capítulo, denominado “O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica: reflexões teóricas”, discorro sobre o Pensar Alto em Grupo, como uma prática dialógica de leitura, embasada nas teorias acima mencionadas, e correlaciono essa prática de letramento ao caráter humanizador da leitura e da literatura como um direito imprescindível (CANDIDO, 2011) à construção do aluno-leitor crítico e responsivo. Nesse aspecto, ressalto pontos importantes, por exemplo: a mediação literária e a importância da escuta; o direito à literatura; a leitura literária obrigatória e de fruição; e a escolarização do texto literário.

No terceiro capítulo, cujo título é “Entrelaçando os fios para a tessitura da pesquisa”, apresento o percurso metodológico. Contextualizo o paradigma qualitativo, inserido nas Ciências Sociais e a metodologia de orientação interpretativista. Inicialmente, discorro sobre a estratégia de pesquisa utilizada – pesquisa-ação; na sequência, apresento detalhadamente os instrumentos da geração de dados: a entrevista dialógica e o Pensar Alto em Grupo, que constituíram o Grupo Dialógico de Leitura. Por fim, caracterizo o cenário da pesquisa: delineio o panorama histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – *campus* Coronel Octayde Jorge da Silva, seguido da apresentação dos participantes desta investigação: alunos do 1º ano Integrado em Agrimensura.

No quarto capítulo, intitulado “Grupo Dialógico de Leitura: as vozes dos alunos”, relato suas histórias de vida, da formação leitora ao orgulho de sua aprovação no IFMT. Apresento importantes dados da entrevista, tais como: suas preferências de leitura, suas opiniões acerca da leitura na escola, influências que motivaram sua prática de leitura, entre outros. Contextualizo, dessa forma, a trajetória leitora e pessoal dos participantes da pesquisa que formaram o Grupo Dialógico de Leitura. Ressalto a importância desses dados para o desenvolvimento

do Pensar Alto em Grupo, especialmente pela escolha do gênero discursivo: o poema com o qual eles revelaram pouca familiaridade.

O quinto capítulo, denominado “O Pensar Alto em Grupo em ação: as vivências no Grupo Dialógico de Leitura”, é o ápice deste trabalho. Nele, apresento os encontros realizados com essa prática de leitura e analiso as quatro vivências realizadas, iniciando pelo poema “A montanha pulverizada”. Caracterizo o contexto de produção desse texto, incluindo um breve relato da minha visita a Itabira – cidade natal do poeta. As vozes enunciadas pelos alunos ganham destaque nesse capítulo e, para melhor compreendê-las, organizei-as em excertos, nomeados conforme o tópico em discussão. Após a primeira vivência, o grupo se mostrou interessado em continuar com a leitura do poema-base e, por essa razão, foram necessários mais dois encontros. Um aspecto importante nesse regresso ao texto foi que os alunos despertaram para a busca de outros poemas de Drummond (“Lira itabirana” e “Confidência do itabirano”) e tiveram curiosidade pelo livro *Pó de serra*, de Marli Walker. A intertextualidade gerada entre o pó de serra e o pó de ferro desencadeou uma rica experiência.

Para finalizar, teço considerações acerca dos dados analisados que considere mais relevantes e pertinentes. Reflito outras que emergiram com base neles e que podem suscitar discussões relacionadas à sala de aula, à postura docente, ao investimento de políticas públicas, à formação de leitores. Em seguida, apresento a bibliografia, os anexos e apêndices.

## 1 LEITURA COMO PRÁTICA DIALÓGICA: BAKHTIN E FREIRE

“E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
É tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”  
(Gonzaguinha)

Neste capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos a serem mobilizados na discussão dos dados. Inicialmente, discuto as duas tendências filosóficas – objetivismo abstrato e subjetivismo idealista – às quais Volóchinov/ Círculo de Bakhtin ([1929] 2018) se opõem e apresentam a interação discursiva como concepção de linguagem. Posteriormente, trago os conceitos basilares bakhtinianos, como interação, dialogismo, responsividade, alteridade e enunciado (BAKHTIN, [1952-1953] 2003). Em seguida, discorro sobre os pressupostos de Freire (1979, 1989, 2006), que analisa a ação pedagógica como uma inter-relação entre professor-aluno-realidade. Esse aparato teórico servirá de base para a compreensão da linguagem como interação, que tem servido de alicerce para uma mudança nas práticas de leitura e escrita na sala de aula.

### 1.1 Concepção de linguagem na perspectiva bakhtiniana: interação discursiva

Considerando a ampla produção do Círculo de Bakhtin, neste trabalho, concentro as leituras nas seguintes obras: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2018) e *Estética da criação verbal* (2003), especialmente nos capítulos: “Os gêneros do discurso” e “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”. Nessas obras, encontram-se conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana. Um deles é a concepção de linguagem, sobre a qual discorro.

Os estudos sobre a obra de Mikhail Bakhtin, ou Círculo de Bakhtin<sup>4</sup> – como ficou conhecido –, projetaram-se no Brasil por intermédio dos pesquisadores da

---

<sup>4</sup> Círculo de Bakhtin refere-se a um grupo de intelectuais que se reuniam regularmente entre os anos de 1919 e 1929, em Nevel e São Petersburgo, na Rússia. Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medvedev, juntamente com Mikhail Bakhtin, discutiam ideias, partilhavam conhecimentos e foram os mais influentes na formação desse grupo. Ainda há controvérsia entre os estudiosos bakhtinianos ao citar a autoria das obras que apresentam Bakhtin e um desses nomes. Faraco amplia essa discussão em sua obra *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin* (2009), em que faz importantes reflexões sobre o mistério da autoria, especialmente dos livros *Freudismo*, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *O método Formal nos estudos literários*.

Linguística apenas no final dos anos 1970<sup>5</sup>. Era uma época em que outras pesquisas relacionadas à língua e à linguagem encontravam-se em pleno avanço, motivadas especialmente pelas teorias da Análise do Discurso de linha Francesa e Anglo-saxônica, pelo Cognitivismo, pela Sociolinguística, alinhadas também com a Antropologia, a Psicologia, entre outras perspectivas. Essas reflexões foram fundamentais para uma mudança epistemológica na área da linguagem, especialmente em relação ao trabalho com a leitura em sala de aula, que passou a considerar a interação como objeto de estudo. Nesse sentido, pode-se afirmar que a dimensão individual da língua foi perdendo espaço para a dimensão social.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*<sup>6</sup>, Volóchinov/Círculo de Bakhtin (2018) tecem duras críticas às tendências filosóficas das teorias linguísticas de sua época. A primeira delas é ao subjetivismo idealista, que se baseia na psicologia individual e compreende a linguagem também como ato individualista. Um falante emite sinais fonéticos a um ouvinte que se torna o responsável pela compreensão. Nesse aspecto, o que o sujeito pensa é resultado dos mecanismos psíquicos da sua mente e não tem interferência do meio social. Há um falante ideal, uma língua ideal, e a linguagem é uma representação fiel do pensamento, ou seja, se houver algum problema nessa comunicação, deve-se a alguma disfunção relacionada ao mau funcionamento da mente do ouvinte, que não processou adequadamente a mensagem transmitida.

Nessa tendência, cujos precursores foram Humboldt e Vossler, conforme Volóchinov / Círculo de Bakhtin (2018, p. 148), a expressão da língua é do interior para o exterior, pois o “psiquismo individual representa a fonte da língua. As leis da criação linguística – uma vez que a língua é formação e criação ininterrupta – na verdade são leis individuais e psicológicas”.

---

<sup>5</sup> Mesmo sendo uma obra de 1929, em outros países, como França e a própria Rússia, a obra bakhtiniana só alcançou notoriedade entre o público acadêmico a partir dos anos 1960.

<sup>6</sup> Em 2018, 38 anos depois da primeira tradução, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* foi reeditado e retraduzido diretamente do russo, pelas pesquisadoras Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, o que ocasionou uma expressiva mudança relacionada à autoria da obra, ou seja, houve uma inversão no nome principal. Na primeira edição brasileira de 1979 (tradução do francês), Mikhail Bakhtin é identificado como autor principal, e o linguista Volóchinov aparece entre parênteses. Já nesta edição, em destaque, é designado Valentin Volóchinov como autor e, abaixo, entre parênteses, o termo Círculo de Bakhtin. É importante destacar que, dada essa mudança tão impactante, especialmente quando se trata da seriedade e do respeito à questão de autoria, decidimos fazer a nomeação das citações diretas e indiretas, no corpo do texto, bem como nas referências, conforme explicitada nas capas dos livros consultados. Em alguns momentos, na referência a termos ou construções mais genéricas, utilizamos expressões como perspectiva do *círculo bakhtiniano*, ou *estudiosos da concepção bakhtiniana da linguagem*.

A segunda perspectiva contra a qual Volóchinov/Círculo de Bakhtin (2018) se opuseram refere-se ao objetivismo abstrato, que perdurou por muito tempo e se consolidou pela Teoria da Comunicação, alicerçada por Ferdinand de Saussure (2004) e sustentada por Jakobson (2007). É uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação em que há um emissor que transmite uma mensagem (código – sistema da língua) a um receptor, por meio de um canal. Segundo a ótica positivista – que influenciou esse pensamento no século XX –, é como se os interlocutores fossem máquinas que, mecanicamente, utilizassem o sistema da língua para transmissão de informação.

Ferdinand de Saussure, na obra *Curso de Linguística Geral*<sup>7</sup>, afirma que o objeto da Linguística é a língua, e não a linguagem. Ao estabelecer essa definição, o pesquisador suíço faz um recorte entre *langue* e *parole*. Assim, ele separa os conceitos entre língua e linguagem e, posteriormente, entre língua e fala. A sua justificativa é que a fala se constrói por atos individuais e, por isso, é difícil de ser analisada; já a língua é um sistema convencional, socialmente organizado, sobre o qual o indivíduo não teria poder algum. Com base nessa dicotomia, ele definiu o signo linguístico, composto pelo significante e pelo significado, como um conceito basilar para a construção epistemológica da linguística como ciência, no século XX, denominada Estruturalismo. Essa escola teve como representantes principais – influenciados por Saussure – Charles Bally e Albert Sechehaye, ambos alunos do professor genebrino. Mais adiante, retomamos a discussão dessas duas tendências interligadas a outros conceitos bakhtinianos que serão pertinentes ao embasamento desta pesquisa.

De acordo com Volóchinov/Círculo de Bakhtin (2018), não há linearidade no uso da língua, pois, para eles, o que importa, muitas vezes não é nem mesmo o conteúdo do enunciado, mas o não dito como forma de dizer, que envolve também gestos, entonação. Nesse aspecto, o seu uso não é um jogo de perguntas e respostas de forma objetiva.

Antes de 1960, basicamente não havia oposição ao pensamento saussuriano. A partir dos estudos na perspectiva do discurso, muitas críticas feitas por pesquisadores centraram-se principalmente na forma como a língua/linguagem era

---

<sup>7</sup> A obra *Curso de Linguística Geral* é um livro seminal da ciência linguística. Sua publicação ocorreu em 1916, três anos depois da morte de Saussure, com base em anotações feitas por seus alunos, Charles Bally e Albert Sechehaye, durante um curso ministrado na Universidade de Genebra.

concebida: conceitual, normativa, baseada em estruturas descontextualizadas e com a função principal de transmissão de informação. Esse embasamento formulado por Saussure foi contestado pelo grupo de intelectuais russos, porém, no Brasil, somente quase sessenta anos depois, iniciou-se uma mudança mais significativa. A publicação de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em 1979, foi um marco para as novas reflexões.

Ao fazer suas críticas às duas tendências acima apresentadas, Volóchinov/ Círculo de Bakhtin (2018) levantam vários questionamentos ao longo dessa obra e se dedicam a analisá-los com vistas a entender a língua em uso e sua relação concreta com os sujeitos que a utilizam. Contrapondo-se ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, apresentam a sua concepção de linguagem, refletindo sobre o seguinte aspecto: o que é a linguagem em sua manifestação real? Em suas palavras,

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados.

Desse modo, a interação discursiva<sup>8</sup> é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV / CÍRCULO DE BAKHTIN, 2018, p. 218-219).

A linguagem viva e em constante movimento é o cerne do pensamento do Círculo de Bakhtin, ou seja, ela é compreendida como *interação discursiva*. Não pode ser objeto da Linguística apenas como uma dicotomia da língua (*langue* e *parole*), como defendiam os estruturalistas, pois língua e linguagem não estão acabadas, prontas para ser apropriadas pelos usuários. Ao contrário, elas se constituem dialogicamente, na interação entre os interlocutores, e estão intrinsecamente relacionadas a diferentes aspectos externos ao sistema linguístico.

A palavra *relação* estará presente em toda a elaboração do pensamento bakhtiniano para se referir à língua/linguagem. Tendo elucidado a linguagem como interação, com o intuito de refletir sobre as contribuições dessa perspectiva para o campo da leitura, mobilizam-se alguns conceitos a respeito do dialogismo, da responsividade, da alteridade e do enunciado. Esses conceitos, assim como muitos outros dessa perspectiva, são inter-relacionados. Não serão tratados de forma

---

<sup>8</sup> Na tradução anterior (2004), essa expressão era chamada de *interação verbal*.

independente, pois há tal entrelaçamento entre eles que não é fácil demarcar o início e o fim de cada um.

Considero que o Pensar Alto em Grupo<sup>9</sup> dialoga com esse viés teórico que trata a linguagem como interação, com o paradigma qualitativo, enfim, com o campo discursivo da Linguística Aplicada. Neste trabalho, destaco, especificamente, as contribuições da relação entre o eu e o outro no desenvolvimento das práticas de leitura que permitem colocar o leitor na centralidade dos processos de significação. O sentido não está posto. Ele é construído na relação leitor-texto.

Tendo em vista essa centralidade do processo na interação, na sequência, discuto alguns conceitos basilares que a constituem como lugar de produção do(s) sentido(s).

## 1.2 Conceitos basilares: Dialogismo, responsividade e alteridade

Em *Estética da Criação Verbal*<sup>10</sup>, Bakhtin (2003, p. 348) afirma que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.”. Nesse aspecto, até mesmo o silêncio é uma forma de participação nessa relação e pode exprimir autoproteção ou concordância com o discurso do outro, como diz o velho ditado: “quem cala consente”. O silêncio pode muito significar, embora nada seja enunciado verbalmente. Nessa dinâmica, também o interrogar poderá (ou não) ser usado para uma pergunta com a pretensão de obtenção de resposta, para suscitar uma indignação diante de algum fato ou para fundamentar uma ideia, como recurso retórico. Tudo isso mostra que o termo diálogo, na perspectiva bakhtiniana, vai muito além de uma conversa entre duas ou mais pessoas. Diz o autor:

---

<sup>9</sup> No próximo capítulo, discuto, de forma mais detalhada, a relação entre o Pensar Alto em Grupo e a perspectiva dialógica da linguagem.

<sup>10</sup> Paulo Bezerra (2016, p. 151), tradutor de muitos dos livros de Mikhail Bakhtin, afirma que *Estética da Criação Verbal* “não é um livro tematicamente uniforme; são três livros em um, todos diferentes entre si pelos objetos de análise e reflexão, além de dois textos sobre Dostoiévski e outros quatro sobre diferentes temas das ciências humanas”. Um aspecto importante é que se trata de coletânea de textos de diferentes épocas, reunida e publicada nesse livro, originalmente em 1979, e traduzida pela primeira vez no Brasil em 1992, a partir da edição francesa. Em 2003, Paulo Bezerra traduziu diretamente do russo. Percebe-se uma grande associação entre essas obras, especialmente quando se trata dos conceitos de enunciado, interação, discurso, entre outros já anunciados em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

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

Toda manifestação da linguagem é resultado do processo dialógico em que os interlocutores, situados social e historicamente, se constituem por meio de enunciados concretos. Nesse processo interlocutivo, ecos de vozes anteriores e antecipações de vozes futuras estão constantemente imbricadas. Há, dessa forma, uma atualização de dizeres que faz com que novos sentidos sejam também atualizados. Na abordagem dialógica, não há o discurso adâmico, porque ninguém é dono das palavras, como reitera o filósofo russo: “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (BAKHTIN, 2003, p. 61). Sempre há uma apropriação, uma retomada das palavras do outro, que já foram ditas e que projetam novos dizeres. Nesse aspecto, o outro pode ser uma pessoa, um filme, um livro, enfim tudo com o que for possível estabelecer discursivamente uma relação de fala ou de escrita.

Ao tratar do dialogismo, há um aspecto fundamental na relação eu-outro: a alteridade. Na visão bakhtiniana, ela é o princípio dialógico da vida. Nas práticas de leituras, a construção de sentido se dá no encadeamento de vozes que emergem de cada leitor. Nessa perspectiva, afirma Bakhtin (2003, p. 379): “Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro”.

As relações dialógicas trazem à tona a importância da valorização da incompletude do sujeito, da sua complexidade diante das situações de interação. Por essa razão, assevera o autor:

Nesse diálogo o homem participa inteiro e com a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Somos sujeitos marcados pela incompletude e, quando entramos em contato com o outro, já não somos mais os mesmos. Há algo do outro em mim e, igualmente, de mim nele. Reconhecer esse jogo de alteridade é considerar que “eu não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (BAKHTIN, 2003, p. 348). Quando compreendemos essa dinâmica, compreendemos a ordem do sentido que nasce do encontro entre os interlocutores e o texto. E não há um fim, um acabamento, pois, a cada interação, há um diálogo inconcluso que projeta novos sentidos e, por isso, ele recomeça continuamente.

Partindo do pressuposto de que as leituras são construídas, já há uma noção de que o papel do outro é importante, e esse outro deve ser valorizado, ouvido, e sua voz, legitimada. Nem sempre haverá relação de concordância, porque os sujeitos têm suas singularidades e subjetividades que emergem no ato da interação. Nesse aspecto, a relação de alteridade é primordial. O olhar para o que o outro diz requer uma postura humanizada, isto é, cada um tem o direito de dizer e de ser ouvido respeitosamente, sem que haja desqualificação do ponto de vista dos enunciadores.

Diante de uma situação concreta de interlocução, os elementos linguísticos de significação, materializados nos textos, são repetíveis; entretanto, os elementos extralinguísticos são irrepitíveis, pois cada momento de interlocução é único, com interlocutores únicos; logo, um enunciado será também único. Assim, os sentidos são renovados a cada ato da enunciação, ou, poderíamos dizer, a cada leitura realizada. Nesse processo dialógico, o *eu* e o *outro* estão em constante movimento, em que um se modifica a partir da relação com o outro. Essa é a verdadeira concepção de interação discursiva para a perspectiva bakhtiniana.

Para elucidar essa fundamentação, tomo, como exemplo, o poema “A montanha pulverizada”, de Carlos Drummond de Andrade, escrito em 1973 e utilizado na geração de dados desta pesquisa. Do ponto de vista linguístico, no decorrer de cada edição realizada, seja em uma nova antologia poética, seja na exposição em um mural da escola, seja na publicação em um jornal, o poema é o mesmo, pois mantém a mesma materialidade linguística. No entanto, a cada momento que houver o seu encontro com os leitores, ele será um novo enunciado, pois envolve a relação do *aqui e agora* e, ao mesmo tempo, do devir, ou seja, o *vir a*

ser. Isso não quer dizer que serão produzidos sentidos totalmente distintos dos já construídos, ou seja, há sentidos estáveis, mas não um único sentido, fixo.

De maneira mais específica, ainda é possível que os mesmos leitores, no mesmo lugar de interação, releiam o mesmo poema um tempo depois, e novos sentidos poderão ser atualizados (não totalmente modificados). Teremos, portanto, novas leituras, uma vez que esses leitores já não são mais os mesmos. Isso quer dizer que nem sempre conseguimos uma compreensão imediata do que lemos. Bakhtin (2016, p 25) caracteriza como “compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes”. Muitas vezes, para sentidos que são atribuídos em um determinado momento, considerando outras relações com outros interlocutores (em outros locais ou com outras finalidades), podem emergir novas percepções e significações. Nas palavras do filósofo russo (2016, p. 25),

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Para Bakhtin/Círculo, essa dinâmica em cada leitura constitui a compreensão ativamente responsiva. Todo ato enunciativo, em uma situação real de comunicação, estimula uma atitude responsiva nos interlocutores, ou seja, todo locutor visa à resposta do outro, seja uma concordância, uma adesão ou uma objeção. Essa atitude do falante e ouvinte é irrepetível e imprevisível *a priori*, pois só acontece no momento da interação, a partir de enunciados concretos. Este é o próximo tópico de discussão.

### 1.3 Enunciado concreto: unidade real da interação discursiva

De acordo com Bakhtin (2016), o enunciado é constituído pelos discursos – sócio-históricos –, que circulam em um determinado gênero, ou seja, é o dizível em um momento de interação. Ele é muito mais que a materialização linguística, pois o mais importante é o modo de dizer singular de cada interlocutor, bem como as relações construídas nos contextos enunciativos na prática discursiva. Nesse sentido, não se deve privilegiar apenas a categorização dos elementos constitutivos de cada gênero – o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional – como determinante, mas o seu projeto enunciativo, o seu todo discursivo. Isso não significa desconsiderar a materialidade linguística. Cada campo de atividade social gera determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados.

No livro *Gêneros do discurso*,<sup>11</sup> Bakhtin (2016, p. 16) faz reflexões importantes a respeito do enunciado<sup>12</sup>: “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam)”. Para tanto, o teórico russo retoma a discussão apresentada em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, sobre os problemas da linguística, especificamente, as tendências a que ele e o Círculo se opunham: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. A menção a essas concepções mostra a dinâmica das discussões existentes entre os pensadores russos que integravam o grupo que ficou conhecido como o “Círculo de Bakhtin”. Por isso, muitas vezes, torna-se arriscada a definição da autoria individualizada de determinados conceitos, uma vez que eles podem ser resultados de uma produção intelectual coletiva<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> *Gêneros do discurso* era um capítulo que fazia parte do livro *Estética da Criação Verbal*. Eis a explicação de Paulo Bezerra, tradutor e organizador da obra, sobre a nova publicação: “Por sugestão minha e aceite de herdeiros de Bakhtin, a Editora 34, detentora oficial dos direitos da obra de Bakhtin no Brasil, resolveu desmembrar em quatro livros e publicá-los separadamente, começando por *Gêneros do discurso*” (BEZERRA, 2016, p. 151). Ainda fazem parte do livro *Gêneros do discurso* dois textos inéditos, intitulados: *Diálogo I* e *Diálogo II*, ambos de Bakhtin, publicados na Rússia pela primeira vez em 1977. Esses dois textos, apesar de terem mais características de tópicos rascunhados, são bem esclarecedores a respeito do enunciado, da interação discursiva e do dialogismo.

<sup>12</sup> Essa discussão é iniciada no tópico 2 do artigo cujo título é: “O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)”.

<sup>13</sup> Embora os gêneros do discurso tenham sido abordados de forma mais detalhada entre 1952-1953 (publicação de *Estética da Criação Verbal*), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de 1929, já há referência à importância do seu estudo, junto do enunciado e do diálogo (VOLOCHINOV/CÍRCULO DE BAKHTIN, [1929-1930] 2018, p. 108): “Adiante, voltaremos a abordar o problema dos gêneros discursivos, relacionados com o do enunciado e do diálogo [...] Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação [...]”

Inicialmente, Bakhtin (2016, p. 21, grifo do autor) afirma que, na linguística do século XIX, Humboldt, “sem negar a função comunicativa da linguagem, procurou colocá-la como algo secundário; promovia-se ao primeiro plano a função da formação do pensamento, *independente da comunicação*”. Acrescenta que a essência da língua se resumia à expressão individual do falante. O papel do outro não tinha importância, pois era concebido apenas como um ouvinte que agia passivamente, ou seja, não havia relação entre os falantes. Mesmo servindo como meio de comunicação, essa sua função era considerada em segundo plano. Nessa abordagem, o essencial é que “a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto da sua fala” (BAKHTIN, 2016, p. 21).

A respeito da crítica ao objetivismo abstrato, Bakhtin (2016) ressalta que tratar o falante e o ouvinte nos desenhos esquemáticos das linguísticas gerais é promover a compreensão passiva, e não corresponde ao processo real da comunicação discursiva:

Aquilo que o esquema representa é apenas um momento abstrato do ato pleno e real da compreensão ativamente responsiva, que gera resposta (a que precisamente visa o falante). Por si mesma, essa abstração científica é perfeitamente justificada, mas sob uma condição: a de ser nitidamente compreendida apenas como abstração e não ser apresentada como fenômeno pleno concreto e real; caso contrário, ela se transforma em ficção. É exatamente o que acontece na linguística, uma vez que esses esquemas abstratos, mesmo não sendo apresentados diretamente como reflexo da comunicação discursiva real, tampouco são completados por alusões a uma maior complexidade do fenômeno real. Como resultado, o esquema deforma o quadro real da comunicação discursiva, suprimindo dela precisamente os momentos mais substanciais. Desse modo, o papel ativo do *outro* no processo de comunicação discursiva sai extremamente enfraquecido (BAKHTIN, 2016, p. 26-27).

Nas palavras acima, há aspectos muito relevantes para depreender o pensamento bakhtiniano sobre o processo de compreensão de sentido. A expressão “esquemas abstratos” usada na citação refere-se à linguística estruturalista, que considera o *outro* como um sujeito passivo no ato comunicativo e, dessa forma, não expressa plenamente a “comunicação discursiva real”, o que, segundo o pensador russo, é sua parte essencial. A desconsideração do papel ativo do outro gera artificialidade no uso da linguagem e acarreta um momento abstrato de compreensão passiva.

Nesse viés normativo, diante de um gênero discursivo como o poema, buscase a análise das unidades da língua, explorando aspectos fônicos, morfológicos e sintáticos. Um gênero não é apenas uma unidade linguística convencional, composta por palavras, frases e orações. Ele é, antes de tudo, uma construção discursiva, concreta, organizada a partir de outros enunciados, inserida em um campo de atividade humana.

Na prática da sala de aula, a exploração formal do poema acontece quando o aluno é silenciado e prevalece o discurso oficial. O Pensar Alto em Grupo busca suprimir esse silenciamento e traz o aluno para o centro da interação, considerando-o ativamente responsivo e a quem é dada a oportunidade de assumir sua posição como interlocutor: concordando ou discordando (total ou parcialmente), refutando, silenciando, acrescentando, perguntando. Isso é possível a partir do momento que é evitado o estilo de interação sustentado por pergunta-resposta, afirmação-concordância, ordem-execução.

Bakhtin (2016) afirma que os gêneros são *tipos relativamente estáveis de enunciados* e, para sua fundamentação, a respeito do novo olhar para as questões que envolvem a linguagem, é necessário mencionar a distinção que ele faz entre o enunciado e a oração. Nessa diferenciação, o autor russo pontua o que para ele seria uma visão estruturalista e uma discursiva.

O enunciado é a realização enunciativa da oração, pois, como unidade abstrata da língua, não provoca uma *atitude responsiva ativa*. O enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, ou seja, a unidade dialógica dos gêneros. Ele é composto por outros enunciados, uma vez que responde a um já dito, suscita novos dizeres e, dessa forma, gera uma cadeia ligada dialogicamente pelos sujeitos do discurso. A oração, por sua vez, é uma unidade convencional da língua. Tem natureza gramatical, visto que é formada pela combinação de palavras e frases. Entretanto, usada em uma esfera de comunicação discursiva, ela ganha vida e se transforma em um enunciado concreto. Sua modificação acontece quando dela se espera uma *resposta*, isto é, uma *compreensão responsiva* do falante. Em síntese: no contexto, uma oração ganha capacidade enunciativa.

A fim de elucidar essa discussão, lanço mão do exemplo: *Que horas são?* Ele pode ser considerado simplesmente uma oração se a ideia for apenas olhar para as unidades linguísticas relacionadas à gramática. Poderíamos classificá-lo como uma pergunta, no sentido da língua. Para Bakhtin (2016, p. 35), uma das características

do enunciado “é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva”. Nas palavras de Volóchinov/Círculo de Bakhtin (2018, p. 228), esse enunciado “tem uma significação diferente a cada vez que ele é pronunciado e, conseqüentemente, em nossa terminologia tem um tema diferente, a depender da situação histórica concreta [...]”. Várias possibilidades de sentido (ou vários temas) podem ser decorrentes da enunciação *Que horas são?*: uma pergunta, uma insinuação, uma contrariedade, enfim, só o contexto, no ato comunicativo, permitirá saber que *resposta* será produzida pelos interlocutores. Assim,

[...] a imensa maioria dos linguistas, se não na teoria, na prática está na mesma posição: veem no enunciado apenas uma combinação individual de formas puramente da língua (léxicas e gramaticais), e praticamente não enxergam nem estudam nela nenhuma outra forma normativa (VOLÓCHINOV/CÍRCULO DE BAKHTIN, 2016, p. 42).

É válido salientar que Bakhtin/Círculo reconhecem a importância da linguística estruturalista nos estudos sobre a linguagem. Mais especificamente, consideram a estrutura da língua como legítima, porém compreendem que sua abordagem, apenas como sistema abstrato de signos, por exemplo, não expressa a complexidade da natureza humana, especialmente quando se refere à dialogicidade. Isso porque a língua não existe por si mesma, mas é construída nas relações, ou seja, ela se torna concreta a partir das enunciações situadas social e historicamente:

A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente neutros [...] (BAKHTIN, 2016, p. 47).

Nesse aspecto, de modo descontextualizado, não faz sentido estudar apenas essas estruturas. A diferença básica consiste em não levar em conta o ouvinte e o contexto de uso. Orações e palavras isoladas não são de ninguém e a ninguém se referem. Eis a afirmação a esse respeito:

As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso –, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente, e não se fundir (BAKHTIN, 2010, p. 207).

Com base nos apontamentos teóricos bakhtinianos, podemos refletir sobre sua concepção de linguagem nos estudos linguísticos como *interação discursiva*. Sua objeção ao psiquismo individual e ao estruturalismo revela a sua busca pela igualdade nas relações entre interlocutores em situações concretas de utilização da língua. Não há, na esfera comunicativa, um esquema linear em que esses elementos são separados, desconectados do contexto social. A ênfase nessas reflexões foi pautada nas duas obras citadas no início deste capítulo para mostrar o que constitui, na perspectiva bakhtiniana, a verdadeira natureza da linguagem. Em outros termos, muito além do uso da materialidade linguística pelos interlocutores, o homem é um ser de relação e, por isso, interage dialogicamente com o outro.

Em consonância com esse pensamento, trago também os pressupostos de Paulo Freire, que analisa a prática pedagógica como uma inter-relação entre professor-aluno-realidade. Esse pensador rompe com a ideia alienante e tecnicista na educação, nomeada “educação bancária”, que quer calar e anular o aluno. Em contrapartida, ele propõe uma educação formadora e libertadora. Com base nessas duas perspectivas, há pontos importantes para refletirmos sobre o Pensar Alto em Grupo como uma prática dialógica de letramento.

#### **1.4 Reflexões freirianas: a prática libertadora da educação**

“Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é  
educação sem refletir sobre o próprio homem”  
(Paulo Freire)

Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros, já no início dos anos 1960, ao abordar a formação humana libertadora, contrariou muitos estudos científicos baseados no paradigma estruturalista em vigor à época, pois considerava que a escola não dialogava com a vida do aluno. O seu viés teórico-metodológico estava alinhado com novas perspectivas que começavam a despontar, especialmente relacionadas à Psicologia, à Linguística e à Antropologia. Elas traziam novas reflexões e passaram a embasar pesquisas qualitativas em detrimento das quantitativas, adotando a perspectiva de que os sujeitos interagem e, intersubjetivamente, influenciam um ao outro.

Ao percorrer a obra de Freire, percebemos muitas ideias que se relacionam com o pensamento bakhtiniano, como podem ser vistas a seguir:

[...] nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 2006, p. 28).

Freire, desde as suas primeiras produções – como *Educação e atualidade brasileira*, de 1959 – afirma que o homem é um ser de relações, ou seja, está vinculado à sua história, à sociedade em que vive e integrado ao seu ambiente; logo, interage com o outro de maneira dinâmica e ativa. Ele não é um ser apático, imóvel; ao contrário disso, transita na sociedade em que vive e age sobre ela. Dito de outro modo, “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade [...]” (FREIRE, 1979, p. 39).

Assim, ele pontua que a aprendizagem acontece a partir do conhecimento já construído, que projeta a produção de um novo. Isso se dá na relação com o outro e com a historicidade construída ao longo da vida. O autor utiliza um neologismo para mostrar como se dá esse vínculo: “É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*” (FREIRE, 1979, p. 39). Essa (re)constituição marca o princípio do dialogismo. Em cada interação, somos modificados e modificamos o outro porque somos inacabados. Ainda nas palavras do célebre pensador brasileiro (2006, p. 50), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento [...]”. Se nos reconhecermos como inconclusos, estaremos abertos à permanente busca de significação e mudança.

Com base nessa perspectiva teórica, é possível dizer que temos um filósofo da linguagem e um pensador da educação que muito se aproximam<sup>14</sup>. Ambos, influenciados por ideias marxistas, pensaram no ser e estar do homem e sua relação com o social, com o mundo em que vive.

Ao tratar da educação, Freire (2006, p. 143) pontua que “a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes”. Relacionando essa discussão à prática educativa, é fundamental que professor e aluno assumam a inconclusão, pois, dessa forma,

---

<sup>14</sup> No livro *Leitura em Bakhtin e Paulo Freire: palavras e mundos* (2012), a autora Edite Marques de Moura entrelaça as concepções desses dois pensadores em uma leitura densa e desafiadora.

haverá uma contínua construção, significação de ser e estar no mundo. A simetria entre educador e educando não exclui situações em que, muitas vezes, serão necessários momentos explicativos ou expositivos sobre um dado que é importante para ilustrar ou esclarecer algum assunto em discussão. Contudo, é imprescindível que eles se conscientizem de que suas posturas são dialógicas e, portanto, não são apassivadas. Mesmo em uma situação em que o professor assume o discurso da aula, há o ouvinte atento, que complementa, contraria, atua, enfim, que *responde* de alguma forma ao que está sendo enunciado.

A atuação de Freire por mais de oito anos no Serviço Social da Indústria – SESI<sup>15</sup>, em 1947, como Diretor do Departamento de Educação, uma das suas primeiras experiências profissionais, permitiu-lhe conviver com operários e pais de alunos. Nesse espaço, ele evidenciou a fragilidade dos trabalhadores decorrente da falta de diálogo e participação nas instituições, bem como o predomínio do assistencialismo nas indústrias e, conseqüentemente, a deficiência do sistema educacional. Nessa convivência com as famílias, Freire ([1959] 2001) afirma que, no início, os próprios trabalhadores eram resistentes aos desafios para participação do diálogo, porque se viam na condição de meros expectadores, e nunca de integrantes. Aos poucos, mudanças começaram a acontecer no meio social dessas famílias com a promoção do diálogo: “Daí toda a ênfase da nossa experiência à frente do SESI, ter recaído no chamamento do operário ao debate, não só dos seus, mas dos problemas comuns, dos problemas do seu bairro, de sua cidade” (FREIRE, [1959] 2001, p. 17).

A partir da observação direta e indireta das famílias de trabalhadores e dos donos das indústrias, Freire (2017) iniciou alguns apontamentos acerca da convivência entres esses grupos, denominados por ele oprimidos e opressores, respectivamente. Porém, sua atenção foi direcionada para o processo educativo, pois acreditava no poder transformador da prática pedagógica para mudar a estrutura opressora. Segundo o autor, “interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação [...] um trabalho do homem com o homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem [...]” (FREIRE, [1959] 2001, p. 14). Aquele mesmo trabalhador levava para casa a

---

<sup>15</sup> A experiência de formação no SESI é retomada na Tese apresentada à Escola de Belas Artes de Pernambuco, da Universidade do Recife, na qual Paulo Freire concorreu a uma vaga como professor: “Educação e atualidade brasileira”, nomeada por ele como “Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco”.

experiência do silenciamento e da conduta passiva, ou seja, os filhos entendiam essa dinâmica da vida, e isso colaborava para a manutenção e o fortalecimento da relação opressor-oprimido. Assim, tanto em casa como na escola, a educação reflete a estrutura do poder marcado pela desigualdade:

Nas idas e vindas de nossa experiência, retificamos afirmações livrescas. Ratificamos pontos de vistas. Foram anos de 'convivência' quase diária, e direta, com problemas educacionais e sociais, nunca vistos por nós como se fossem soltos ou desmembrados do tecido mais amplo de nossa contextura [...] (FREIRE, 2001, p. 14, destaque do autor).

Esse foi um ponto de partida para uma análise do funcionamento da sociedade, especialmente em relação à educação. A educação bancária objetiva manter o educando na condição de receptor de um sistema educacional que visa à obediência, à domesticação e à acomodação. Esses princípios figuram como eficientes instrumentos de permanente desigualdade social e econômica. Desse modo, “os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la” (FREIRE, [1968] 2017, p. 47, destaque do autor).

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire<sup>16</sup> (2017) se refere ao ensino bancário em que predominam o autoritarismo e a transferência de conteúdos pelo professor, ou seja, a aprendizagem condicionada ao ato de depositar. Nesse sentido, a ação dos educandos se limita a receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los: “Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2017, p. 81).

Nessa concepção, as ações para a aquisição do conhecimento acontecem em via de mão única, marcadas pela disparidade entre quem detém o saber e quem nada sabe. É uma prática mantida pela *cultura do silêncio* (expressão usada por Freire). Assim, quando o educando assume a condição de arquivador dos depósitos recebidos, ele tem menos chance de exercitar a consciência crítica, responsável por sua inserção na sociedade, como sujeito transformador dela. Ficará à margem da

---

<sup>16</sup> De acordo com Edite Marques de Moura, *Pedagogia do Oprimido* é resultado de reflexões feitas no exílio de Freire, em 1968. No primeiro capítulo, ele esclarece que pretendeu aprofundar alguns pontos discutidos no trabalho anterior, *Educação como Prática da Liberdade*. Esse é o primeiro livro em que trata exclusivamente da prática educativa.

participação social, sem condições de lutar pela sua libertação; logo, assumirá a posição de oprimido, vivenciando o serviço da passividade e desumanização.

De acordo com Freire (2017, p. 89, destaque do autor), o objetivo da educação bancária é

dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos ‘conhecimentos’, no chamado ‘controle de leitura’, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a conotação ‘digestiva’ e a proibição ao pensar verdadeiro.

A concepção “bancária” contraria a dialogicidade como princípio da educação. Em contrapartida, Freire propõe o ensino problematizador, no qual a aprendizagem ocorre na relação entre educando e educador como uma prática de liberdade. Nessa visão humanista – considerada idealista por muitos –, ele defende que o homem deve tomar consciência da sua inserção como sujeito histórico. Sua proposta de leitura para a alfabetização de adultos, construída a partir de intensos diálogos com a realidade deles, visa a uma educação “em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’” (FREIRE, 2017, p. 105, destaque do autor). Não há conteúdo programático a ser repassado aos educandos obrigatoriamente; pelo contrário, há dialogicidade na experiência deles, a partir de seus anseios e necessidades.

No livro *Educação como prática da liberdade* (1967), escrito durante o exílio e anterior à *Pedagogia do Oprimido*, Freire projeta sua proposta de aprendizagem, com a formação dos Círculos de Cultura, por meio da implementação do projeto Movimento de Cultura Popular – MCP. Esses círculos eram constituídos por trabalhadores e buscavam a construção de prática social livre e crítica, a partir do processo de tomada de consciência existencial. Assim seria a busca do libertar-se, livrar-se da opressão em um momento em que a educação formal era para poucos. Esse é um dos aspectos que mostra a amplitude dos pressupostos do educador. Em sua essência, representam muito mais do que um método de alfabetização. Paulo Freire foi um teórico de sua prática, que partiu de sua convivência com as classes populares, e passou por diferentes fases em suas produções, entre elas a da ingenuidade, como ele mesmo diz no livro *Medo e ousadia* (FREIRE, 2021, p. 220), ao ser perguntado por Ira Shor sobre a sua experiência como docente:

Eu poderia dizer para você, Ira, e para os leitores de nossa conversa, que estou ensinando desde os 19 anos, quando ainda estava no colegial, porque comecei tarde. Isso era quando eu ensinava sintaxe portuguesa. Naturalmente, tive de início meu otimismo ingênuo, que comecei a controlar através da minha prática. Isto é, quanto mais era professor, mais entendia o que significava ser um professor. E agora, por exemplo, que a educação é meu principal campo de ação, ainda não me sinto tentado pelo desespero ou pelo ceticismo.

Considerando os apontamentos acima, não é possível reduzir as contribuições de Freire apenas à educação de adultos ou ao popular Método Paulo Freire, pois, muito além de dominar os códigos da língua, sua percepção sobre o homem é muito ampla e abarca questões relacionadas à vida e à realidade, especialmente, no campo social e histórico. Há, dessa forma, um pensador que focou na *práxis* e cujas reflexões estão inegavelmente entrelaçadas a teóricos como Mikhail Bakhtin/Círculo, à prática do Pensar Alto em Grupo e à pesquisa qualitativo-interpretativista. Sendo assim, apresento algumas dessas relações no próximo capítulo.

## 2 O PENSAR ALTO EM GRUPO COMO PRÁTICA DIALÓGICA: REFLEXÕES TEÓRICAS

“E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas”.  
(Gonzaguinha)

Neste capítulo, discorro sobre o Pensar Alto em Grupo, como uma prática dialógica de leitura, embasada nos pressupostos de Bakhtin e Freire. Na sequência, correlaciono essa prática de letramento ao caráter humanizador da leitura e da literatura como um direito imprescindível (CANDIDO, 2011) à construção do aluno-leitor crítico e responsivo.

Assim, “com tanta gente”, como diz a letra da canção, de forma mais específica, apresento inicialmente a contextualização histórica do Pensar Alto em Grupo. Posteriormente, discuto pontos importantes, quais sejam: mediação literária; a importância da escuta; o direito à literatura; a leitura obrigatória e de fruição; e a escolarização do texto literário.

### 2.1 O Pensar Alto em Grupo

O Pensar Alto em Grupo, doravante PAG, se caracteriza como uma prática dialógica de leitura “na qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam os diferentes sentidos” (ZANOTTO, 1997, p. 3). Os estudos sobre essa prática vêm sendo consolidados por meio dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa intitulado Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM/CNPq).

O PAG teve sua origem no Pensar Alto Individual e era realizado com o protocolo verbal (ERICSSON; SIMON, 1984), que consistia na “verbalização dos pensamentos que ocorrem, durante a realização de uma tarefa” (ZANOTTO, 2014, p. 194). Entretanto, essa prática revelava dados pouco relevantes, principalmente em virtude da pouca interação entre os participantes – leitores e o professor-mediador. Zanotto passou a realizá-la em grupo, com a finalidade de investigar os múltiplos sentidos da metáfora, construídos a partir da interação dos leitores com o texto e entre si.

No entanto, a adaptação entre esses dois métodos de pesquisa não ocorreu de maneira rápida e simplificada. Por essa razão, faço aqui um percurso histórico, em que apresento algumas fases da construção dessa experiência vivenciada por um grupo de pesquisadores, coordenado pela professora Mara Sophia Zanotto, iniciado nos anos 1990 e que continua em produção.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela concepção behaviorista, sustentada por uma posição positivista em que o aluno era considerado um depósito de informações. Acreditava-se que ele aprendia pela conduta estímulo-resposta. Nessa abordagem, o sujeito social era apagado “na produção de um conhecimento, quantificável, experimental, generalizável e objetivista” (MOITA LOPES, 2013, p.16). O ensino de língua portuguesa era rígido e descontextualizado; o estruturalismo estava no auge, e as unidades da língua eram estudadas em campos separados: fonologia, morfologia e sintaxe.

Os estudos da linguagem figurada, por sua vez, eram apresentados na última parte da gramática, como um encarte. Na prática, utilizavam-se exercícios de classificação e reconhecimento de uma figura de linguagem, sem muita relevância, ou seja, o texto literário não era objeto de interpretação em sala de aula. Zanotto<sup>17</sup> relata que, nesse período, trabalhava com a disciplina de estilística e estudava teorias relacionadas à metáfora, desde a Retórica. Com isso, ela começou a despertar para a questão do sentido, isto é, como os alunos liam metaforicamente um texto e que dificuldades enfrentavam para entendê-lo, pois, antes, não era estabelecida uma relação com o sentido. Em meados dos anos 1990, as ideias sobre o que se passava na mente dos leitores quando liam, de acordo com o paradigma cognitivista, começavam a despontar, mas ainda com muita resistência do sistema vigente.

No artigo intitulado “As múltiplas leituras da ‘metáfora’: desenhando uma metodologia de investigação”, Zanotto (2014b, p. 07) traz contribuições significativas a respeito do conflito entre os paradigmas Cognitivista e Behaviorista. Segundo a autora,

---

<sup>17</sup> Esse relato foi feito com base em explicações dadas por Zanotto durante as discussões nos grupos de estudo (GEIM) e nas aulas, entre elas, na disciplina “Linguística Aplicada II: práticas de letramentos e emergência de processos inferenciais argumentativos”, ministrada em 2017/2, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.

[...] o cognitivismo tinha pressupostos opostos aos do behaviorismo, pois os cognitivistas tinham uma visão da mente como um objeto que podia ser conhecido e, de forma coerente com essa ontologia, propunham métodos introspectivos para acessar o que se passava na mente do ser humano [...]

O behaviorismo, por sua vez, não considerava necessária a noção de mente. Pode-se dizer que, para eles, a mente era uma caixa preta, pois não era possível acessar os processos mentais do ser humano quando submetido a um estímulo. Só era possível ter o produto ou resultado desse estímulo, ao passo que os cognitivistas se interessavam pelo processo.

O protocolo verbal ou Pensar Alto Individual<sup>18</sup>, caracterizado como um instrumento de pesquisa introspectivo, mesmo que já timidamente reconhecesse o leitor como fundamental no momento da leitura, ainda era preso a aspectos positivistas, pois o professor mantinha uma postura neutra, sem interagir com o informante. Mesmo assim, ele reflete uma mudança entre esses dois paradigmas e, mais tarde, despertou a criação do PAG.

A primeira geração do PAG<sup>19</sup> utilizou, inicialmente, o Pensar Alto Individual. O professor disponibilizava o texto para o aluno e pedia-lhe que falasse tudo o que vinha à sua mente. Desse modo, não havia muita interação entre professor-aluno. O docente se mantinha em silêncio, enquanto o estudante se debruçava sobre o texto, com o qual interagia. Se ficasse quieto por algum tempo, o professor o despertava e solicitava que falasse algo que tivesse entendido. As escolhas dos textos variavam entre poemas e fábulas. Vale ressaltar que, muitas vezes, os alunos sentiam mais facilidade de falar sobre as fábulas, e a leitura em versos sempre trazia mais quietude nas vivências. Zanotto (1995) notou que essa prática resultava em uma leitura artificial e desconfortável e, diante disso, com os mestrandos e doutorandos, tentou compartilhar as leituras em grupo. Em um primeiro momento, o professor interferia o mínimo possível; mantinha-se, portanto, a leitura silenciosa, atenta, individual; já em um segundo momento, abria-se espaço para todos se exporem conjuntamente. Nessa adaptação, os resultados se mostraram muito mais relevantes. Assim, uma mudança considerável nessa transição foi partilhar coletivamente as leituras em um espaço democrático.

---

<sup>18</sup> Além do Pensar Alto Individual, havia outros métodos como diários e evocação, especialmente no ensino de idiomas. Na evocação, o leitor lia o texto e, após um tempo, por meio de um teste, falava o que tinha lido, ou seja, analisava-se o que fora armazenado na sua memória.

<sup>19</sup> A expressão primeira geração refere-se ao primeiro grupo de pesquisadores orientados pela professora Mara Sophia Zanotto, que iniciou seus trabalhos utilizando o protocolo verbal e, mais tarde, testou também o Pensar Alto em Grupo.

Zanotto (2014) denomina “segunda geração” o grupo de pesquisadores que, nos anos 1990, utilizou somente o PAG, uma vez que, na trajetória das pesquisas, já era consenso que permitir individualmente a participação dos leitores não possibilitava uma interação dialógica. Entretanto, essa segunda geração precisou rever o papel do professor, pois, em oposição à primeira fase, após a leitura silenciosa, o aluno era bombardeado de perguntas, a ponto de não conseguir pensar em grupo. Desse modo, foram muitas as experiências realizadas e, em cada uma delas, eram feitos pequenos ajustes até que o PAG pudesse ser divulgado como método, com base na estratégia da pesquisa-ação<sup>20</sup>. À medida que os professores relatavam suas ações, o grupo ganhava um formato mais consistente, visto que era possível readequar a postura docente, de modo que não ficasse nem tão inerte, como na primeira fase, nem tão especulador, como no início da segunda. Durante muitos anos, essa convivência entre os pesquisadores trouxe grandes contribuições para avaliar o que estava dando certo ou o que necessitava mudar. Isto é, eles tomavam consciência do que era preciso ser feito para promover relações dialógicas.

É importante destacar que o grupo de pesquisadores era composto por professores da educação básica que estavam na pós-graduação, dispostos a aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Enquanto Zanotto aspirava apenas à construção de um método de pesquisa, já havia interesse dos professores em utilizá-lo como vivência pedagógica em suas aulas. Alinhados com o PAG, os pesquisadores incorporam outros recursos, tais como o diário de leitura, ilustração, entrevista, declamação poética ou leitura performática. Os pesquisadores mais recentes têm revelado, em seus trabalhos, que a prática do PAG está “[...] afinada à epistemologia do dialogismo, enquanto método de pesquisa, e a uma concepção dialógica de leitura em sala de aula, enquanto prática de letramento” (ZANOTTO, 2016, p. 119).

Nesse percurso investigativo, uma das principais dificuldades encontradas na prática do PAG foi a desconstrução do papel tradicional do professor, haja vista a existência de uma cultura consolidada da realidade da sala de aula. Ela está presente desde a disposição das carteiras até o direcionamento das vozes, além da preocupação em cumprir os conteúdos obrigatórios. Além disso, há uma tendência

---

<sup>20</sup> Sobre a pesquisa-ação, há um melhor detalhamento no Capítulo 3.

de o professor se expor mais – as famosas aulas expositivas –, bem como de controlar o que o aluno deve ou não falar. Isso traz segurança para a dinâmica das aulas, pois gerenciar as múltiplas leituras, quando se dá espaço para que os alunos sejam *ativamente responsivos*, não é uma tarefa fácil.

A cada pesquisa realizada, o PAG tem se revelado uma prática de leitura dialógica por permitir a participação efetiva, espontânea, colaborativa e reflexiva dos leitores, por meio das vivências mediadas pelo professor. Nela, a interação entre os participantes, de modo espontâneo,

[...] ganha força, na qual um complementa a voz do outro, expandindo suas reflexões, refutando, acatando ou acrescentando novas ideias, revelando, assim, a vivência de um diálogo efetivo de aproximação do eu-outro(s) a partir de deslocamentos (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 31).

Dessa forma, a leitura não se efetiva como um jogo de perguntas e respostas direcionadas, com mera repetição de dizeres, seguindo à risca a identificação de uma resposta retirada do texto, mas sim, como um processo dialógico em que os participantes, com suas múltiplas leituras, vão construindo coletivamente os sentidos. Os saberes compartilhados são mediados pelo professor, pelo aluno-leitor e pelo texto. Sobre a postura leitora, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio afirmam que

os eventos de leitura se caracterizam como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos (BRASIL, 2006, p. 33).

Na perspectiva do PAG, não cabe ao professor silenciar a voz dos alunos, tampouco estabelecer categorias de certo e errado. Se, no momento das vivências, os leitores ficarem presos aos contornos do texto, atitude não condizente com a formação de leitores de que a sociedade necessita, o mediador, que tem o compromisso social de formar leitores ativos e críticos, deve buscar estratégias para que os alunos-leitores compartilhem seus saberes e, assim, formem

[...] uma rede intrincada de díades que revelem a complexidade de uma dialogicidade mostrada, que é constituída por uma rede

polifônica de vozes presentes e ausentes (evocadas pelos participantes) (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 20).

Dessa forma, podemos relacionar o PAG à perspectiva do dialogismo bakhtiniano e da visão libertadora de educação freiriana, pois, nessa prática, os sentidos são construídos na interação com os outros participantes, do leitor/texto, leitor/leitor, leitor/mediador. Para Zanotto e Sugayama (2016, p. 20),

O modo de agir e interagir, em uma prática de leitura, evidencia uma concepção dialógica de leitura vivenciada em sala de aula, uma vez que considera a construção dos sentidos na interação verbal entre os participantes e o permanente reconhecimento desse(s) outro(s) que pode(m) se posicionar de modo diferente – tanto em relação às leituras legitimadas pelo contexto escolar, como em relação à(s) leitura(s) do(s) outro(s) colega(s).

As mudanças ocorridas com o PAG, desde a adaptação do Protocolo verbal até o momento atual, são prova de que a língua é viva, dinâmica e concreta (BAKHTIN, 2003). Nada é estático. À medida que os estudos de viés discursivos avançaram, com destaque especial à concepção de linguagem como um contínuo processo de interação, as pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem também começaram a ser desenvolvidas nas universidades – especialmente na pós-graduação –, influenciando a postura do professor e possibilitando o aperfeiçoamento de novas propostas de trabalhar a leitura em sala de aula.

Nessa perspectiva, Zilberman e Lajolo (2019, p. 14), em obra intitulada *A formação da leitura no Brasil*, afirmam que o avanço das diferentes vertentes das Ciências Humanas colocou em cena

[...] novos figurantes, como o sujeito, o inconsciente, o dialogismo [...]. Dessa leva de novidades constava o leitor, não como uma personagem uniforme e homogênea, mas enquanto uma identidade que abrigava questões diversas.

A consideração do outro como protagonista do processo de construção de sentido é a grande marca do dialogismo, que se opõe ao monologismo. A mudança evidente da concepção monológica para a dialógica é que, na primeira, o foco está no ensino e na transmissão de saber, ou seja, o conhecimento é de domínio do professor, e cabe a ele repassar ao leitor; já na segunda concepção, focalizam-se a

vivência e a construção dialógica. A atividade de leitura concentra-se na interação leitor-texto, e cabe ao professor construir a mediação.

## **2.2 O Pensar Alto em Grupo: oposição ao monologismo**

Ao longo da construção do referencial teórico, percebi o entrelaçamento de perspectivas que partilham a diferença entre a leitura monológica e a dialógica. Relaciono, simultaneamente, as perspectivas teóricas de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin para melhor elucidar as diferenças que há entre essas epistemologias.

O monologismo se caracteriza pela centralidade da aprendizagem em um único ponto e também se manifesta pela objetividade das ações. A relação que predomina entre professor e aluno é assimétrica, marcada pela arbitrariedade. A prática monológica é sustentada por uma visão positivista que imperou por muito tempo no cotidiano das escolas. Foram vários os princípios epistemológicos que a embasaram até a década de 1960, dentre os quais se destacam o behaviorismo, na Psicologia, e o Estruturalismo, na Linguística. Zanotto (2010, p. 618, tradução nossa)<sup>21</sup> faz uma importante reflexão a respeito dessa abordagem, que predominou nos estudos linguísticos por muito tempo, ou seja, o predomínio de leitura única e a desconsideração da subjetividade do leitor e do contexto para a construção de sentidos: “[...] nessa visão, não há necessidade de abrir espaço para a voz e a subjetividade do leitor, pois o trabalho do leitor é apenas 'obter o significado que já existe’”.

Freire (2017, p. 80, destaque do autor) reflete sobre a concepção “bancária” que nega a dialogicidade como princípio da educação e se faz antidialógica. Nessa visão,

[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.

Os alunos são tratados como ouvintes que absorvem o conhecimento transmitido pelo falante. Essa realidade ainda está presente nas práticas educativas,

---

<sup>21</sup> No original (EUA): “[...] in this view, there’s no need to leave room for the reader’s voice and subjectivity, since the reader’s job is only to ‘get the meaning that is already there’”.

especialmente em aulas expositivas, nas quais o professor ocupa todo o espaço transmitindo o seu saber aos alunos. Prevalcem os exercícios com questões diretivas e objetivas. Ela também acontece quando uma oração é deslocada de um (con)texto a fim de que se faça uma análise isolada, ou seja, com foco exclusivamente na estrutura da língua. Na sala de aula, aos alunos não é dado espaço para que suas leituras aflorem, desfavorecendo, dessa maneira, “a formação de um leitor protagonista, reflexivo e crítico” (ZANOTTO, 2016, p. 119). Ao contrário, o leitor se torna passivo no ato de ler, o que, muitas vezes, gera um ambiente aparentemente confortável, prevalecendo a leitura única.

Freire (2006, p. 45), em seu livro *Professora sim, tia não*, afirma que, desde muito cedo, os alunos são levados a “apassivar-se ao texto. Os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase sua cópia oral. A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado”.

Nessa visão pedagógica, a manutenção de tal prática se consolida à medida que o aluno e o professor aceitam a condição que lhes é imposta pela escola e pelo sistema educacional de modo geral. O aluno fica quieto e recebe os ensinamentos considerados corretos, porque vêm de uma voz oficial. Uma das consequências dessa visão pedagógica é o medo que o educando tem de se expressar, de se expor, e isso o imobiliza, pois pensa que não se pode arriscar, nem se aventurar, emitindo uma opinião sobre o texto.

A esse respeito, Zanotto (2016, p. 118, destaques da autora) afirma que

[...] tanto alunos quanto professores foram submetidos a uma formação extremamente objetivista, devido à concepção que sustenta a prática de leitura dominante no contexto escolar, cujos pressupostos são: o texto é um objeto separado do sujeito; o sentido está no texto e o leitor deve “ver” ou “pegar” o sentido que está no texto. Essa concepção objetivista e monológica de leitura, que considera o texto um *objeto* separado do sujeito e tem como pressuposto a *leitura única*, é a que sustenta o ensino de leitura no livro didático e na prática escolar.

Nos estudos bakhtinianos, há uma diferença essencial entre focar a linguagem na oração e no enunciado. Relacionando suas reflexões com o monologismo e o dialogismo, é possível notar que o contexto social e histórico é o diferencial que envolve os elementos intra e extralinguísticos. O enunciado é sempre destinado a alguém, em certa circunstância; já o estudo isolado da oração não

necessita de um contexto de uso, pois o importante é a sua caracterização, que independe de qualquer relação discursiva, ou seja, não importa a resposta dos interlocutores. A esse respeito, assevera Bakhtin ([1929] 2018, p. 243):

O linguista se sente mais seguro no meio da frase. Na medida em que ele avança na direção dos limites do discurso, rumo ao todo do enunciado, a sua posição torna-se cada vez mais insegura.

Em uma análise da oração, os sentidos são previsíveis, fixos, independentes do contexto. Valorizam-se a decodificação, as cópias, as questões diretivas e, por essa razão, ela se caracteriza como uma concepção monológica; já na análise enunciativa, os sentidos são construídos a cada momento da interação. Eles são modificados, flexíveis, logo são dialógicos, pois suscitam respostas.

Em síntese, dentre as concepções acerca da arquitetônica apresentada por Bakhtin, há a diferenciação entre oração como unidade da língua (embasada pelo subjetivismo abstrato e subjetivismo idealista) e enunciado como unidade da comunicação discursiva. Dada essa distinção, relacionamos a primeira com a abordagem monológica, e a segunda, com a dialógica. De acordo com o teórico russo, “no enfoque monológico, o outro permanece inteiramente apenas objeto da consciência e não outra consciência. Dele não se espera uma resposta [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 348). No dialogismo, ao contrário, o homem participa por inteiro da vida humana, e sua participação suscita resposta. “A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso (BAKHTIN, 2003).

Em consonância com esse pensamento, Freire defende que a escola deve estimular a capacidade de criação, possibilitando que os educandos sejam eles mesmos nesse processo. Para tanto, é de extrema significância que tenham espaço para pensar. Em uma leitura apressada, “muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito como instrumento” (FREIRE, 1979, p. 32). Para mudar essa realidade, “somente um método ativo, dialogal e participante” (FREIRE, 1979 p. 107) é capaz de permitir que os leitores exerçam efetivamente o seu papel de forma concreta nas aulas. Diante disso, o autor propõe a educação libertadora. São reflexões como essas que me fazem acreditar que o Pensar Alto em Grupo é uma alternativa de resposta a tantas

inquietações que envolvem o cotidiano das escolas, especialmente quando se trata do trabalho com o texto na sala de aula.

Nesse mesmo viés, Petit (2009, p. 32) afirma que

[...] é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto [...]. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto.

Muito além de decodificar a materialidade linguística, o leitor, nessa atividade de linguagem, reflete sobre seu estar e atuar no mundo em que vive.

Alinhada com a perspectiva dialógica, compreendo que a prática leitora, baseada no PAG, possibilita uma movimentação discursiva entre os leitores, o que favorece uma importante interação. No momento em que cada leitor tem a liberdade de expor sua apreciação do texto, abre-se o espaço para a escuta. Nesse encontro dialógico, a construção de sentido e do conhecimento compartilhado no grupo ocorre de forma mais humanizada, estabelecendo-se, uma relação com a alteridade, à medida que cada um, com o seu mundo próprio, com suas impressões, reconhece o outro como um ser ativo, interativo e único.

Essa dinâmica promove uma compreensão mais profunda do texto, partindo do pressuposto de que não há sujeitos completos nem leituras prontas para serem buscadas. A esse respeito, nas palavras do filósofo da linguagem (BAKHTIN, 2003, p. 366), “um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e conectando com o outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos [...]”.

Uma das posturas que mais incomodava Freire em sua convivência com operários e educandos, no SESI e no MCP, era o silenciamento. Eram pessoas que não tinham suas vozes enunciadas, não participavam e, por isso, se acomodavam e aceitavam a condição de sujeito passivo. A esse respeito, uma de suas ações era dialogar com essas famílias para que pudessem minimamente participar do seu trabalho, escola, comunidade, com o conhecimento que elas já dominavam. Não tinha, portanto, a pretensão de apenas alfabetizar, mas de conscientizá-las para que tivessem condições de assumir uma posição política diante da sua realidade social. Mais tarde, nas obras destinadas mais diretamente à prática docente, Freire se

refere ao professor como agente mais ativo no processo de mudança e sugere que a construção de uma educação libertadora significa ultrapassar os muros da escola.

A visão pedagógica de Freire suscita o diálogo, e os seus pressupostos podem ser relacionados à atividade leitora, que é o foco desta pesquisa: promover um espaço democrático em que haja abertura para as falas espontâneas de cada aluno, de modo que ele seja ativo diante do texto lido. A condução das discussões permite que cada um se posicione de acordo com seu conhecimento e, além disso, possibilita, na relação com o outro, novos saberes, novas significações. Essa visão pedagógica é uma crítica à prática de ensino que considera o educando um recipiente vazio a ser preenchido por quem acredita que detém o saber.

Os pequenos *Círculos de Cultura* idealizados por Freire já trazem uma similaridade com o PAG e com a dinâmica do Círculo de Bakhtin que busca(ram) estabelecer uma relação de construção conjunta. Esse tipo de organização em círculos, desde o espaço físico, já sugere uma atitude de mais igualdade entre os interlocutores, pautada na ação. É, portanto, um convite à mudança, ao encantamento da *práxis*, à consciência crítica, à participação, à inclusão e, sobretudo, à humanização.

Nessa perspectiva, o professor exerce um papel importante como mediador. É da postura docente que busco tratar no tópico seguinte.

### **2.3 Mediação literária – a postura do professor em uma prática dialógica**

Com base nos conceitos apresentados até aqui, destaco, nesta subseção, a figura do professor-mediador, fundamental para o desenvolvimento de uma prática dialógica da leitura. Para assumir esse papel, a formação contínua irá possibilitar os saberes necessários a fim de exercer, na prática, uma educação transformadora. Inicialmente, remeto essa discussão às ideias defendidas por Freire ao longo da sua trajetória<sup>22</sup>, centrada na ética, na cidadania, na autonomia do educador e educando. Essa pedagogia demanda um exercício permanente de formação, bem como um ambiente favorável à construção do conhecimento em que ambos sejam

---

<sup>22</sup> Os escritos de Freire apresentam uma ampla dimensão sobre educação, linguagem, homem e sua relação com o mundo, reunidos em diferentes gêneros, desde cartas, artigos e diálogos até livros, entrevistas e ensaios.

coconstrutores. Em sua experiência docente, Freire mostrou o seu comprometimento com a educação no seu constante processo de busca por uma prática reflexiva:

Desde jovem, sempre marchei de minha casa para o espaço pedagógico onde encontro os alunos, com quem comparto a prática educativa. Foi sempre como prática de gente que entendi o que-fazer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la (FREIRE, 1996, p. 145).

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) destaca que um dos princípios básicos para a construção de uma prática educativa é compreender que ensinar não é transmitir conhecimento. O educando não pode ser considerado um objeto, um paciente que recebe saberes acumulados pelo professor. O autor afirma que cabe ao educador explorar “a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 26). Esse já é um ponto relevante que se relaciona com a finalidade central desta pesquisa. O papel do professor mediador é fundamental para proporcionar um ambiente democrático, em que haja reciprocidade e oportunidade de despertar curiosidade, de ensinar a pensar nesse processo de construção.

Pontecorvo (2005) discute a profícua coconstrução do raciocínio decorrente do “pensar em conjunto”, no qual as ideias compartilhadas por cada interlocutor sejam consideradas na constituição da argumentação em contextos de interação na sala de aula. Quando um aluno introduz uma ideia, o outro pode concordar com ela, acrescentar-lhe argumentos, discordar, de maneira que haja continuidade na discussão, sem perder de vista o todo discursivo. Esse comportamento revela a importância da escuta, próxima reflexão a ser desenvolvida.

### 2.3.1 A importância da escuta

Quando se discute a mediação na prática docente, um dos pilares essenciais é a importância da escuta atenta. Desse modo, “é preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer” (FREIRE, 1996, p. 116). Se o professor-mediador assume o discurso autoritário e

não dá espaço para os alunos-leitores, ele considera apenas uma voz, que pode ser a sua própria ou dos manuais de leitura, que já disponibilizam uma resposta.

Muitas vezes, os alunos têm dificuldade de se expor após o primeiro contato com o texto, e esse pode ser um momento em que predomina o silêncio. No entanto, se eles sentirem que podem arriscar uma fala, um comentário, aos poucos vai-se criando um espaço no qual as vozes começam a aparecer. A escuta atenta é fundamental para mostrar a valorização do que foi falado. Freire (1996, p. 119) faz uma sábia reflexão a esse respeito:

[...] escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

Por esse prisma, escutar não significa apenas estar com os ouvidos disponíveis para uma aceitação silenciosa do que o outro diz; há, portanto, o espaço para a contrapalavra respeitosa, a fim de que essa postura gere novos dizeres e novas percepções. Segundo o autor, essa prática instiga constantemente a curiosidade em vez de “domesticá-la”. É uma experiência desafiadora para todos os envolvidos – professor-mediador e alunos-leitores –, pois nenhuma interpretação está pronta *a priori*. Por essa razão, “o professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora” (FREIRE, 1996, p. 124), ou seja, perde a oportunidade de propiciar aos educandos a sua inclusão no processo investigativo. Ainda, nega-lhes, de certo modo, o direito de se conhecerem a si próprios e ao outro que os constitui.

Nessa mesma visão, Bajour (2012) levanta questões essenciais a respeito da escuta atenta, que não se caracteriza apenas como uma postura quieta de assimilar passivamente os sons proferidos, mas de ouvir com consciência ativa o que é criado nas cabeças dos leitores quando leem. Essa interação pode gerar leituras novas, ou seja, algo imprevisível. Para essa estudiosa, “construir significados com os outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual” (BAJOUR, 2012, p. 25). Isso significa ir além do universo das palavras; é permitir que os leitores reconstruam suas histórias a partir da história que leem.

Quando um texto é lido, o leitor traz consigo memórias, lembranças que são ressignificadas durante a leitura. Se essas leituras são compartilhadas, ouvidas e mediadas, há uma construção coletiva de sentido que pode despertar a criatividade dos leitores e muitas sensações. Sem fechar os sentidos, muitas respostas abrem caminhos para novas perguntas. Esse envolvimento entre os leitores em sala de aula só é possível se o mediador estiver disposto a assumir o compromisso de participar dessa construção com os alunos, ouvindo-os, sem impor um comportamento passivo, motivado pelo jogo de perguntas e respostas. Desse modo, “a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou talento, tampouco uma técnica” (BAJOUR, 2012, p. 45).

Em conversa com Ira Shor, a fala de Freire (2021, p. 199) se assemelha, em muitos pontos, à prática do PAG e, dessa forma, retrata muitos momentos das vivências realizadas nesta pesquisa.

[...] Ouço atentamente cada pronunciamento dos alunos, e peço que os demais alunos também ouçam quando um de seus companheiros fala.[...] Se me perguntam o que penso, digo que terei prazer em dizer o que penso, “mas por que mais algumas pessoas não falam a respeito do que o aluno acabou de dizer, quer concordando, quer não?” Se não tenho uma resposta ao que o aluno disse, ou não entendo uma série de comentários dos alunos, e não consigo inventar, de momento, as questões que esclareçam o assunto, vou para casa, penso a respeito e, na aula seguinte, começo a partir daquilo que o aluno disse antes, para mostrar-lhes a importância das afirmações que fazem. Estas breves intervenções opõem-se à dominação verbal que tem levado os alunos a resistirem ao diálogo. Se estou aqui recriando o professor como alguém que fala e escuta, também estou induzindo o aluno, a se recriar como alguém que escuta e que fala, dentro de um novo roteiro a ser seguido na sala de aula.

O papel do professor como mediador dessa prática é de fundamental importância, pois, em cada encontro, podem acontecer momentos inesperados/inusitados que, muitas vezes, desestabilizam a ordem planejada em sala de aula: alunos ouvindo silenciosamente, enquanto o professor apresenta a sua leitura do poema ou de uma crítica das autoridades em literatura. Outra situação previsível seria elaborar questões objetivas ou até mesmo discursivas para trabalhar a poesia em sala de aula, uma vez que as respostas já seriam basicamente

esperadas e facilitariam muito o trabalho de correção, que, inclusive, pode ser realizado por meio de um gabarito.

Em suma, ao dar abertura para que o aluno se expresse, o professor precisa se libertar das respostas previsíveis e respeitar a sua voz. Trata-se de um compromisso ético. Diante de uma situação inusitada, que causa estranhamento, pode-se, por exemplo, perguntar ao leitor: por que você pensou nessa possibilidade? Ler dialogicamente é isso: percorrer caminhos não trilhados e não previstos. Há sempre a possibilidade de um leitor ver algo inacessível ao outro, pois são mundos diferentes que se encontram com suas incompletudes e que, de repente, se fundem no jogo discursivo dos sentidos.

Dessa forma, é possível afirmar que a leitura é uma forte aliada no processo de humanização, visto que, na relação com a alteridade, ela “nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 180). Trato desse aspecto no próximo item, no qual busco correlacionar a prática de letramento do PAG ao caráter humanizador da leitura e da literatura como um direito imprescindível (CANDIDO, 2011).

## **2.4 Direito à literatura – O PAG como uma prática de leitura humanizadora**

“Literatura não é, como tantos supõem, um  
passatempo. É uma nutrição”.  
(Cecília Meireles)

Falar do direito à literatura é falar de Antonio Candido. Em sua obra *Vários escritos*, há um capítulo intitulado “O direito à literatura”, em que ele defende a igualdade dos direitos humanos, antes mesmo de focar a leitura literária e o acesso ao conhecimento escolarizado, para a construção de uma sociedade mais equânime. Para tanto, menciona uma preocupação de acesso a bens fundamentais que garantem a sobrevivência humana. A razão dessa preocupação é, em suas palavras,

porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação a fim de

reconhecemos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo (CANDIDO, 2011, p. 174).

Sabe-se que, na sociedade capitalista, isso não é algo natural, pois há uma grande hipocrisia quando se fala de questões que envolvem a igualdade social. Diante disso, é necessário intensificar a luta pelos direitos humanos para que as leis possam, de fato, garantir o acesso aos bens fundamentais de que os seres humanos precisam para ter uma vida digna, inclusive de acordo com o que prescreve a Lei máxima do país, promulgada em 1988, em seu artigo 5º<sup>23</sup>, citado cotidianamente.

Segundo Candido, a igualdade deveria ser uma premissa essencial na vida humana. Os direitos não seriam restritos às necessidades de sobrevivência mais elementares, como alimentação, moradia, vestuário ou atendimento médico, mas incluiriam, também, “o direito à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura” (CANDIDO, 2011, p. 176). Nesse aspecto, ele afirma que a literatura está presente em todas as sociedades, sendo, portanto, universal. Manifesta-se tanto por meio da oralidade, desde as sociedades ágrafas, quanto pela construção de produções mais complexas, como a de um soneto clássico. O autor chama a atenção para considerar o outro, sob o ponto de vista físico, social, histórico e cultural, dotado de necessidades intrinsecamente ligadas à sua natureza.

Com base nessas preocupações, Candido foca suas reflexões no direito à leitura e, mais especificamente, à literatura. Inicialmente, ele a nomeia, de maneira ampla, como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático [...], desde o que chamamos folclore, lenda, chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 176). Isso reforça a ideia de que o homem sempre teve a necessidade de se manifestar ficcionalmente “[...] em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]” (CANDIDO, 2011, p. 176).

O autor reforça que a literatura, integrada aos currículos escolares, contribui intelectualmente para a formação humana, de modo que os estudantes possam compreender melhor o mundo em que vivem, ainda que não de maneira consciente. Ao ler um poema, uma fábula, um conto ou um romance, o leitor lida com seus

---

<sup>23</sup> Art. 5º : “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

conflitos internos, e isso o ajuda também a lidar melhor com seu grupo social. Em suma, a arte ensina a ver a vida de uma maneira mais humana (CANDIDO, 2011).

A criação de uma produção literária caracteriza-se pela capacidade do autor de criar formas imaginárias (CANDIDO, 2011) que exercem influência no cognitivo e no emocional do leitor. O teórico ressalta a ideia da arte literária como fabulação que faz com que, por meio dela, o homem consiga resistir à vida cotidiana. Em suas palavras, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 184). É importante destacar aqui uma reflexão de Bakhtin (2003, p. 349, destaques do autor) sobre o poder da linguagem literária:

a literatura cria imagens perfeitamente de pessoas, nas quais o *eu* e o *outro* se combinam através de uma imagem singular; o *eu* na forma do *outro* ou o *outro* na forma do *eu*. Isso não é um conceito de homem (como coisa, fenômeno), mas uma imagem do homem; no entanto, a imagem do homem não pode ser desvinculada da forma da sua existência (ou seja, do *eu* e do *outro*). Por isso, é impossível a reificação plena da imagem do homem enquanto ela permanece imagem.

A originalidade da produção artística proporciona ao leitor uma compreensão de si mesmo pelos olhos do outro. A maioria das pessoas, por exemplo, já se reconheceu na pele de uma personagem. Dessa forma, sobre o poder do texto literário e a sua influência no processo de formação humana, Candido (2011, p. 179) afirma que o primeiro nível de humanização da produção literária é que ela “[...] comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”.

Em relação ao direito de acesso ao saber e aos livros, é necessário pontuar o respeito ao conhecimento de mundo do aluno-leitor. Esse é também um aspecto de construção humanizadora imprescindível à educação formadora. Freire (1996, p. 123) alerta que esse pode ser, inclusive, um guia para despertar o interesse dos educandos para a produção de novos conhecimentos: “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial [...]”. Dessa maneira, a formação escolar “não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que a ciência e a tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização” (FREIRE, 2017, p. 214-

215). Como humanização, o autor compreende o processo de construção do homem pelo diálogo constante e, por isso, inacabado e inconcluso.

Já para Candido (2011, p.180), a humanização corresponde ao

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Acredito que as ideias de Candido, Freire e Bakhtin estão em consonância com a prática de leitura do PAG e apresentam aspectos relevantes para a condução do trabalho com o texto literário em sala de aula. As ações promovidas por essa prática de leitura convidam o leitor a debater, refutar, concordar, silenciar, criticar, ouvir, a partir da interação com o outro (BAKHTIN, 2003). Esse é o espaço que dá início à luta pelos direitos humanos, pois, no momento em que o aluno se posiciona, não se trata apenas de uma questão de ter acesso aos livros, mas de compreensão de si e, sobretudo, de se ver como parte integrante da sociedade. Isso permite uma discussão sobre os conflitos sociais, a miséria humana e as injustiças, especialmente, em relação aos menos favorecidos. A meu ver, a vivência em grupo com a leitura literária permite a sensibilização do leitor para com o outro, aspecto de suma importância na construção de um mundo mais humanizado. Nas palavras do patrono da educação brasileira, “o diálogo como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2017, p. 185).

A promoção da leitura literária pela escola é um desafio constante. Pode-se questionar, por exemplo, como despertar a fruição sem deixar de realizar as atividades avaliativas. Segundo Candido (2011, p. 186), “a organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador”. A seguir, apresento uma discussão relacionada ao ensino da literatura e à leitura literária, ou seja, sobre a leitura trabalhada como obrigação para o cumprimento de conteúdos e a leitura desprovida do olhar avaliativo.

### 2.4.1 Leitura literária: obrigação ou fruição?

“O verbo ler não suporta o imperativo”  
(Pennac)

Iniciar o ano letivo e receber uma lista de livros para serem obrigatoriamente lidos é uma realidade que os alunos enfrentam na maioria das escolas da educação básica. Normalmente, são escolhas feitas pelo professor, com avaliações previstas para cada obra, relacionadas aos conteúdos e objetivos de cada série, como a estrutura composicional ou a historiografia literária. Na rede privada, esse sistema de escolha é ainda mais rígido, visto que, ao matricular os filhos, os pais normalmente recebem, junto à lista de materiais, a relação dos livros que serão usados durante o ano. Trata-se, portanto, de uma escolha pré-fixada que, na maioria das vezes, se repete ano após ano. Sobressai, nessa escolha, a literatura canônica – imposição sutil motivada pelo mercado editorial, pelos exames oficiais de avaliação e vestibulares de modo geral.

Ao entrar em contato com tais indicações de livros, os alunos já têm *a priori* uma preocupação com o que será cobrado e, por esse motivo, inicia-se um engessamento, mesmo antes da efetivação da leitura. A literatura, dessa forma, fica “submetida a essas necessidades escolares, mas isso não significa que teorias e práticas sejam imutáveis. Ao contrário: a escola como todo elemento de cultura, é histórica e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109). Essa é a visão pedagógica que considero pertinente. A experiência de leitura do professor é importante para o desenvolvimento da sua prática e, por isso, está ao seu alcance definir como serão as atividades leitoras com os seus alunos.

O que falta, muitas vezes, é o equilíbrio entre a leitura usada com fins avaliativos e a motivação à leitura fruição, ou seja, a leitura não prevista no currículo, não cobrada, não enclausurada. Nesse sentido, é válido pensar em como a literatura pode constituir uma atividade escolarizada e, ao mesmo tempo, despertar o interesse dos alunos-leitores em ler sem ter “um para quê”, seguindo suas preferências.

A leitura fruição, aparentemente, é descompromissada e inútil, considerada por muitos como leitura do prazer, realizada em momentos em que há uma folga das atividades consideradas essenciais. Muitas vezes, entretanto, poderá ser a leitura

mais intensa para o leitor, já que aguça sua subjetividade, suas emoções e permite-lhe acessar o mais íntimo dos sentimentos e sensações, ou seja, é a vivência de um momento particular diante de si mesmo. Como é desprovida do olhar avaliativo, o leitor tem mais oportunidade para pensar livremente, na dimensão simbólica, no seu processo cognitivo sobre as várias possibilidades que o texto literário lhe permite viver. Por essa ótica,

[...] os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido ou interpretado (PETIT, 2008, p. 26).

Sobre o comportamento do leitor, no que diz respeito ao seu envolvimento no momento da leitura, as ideias acima descritas estão em consonância com Zilberman (2012, p. 42), ao afirmar que o texto ficcional é naturalmente inacabado e, para ser constituído, faz-se necessária a atuação do leitor, que “é sempre chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas”.

A construção de um ambiente mais afetivo, no qual os leitores constituídos pela relação da alteridade dialogam entre si, torna-se favorável para aguçar a fruição, pois o gosto pela leitura pode ser despertado em uma simples conversa ou em comentários de um livro, que surgem a partir de situações desprezíveis e espontâneas. Esse tipo de situação ocorreu com a prática de leitura desenvolvida nesta pesquisa: a busca espontânea dos leitores por outros textos foi despertada com a promoção de uma postura dialógica, como se vê no Capítulo 5. Nesse aspecto, a leitura para Freire (2006, p. 29), é

[...] uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha.

Um dos entraves para o desenvolvimento dessa prática é o espaço-tempo. Os alunos são submetidos a muitos conteúdos, razão pela qual se torna muito mais prático o preenchimento de uma ficha de leitura ou uma análise com questões

objetivas. Nesse cenário, permitir a conversa livre sobre o que eles leem pode soar perda de tempo, já que há uma imensidão de conteúdos a serem seguidos.

A questão da obrigatoriedade e do engessamento da leitura muitas vezes está relacionada com a questão do livro didático. Não se pode desconsiderar a sua importância no cotidiano das escolas, assim como não se pode deixar de mencionar as inquietações que ele tem provocado no meio acadêmico, tornando-se objeto de debate, da graduação aos cursos de pós-graduação, nos eventos científicos e nos cursos de formação de professores de modo geral. Ele é um objeto complexo, multifacetado (BUNZEN, 2009), que necessita, de fato, ser investigado para haver melhoria na sala de aula. Dito de outro modo, a questão não é julgá-lo e condená-lo, mas proporcionar discussões a fim de que os professores se sintam mais preparados e seguros em desenvolver um trabalho em suas aulas<sup>24</sup>, nas quais os alunos não sejam consumidores passivos desse material pedagógico.

## **2.5 A escolarização do texto literário: a questão do livro didático**

A última reflexão dessa fundamentação teórica concerne a um aspecto imprescindível quando se alude à atuação docente – o livro didático. É inegável sua influência para a formação escolar dos alunos em praticamente todas as fases da educação básica. Desde as cartilhas nas primeiras séries aos livros no Ensino Médio, esse material, na maioria das vezes, ocupa (quase) todo o espaço nas aulas. Em sua organização, além dos conteúdos referentes à gramática e ao texto literário, é a fonte para discussão de diferentes temáticas e frequentemente envolve a realização de exercícios descritivos da língua. A esse respeito, Lajolo e Zilberman (2019, p. 160) destacam que, apesar de ocupar parte central nas questões de formação de leitores no Brasil, o livro didático é facilmente desprezado, uma vez que não há vínculo com o leitor e, assim, ele tem sua história esquecida. Em uma leitura densa e provocadora, as autoras afirmam que

---

<sup>24</sup> Incluo-me diretamente nessa situação, pois trabalho em uma instituição que adota o livro didático para as turmas de Ensino Médio. Assim, não podemos ignorá-lo. Ele tem sido foco de discussões em nossas reuniões pedagógicas e Grupo de Estudos.

[...] o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico; ou ele fica superado, dado os progressos da ciência, ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 160).

Para as autoras, o livro didático tem prazo de validade e difere da aquisição de uma obra literária, que é guardada e relida, por exemplo. Ainda assim, é possível afirmar que, via de regra, grande parte dos alunos tem acesso a obras literárias por meio do livro didático de português, a partir da fragmentação de contos, romances, poemas, seguindo uma historiografia que apresenta contextualização histórica, parte da biografia dos autores e atividades relacionadas aos recursos estilísticos.

Bunzen (2009) tem se dedicado a compreender o livro didático de português como objeto do discurso. Em sua pesquisa de mestrado e doutorado, tratou dessa temática de forma mais aprofundada, pois, na graduação, teve acesso a estudos que apenas apontavam críticas, por meio de uma avaliação com base nas falhas identificadas na seleção de conteúdos, especialmente referentes à leitura e à gramática normativa. Em sua dissertação<sup>25</sup>, em um primeiro momento, entrevistou autores dos livros didáticos para entender o seu processo de produção, com foco na produção de texto, visando também a saber como é a relação com o domínio editorial, por exemplo, projeto gráfico, *designer*, entre outros aspectos.

Já em sua tese<sup>26</sup>, investigou o uso desse material pedagógico na dinâmica das aulas: “Realizamos uma análise discursiva do texto didático e de suas características textuais discursivas no intuito de interpretar o projeto didático autoral de uma coleção de Ensino do Fundamental II” (BUNZEN, 2009, p. 9). O pesquisador tentou entender de que forma os professores e alunos se relacionavam nas ações responsivas ao projeto didático utilizado nas aulas.

Essas reflexões são importantes para a compreensão da história do livro didático, do seu contexto de produção e do seu papel na prática educativa a fim de que ele não se limite à sua avaliação e crítica em pesquisas acadêmico-científicas. Assim, é fundamental o envolvimento dos professores nos cursos de formação continuada, pois o livro didático não é a única opção para a aula. Ele é apenas um

---

<sup>25</sup> A Dissertação de Clécio Bunzen, intitulada *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*, sob orientação da profa. Dra. Inês Signorini, está disponível no endereço eletrônico: <https://cutt.ly/tzP690h>. Acesso em: 10 de março de 2021.

<sup>26</sup> A tese: *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*, defendida em 2009, sob orientação da profa. Dra. Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman, está também disponível em: <https://cutt.ly/pzAwi38>. Acesso em: 10 de março de 2021.

suporte que precisa de uma condução que, por sua vez, está nas mãos do mediador humano – o professor. Obviamente, se o livro for seguido à risca como o único meio de ensino-aprendizagem, haverá muitas contrariedades para se tratar desse assunto.

Muitas vezes, a problematização do livro didático é muito mais ampla, pois não envolve apenas professores e alunos. Há, de certa forma, uma pressão da própria escola, dos pais e de todo um pensamento de que se deve utilizar o livro “de cabo a rabo”, como se isso comprovasse a competência docente e a eficiência da aprendizagem. Esse tipo de cobrança é muito prejudicial porque há um engessamento do como e do que deve ser trabalhado nas aulas, uniformemente, em todas as turmas e séries para as quais os livros são adotados.

Nesse aspecto, é de grande relevância que o professor continue o seu processo de formação e tenha criticidade para se posicionar ante as amarras oficiais e, assim, desenvolver o seu projeto didático de aula com autonomia para decidir qual é o melhor caminho a trilhar. É imprescindível, portanto, que tenha a liberdade de planejar suas aulas e de escolher que textos serão lidos e como serão lidos. Ter independência para propor sua maneira de avaliar é condição indispensável para a realização de sua tarefa de formação do leitor crítico. A contínua formação pode se dar por meio de curso de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*), participação em grupos de pesquisa, eventos científicos e grupos de estudo que envolvam professores e pesquisadores de outras instituições. Essas práticas são muito importantes para a ampliação das experiências vivenciadas por profissionais em outra realidade escolar.

No que concerne especificamente à leitura literária, um dos maiores entraves ao trabalho de leitura no livro didático é a impossibilidade de esse tipo de texto ser experiencializado subjetivamente pelo aluno-leitor, pois, na maioria das vezes, as questões encontradas nos livros já silenciam qualquer perspectiva de apreciação. Desse modo, o aspecto essencial da leitura, que é o campo artístico-literário, fica à deriva. Os alunos são direcionados a sentidos já previstos, e todos precisam chegar a uma mesma resposta.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de o livro didático ser preparado para um público heterogêneo de leitores e, por essa razão, precisar ser adaptado à realidade e aos anseios de cada turma. Acrescente-se a isso a constatação de que

não se dá visibilidade aos escritores regionais, visto que há uma predominância da literatura canônica nacional e mundialmente valorizada.

Nesse aspecto, o PAG aponta caminhos para a condução de uma prática dialógica, mesmo usando o texto do livro didático nas aulas. Trata-se de um desafio contra esse modelo engessado sutilmente imposto ao professor, pois é uma forma de romper com o sistema educacional, dando voz e vez ao aluno-leitor. Ele poderá ser um problematizador, no sentido freiriano, bem como um enunciador, bakhtinianamente falando. Com o PAG, parte-se do texto e, com a realização das vivências, muitas histórias de vida são compartilhadas, concomitantemente à sua leitura. Vale ressaltar que a literatura não precisa estar associada apenas a uma avaliação, embora pareça haver consenso sobre a necessidade de os alunos se prepararem para os exames oficiais, já que eles existem sistematicamente. No entanto, isso pode ser alinhado com um trabalho mais livre com o grupo de leitores.

Acredito que a criatividade e a imaginação brotam a partir das leituras. Se, após a leitura de um romance, poema, conto ou qualquer outro gênero, o mediador instigar os leitores ao compartilhamento das impressões que tiveram, ocorrerá uma ressignificação dessa leitura e, repentina e naturalmente, a sua vida dialogará com a do autor e a do mediador, e novas histórias serão tecidas. Tudo isso surge a partir da interação, gerada pela atuação humanizada do professor-mediador. Kleiman *et al.* (2013, p. 75), ao tratar das atividades de leitura como prática social, enfatizam que elas precisam estar alinhadas às “relações do homem com a linguagem, com o outro, com o mundo, que definem formas de enunciação e organização discursiva, de interação e de ação sobre os objetos dos participantes”.

Quando se propõem atividades nesse viés, o aluno-leitor tem a oportunidade de viver uma experiência de leitura que desperta emoções, diálogo, curiosidade e interesse, porque ele é ouvido, tem a oportunidade de opinar, de escolher livros e de levar a sua própria história para o grupo. Nesse viés, Candido (2011, p. 188) afirma que “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”.

Na tentativa de manter um diálogo com os estudos de Bakhtin/Círculo, Freire, Candido, entre outros pesquisadores e o PAG, tracei alguns apontamentos que servirão de base para a análise de dados. Todas as discussões permeiam o entendimento da linguagem como interação discursiva, em que o sujeito se constitui dialogicamente na sua relação com o outro, com o seu meio social e, portanto, com a alteridade. É inquestionável que, por seu caráter social e humanizador, a leitura

literária provoca no leitor uma *atitude ativa e responsiva*, isto é, além de promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, estimula-o a um posicionamento crítico da realidade.

### 3 ENTRELAÇANDO OS FIOS PARA A TESSITURA DA PESQUISA

“Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto”.

(Paulo Freire)

Neste capítulo, explico os passos percorridos para a realização desta pesquisa: a caracterização da pesquisa qualitativa, do contexto e dos participantes. Feito isso, apresento os procedimentos de geração de dados e a metodologia de análise.

#### 3.1 A pesquisa qualitativa: algumas considerações

Considerando os propósitos aqui definidos, esta pesquisa alinha-se com a área da Linguística Aplicada e se insere no paradigma qualitativo. A metodologia usada situa-se no campo das Ciências Sociais e parte do princípio de que há “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, 1998, p. 79).

Os estudos nesse paradigma foram impulsionados por antropólogos, sociólogos e etnógrafos no início do século XX, a partir de pesquisas que envolviam grupos humanos. O *outro* era o objeto de estudo desses pesquisadores que “partiam para um cenário estrangeiro a fim de estudar os costumes e os hábitos de outra sociedade e cultura” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 15). A esse respeito, Flick (2009, p. 19), em seu livro *Desenho da pesquisa qualitativa*, afirma que, especificamente, o interesse dos etnógrafos era estabelecer uma distinção entre as culturas não ocidentais e os antecedentes ocidentais. Esse estudo propiciava o desenvolvimento dos métodos usados.

É importante destacar que, no trabalho de campo, ainda sem métodos específicos, havia uma distinção entre a sociedade pesquisada, de uma cultura menos civilizada, negra, primitiva, e a cultura do pesquisador. Era uma época em que ainda predominava o pensamento positivista, pois havia uma preocupação de interpretação um tanto objetiva para mostrar dados válidos e confiáveis.

O pesquisador polonês Malinowski é um marco nos estudos da etnografia nesse período mais clássico, especialmente com o seu trabalho de campo na Nova Guiné e nas ilhas Trobriand, entre os anos de 1914 e 1918. A experiência pessoal do pesquisador trouxe grandes contribuições para o surgimento da técnica *observação-participante*, que consiste na aceitação do pesquisador pelo grupo pesquisado, o que favorece uma maior aproximação entre ambos. Chizzotti (1998, p. 90) a define como “o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”. Para a obtenção de dados, podem ser utilizados instrumentos de apoio, tais como gravador, câmera fotográfica e/ou caderno para anotações de campo.

Denzin e Lincoln (2006, p. 26, ênfase dos autores) destacam a perspectiva de Malinowski como tradicional, que se estende do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial. Esse foi o primeiro momento histórico analisado. Nele, “os pesquisadores qualitativos escreveram relatos colonialistas, ‘objetivos’, das experiências de campo que refletiam o paradigma dos cientistas positivistas”. De acordo com os autores mencionados, há outros momentos históricos que caracterizam a trajetória da pesquisa qualitativa, sucintamente apresentados a seguir:

- *Modernista*: associado ainda à fase anterior, no qual etnógrafos e sociólogos fizeram trabalhos importantes no que diz respeito ao controle social em sala de aula e na sociedade;

- *Gêneros (estilos) obscuros*: de grande efervescência em relação às estratégias de pesquisa, como estudo de caso e métodos de pesquisa histórica, biográfica, etnográfica, clínica e de pesquisa-ação, nos quais se utilizavam muitas entrevistas abertas e quase-estruturadas na coleta de dados;

- *Crise da representação*: ocorrido na década de 1980, que colocou em dúvida as questões de gêneros que já estavam estáveis, especialmente entre a validade e a confiabilidade. Nesse momento, buscaram-se novos métodos e modelos;

- *Pós-moderno*: marcado pelas narrativas de campo, em busca de compreender o momento de crise do período anterior.

A preocupação dos autores era representar o *outro* de diferentes maneiras, abandonando-se a ideia de observador distante. Desse modo, delinearam-se “os

contornos de uma pesquisa mais voltada para a ação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32), para a participação do pesquisador de forma mais ativa. Essa nova forma de investigação continua marcadamente no sexto e sétimo momentos, denominados, respectivamente, como *pós-experimental* e *futuro*. É importante destacar que, nessa trajetória, um período não era apagado em detrimento do outro. O que ocorria – e ainda ocorre – é que os pesquisadores, conforme o seu foco na pesquisa, dispõem de muitas opções para realizar os seus trabalhos investigativos: “Nunca houve tantas estratégias de investigação, tantos paradigmas, ou métodos de análise” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32). Embora haja especificidades em cada um desses momentos, Denzin e Lincoln (2006, p. 17), genericamente, definem a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Segundo Moita Lopes (1994), com base nesse percurso histórico, a pesquisa qualitativa foi aos poucos se distanciando das propostas da abordagem quantitativa, que valorizava os dados concretos mensurados, o interesse pela padronização e objetividade, bem como a tentativa de explicar os fenômenos a partir da relação causa e efeito. Já no paradigma qualitativo, com base na subjetividade, os dados são construídos pelos autores sociais e pelas suas particularidades. No que tange aos procedimentos de investigação, eles focam os aspectos processuais e o contexto de produção.

Ainda sobre as diferenças entre esses dois campos de investigação, Chizzotti (1998, p. 79) afirma:

Um segundo marco que separa a pesquisa qualitativa dos estudos experimentais está na forma como apreende e legitima os conhecimentos [...]. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Considerando as diferenças estabelecidas entre esses dois paradigmas, percebe-se que a postura do pesquisador é determinante. Na orientação positivista, ele se distancia dos dados, dos participantes e da análise; já na orientação qualitativa, o investigador é parte integrante da processo: participa, dialoga,

compartilha suas experiências, torna-se, enfim, um coparticipante, e sua análise é influenciada pela pluralidade de vozes enunciadas pelos envolvidos no processo investigativo. Em vários momentos da pesquisa me vi contando histórias, como em um dos encontros no qual falávamos de várias situações ocorridas em nossa trajetória como leitores: livros que lemos “de cabo a rabo”; outros que lemos pela metade; os que lemos e relemos. Esses relatos são apresentados no capítulo 4.

Há muitas formas de investigação utilizadas hoje na Linguística Aplicada, originadas da abordagem qualitativa, dentre elas, destacam-se a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa, a pesquisa crítica de colaboração, o interacionismo simbólico e o interpretativismo. Embora haja diferenças no campo metodológico, todas se orientam pelo mesmo princípio: a natureza do mundo social e sua inter-relação com o homem – e aqui se destaca o caráter subjetivo da linguagem. De acordo com Moita Lopes (1994, p. 331),

o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.

A linguagem é o resultado da interação entre as diferentes realidades trazidas pelos participantes, assim como os significados são socialmente construídos por meio dela. Não há, portanto, uma resposta padrão, única, pois cada um tem suas particularidades, que envolvem questões de ordem econômica, ideológica, histórica e cultural: “O ato da pesquisa qualitativa não pode ser visto a partir de dentro de uma perspectiva positivista, neutra e objetiva” (MOITA LOPES, 1994, p. 331), fazendo da pesquisa um processo multicultural.

Isso se constatou nesta pesquisa: tanto o contexto de pesquisa quanto a intersubjetividade do pesquisador e dos participantes influenciaram o processo de investigação, a partir do uso do PAG e das entrevistas semiabertas, também realizadas em grupo.

### 3.2 A pesquisa-ação: estratégia usada na geração dos dados

Para compreender as vozes enunciadas pelos participantes, nas práticas de leituras investigadas, mais especificamente, nas vivências, optei pela metodologia de orientação interpretativista (MOITA LOPES, 1994, 2006), que procura refletir sobre “situações de uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social” (MOITA LOPES, 1996, p. 20). Assim, nem todos os dados gerados foram previamente esperados, pois surgiram na interação social entre a pesquisadora, os alunos-leitores e os textos, com base na estratégia da pesquisa-ação.

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 100), a pesquisa-ação é definida

como a pesquisa em que a validade e o valor dos resultados de pesquisa são testados por meio de processos colaborativos de geração e de aplicação do conhecimento do pesquisador profissional como *insider* em projetos de mudança social que visam a aumentar a imparcialidade, o bem-estar e a autodeterminação.

As expressões “processos colaborativos” e “mudança social” são fundamentais nessa estratégia de pesquisa, pois, quando um pesquisador decide realizar um trabalho de intervenção em um dado contexto, ele precisa estabelecer uma cooperação entre os participantes, com vistas a uma mudança social na vida dos envolvidos. Nesta pesquisa, além da minha pretensão de conhecer os alunos ingressantes no Ensino Médio do IFMT, especialmente o seu percurso como leitores, procurei também, por meio do PAG, contribuir positivamente para sua história de leitura ao promover as leituras de poemas, possibilitando sua participação ativa e responsiva no processo de construção de sentidos.

Na pesquisa-ação, a prática e a teoria estão ligadas em um processo contínuo de reflexão crítica e de transformação. Nela, busca-se a compreensão da ação humana, tanto do professor-pesquisador quanto dos alunos-participantes no ato da interação.

O pesquisador tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática de forma autônoma, bem como de possibilitar que os participantes/colaboradores também sejam críticos em relação à construção do seu conhecimento, que é produzido conjuntamente. Em outras palavras, estabelece-se uma relação de

autocompreensão dos sujeitos envolvidos em suas ações, com base no contexto em que estão inseridos. Essa relação é dinâmica entre o pesquisador e os participantes.

A esse respeito, Denzin e Lincoln (2006, p. 197, destaque dos autores) afirmam que “para compreender os significados intersubjetivos da ação humana, um dos requisitos metodológicos do investigador é a sua ‘participação’ nas experiências de vida dos outros”. A escuta sensível às vozes dos participantes, por meio do Pensar Alto em Grupo e das entrevistas semiabertas, assim como a observação dos gestos e das imagens construídas por eles durante os encontros constituíram o meu objeto de pesquisa. São esses instrumentos de pesquisa, alinhados com a abordagem qualitativo-interpretativa, que apresento a seguir.

A primeira etapa da geração de dados desta pesquisa atingiu uma dimensão muito além do planejado. Denzin e Lincoln (2006, p.18) alertam que, “havendo necessidade de que novas ferramentas ou técnicas sejam inventadas ou reunidas, assim o pesquisador o fará, e isso de fato ocorreu. Antes de promover as vivências de leitura pelo PAG, interessava-me conhecer melhor a experiência leitora dos alunos até a conclusão do Ensino Fundamental, ou seja, quem eram aqueles alunos que eu acabara de iniciar o Ensino Médio: o que liam, quais eram suas preferências, como foi a sua iniciação como leitores. Entretanto, nas nossas conversas, eles demonstravam como ainda estavam deslumbrados com o seu ingresso no Ensino Médio, na instituição pública federal mais concorrida em Mato Grosso: “eu sempre quis entrar no IFMT”; “meu sonho sempre foi estudar aqui”; “meu pai escolheu tudo”; “eu escolhi o IFMT mais por influência dos meus pais”. Por meio dessas falas, pude observar a sua empolgação, relacionada à representatividade desse instituto para a cuiabania, pois se trata de um local de grande importância para a formação intelectual no estado. Muitas vezes, o sonho alimentado no imaginário dos pais e avós era ver o seu filho ou neto cursar o Ensino Médio nessa instituição, pois talvez eles mesmos não tiveram a oportunidade de alcançar essa realização.

Desse modo, não poderia ignorar o fato, deixando de dar-lhes atenção no momento em que precisavam comemorar, dividir com alguém tantas alegrias, superações e anseios. Nessas conversas, ouvi, por exemplo, o seu empenho na preparação para serem aprovados no processo seletivo. Algo visto normalmente entre alunos que se preparam para a universidade estava acontecendo na vida de adolescentes entre 14 e 15 anos: “comecei a fazer cursinho dois anos antes do vestibular” (Alasca, 15 anos). Diante disso, a pergunta de pesquisa “Como se deu a

inserção dos alunos nas práticas de leitura, especialmente do texto literário?” foi reconstruída da seguinte maneira: “Que discursos são enunciados pelos alunos acerca da sua aprovação no IFMT e de suas práticas de leitura, especialmente da literatura?”

Esse foi o ponto de partida para a geração de dados. Esquematizei alguns tópicos para a entrevista semiaberta e lancei para o grupo, como pode ser visto no Anexo A. Esse tipo de instrumento foi importante porque permitiu uma flexibilidade na condução dos encontros, distanciando-se um pouco do estilo fechado: pergunta e resposta. A minha opção pela entrevista mais livre justifica-se porque “essas entrevistas envolvem questões não estruturadas e em geral abertas, que são em pequeno número e se destinam a suscitar concepções e opiniões dos participantes” (CRESWELL, 2010, p. 214). Esse é um aspecto que mostra a forma como o pesquisador nessa área aplicada se relaciona com os participantes da pesquisa, ou seja, há entre eles uma relação de intersubjetividade que valoriza as diferentes vozes, as várias realidades e, assim, os significados são construídos, desconstruídos e reconstruídos mutuamente (MOITA LOPES, 1994). Nesse aspecto, a entrevista assume uma postura dialógica, pois não é uma simples conversa para a obtenção de dados. Há uma inter-relação entre os envolvidos, o que permite a participação livre e espontânea.

Nessa primeira etapa, a escolha desse instrumento permitiu, também, maior aproximação entre a pesquisadora e os participantes, dando à pesquisa, muitas vezes, um caráter etnográfico. Imersa no ambiente deles, propus-me a ouvi-los e observá-los em suas narrativas, que, em alguns momentos, revelavam pelo silenciamento de suas vozes pelos suspiros angustiantes. Busquei também informações sobre suas famílias, além de realizar consultas em documentos no *campus* Cuiabá (IFMT), que permitiram mais conhecimento sobre a realidade de suas vidas, como os fatores socioeconômicos, informações a respeito do curso escolhido – Agrimensura. Além disso, procurei informações acerca da história dessa instituição pública – IFMT – *Campus* Cuiabá – Coronel Octayde Jorge da Silva – local onde os dados foram gerados, como podem ser visto nos itens a seguir, em que apresento a caracterização do contexto da pesquisa e dos participantes.

### 3.3 Conhecendo o cenário – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

O IFMT localiza-se na parte central da cidade de Cuiabá, uma região histórica e tradicional. No seu entorno, está o Cemitério da Piedade (o mais antigo da capital), a Catedral Metropolitana Basílica do Senhor Bom Jesus, a Academia Mato-Grossense de Letras (local onde realizamos uma visita cultural com os participantes desta pesquisa), o Palácio da Instrução, o Cine Teatro de Cuiabá, a Escola Estadual Liceu Cuiabano, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Museu da Imagem e do Som, além das praças mais antigas, como Praça da República e Praça Alencastro. Há também, no seu entorno, as principais redes bancárias e estabelecimentos comerciais. É um local de fácil acesso e de bastante movimentação, pois está próximo das grandes avenidas em que circula o transporte coletivo. Isso facilita a locomoção de grande parte dos alunos que depende de transporte público, inclusive dos que fizeram parte desta pesquisa.

É uma instituição centenária, respeitada e reconhecida como responsável pela formação intelectual de pessoas importantes no estado. Criada nos primeiros anos da República, em 23 de setembro de 1909, por meio do decreto nº 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, recebeu o nome de Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT). Naquela época, foram criadas 19 escolas artífices no Brasil, cuja função era dar instrução aos desafortunados e ensinar-lhes o ofício de alfaiataria, carpintaria, ferraria e sapataria. Atendia a um público masculino de 10 a 14 anos (o que hoje equivale ao Ensino Fundamental), e estava instalada em casas residenciais, alugadas pelo governo federal. Não havia preocupação com a formação intelectual do estudante, mas com sua capacitação para exercer uma profissão. Funcionava em condições precárias, tanto em infraestrutura quanto no aspecto pedagógico, fato que não ocorreu apenas no estado de Mato Grosso.

Kunze (2006, p. 27), ex-aluna da ETF<sup>27</sup>, uma das pesquisadoras que se dedicou a analisar a trajetória histórica dessa instituição, ressalta que

o propósito de oferecer ao povo que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou um ofício por meio do ensino

---

<sup>27</sup> ETF – Escola Técnica Federal foi um dos nomes que essa instituição recebeu no final dos anos 1960. Essa denominação será melhor fundamentada na sequência.

profissional significava, especificamente, a geração de maiores incentivos ao trabalho [...].

Com as mudanças advindas do processo de industrialização nacional, a instituição também passou por alterações, recebendo outras denominações. Por meio da lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, passou a se chamar Escola Industrial de Cuiabá (EIC). Pouco mais de seis anos depois, a instituição tem seu nome modificado novamente para Escola Industrial Federal de Mato Grosso (EIFMT), pela Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Surgiram, nessa época, os cursos de Estradas e Eletrotécnica. Após três anos, por meio da portaria ministerial nº 331, de 17 de junho de 1968, assinada pelo então Presidente Artur da Costa e Silva, recebeu o nome de Escola Técnica Federal de Mato Grosso, a famosa ETF – o nome mais popular reconhecido pela comunidade cuiabana. Seu objetivo principal passou a ser a oferta do Ensino Médio, seguindo as diretrizes da Educação Nacional, prescritas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A mudança procurou “reestruturar as escolas que ainda mantinham perfil focado no ensino industrial, dando-lhes as condições de contribuir para a promoção do desenvolvimento econômico e da modernização do país” (SANTOS, 2018, p. 17).

Nesse período, ocorreram muitas alterações. Por exemplo, o público que ela atendia em sua fundação era a classe trabalhadora e oferecia apenas o Primeiro Grau (Ensino Fundamental), que deixou de ser ofertado em 1974. Após as mudanças, o seu ensino passava a ser equivalente ao das escolas que ofertavam o propedêutico (Segundo Grau) e que cobravam caro nas mensalidades. Isso aumentou a concorrência e fez com que o ingresso passasse a ser por meio de processo seletivo. O perfil econômico e social dos alunos foi se elitizando, uma vez que os processos seletivos eram rígidos e os filhos da classe trabalhadora tinham dificuldade de serem aprovados, devido principalmente à precariedade do Ensino Ginásial (Primeiro Grau). Além disso, a sociedade cuiabana vislumbrava o espaço físico com laboratórios equipados e o elevado grau do ensino.

Houve ainda uma reforma no ensino, inspirada na Lei 5.692/71, que tornou obrigatória a profissionalização a todos os alunos do ensino secundário. A preocupação ainda era com a empregabilidade, ou seja, atendia a classe trabalhadora como uma estratégia política, motivada pela crescente industrialização

do país. Isso aumentou a diferença entre os alunos do propedêutico (Ensino Médio) e aqueles dos cursos técnico-profissionalizantes (Médio Integrado a uma profissão).

Nesse período, os alunos já almejavam a aprovação no vestibular na Universidade Federal de Mato Grosso. Ser apenas técnico não era consenso entre eles. O incentivo vinha por intermédio dos professores que, durante as aulas, mostravam dados do número de estudantes que conseguiam gratuitamente uma vaga no curso superior. A ETFMT liderava no número de aprovações, o que justificava o seu destaque na formação intelectual e na elitização do seu público. Havia uma escola de cunho religioso – Colégio Salesiano São Gonçalo – que era a segunda a se destacar e, assim, estabelecia-se uma grande disputa entre os alunos para cursar o Segundo Grau em uma dessas instituições. A diferença é que uma era pública e a outra, privada. Ao filho do pobre só restava “arregaçar as mangas” e estudar bastante para conseguir sua vaga.

Entre os anos 1970 e 1980, houve aumento no número de cursos e nas modalidades, com a inclusão, por exemplo, de Agrimensura, Edificações, Secretariado, Eletrotécnica, Eletrônica e Telecomunicações. Esse período foi marcado também pela abertura de espaço para as mulheres, especialmente no curso de Secretariado, pois, até então, somente os homens faziam parte do corpo discente da instituição.

Enquanto a ETF de Mato Grosso estava no auge da sua história, em outros estados, como em Minas Gerais e no Paraná, já eram criadas as unidades do CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica – pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Com essa nova alteração, a maior mudança foi a oferta de novos cursos (de nível superior tecnológico e de pós-graduação *lato sensu*), além da continuidade dos cursos de Ensino Médio e do ensino técnico-profissional. Isso trouxe uma nova fase para a educação profissional, pois ampliou a política de qualificação docente e a expansão dos cursos superiores.

No Mato Grosso, a transformação da Escola Técnica em Centro Federal Tecnológico ocorreu em 2002, pelo Decreto Presidencial de 16 de agosto, nos termos da Lei nº 8948/94. Esse foi o período – precisamente em 2006 – em que ingressei como professora efetiva dos cursos técnicos e tecnológicos, por meio de concurso público. Tal como ocorria com os estudantes, a instituição também impressionava os docentes. Até aquele momento, eu não havia tido uma experiência de trabalhar em um lugar com tantas singularidades. A primeira delas foi em relação

à modalidade de ensino. Eu trabalhava com turmas do Ensino Médio Integrado (para adolescentes), Ensino Médio para Adultos (Proeja), Cursos Técnicos Pós-Médio de curta duração (alunos concluintes da Educação Básica), e Tecnólogos e Bacharelados (graduação). Como se pode observar, o público era muito heterogêneo e, em virtude disso, os desafios também eram grandes.

Após seis anos de CEFET, período em que estava ocorrendo a expansão via Unidades Descentralizadas (Uneds), o governo enviou uma proposta de alteração desses Centros para Institutos Federais, a ser discutida na comunidade cefetiana. Com a adesão de muitos estados a essa proposta, em 29 de dezembro de 2008, a Lei 11.892 criou os Institutos Federais em todo o país. Os CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro não aderiram à transformação, assim como o CEFET-PR, atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná. No Mato Grosso, a junção das três autarquias – CEFET Mato Grosso (em Cuiabá), CEFET Cuiabá (em São Vicente) e Escola Agrotécnica Federal de Cáceres – resultou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), que passou, desde então, a ser uma instituição *multicampi*. Tratava-se de um processo de expansão e interiorização pelo estado, que alcançou as diversas modalidades de ensino, da Educação Básica aos cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado.

O IFMT conta com 14 *campi*, incluindo Cuiabá, onde está instalada sua Reitoria. Atualmente, tem aproximadamente 25 mil alunos, nos mais de 100 cursos distribuídos nos seguintes níveis: Técnico (com ensino médio integrado, subsequente/pós-médio), Superior (bacharelado, licenciatura e tecnologias), Pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados), e Educação a Distância, pelo sistema da UAB. Somam-se a essa estrutura as ações de pesquisa e extensão. Há ainda os cursos de curta duração, como Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, e de Formação Inicial e Continuada (FIC) para atender à classe trabalhadora. Os institutos federais pertencem à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC).

O *campus* Coronel Octayde Jorge da Silva, também conhecido como *campus* Cuiabá – *lócus* desta pesquisa, conta com uma grande quadra poliesportiva, uma piscina olímpica, uma pista de caminhada, uma sala de musculação, uma biblioteca grande, sala de xadrez, laboratório de informática, arte, química, entre outros (das

disciplinas técnicas). Há também refeitório, cantina, sala de apoio ao estudante, sala de projeção, audiovisual e um anfiteatro (que se encontra interditado para reforma).

Na parte administrativa, há o gabinete do Diretor-Geral, as diretorias de Planejamento, de Ensino (responsável pela Secretaria Geral de Documentação Escolar, Coordenação de Políticas de Apoio ao Estudante, Biblioteca, Departamento de Área de Base Comum, da Construção Civil, Eletroeletrônica, Informática e de Serviços), de Relações Empresariais e Comunitárias e a Diretoria de Pesquisa, Inovação e Extensão. A Diretoria de Pesquisa é um espaço que permite aos alunos, já no Ensino Médio, iniciar a pesquisa científica com concessão de bolsas por meio dos programas de agências externas e internas ao IFMT<sup>28</sup>, como CNPq/PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) e PROIC (Programa Institucional de Iniciação Científica).

### 3.3.1 O curso de Agrimensura

Em 1979, por meio da portaria nº 13 de 14 de março, foi criado o curso de Agrimensura, com funcionamento nos períodos diurno e noturno. Em sua pesquisa, Santos (2018, p. 86) afirma que as atribuições do agrimensor são “auxiliar o engenheiro civil, planejar e executar medição de terrenos e águas, levantamento topográfico e hidráulico, cálculos de nivelamento de terrenos e também estudar planos para loteamento e urbanização”.

Atualmente, esse curso é oferecido pelo Departamento de Área da Construção Civil, no turno vespertino, e tem duração de quatro anos. Entretanto, na sequência do curso, há turnos intercalados: o aluno inicia no vespertino; no ano seguinte, alterna para o matutino e, assim, sucessivamente. A faixa etária dos ingressantes varia entre 14 e 15 anos, e seu ingresso se dá via processo seletivo que ocorre anualmente, com questões objetivas das disciplinas de Português e Matemática. As turmas são compostas de 25 alunos, sendo 50% dessas vagas destinadas a estudantes pelo sistema de cotas por renda, etnia e escola pública. Grande parte do corpo docente foi também aluno da instituição; aliás, esse é um aspecto que merece ser citado, pois, no período da ETFMT, cerca de 90% dos

---

<sup>28</sup> Atualmente Bilbo e Alasca participam do projeto de Ensino: *Papo de Estudante*, cujo objetivo é desenvolver a autonomia estudantil através de organização de eventos temáticos, na modalidade virtual, com temas atuais que envolva a comunidade estudantil. A orientação é do profº do curso de Agrimensura – Roberto Souto.

professores tinham estudado na própria ETF. Como era uma época em que não havia concurso público, e dada a precariedade da formação docente em outras escolas na região, essa era uma alternativa para as contratações. O curso funciona em regime anual. O *campus* Cuiabá é o que mais apresenta concorrência no vestibular, devido à sua localização e à tradição. Entretanto, o curso de Agrimensura é um dos menos concorridos, conforme dados da Gerência de Política e Ingressos.

No que concerne à matriz curricular, o Curso Técnico em Agrimensura Integrado ao Ensino Médio está estruturado por meio de componentes curriculares e conta com 14 (quatorze) disciplinas da área de Núcleo Comum e 19 (dezenove) da área de Formação Profissional, distribuídas em séries anuais com carga horária obrigatória de 3.672 (três mil, seiscentas e setenta e duas) horas. As disciplinas estão distribuídas em quatro anos, acrescidas de 200 horas de prática profissional, a serem realizadas na forma de Estágio Curricular não obrigatório, a partir da terceira série do curso. Como disciplina optativa, é oferecida a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com carga horária de 34 horas.

Em relação ao espaço físico, o *campus* Cuiabá é o mais antigo, pois foi o lugar-sede da escola artífice em 1909, onde tudo começou. Apresenta uma arquitetura antiga, ainda que, ao longo da sua trajetória institucional, tenha passado por adaptações: construção de novas salas e ampliações de laboratórios e espaços esportivos. No *campus*, ainda é possível encontrar placas das antigas denominações que recebera (EIC, ETF, CEFET). Os alunos ingressantes no Ensino Médio dispõem de um espaço que os impressiona, especialmente porque a maior parte deles vem de escolas bem menores. De certa forma, já idealizam a sua entrada na instituição, o que os faz buscar estratégias para conseguir a aprovação. Inclusive, no entorno do *campus*, há cursinhos preparatórios para o ingresso no instituto.

O *campus* funciona nos três períodos e atende a uma clientela que mora perto da escola, em bairros periféricos e em cidades vizinhas. Disponibiliza um portal oficial no qual são divulgadas as datas do processo seletivo e a agenda diária dos eventos. Ademais, destacam-se atividades dos alunos que participam de torneios ou que foram aprovados no ensino superior, assim como publicação de livros de professores-alunos-autores. Ali também consta o Q-Acadêmico, diário eletrônico, que possibilita aos pais acessar notas dos seus filhos e acompanhar outros dados disponibilizados pela secretaria acadêmica.

### 3.4 Os participantes da pesquisa

Como já mencionado, os dados desta pesquisa foram gerados no IFMT, *Campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, local onde trabalho desde 2006. Como tive afastamento integral para cursar o Doutorado, contei com o apoio da professora-regente que me possibilitou o acesso aos alunos. Foi em sua aula de Língua Portuguesa, no dia 11 de outubro de 2018, na turma de 1º ano Integrado em Agrimensura, que mantive o primeiro contato com eles.

Nesse primeiro dia, eu me apresentei como pesquisadora e expliquei-lhes como seria a pesquisa. Ao final, destaquei a importância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que eles, como menores, deveriam levar para casa e trazê-lo assinado pelo responsável, a fim de iniciar a pesquisa. Além do apoio da professora, contei também com o suporte do Departamento da Construção Civil, que disponibilizou uma sala exclusiva para a realização dos encontros, uma vez que a pesquisa não foi desenvolvida no horário normal de aula.

O meu intuito foi formar o grupo com alunos ingressantes. Considero que a minha convivência, ao longo desses quinze anos na sua recepção, me colocou em uma condição privilegiada, e isso se somou à reflexão sobre a minha atuação docente em sala de aula.

Uma das dificuldades evidenciadas ao longo da minha vivência com as turmas de primeiro ano foi a dificuldade de adaptação que esses alunos sentem ao iniciar os estudos no IFMT, visto que, além das disciplinas comuns ao Ensino Médio (algo novo nessa etapa escolar), eles precisam se dedicar às disciplinas da área técnica, o que exige um esforço bem diferente daquele vivido no Ensino Fundamental. Viagens, visitas técnicas e aulas em laboratórios são práticas novas às quais eles têm de se adaptar. Por isso, participar de mais atividades, além da carga horária comum, já é, em princípio, um desafio.

A turma na qual realizei a pesquisa, era composta de 25 alunos. Dessa forma, eu teria condição de formar um grupo de aproximadamente 10 alunos (uma vez que 50% das vagas são destinadas para alunos oriundos da escola pública, renda precária e por etnia, conforme indicado anteriormente).

O grupo foi formado por 4 meninas e 3 meninos, com idade entre 15 e 16 anos. Seis deles residiam em bairros periféricos de Cuiabá; uma das meninas

morava em Livramento, cidade vizinha que fica a 38 km da capital. Eram alunos que precisavam do transporte coletivo para chegar ao IFMT. No ano em que estudavam pela manhã, precisavam acordar muito cedo para chegar a tempo. No entanto, considerando a localização do Instituto, não era tão difícil o acesso a ônibus.

Quanto à religião, dividiam-se entre católicos e protestantes, e sobre sua denominação étnico-racial, declaravam-se pardos e brancos, exceto um deles, que se autodenominou negro. Gostavam de praticar esportes, como vôlei, basquete, handebol, ciclismo, *taekwondo*. Em relação ao estudo de língua estrangeira, não cursavam outro idioma além daquele ofertado na grade curricular do curso. Ressaltavam que seria um sonho, mas, devido às dificuldades financeiras da família, não tinham condições de realizá-lo.

Eram filhos de trabalhadores com formação predominantemente na Educação Básica. Entre as funções exercidas por seus pais estavam a de professor, técnico em alimentos, técnico contábil, diarista, serviços gerais. Era um grupo de adolescentes bastante comprometido com os estudos e, além disso, eles colaboravam com os afazeres domésticos, assim como ajudavam a cuidar dos irmãos mais novos em casa.

Para manter o sigilo determinado pelo Comitê de Ética, todos receberam nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos, como uma espécie de pseudônimo. Sua opção foi pelo nome de um personagem de obras que marcaram suas vidas de alguma forma. Assim, temos: Alasca Young, personagem do livro *Quem é você, Alasca?*, de John Green; Kira, nome da personagem de uma narrativa criada pela própria aluna; Bilbo Baggins, do livro *O Hobbit*, de J. R. R. Tolkien; América Singer, da trilogia *A Seleção*, de Kiera Cass; Scarlett, do livro *Caraval*, de Stephanie Garber; Edmund Dantes, do livro *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas; Avatar, do filme homônimo, *Avatar*; e Antígona, figura mitológica da tragédia grega escrita por Sófocles. Esse último nome é o da professora da turma. Como mediadora, nomeei-me nos excertos pelo nome Lisa, uma referência ao filme *O sorriso de Monalisa*, de Mike Newell.

Resumidamente, temos, conforme são citados nas transcrições: Alasca, Kira, Bilbo, América, Scarlett, Edmund, Avatar, Antígona e Lisa.

### **3.5 Geração dos dados: Preparando o Grupo Dialógico de Leitura**

Considerando os objetivos desta pesquisa, a geração de dados deu-se em dois momentos: no primeiro, caracterizado como entrevista em grupo, procurei conhecer melhor a realidade dos alunos; no segundo, com base nesse conhecimento, promovi um espaço de leitura – a partir do PAG – com o texto literário, dando-lhes condições de pensar de modo reflexivo, a fim de proporcionar mudanças positivas em sua história de leitura. Para isso, foram realizados dez encontros, descritos a seguir.

#### **3.5.1 As entrevistas**

Na primeira etapa, houve seis encontros (incluindo o primeiro contato na sala de aula e a visita à Academia Mato-grossense de Letras), nos quais os participantes falavam a partir de uma pergunta-tema feita por mim. Isso dava força ao desencadeamento de discursos partilhados. Iniciávamos a entrevista estimulando os alunos a contar suas experiências. Não era uma sequência direta de perguntas e respostas direcionadas, com tempo marcado. Informalmente, em círculo, estabelecia-se um jogo dialógico de dizeres e os discursos emergiam – cada um com suas particularidades em enunciar. Desse modo, os participantes traziam para o grupo suas narrativas repletas de detalhes, impressões, alegrias, dores, surpresas e sentimentos.

A entrevista permitiu não somente conhecê-los como leitores concluintes do Ensino Fundamental, mas, sobretudo, dava a perceber como eles se revelavam como seres humanos: quem eram aqueles alunos, o que pensavam do futuro, por que estavam ali no IFMT, que sonhos carregavam, entre outras manifestações.

Cada encontro se apresentava para mim como peça de um mosaico que tomava forma e, a cada enunciação construída, fazia-me também refletir sobre a posição que eu assumia diante de tantos desafios postos, ou seja, qual era meu papel como pesquisadora naquele momento. Por várias vezes, retomei a leitura do projeto e questionava como era minha percepção de cada informação da vida daqueles estudantes. Foi durante esses primeiros contatos que defini, por exemplo, que trabalharia com poemas nas vivências. Estávamos falando sobre o que eles mais gostavam de ler e, quando foi citado o texto literário, os alunos mostraram

pouca familiaridade com poemas, conforme falas registradas no Excerto 11, do Capítulo 4.

Isso me fez questionar as razões das dificuldades apresentadas pelos alunos quando se trata da leitura em versos. Tais apontamentos foram determinantes para a minha decisão de propor esse gênero discursivo, mas ainda precisava definir com qual autor trabalharíamos. Na verdade, quando participei das vivências com o GEIM/CNPq, como já descrito na Introdução, fiquei instigada com as leituras do poema “A montanha pulverizada”. Somando-se a isso, por diversas vezes, interessei-me por atividades com textos poéticos como os projetos citados na Introdução: saraus, organização de poesias dos alunos em formato de livretos, varal poético, entre outras.

As entrevistas em grupo ocorreram entre os dias 11 e 22 de outubro de 2018, com duração aproximada de duas horas-aula cada. Adequei-me aos horários mais convenientes à turma e, à medida que encerrávamos um encontro, planejávamos o seguinte. Ao iniciar as entrevistas, exibi um vídeo da escritora Penélope Martins<sup>29</sup> em que ela conta suas experiências de constituição de leitora e a sua relação com a família, escola, amigos. Elaborei um roteiro com temas que gostaria de levar para o grupo, tais como: se eles se lembravam de alguém ou alguma situação que os tinha incentivado, ou não, a ler; de que forma a leitura foi introduzida em suas vidas; se eles tinham algum livro que gostariam de comentar, entre tantas outras questões sobre o seu percurso de leitura.

Entretanto, nem sempre o que se planeja permanece inalterado. Foi o que ocorreu nesta pesquisa. Como os alunos ainda estavam muito eufóricos pela aprovação no IFMT, decidi fomentar a discussão e pedi que contassem a decisão de estudar na instituição, a escolha do curso de Agrimensura e as suas expectativas no curso. Nas demais questões, focalizei alguns aspectos mais pessoais em relação à família (grau de escolaridade dos pais, religião, local onde moravam, grupo étnico-racial em que se enquadravam).

Durante nossas conversas, por vezes, surgiam assuntos aparentemente banais que pareciam um “desvio” do tema em relação às questões propostas, mas se mostravam tão importantes, que a mudança se tornava preciosa. Nesses

---

<sup>29</sup> O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMSH72byf48>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

momentos, a espontaneidade se revelava, e os mais tímidos, por exemplo, traziam dados altamente relevantes. À medida que íamos nos conhecendo, os laços se estreitavam; os estudantes ficavam mais à vontade para se expor em uma linguagem bem informal, as conversas ficavam mais espontâneas e eles se mostravam bem confortáveis. Esse vínculo fez com que se sentissem valorizados e prestigiados e, por vezes, adequações eram feitas e perguntas eram reelaboradas.

Concomitantemente às entrevistas, propus a leitura dos textos “Como comecei a ler e a escrever”, de Carlos Drummond de Andrade (1992), e “Que saudade da professorinha”, de Paulo Freire (2019). A partir da leitura, solicitei que escrevessem sua experiência com a leitura desde o início da sua escolaridade até aquele momento. As produções dos alunos apresentaram dados muito importantes a respeito da sua história de leitura, suas vivências com a família, com a escola e com os amigos.

Visando a ampliar as atividades com o grupo, planejei o último encontro dessa primeira etapa na Academia Mato-grossense de Letras, momento em que os participantes tiveram a oportunidade de ouvir muitas histórias, especialmente sobre leitura e escrita dos escritores imortais. Os estudantes se surpreenderam nesse encontro, pois, além de ouvir os acadêmicos, circularam pelo ambiente, viram, na parede, as fotos dos ocupantes de cada cadeira. Divertiram-se simulando serem eles os futuros ocupantes daquele espaço solene: tiraram fotos sentados nas ilustres cadeiras, com os acadêmicos, de forma bem descontraída. Após essa visita à AML, a participante Kira, ao comentar o passeio com seus familiares, descobriu que seu tio, Adauto Dias Alencar<sup>30</sup>, era um dos acadêmicos e ocupava a cadeira 31. Ela não fazia ideia de que um membro da família ocupava tal posição. A aluna se empolgou ao compartilhar essa notícia com os colegas, o que resultou em um momento muito envolvente.

Aos poucos, o desenho da pesquisa foi se delineando, e as possibilidades de análise foram redefinidas e ajustadas. Não foi simplesmente uma atividade cujo intuito era saber o perfil dos leitores. Com o uso da entrevista em grupo, os alunos revelaram aspectos que ultrapassaram as minhas expectativas e surtiram efeitos muito valiosos: a confiança no grupo, que facilitou a manifestação da subjetividade; a espontaneidade para se expor diante dos colegas; o compartilhamento de ideias,

---

<sup>30</sup> Adauto Dias Alencar é autor do livro *Sonetos e poemas*, publicado pela Gráfica e Editora Defanti, em Cuiabá, no ano de 2000.

frustrações, vitórias; e outras questões relacionadas à sua convivência com a família, com os professores e com os colegas.

### 3.5.2 O Pensar Alto em Grupo na turma de Agrimensura

A segunda etapa para geração de dados ocorreu com a utilização da metodologia do PAG. Ao iniciar as vivências, retomei o diálogo que tivemos no primeiro encontro. Os alunos mostravam-se interessados e descontraídos em continuar com o grupo. Sentiam-se orgulhosos de participar de um projeto que até então desconheciam. Ressaltei os objetivos da pesquisa e, dessa prática de leitura, permiti que tirassem dúvidas e perguntassem o que tinham curiosidade de saber. Mostrei-lhes o Termo de Consentimento que eles haviam me entregado e fiz uma leitura minuciosa, destacando aspectos importantes, como: a gravação das aulas, o uso de nomes fictícios nas transcrições para preservação da imagem, os dados pessoais da pesquisadora, incluindo o número do telefone e e-mail para que os pais pudessem ter acesso, em caso de dúvidas.

A sala disponibilizada para a realização das vivências era pequena, climatizada e bem confortável. No entanto, localizava-se no térreo, em um corredor movimentado pelo fluxo de alunos para acessar a cantina, a escadaria do primeiro andar, o saguão principal e o portão de saída do *campus*. Além disso, havia barulho de furadeira, pois, por se tratar de um local de 110 anos, são comuns reparos feitos por pedreiro, eletricista e encanador, a fim de resolver problemas decorrentes do desgaste pelo tempo de uso. No momento dos encontros, isso não parecia atrapalhar, mas, ao ouvir os áudios, tive algumas dificuldades em razão da mistura de vozes dos participantes e do barulho externo. Na mesma direção, há a sala de Projeções, um espaço que comporta até 80 pessoas, onde são realizados alguns eventos na instituição, como simpósios, saraus, defesas de TCC e de Mestrado, reuniões dos departamentos, assembleias sindicais, entre outros. Por essa razão, trata-se de uma área movimentada. Destaco, também, a jardinagem do local: há muitas palmeiras e plantas floridas que embelezam o ambiente. Inúmeras vezes, deparei-me com alunos da instituição fazendo pose e exibindo-se nesse cenário para *selfies* com amigos. Ao mesmo tempo, nos corredores, presenciei alunos

sentados no chão muito limpo, dividindo o almoço, com suas marmitas trazidas de casa.

Já em sala, organizávamos um círculo, de forma que todos interagissem. Os encontros duravam em torno de 1 hora a 2 horas e, algumas vezes, os estudantes conversavam entre si para se certificar se a/o professor/a da disciplina com quem teriam aula já estava na instituição. Isso me deixava lisonjeada, pois era uma forma de mostrarem vontade de continuarmos com as leituras. Cada aluno recebeu uma pasta personalizada da instituição para que pudesse organizar o material utilizado durante as sessões.

Inicialmente, eles recebiam os textos e silenciosamente faziam uma primeira leitura. Nesse instante, eram orientados a anotar informações que consideravam relevantes, bem como destacar no texto alguma palavra desconhecida ou até mesmo que despertasse curiosidade. Na sequência, iniciávamos uma conversa informal em que todos tinham a oportunidade de se expressar espontaneamente sobre a leitura realizada. Nesse aspecto, a pesquisa-ação permite que o professor assuma a posição de participante na construção de sentido e seja um condutor da discussão do texto. Assim, não se retira do aluno o seu direito de ter voz na interação. Ao mesmo tempo, ele tem o espaço de agir e interagir de modo reflexivo, não havendo, portanto, uma leitura pronta, pré-determinada como correta. Nesse processo, a concepção de leitura do PAG é a de estabelecer um diálogo por meio da interação entre leitor e texto, mediados pela materialidade linguística.

Utilizamos o poema “A montanha pulverizada”, de Carlos Drummond de Andrade, como texto inicial nas vivências. A partir da primeira vivência, outros poemas desse mesmo autor foram mobilizados, como “Lira Itabirana” e “Confidência do Itabirano”. Por curiosidade de saber mais sobre Drummond, os alunos levaram, para o encontro seguinte, esses dois poemas. Isso desencadeou outras discussões, despertando um novo olhar para a compreensão do poema-base. Assim, retomamos a leitura de “A montanha pulverizada” de forma ainda mais envolvente.

Para finalizar essa etapa, convidamos a poetisa<sup>31</sup> Marli Walker, professora do *campus* Cuiabá e autora do livro *Pó de serra*, para um bate-papo. Essa obra já havia suscitado curiosidade nos alunos quando iniciamos as vivências. Nas primeiras sessões, eu havia levado livros de diversos autores, inclusive mato-grossenses, para

---

<sup>31</sup> Ao referir-me à mulher que escreve poemas, utilizo o termo poetisa. Entretanto, em alguns momentos, uso também o termo poeta.

falar de leitura. Na última vivência, o *Pó de serra* chamou a atenção dos leitores, especialmente pelo termo “pó”. A conversa com Marli Walker foi envolvente e inspiradora.

Na sequência, apresento a síntese dos encontros realizados para a geração de dados.

Quadro 1: Síntese dos encontros realizados para a geração de dados

| Encontros    | Data       | Participantes <sup>32</sup> | Atividade realizada                                                                                                                                          |
|--------------|------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º encontro  | 11/10/2018 | 8                           | Explicação de como seria o projeto. Oportunidade para cada um se apresentar.                                                                                 |
| 2º encontro  | 17/10/2018 | 8                           | Entrevistas em grupo, a partir do tema: Entrada no IFMT; escolha do curso de Agrimensura; expectativas no Ensino Médio.                                      |
| 3º encontro  | 18/10/2018 | 7                           | Entrevista em grupo: conversas sobre livros: leitura na infância; preferências de leituras.                                                                  |
| 4º encontro  | 22/10/2018 | 7                           | Entrevista em grupo: leitura que habitualmente realizam; livros lidos “de cabo a rabo”, livros lidos pela metade.                                            |
| 5º encontro  | 29/10/2018 | 7                           | Entrevista em grupo: literatura na escola; frequência à biblioteca; ambiente preferido de leitura.                                                           |
| 6º encontro  | 22/11/2018 | 20 <sup>33</sup>            | Visita à Academia Mato-grossense de Letras. Relato dos acadêmicos sobre sua história de leitura.                                                             |
| 7º encontro  | 04/12/2018 | 6                           | Primeira vivência com o poema “A montanha pulverizada”.                                                                                                      |
| 8º encontro  | 07/12/2018 | 6                           | Segunda vivência – retomada do poema “A montanha pulverizada” e intertexto com o poema “Confidência do Itabirano”.                                           |
| 9º encontro  | 14/12/2018 | 6                           | Terceira vivência – leitura e discussão da reportagem “José Miguel Wisnik visita Itabira para entender a relação da mineração com a obra de Drummond”.       |
| 10º encontro | 17/12/2018 | 6                           | Encerramento. Vivência com o poema “Evasão”. Bate-papo com a poetisa Marli Walker, professora do <i>campus</i> Cuiabá e autora do livro <i>Pó de serra</i> . |

Fonte: elaborado pela autora

Após cada vivência, era disponibilizado um tempo para os alunos registrarem suas impressões e apontamentos. Esse era um momento importante, pois possibilitava a reflexão sobre o que acabara de ser tratado. Também era uma

<sup>32</sup> Como mediadora, incluí-me na contagem do número de participantes.

<sup>33</sup> Os outros alunos da turma foram convidados a participar dessa visita cultural.

oportunidade para os mais tímidos se manifestarem. No final de cada vivência, eu fazia as transcrições integralmente no meu caderno de campo. Dediquei-me a tornar a reprodução o mais próximo possível do que foi expresso por eles. Em algumas situações, risos, entonação da voz, marcas da oralidade e gestos são elementos que vão muito além do registro literal das falas. Dessa forma, coloquei entre parênteses alguma informação que ajudasse no melhor entendimento do que foi enunciado por cada participante.

Outro aspecto que também considerei delicado foi a ocorrência de episódios que retratavam assuntos particulares, deles e de suas famílias. Sentia-me constrangida e, ao mesmo tempo, privilegiada em revelar, nas transcrições, declarações tão naturalmente exteriorizadas e, por isso mesmo, tão originais. Um exemplo desse tipo de situação foi a revelação de uma aluna, concernente a seu medo de não passar no processo seletivo, como pode ser visto no excerto abaixo:

*Meu pai escolheu tudo... falou para mim fazer a prova... ele achava que aqui tinha mais chance... eu não queria... só estava fazendo porque ohh... eu não queria mudar de escola porque sei lá... parece... eu sou meio difícil de fazer amizades no começo e eu tava com medo de não ter nenhum amigo... aí eu não queria vim pra cá... aí eu e minha irmã fizemos... mas só eu passei... ela tem a mesma idade que eu... mas é de outra mãe... aí eu tava com medo dela passar e eu não passar... mas eu não queria passar... aí eu passei... eu fiz duas vezes a prova do ifmt... eu já tinha feito aqui e não tinha passado para Secretariado... voltei para minha escola... fiz o primeiro ano e voltei agora para fazer novamente.*

O relato dessa participante, ao dizer que se sentia pressionada pelo pai a ser aprovada no vestibular, é altamente pessoal. Imaginar que sua irmã poderia passar, e ela não, era uma situação difícil e causaria desconforto na família. Embora os demais participantes se mostrassem surpresos, mantinham o respeito de ouvir a colega e se solidarizavam por meio de gestos carinhosos e escuta atenta.

### **3.6 Normas para transcrições**

Para a realização das transcrições, baseei-me nas normas utilizadas pelo grupo de pesquisa do GEIM/CNPq, que podem ser vistas no quadro a seguir:

**Quadro 2: Normas para transcrições de textos orais**

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

Fonte: Adaptado de Castilho e Preti (1986).

#### Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas.
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá.
3. Números: por extenso.
4. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
5. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::... (alongamento e pausa).
6. Não se utilizam sinais de pausa típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

### 3.7 Categorias de análise

Apoiei-me, inicialmente, nos discursos enunciados pelos alunos ingressantes no IFMT, a partir das entrevistas em grupo, que me permitiram conhecer a sua realidade e como eles se constituíram (ou não) como alunos-leitores. Desse modo, analisei o percurso da sua experiência leitora, especialmente do texto literário.

Feitas as transcrições, analisei os caminhos trilhados pelos alunos na construção de sentidos do poema “A montanha pulverizada”. Verifiquei quais leituras foram construídas e como foi a interação entre os envolvidos no processo: alunos, professor-mediador, texto.

Após a seleção criteriosa dos excertos e assumindo a perspectiva dialógica da linguagem, considerei as seguintes categorias de análise: o perfil do aluno ingressante no Ensino Médio no IFMT (KUNZE, 2006, 2011; SANTOS, 2018); o percurso da constituição do aluno-leitor da escola pública (PETIT, 2008, 2009; FREIRE, 2017, 2006, 2021); a concepção de linguagem do PAG; os caminhos trilhados pelos leitores para a construção dos múltiplos sentidos (ZANOTTO, 2014); a interação ativamente responsiva e a relação com a alteridade (BAKHTIN/CÍRCULO, 2003); a postura da mediadora na condução do grupo – escuta, revozeamento, observação dos gestos dos leitores, intervenção (FREIRE, 2017, 2021, 2006; ZANOTTO, 1995, 2014, 2016; BAKHTIN, 2003); e as relações dialógicas (BAKHTIN, 2003) entre os participantes da pesquisa (eu-outro).

Destaco que, assim como alguns conceitos, essas categorias não foram analisadas separadamente, ou seja, estão imbricadas entre si.

#### 4 GRUPO DIALÓGICO DE LEITURA: AS VOZES DOS ALUNOS

“Eu não nasci rodeada de livros, eu nasci rodeada de palavras. Não tenho a menor dúvida de que a minha competência para a escrita foi forjada nas oportunidades que tive de escuta”.  
(Conceição Evaristo)

Como exposto no capítulo anterior, a geração de dados desta pesquisa ocorreu inicialmente por meio de entrevistas em grupo. Esse método de pesquisa facilitou a interação espontânea entre os participantes, o que, de fato, resultou em dados mais autênticos, pois não havia uma pressão com direcionamento específico. Para participar da pesquisa, os alunos eram deslocados da sua sala de aula comum para outro espaço multiuso – salas B001 ou B002, em que suas vozes pudessem ser gravadas sem grandes interferências. A minha afinidade com a professora regente – Antígona, pela sua acolhida e o seu pleno apoio, facilitou muito o andamento desta etapa da pesquisa. Há alguns anos, desenvolvemos, juntas, algumas atividades com os alunos ingressantes. Nesta pesquisa, ela tomou conhecimento de todos os passos que eu propunha dar, pois eu estava interferindo, de certa forma, no cotidiano de suas aulas. Vale ressaltar que estávamos no terceiro bimestre do ano letivo de 2018, e o seu trabalho se encontrava em andamento.

Como qualquer pesquisadora qualitativo-interpretativista que entra em campo em busca de dados, eu estava ali naquela sala, cheia de expectativas, com o projeto em mãos e com os equipamentos preparados para as gravações. Diante de mim, alunos que carregavam sonhos, ansiedades, inquietudes e idealizações, tendo iniciado um novo ciclo de suas vidas: cursar o Ensino Médio no IFMT. No primeiro encontro, recepcionei-os, agradecendo-lhes a disposição de participar do trabalho. Mencionei que seria importante a presença deles durante todos os encontros, mas deixei claro que não seriam obrigados a participar. Além disso, expliquei, mais uma vez e com mais detalhes, os meus objetivos com a pesquisa. Sobre as relações do homem-mundo, Freire (2017, p. 98) ressalta que “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação”. Nesse sentido, eu estava disposta a desafiá-los. Inicialmente, interessava-me propor um diálogo

com vistas à construção de um espaço interlocutivo no qual todos pudessem contar suas histórias de leitura, sua inserção no universo letrado e suas preferências leitoras. Expliquei-lhes que, na sequência, realizaríamos um trabalho prático com leitura de poemas. Desse modo, o ambiente estava preparado.

Eu queria ouvi-los, e eles, animados e felizes, entre uma conversa e outra, contavam a sua experiência de estudar no IFMT e comentavam o processo de estudos para a aprovação. Atenta às suas manifestações, transferi o meu olhar para os seus discursos, que foram muito além dos meus objetivos, e percebi o quanto significava para eles, alunos da escola pública, estar ali, ocupando uma cadeira em uma instituição federal e centenária. Eram alunos do primeiro ano, ainda comemorando a conquista alcançada. Quando percebi, já estava encantada com suas falas e, naquela primeira semana, alterei o roteiro para a entrevista, o que permitiu construir um panorama muito mais amplo do que simplesmente traçar o perfil de leitores. Os alunos tomaram consciência da importância de cursar o Ensino Médio no IFMT, bem como das experiências leitoras.

Neste capítulo, apresento um recorte mínimo da rica experiência que vivenciei nesses quase três meses de encontros. Isso ganhará vida e ficará mais claro, a partir da revelação das vozes dos próprios protagonistas, apresentadas nos excertos. Em alguns momentos, optei por inserir suas vozes, individualmente, no corpo do texto; outras vezes, reproduzi em excertos o diálogo entre eles, em tabela dividida, com três colunas: na primeira consta o turno; na segunda, o nome do participante (fictício); e na terceira, a ação dialógica (fala dos participantes ou alguma explicação da professora).

Assim, para melhor compreensão, selecionei alguns trechos das entrevistas, considerando a questão de pesquisa: Que discursos são enunciados pelos alunos acerca da sua aprovação no IFMT e de suas práticas de leitura, especialmente da literatura?

Para discutir as interações construídas, a partir dessa questão, organizei este capítulo em duas partes: “Meu sonho sempre foi estudar aqui” e “Práticas de leitura: as vozes dos alunos”.

Como se sabe, o tema da leitura permite um vasto campo de possibilidades de análise. Neste capítulo, trato especialmente da leitura da palavra e, mais especificamente, da leitura literária. Obviamente, antes de esses jovens serem alfabetizados, todas as práticas de letramentos das quais eles participaram

influenciaram (e influenciam) sua formação, como bem afirma Freire (1989, p. 9), em sua célebre obra intitulada *A importância do ato de ler*: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Assim, a história de leitura de uma pessoa inicia-se muito antes dos saberes escolarizados e nunca se encerra, pois estamos sempre em construção.

Com essa perspectiva, passo a revelar as vozes dos protagonistas desta pesquisa.

#### 4.1 “Meu sonho sempre foi estudar aqui”

Para contextualizar a trajetória histórica, social e cultural do IFMT, no capítulo anterior, recorri a dois importantes estudos: Santos (2018) e Kunze (2006, 2011)<sup>34</sup>.

A partir dessas pesquisas, percebi a longa e expressiva história dessa instituição de ensino que passou por muitas denominações. A sua gênese teve início, em 1909, com o nome de Escola de Aprendizes e Artífices; na sequência, passou pelas Escolas Industriais, em seguida, pelas Escolas Técnicas Federais e, atualmente, pelos Institutos Federais. Foram muitos os decretos e portarias para a construção dessa entidade. Ela fez parte da história de muitos leitores, como é o caso de vários imortais da Academia Mato-Grossense de Letras, que conversaram com os alunos na visita cultural, ocorrida no dia 21 de novembro de 2018. Em suas falas sobre sua história de leitura, era visível certo saudosismo quando se referiam à tão conhecida e antiga ETF e às suas experiências de terem estudado nela.

*Sou Sebastião Carlos Gomes de Carvalho, presidente da Academia já pela terceira vez, estudei também no IFMT, quer dizer, no milênio passado era outro nome.*

---

<sup>34</sup> Para aprofundar mais esse estudo, indico a leitura destes trabalhos pioneiros: *A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)*, livro publicado, em 2006, a partir da Dissertação de Mestrado de Nádia Cuiabano Kunze, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT; *Escola Industrial de Cuiabá: Gênese e Organização (1942-1968)*, Tese de Doutorado da mesma autora, defendida pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP, em 2011; e *Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968 a 2002): do ensino profissional técnico para as classes trabalhadoras à educação técnica apartada do trabalho*, Dissertação de Mestrado de Flavia Geane dos Santos, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, em 2018. Nesta última, a autora faz um registro histórico da Escola Técnica Federal de Matos Grosso no período de 1968 a 2002, que abarcou a ditadura militar, a redemocratização do país e o início da era Lula. Ademais, nesse momento, foi criado o curso de Agrimensura.

*Eu me chamo Lorenzo Falcão, há 45 anos eu também estudei na antiga ETF, agora IFMT. Ali eu fiquei apaixonado pelo Romantismo, Naturalismo e isso mexeu com a minha cabeça, então eu quero parabenizar a professora em trazer os alunos aqui.*

*Eu me chamo Marília e me chamo também Beatriz, Marília Beatriz, também estudei sempre em escola pública e como vocês estudei na antiga Escola Técnica Federal de Mato Grosso<sup>35</sup>.*

Os acadêmicos referem-se ao *campus* Cuiabá, cenário específico desta pesquisa, local onde tudo se iniciou, ou seja, com a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso.

As falas dos alunos Alasca, Kira, Bilbo, América, Scarlett, Edmund e Avatar revelam o orgulho e o significado de fazer parte da história dessa instituição como pode ser visto na análise que segue. Embora não seja o foco desta pesquisa analisar, de forma detalhada, a função política, econômica e social da trajetória do IFMT, considero relevante contextualizar o lugar de onde emergem os discursos desses alunos. Para tanto, propus o seguinte tópico para que suas vozes pudessem ser enunciadas: “Conte como foi a sua entrada no IFMT. Por que você escolheu essa instituição para cursar o Ensino Médio?”

Início pela fala de Kira:

*Bem... a minha mãe sempre falou que o ensino médio aqui é melhor e eu tenho uma irmã que já estudou aqui... ela já tá lá na faculdade... ela faz Arquitetura e Urbanismo... meu irmão fez aqui e não passou... ele é mais velho do que eu... aí sobrou eu... aí eu fiz um curso igual a ela (referindo-se à Alasca) e me preparei o ano inteiro... fiz a prova aqui e eu passei... eu tinha medo de não passar... minha mãe falou assim... se eu não passasse ela ia me enxertar porque meu pai sempre fala da minha irmã... fala como exemplo pra mim.*

A fala da Kira retrata a valoração de sua família ao IFMT. Seus pais confiaram em sua aprovação. Um dos argumentos mais evidentes é o de que a sua irmã mais velha já tinha vivenciado com êxito essa experiência, pois fora aprovada na

---

<sup>35</sup> Infelizmente, não é mais possível ouvir essa voz, mas ela continua ecoando por meio dos seus poemas e pelas lembranças de suas falas. Marília Beatriz de Figueiredo Leite, Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, professora-fundadora da UFMT, poeta, ex-presidente da Academia Mato-grossense de Letras (AML) e ocupante da cadeira nº 2, aos 76 anos, não resistiu ao novo coronavírus e faleceu no dia 03 de julho de 2020. Entre suas obras literárias, publicou *O mágico e o olho que vê* (Edufimt, 1982), *De(Sign)Ação: arquiografia do prazer* (Annablume, 1993) e *Viver de Véspera* (Carlini, Caniato, 2018).

Universidade Federal, o que deve ter deixado a família orgulhosa. Então, para não correr risco de não passar – situação ocorrida com seu irmão –, Kira foi matriculada em um cursinho preparatório para garantir boa pontuação. Com todo esse esforço da família, ela se sentia obrigada a ser aprovada e a não decepcionar os seus pais. Episódio parecido ocorreu na vida de Alasca:

*Meu sonho sempre foi estudar aqui porque eu sentia muito deslocada na outra escola... meu pai dava aula lá e falava para eu estudar porque ele não tinha condições de pagar uma escola particular e pagar o transporte porque eu moro em Livramento... então ele falava que era uma ótima escola, melhor ensino médio e poderia pagar para eu vir e não pagar mensalidades... pagou cursinho pra mim... no sábado... porque na escola que eu estudava eu não ia ter condições de passar aqui... eh... os ensinamentos de lá eram muito ruins... aí foi nesse cursinho que eu me preparei para a prova... comecei a fazer o cursinho dois anos antes e passei em terceiro lugar.*

Na fala da participante, percebemos que, além de ser seu sonho, é também um desejo de seu pai. Ela estava insatisfeita em sua escola e queria ir para o IFMT. Assim como Kira, reconhecia suas limitações e, por isso, foi se preparar em um cursinho. Alasca morava em uma cidade vizinha de Cuiabá e se esforçou para realizar seu sonho. Um dado importante mencionado por ela diz respeito às condições financeiras para pagar uma escola particular. Os institutos federais acabam sendo uma alternativa para aqueles alunos que pretendem concluir o Ensino Médio, com condições de competir em cursos concorridos na universidade pública. No final da fala da participante, evidencia-se também a realidade desigual nas instituições de ensino. Segundo Santos (2018, p. 108), “a escola se torna um reduto de educação de qualidade, atraindo, assim, os olhares da classe média para a escola, que a utilizou como instrumento de ascensão ao nível superior”.

Mais uma vez, notei a presença dos pais nas falas dos alunos, como se observa na seguinte transcrição:

*Eu escolhi o IFMT mais por influência dos meus pais... eles não falaram “ah... você vai fazer a prova lá e passar...” eles falaram... “olha... ensino médio... lá é uma escola muito boa que não é particular... é federal pública... pública federal né? E é muito boa...” Aí comecei a fazer cursinho pra passar aqui e tudo mais... aí no dia que eu passei fiquei muito feliz e tô aqui.*

Avatar é alertado pelos pais a respeito da dificuldade de aprovação no IFMT. É como se ressaltasse que não basta querer estudar nessa instituição, é preciso se preparar e enfrentar a concorrência. Para esse aluno, o peso de ser pública e federal é também sinal de prestígio. Esse é o único estudante que veio da rede privada e, por isso, enfrentou uma concorrência diferente. Em outras palavras, até 2009, não havia o sistema de cotas para aluno de escola pública; dessa forma, havia grande disputa, pois todos concorriam de maneira igualitária com o candidato da rede privada. No entanto, a Resolução CS/ 006, de 15/10/09, estabeleceu o sistema de reserva de vagas (cotas) de 50% (cinquenta por cento) em todos os cursos, para estudantes que tenham cursado todo o Ensino Fundamental na rede pública de ensino – municipal, estadual ou federal. Assim, alunos da escola pública tiveram mais oportunidades, pois o seu concorrente, também é da rede pública. Os outros 50% das vagas eram destinados aos candidatos da escola privada. Conforme Kunze, (2020, p. 13), em 2018, o IFMT ampliou o sistema de cotas, quando

instituiu a sua Política de Ações Afirmativas de Inclusão Socioeconômica, Étnico-Racial e de Pessoas com Deficiência (PcD) e, conseqüentemente, ampliou sua reserva de vagas para sessenta por cento do total para atender aos egressos de escola pública, às PcDs, aos de baixa renda familiar e aos pretos, pardos e indígenas (PPI).

A respeito da sua escolha, Bilbo, de forma bem determinada e segura, destaca: *“Eu sempre quis entrar no IFMT- Campus Cuiabá, mais pela vivência e história do campus... pela reputação que o campus tem... por ser um dos melhores campus... então eu sempre optei por ele...”*. Sua fala remete à tradição e à repercussão do *campus* Coronel Octayde Jorge da Silva, ou *campus* Cuiabá, como é mais popularmente conhecido, ao longo de sua história. Esse aluno reside em Várzea Grande, cidade vizinha de Cuiabá, onde há também um *campus* do IFMT, mas ele prefere se deslocar para o central, por considerá-lo melhor. Essa referência está no imaginário de muitos mato-grossenses, que idealizam estudar no local onde tudo se iniciou e se consolidou, isto é, no *campus* mais antigo.

De acordo com Kunze (2011, p. 120), na sua origem, a principal motivação das famílias em matricular os seus filhos era pela possibilidade de eles “serem alfabetizados ao mesmo tempo em que adquiriam uma profissão que pudesse garantir-lhes o sustento no futuro”. Em todos os períodos pelos quais essa instituição

de ensino passou, desde a sua criação, a preocupação foi sempre direcionada à classe trabalhadora, em razão da oferta de cursos profissionalizantes, visando à empregabilidade. Entretanto, a transformação de Escola Industrial a Escola Técnica trouxe grandes mudanças nos aspectos sociais, econômicos e culturais do seu público, o que certamente contribuiu para o seu processo de elitização. Dessa forma, passou a ser considerada uma das instituições mais concorridas do estado de Mato Grosso, com seus rigorosos processos seletivos.

Ainda conforme Kunze (2011, p. 120, grifo nosso), ao observar o plano dessa “**instituição** que, na sua origem, tinha a finalidade de atender aos mais pobres, o perfil dos estudantes rapidamente se modificou na mesma velocidade com que a **escola se transformou** em referência de **excelência**”. Toda essa mudança foi impulsionada principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que regulamentou a educação profissional em nível de segundo grau. Assim, estudar na ETFMT passou a ser sinônimo de prestígio social. O filho do pobre, que não tinha boa formação no Ensino Fundamental, precisaria ter uma dedicação extra para conseguir aprovação. E aqui levanto pontos relevantes para pensar em uma educação de qualidade para todos.

Ainda sobre o processo de elitização, Santos (2018, p. 105) afirma que

também ocorreu a elitização da escola pela baixa qualidade do ensino das escolas da rede pública, uma vez que o ingresso na escola, mediante o processo de seleção de caráter classificatório, em que os alunos eram selecionados pelas melhores notas, distanciou a clientela inicial, os desvalidos da sorte, para os oriundos da classe média, que buscavam a qualidade do ensino oferecida pela escola.

Nas falas de Kira, Alasca e Avatar, é possível constatar o quanto as famílias dos alunos prezam os estudos dos filhos nessa instituição. Essa pode ser uma forma de ver a possibilidade de ascensão social. Acreditam que, nela, seus filhos terão a oportunidade de continuar os seus estudos com sucesso. O IFMT, desde sua origem, é valorizado pelo seu *ethos*<sup>36</sup>, construído ao longo do tempo.

---

<sup>36</sup> O termo *ethos* foi utilizado aqui para se referir à imagem discursiva construída pelos mato-grossenses acerca da historicidade da ETF, legitimando-a como uma excelente instituição de ensino público. No âmbito do discurso, a noção de *ethos* surgiu na Grécia, com Aristóteles e, nos últimos tempos, foi retomada e ressignificada por Maingueneau (2010, p. 80, destaque do autor) como “uma estratégia de comunicação para mostrar como a enunciação constrói certa ‘imagem’ do locutor e configura um universo de sentido que corresponde a essa imagem”.

Os alunos ingressantes no Ensino Médio dispõem de um espaço que os impressiona, especialmente porque a maior parte deles vem do Ensino Fundamental de escolas bem menores. De certa forma, eles já idealizam a sua entrada na instituição, o que os faz buscar estratégias para conseguir a aprovação. Por isso, há no entorno do *campus* cursinhos preparatórios para o ingresso na instituição, como já foi dito.

A respeito da escolha do curso de Agrimensura, há várias revelações, com propósitos particulares. Scarlett, receosamente, diz que não foi uma escolha dela: *“na verdade professora não fui eu que escolhi... foi meu pai... eu nem fazia ideia que esse curso existia... mas estou nesse curso porque meu pai estava com medo de eu não passar se eu fosse me inscrever em outro...”*. Mais uma vez, revela-se a forte influência da família: para o pai dessa aluna, o importante era a sua aprovação, não importando em qual curso ela faria o Ensino Médio. Nessa escolha, a área técnica não é levada em consideração. Desse modo, ela não contrariou a decisão paterna; pelo contrário, confiou em sua decisão. Na verdade, como outros alunos, a participante tinha medo de não passar na prova e, por isso, acredita que o pai, como pessoa mais experiente, sabia o que estava fazendo ao fazer a escolha. Em suas palavras: *“aí como eu sei que meu pai só quer o melhor pra mim eu nem questioneei... e eu não queria ir para o IFMT... porque eu estava com medo... mas eu acabei passando... e estou hoje aqui e por enquanto estou gostando”*.

Para essa aluna, a pressão era maior, pois já tinha passado pela experiência de reprovação no processo seletivo ao tentar uma vaga no curso de Secretariado. Assim, o medo era muito mais intenso, considerando a situação dos seus colegas que, pela primeira vez, estavam enfrentando o vestibular: *“... eu fiz duas vezes a prova do IFMT... eu já tinha feito aqui e não tinha passado para Secretariado... voltei para minha escola... fiz o primeiro ano e voltei agora para fazer novamente...”*.

Avatar escolheu o curso, mas sua estratégia foi bem semelhante à do pai de Scarlett. A diferença é que, como ele sonha cursar Engenharia Civil, Agrimensura não é tão destoante. Ele se mostra receoso ao falar o critério de escolha: *“é bem estranho eu falar isso... mas eu não queria fazer Agrimensura... queria fazer Edificações... porém eu sabia que não passaria em Edificações...”*.

O curso de Edificações está entre os três mais concorridos do *campus* Cuiabá. Isso faz com que muitos alunos desistam, com medo da reprovação. Na fala de Avatar, é possível constatar que a busca pelo IFMT não se deve ao fato de o

curso ser técnico-profissionalizante, para inserção imediata no mercado de trabalho; trata-se, antes, de uma estratégia para a ascensão ao curso superior. Isso se evidencia também na fala de Bilbo, por exemplo: “... *pretendo fazer a faculdade... pós-graduação... tentar fazer um mestrado e doutorado e eu pretendo dar aula com uma dessas três matérias...*”. Essa ideia de ser professor pode ser influenciada pela própria prática na instituição: desde a época da ETF, muitos alunos foram aprovados em cursos de grande concorrência na UFMT. Posteriormente, muitos deles retornaram à instituição como professores ou técnicos-administrativos. Um exemplo dessa situação é a pesquisadora Nádia Kunze, citada anteriormente: ela foi aluna do curso de Secretariado, foi aprovada em Pedagogia, Mestrado na UFMT, fez doutorado na USP e é servidora do *campus* Cuiabá. Histórias de formação e capacitação como essa são comuns no IFMT.

Bilbo imagina que o curso de Agrimensura lhe trará base para a sequência dos seus estudos na faculdade. Ele deseja fazer Topografia, como podemos ver em sua fala: “*Eu escolhi Agrimensura, pois é o curso que mais se encaixa no que eu quero fazer... eu pretendo continuar na área fazendo faculdade de Topografia...*”.

Assim como Bilbo, Alasca viu em Agrimensura uma possibilidade de alicerce para o curso superior. Além disso, foi influenciada pela formação de seu pai e de um amigo: “*porque eu gosto de Matemática e Geografia... e o curso tem tudo a ver com isso... também por incentivo do meu pai que é professor de Geografia... e por incentivo de um amigo que já fazia o curso...*”.

Como se pode ver, muitos alunos contrariam a expectativa dos gestores federais, que oferecem o curso técnico com a finalidade de proporcionar-lhes formação profissional, visando à empregabilidade no mercado de trabalho ou à base para a sequência de um curso superior na mesma área. Na prática, contudo, os alunos querem garantir a conclusão do seu Ensino Médio com a liberdade de escolher o curso dos seus sonhos na graduação.

Kira não tem uma justificativa específica para a escolha do curso de Agrimensura: “... *porque achei o curso interessante... combinava comigo e gostei... e também estou pelo Ensino Médio...*”. Entretanto, considerando sua fala a respeito da sua preferência pelo IFMT, fica claro que o importante seria a sua aprovação, não sendo prioridade em qual curso isso aconteceria. Desse modo, escolher um curso de grande concorrência poderia apresentar risco de não alcançar pontuação suficiente.

Na opinião de Edmund, a opção pelo *campus* Cuiabá também se confirma: *“eu vim pra cá... achava aqui uma escola boa... mas se eu não passasse na prova? Eu fiquei com medo de não passar... eu ia fazer prova para Secretariado... aí fiquei assim será que eu passo...”*. Como se nota, o foco principal é o ingresso na instituição; e a área técnica que daria a possibilidade de trabalho, após a conclusão do curso, não é prioridade.

Quando perguntados sobre o que pretendem fazer futuramente, todos partilham o sonho de entrar na universidade pública, após concluírem o Ensino Médio. Entre os cursos mencionados, destacam-se Geografia, Engenharia Civil, Medicina, Direito e Psicologia. Eles citaram cursos relacionados com a Agrimensura, como Topografia. É importante destacar que continuar os estudos na universidade pública é um pensamento recorrente entre os alunos do Instituto.

Após o resultado do Sisu<sup>37</sup>, é comum encontrar, nas redes sociais, o que eles chamam “vamos entrar na modinha”: a *hashtag*, o *post* e/o *meme* #defederalprafederal. Esse enunciado é usado com exclusividade pelos alunos dos institutos federais, uma vez que se destacam entre o número de aprovados da rede de ensino público. De acordo com Maingueneau (2006), essa expressão constitui uma “pequena frase”, ou seja, um “enunciado destacado” que, de modo autônomo, é responsável pela sua significação. As pequenas frases circulam intensamente nas mídias e apresentam algum fato de forma breve, enfática, memorável e destacável. São, portanto, fáceis de ser entendidas por quem tem um conhecimento prévio a seu respeito. Ao mesmo tempo, elas são gravadas e disseminadas em um curto período.

No estado de Mato Grosso, por exemplo, especialmente na comunidade estudantil, quando o aluno posta, em suas redes sociais, “*de federal para federal*” ou de “*IF para UF*”, automaticamente há o entendimento de que ele estudou no IFMT e foi aprovado em uma universidade federal. Esse ideal é também notado no imaginário dos alunos que participaram desta pesquisa, como pode ser visto na fala de Avatar: “... e quero fazer faculdade... né... federal também né... sair de federal para federal”.

Dentre os vários assuntos que surgiam, havia os participantes que falavam do passado, dos sonhos que alimentavam. Naquele momento, o meu desejo era dar

---

<sup>37</sup> Sisu - Sistema de Seleção Unificada é uma plataforma digital, desenvolvida pelo Ministério da Educação brasileiro, desde 2010, utilizada pelos estudantes que realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para se inscrever em instituições de ensino superior.

espaço para a voz desses leitores, a fim de que, livremente, pudessem se conhecer e se revelar: falar dos lugares, das pessoas com quem conviviam, dos sonhos, assim como das angústias que tinham. Nossos encontros eram pura poesia: foi-lhes aberto o espaço, e as histórias emergiam de suas falas carregadas de emoções e subjetividade.

Com a abertura dada aos participantes, foi-se criando, aos poucos, um intenso envolvimento afetivo na pesquisa, e as interações que, por vezes, eram acaloradas faziam-me sentir em uma posição privilegiada: aprender a ouvir os mais pessoais relatos sobre a vida deles, incluindo suas lutas, frustrações, anseios e desejos, muitos deles inusitados. Um exemplo é a revelação feita por Scarlett, ao mencionar o processo seletivo: “... *aí eu e minha irmã fizemos a prova... ela tem a mesma idade que eu, mas é de outra mãe... aí eu tava com medo dela passar e eu não passar...*” Quando damos espaço para a voz dos alunos, não sabemos exatamente onde iremos aterrissar: são declarações inusitadas, tão naturalmente exteriorizadas e, por isso, mesmo tão originais. Eu me mantinha atenta aos relatos e prestava cada vez mais atenção ao que cada um dizia e como dizia. Assim, percebi que eles já se sentiam bastante à vontade para falarem de si mesmo. Ao dizer que se sentia pressionada pelo pai a ser aprovada no vestibular, Scarlett faz um relato altamente pessoal: imaginar que sua irmã poderia passar, e ela não, era uma situação difícil. Além disso, a aluna já tivera a experiência da reprovação no processo seletivo do ano anterior. Os outros participantes, atentos, mostravam-se surpresos, mas mantinham o respeito, ouvindo a colega. Nessas interações iniciais, os estudantes já revelavam um olhar para o outro a partir da relação com a alteridade (BAKHTIN, 2003).

Cada diálogo construído, durante os encontros, decorria em uma descoberta permanente. Freire (2021, p. 170) ressalta a importância do diálogo não como um jogo de perguntas e respostas entre duas ou mais pessoas, mas como possibilidade de o homem refletir sobre a vida. “O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento, e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.”

Como se vê, a decisão de estudar no IFMT não foi uma escolha de todos os alunos. Em alguns casos, houve a interferência da família. Entretanto, durante as entrevistas, dialogicamente eles se reconhecem como autores responsáveis pela

sua própria história, conscientizaram-se do seu papel na construção do seu projeto de vida. Isso pode ser percebido quando eles, conscientemente, mencionam seus planos futuros, por exemplo, a escolha do curso superior. Como reforça Freire (2017, p. 109), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo”.

Esse repertório de experiências ouvidas, durante os encontros, vai muito além dos conteúdos obrigatórios, exigidos pelos documentos oficiais. Ferreira Filho (2011, p. 19), em trabalho realizado com alunos do Proeja, em 2009, nessa mesma instituição de ensino, a partir de uma proposta didático-pedagógica interdisciplinar e transversal, afirma que, no cotidiano da escola, “professores e alunos poderiam narrar muitos casos uns para os outros, mas, geralmente, o currículo os silencia. Em regra, as vidas das pessoas são abafadas pelos conteúdos”. Há uma ideia estabelecida do ritual das aulas, e qualquer atividade que se distancie dele poderia se caracterizar como tempo perdido. Entretanto, para esse pesquisador, as histórias não ouvidas são perdidas, apagadas pelas novidades da vida moderna, em que as pessoas se isolam, se afastam, se desintegram e se desumanizam. Para Ferreira Filho (2011, p. 13)

Hoje os indivíduos já não ouvem ninguém, ocupados que estão com as atrações da comunicação social massificadora que configura o mundo todo. A tendência da massificação é eliminar a velha conversa, as narrações compartilhadas ou invenções – e aprisionar as pessoas na solidão das relações virtuais, na contemplação de imagens que enfeitiçam, na audiência de *hits*, de *jingles* e de sons de toda ordem produzidos por sonoplastias absolutas. É bom lembrar que dar ouvido às vozes dos companheiros de carne e osso pode ser compensador, pois podem essas vozes recolher, de algum desvio da memória, caso que, de alguma maneira, algo tem para ofertar como verdadeiras dádivas a seus interlocutores.

Considero que os relatos aqui trazidos são dados históricos importantes, pois retratam informações de vida, sentimentos pessoais dos protagonistas dessa instituição de ensino – os próprios alunos –, que dificilmente seriam mencionados pela história oficial.

No âmbito do IFMT, os estudantes aspiram a uma educação de qualidade e nela apostam. Os pais confiam nessa instituição e esperam a realização dos sonhos

dos seus filhos<sup>38</sup>. Nesse sentido, observei que muitas histórias se cruzam nas falas dos alunos: ora são pais, amigos, irmãos, ora são forças imaginárias com a promessa de um futuro promissor, manifestada na concretização profissional de quem já foi aluno. Isso se deve ao fato de muitos ex-alunos desfrutarem de uma posição socioeconômica privilegiada, por meio da realização profissional como médicos, contadores, engenheiros, administradores, advogados, escritores, pesquisadores, além de vários outros da área da educação que retornam à instituição como professores ou como ocupantes de outros cargos administrativos.

Um dado recorrente na fala dos participantes diz respeito ao receio de não conseguir pontuação suficiente para aprovação no processo seletivo. Eles reconhecem a concorrência dos cursos e sabem que há o risco de ficar fora da lista. Por essa razão, começam a se preparar com muita antecedência. Além disso, ainda que seja em número reduzido, presenciam a desistência de muitos colegas que, mesmo sendo aprovados na seleção, não conseguem acompanhar as aulas e pedem transferência para outra escola por medo da reprovação no ano. É o receio de não dar conta, especialmente das disciplinas técnicas, algo muito novo para um adolescente de 14 ou 15 anos. No curso de Agrimensura, por exemplo, além das disciplinas comuns curriculares do Ensino Médio, há as técnicas, como Desenho Topográfico, Cartografia Digital, Geociência, Sensoriamento Remoto, Traçado de Estradas, entre outras. Esse grande número de disciplinas exige muito mais tempo de dedicação nos estudos, o que os deixa apreensivos.

Ao dar a oportunidade para se manifestarem, notei que, de modo geral, as escolas não escutam os alunos; por isso, na maioria das vezes, fazem registros de suas vidas sem de fato conhecê-los, com base em fichas cadastrais que retratam minimamente sua realidade. É importante, como bem enfatiza Freire (1996) que é conhecendo a realidade que temos condições de intervir para mudá-la. Essa é uma das razões de abrir espaço para a voz do educando. No item seguinte, continuo com a entrevista em grupo, com a finalidade de conhecer histórias de leitura.

---

<sup>38</sup> O resultado dos vestibulares nas universidades públicas colabora para essa valorização, pois, no estado de MT, o IFMT é a escola pública que lidera o número de aprovações. Além disso, apresenta uma colocação à frente de muitas escolas da rede privada.

## 4.2 Práticas de leitura: as vozes dos alunos

*“Quando eu me esforçava por exercer a arte da psicanálise, ouvi de uma paciente: ‘Estou angustiada. Não tenho tempo para educar minha filha’. Psicanalista heterodoxo que eu era, não fiz o que meu ofício dizia que eu deveria fazer. Não me meti a analisar seus sentimentos de culpa. Apenas disse: ‘Eu nunca eduquei meus filhos’. Ela ficou perplexa. Desentendeu. Expliquei, então: ‘Eu nunca eduquei meus filhos. Só vivi com eles’”.*

(Rubem Alves)

Foram realizados três encontros em que discutimos as experiências leitoras dos alunos. Para iniciar um diálogo sobre leitura, levei vários livros de literatura infanto-juvenil e de escritores regionais, como os nacionais, contemporâneos, clássicos, infantis, conto de fadas e gibis, com o objetivo de suscitar curiosidades, comentários sobre algum livro, sem muita pretensão de ter deles um *feedback* naquele início de aula. Os livros ficaram expostos em minha mesa e em algumas cadeiras vazias, organizadas previamente em círculo. Compartilhei o vídeo “Mediação de Leitura”, da escritora Penélope Martins<sup>39</sup>, em que ela conta como foi o início da sua carreira no universo letrado.

A presença dos livros provocou grandes interações. Alguns começaram a falar dos exemplares que já tinham lido; outros diziam conhecer alguns autores, mas ainda não haviam lido; de forma muito descontraída, circulavam na sala, folheando-os e, por meio da interação, a subjetividade de cada um se manifestava espontaneamente. Há de se destacar, a partir das vozes enunciadas pelos alunos, que a família, os amigos e a escola foram importantes agentes mediadores de letramento na sua formação como leitores.

A prática educativa humanizadora é, de fato, a responsável pelo envolvimento dos estudantes. Desse modo, não basta equipar bibliotecas ou encher as estantes de livros em casa. É preciso algo mais, como bem ilustra a epígrafe desta seção: vivência com os leitores. Percebi, ainda, como afirma Freire (2017, p. 22), que o “diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana. [...] Ele é o movimento constitutivo da consciência”. Os alunos tomaram consciência de si, do outro (dos colegas, da escola, da família, do grupo de amigos) e,

<sup>39</sup> A fala da escritora Penélope Martins fez parte do encontro de LeituraMAIS em parceria com SESI – SP, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMSH72byf48>. Acesso em: 13 ago. 2021.

consequentemente, do mundo social que os cerca. A seguir, apresento as interações em grupo, cujos dados foram extremamente relevantes.

Entre os cinco participantes desse encontro, foi possível perceber algumas singularidades a respeito do contato que tinham com os livros:

#### Excerto 1 - Conversas sobre livros

- |    |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Avatar   | Eu já ganhei muitos livros...                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 2  | Scarlett | Ah... livro não... se eu ganhasse eu ia ficar assim... (se expressou como se não fosse algo tão bom).                                                                                                                                                                                                          |
| 3  | Edmund   | Eu já ganhei livro... eu nunca dei foi um livro de presente...                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 4  | Avatar   | Eu também não... mas nunca ganhei um livro embrulhadinho... assim... “toma aqui é um presente...” minha mãe falava assim “vou levar esse livro aqui pra você e tudo mais...” comprava e cabou... sabe...                                                                                                       |
| 5  | Kira     | Esses dias atrás eu desapeguei de uns livros que estavam lá em casa... meu primo tava insistindo tanto em pegar meus livros e eu “hummm” (deu uma respirada profunda)... não pega nem esse daqui... nem esse daqui... nem esse daqui... (risos)... eee... ehh... já ganhei livros... hummm... muitos livros... |
| 6  | Alasca   | Eu amo ganhar livros... (risos)                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 7  | Kira     | Eu também... além de ganhar livros... eu amo ganhar cadernos... já ganhei muitos cadernos...                                                                                                                                                                                                                   |
| 8  | Avatar   | Lá em casa a gente tem um porão... aí quando eu mudei de casa... tipo foi guardado tudo nas caixas... aí quando eu preciso... vou lá... fico folheando...                                                                                                                                                      |
| 9  | Alasca   | Ah... na minha estante é tanto livro... no meu quarto... eu nunca consigo organizar... meu pai é professor de Geografia... minha tia... meu primo... a família toda...                                                                                                                                         |
| 10 | Kira     | Eu tenho uma tia que o marido dela... meu tio né... ele faleceu ... ele escreveu um livro de... (tentou pronunciar a palavra sonetos) Poemas e sonetos...                                                                                                                                                      |
| 11 | Avatar   | Sonetos... (ele corrige a pronúncia da palavra)                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 12 | Kira     | É Poemas e Sonetos... ah é... sonetos (Kira confirma)... É muito bom... é lindo...                                                                                                                                                                                                                             |
| 13 | Lisa     | Ele publicou?                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 14 | Kira     | Sim... ah... eu vou trazer... é muito legal... eu li... eu não cheguei a conhecer ele... aí minha tia me deu... eu fui ler... achei um livro em casa de um tio... (admirou)                                                                                                                                    |
| 15 | Lisa     | Que bacana...                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Para a maioria dos alunos, o contato com os livros é algo corriqueiro. Na fala de Avatar, constatei, por exemplo, que, além de ganhar muitos livros, ele frequenta livrarias e feiras de livros, com a mãe. Como era algo que ocorria com frequência, é como se não se caracterizasse um presente. Já com relação a Kira, ao citar que se desapegou de alguns livros, ela também mostra dificuldade de se desvincular deles. Sentir que precisava doar é uma revelação de que já lera e que havia muitos livros em sua casa. Alasca, por sua vez, usa uma pequena frase: – “*Eu amo ganhar livros*” – e seu sorriso basta para evidenciar o prazer que sente ao receber esse tipo de

presente. Scarlett, nesse episódio, manifestou pouco apreço por livros: – “Ah, livro não... se eu ganhasse eu ia ficar assim...” – ou seja, não seria algo que, naquele momento, despertaria seu contentamento. Fato parecido com esse me fez recordar o que ocorria com o meu filho Rafael – atualmente com 18 anos –, quando tinha entre 7 e 10 anos: como era fascinado por gibis, qualquer ida rápida ao supermercado, padaria, banca de revista, era motivo para ele incluir na compra alguns exemplares.

Ampliando a discussão sobre leitura na infância, propus a escrita de um relato reflexivo para que pudessem contar, com mais detalhes, seus primeiros contatos com os livros. Para tanto, realizei a leitura das crônicas que se encontram no Anexo B, a saber: “Como comecei a ler e a escrever”, de Carlos Drummond de Andrade; e “Que saudade da professorinha”, de Paulo Freire. Nesses textos, os autores relatam suas primeiras experiências, desde o convívio familiar até a chegada à escola. Os alunos produziram os seus relatos e recordaram, de modo detalhado, toda a sua trajetória leitora, desde as primeiras lembranças, da infância ao início da juventude, especialmente, o seu ingresso no Ensino Médio. A partir dos fatos contados, é notável a importância da família para o seu desenvolvimento como leitores. Analiso a produção de Alasca a seguir:

*Desde muito nova eu amava ler, e essa paixão cresceu comigo. Meu pai me ensinou a ler de uma forma muito divertida. Ele fazia animações no computador como se fossem cartilhas, com letras, sílabas e palavras, e isso me deixava ansiosa para começar a entender as palavras. Minha mãe sempre leu historinhas para mim e ela sempre dizia que eu tinha que aprender a ler para poder ler com ela e ler para ela. [...] Esse encanto pelos livros começou desde muito cedo, por incentivo da família. Quando eu assistia à “Bela e a Fera” eu me apaixonava por aquela biblioteca gigante que existia no castelo da Fera. Meu sonho era ter uma biblioteca como aquela.*

Alasca foi uma criança que, desde muito cedo, entrou em contato com a leitura, corroborando Petit (2009, p. 141): “O que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real”. Isso se comprova por meio do seguinte trecho: “Minha mãe sempre leu historinhas para mim e ela sempre dizia que eu tinha que aprender a ler para poder ler com ela e ler para ela”. Como se vê, a sua mãe estimulou o gosto pela leitura, tornando-a uma prática frequente. Essa influência materna foi citada também por outros

participantes em seus relatos. O exemplo dos pais ou de outras pessoas que convivem com as crianças é fundamental, visto que os alunos que contaram que viam e ouviam alguém ler, durante a sua infância, são leitores ativos agora na adolescência.

Retomando a epígrafe que dá início a esta parte do capítulo, a lição extraída da fala de Rubem Alves é que o contato efetivo com os filhos, desde os primeiros anos, é necessário para a sua formação. Portanto, partilhar leituras diversas – contação de histórias, manuseio de livros, passeios –, bem como dispor de tempo ao lado deles é imprescindível para o envolvimento com os livros e, conseqüentemente, com o desenvolvimento do hábito de ler.

Alasca cresceu e chegou ao Ensino Fundamental já leitora. Além do incentivo em sua casa, é rodeada por outros familiares que encorajam práticas educativas, como se vê na sequência do seu relato:

*No Ensino Fundamental eu lia muitos livros infantis, muitos contos de fada. Me lembro de ter ido muitas vezes à biblioteca com minha mãe. Nós emprestavamos uns cinco livros e quando eu terminava de ler eu sempre pegava mais livros.*

*Quando eu pedia algum presente para o meu pai, ele dizia: – se for livro eu compro quantos você quiser. E assim eu sempre escolhia livros de presentes.*

*Minhas tias me davam muitos livros de atividades. Uma tia assinou a revista “Amiguinho” e era muito divertido fazer e às vezes vinha com brindes, brinquedinhos e figuras para recortar e isso animava mais concluir as atividades legais. Também passei pela fase dos gibis, as revistas em quadrinhos. Eu tinha uma coleção da Turma da Mônica e Luluzinha e era muito divertido ler.*

*Eu amava ir em livrarias na categoria infantil e ficar horas e horas lá folheando livros e vendo os novos para colocar na minha “lista de compras”. Até hoje faço isso, só troquei de categoria.*

O relato reflexivo de Alasca remeteu-me a uma fala de João Ubaldo Ribeiro, na crônica “A exclusão bibliográfica” (2004), a respeito da dificuldade que as pessoas dizem ter para adquirir livros. Elas os acham caros, mas compram CDs. Aliás, há lançamentos em que se vende um milhão de cópias em menos de um mês. Segundo o cronista, ouvir um CD requer um aparelho e energia elétrica, ou seja, exige uma infraestrutura. Já o livro requer apenas uma iluminação que pode, inclusive, ser a natural. É possível atualizar a temática dessa crônica mencionando os aparelhos eletrônicos, especialmente celulares e televisões. É comum entrarmos em uma sala de aula e verificarmos que praticamente todos os alunos possuem

celulares com a mais alta tecnologia. Além disso, em seus lares, não faltam televisão e computadores. Desse modo, seguindo o raciocínio de João Ubaldo, dizer que a não aquisição de livros decorre da dificuldade financeira pode ser algo questionável.

Na família de Alasca, livro é prioridade, é a opção de presente, da qual ela aprendeu a gostar e teve acesso a eles desde os primeiros anos. Vale ressaltar que, muitas vezes, se atribui ao aspecto financeiro a dificuldade de acesso à leitura, entretanto há pessoas provenientes de classes sociais com poder aquisitivo elevado que não são estimuladas a ler. Isso mostra que apenas ter o livro físico em casa ou na escola não é o suficiente para a formação de leitores; é necessário um mediador humano. Há crianças que, ao nascer, ganham tudo, inclusive livros de historinhas, brinquedos educativos. No entanto, faltam-lhes os motivadores humanos, alguém que esteja vivendo com elas, motivando-as a descobrir o sabor de folhear um livro ou de perceber a grandeza de uma peça na montagem de um brinquedo.

Assim como ocorreu com Alasca, na abertura do Paiol Literário, evento ocorrido no Sesi Paraná (Fundação Cultural de Curitiba), em 11 de maio de 2011, João Ubaldo Ribeiro contou que a sua infância foi rodeada por livros: “Minha casa era uma casa muito cheia de livros. Nessa ocasião (na infância), nós morávamos em casarões. A casa tinha livros em todos os aposentos. [...] Eu lia de tudo.”

Continuando seu relato, Alasca fala de quando já era adolescente:

*No começo eu sofria muito por gostar de ler, me chamavam de vários apelidos por ficar lendo no intervalo e horas vagas. Falavam que era “sem graça” ler e que eu era muito “nerd”, entre outras coisas. Às vezes aparecia um menino sem graça que pegava meu livro e atrapalhava minha leitura e meu sossego. Isso me incomodava muito. No IFMT foi bem diferente. Fiz amigos do bem e que principalmente gostam de ler. A gente conversa sobre livros e textos. Participamos agora de um projeto de pesquisa de leitura literária (se referindo ao projeto desta Tese) e cada vez esse encanto aumenta mais. Hoje em dia eu não só leio como também escrevo. É muito bom ler o mundo, mas é bem mais emocionante ser lido pelo mundo. Espero que um dia o mundo me leia.*

Na escola, a participante se sentia incomodada por se comportar diferentemente dos seus colegas. Era tachada negativamente por ter um hábito que eles não tinham. Ler pode ser uma atividade solitária e, às vezes, o leitor se sente fora da curva. Para se sentir confortável, segundo Petit (2009), muitos se evadem,

isolam-se, distanciam-se dos outros e se voltam para uma interioridade que os faz se sentir autossuficientes.

Ao iniciar seus estudos no IFMT, a estudante se sentiu acolhida, pois teve o privilégio de encontrar leitores com quem podia dividir suas experiências. Dispôs-se a participar desta pesquisa e o seu envolvimento foi surpreendente. Ela também gosta de escrever e se revelou por meio dessa produção escrita. Durante toda a entrevista e as vivências (segunda etapa da geração dos dados), Alasca se manteve sempre muito discreta. Voz baixa, escuta sensível às declarações dos colegas e um olhar atento a tudo que acontecia no ambiente onde nos reuníamos.

No decorrer das entrevistas, tinha também o interesse de saber o que os alunos liam e como liam, quais livros mais lhes interessavam. Assim, para continuar com esse diálogo, propus alguns tópicos, entre eles: “Quais livros vocês leram ‘de cabo a rabo’? Vocês leem muitos livros pela metade? Começam e desistem?”.

Nos próximos excertos, apresento as interações:

#### Excerto 2 – Livros lidos “de cabo a rabo”

- |    |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 16 | Scarlett | <i>A maldição do tigre...</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 17 | Scarlett | (Scarlett e Avatar falam ao mesmo tempo)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 18 | Avatar   | Ah... quem vai falar primeiro...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 19 | Kira     | Fala...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 20 | Scarlett | Eu estou lendo ele de novo...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 21 | Avatar   | <i>Viagem ao centro da Terra...</i> de Walcir Carrasco <sup>40</sup> ... Então... cara... eu amo muito esse livro... a primeira vez... tipo... que eu li esse livro...tipo...lá na minha escola tinha biblioteca... né... você podia emprestar livro...a primeira vez que eu vi ele... eu me interessei pelo livro pela capa... não pelo tamanho dele... eu vejo a capa dele... já falo quero ler... entendeu... aí eu pego independente do tamanho...                                                                                                                                 |
| 22 | Lisa     | Ah...olha só...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 23 | Avatar   | Eu me interessei muito por <i>Viagem ao Centro da Terra</i> porque eu gosto muito de livro de aventura e daí o livro já fala tudo... e eu mano... eu preciso ler... eu preciso ler...eu demorei acho que uns 4 dias para ler... porque eu chegava... eu estudava de manhã... eu chegava em casa e ficava... da hora que eu chegava eu ficava até a noite e eu lia porque eu me interessava muito pela história... e toda vez que eu vejo o livro... porque tem vários tipos eu sempre compro... eu leio... porque é uma história que eu me identifiquei e gosto muito e não esqueço... |
| 24 | Lisa     | Walcyr Carrasco é ótimo... não é? Ele foi cronista também... escritor de novela...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 25 | Avatar   | AVE...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 26 | Lisa     | E você Edmund...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 27 | Edmund   | Nunca tive assim um livro...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

<sup>40</sup> *Viagem ao centro da Terra* é de Julio Verne, entretanto, o aluno, ao mencionar em uma fala rápida, pensou no tradutor como autor.

- 28 Lisa Que você leu “de *cabo a rabo*”?
- 29 Scarlett E o livro da professora?
- 30 Edmund Eu gostei bastante...
- 31 Alasca Foi... ah... todos os livros eu leio... (risos)... a saga: *A seleção* que são seis livros... a noite minha mãe brigava para eu poder dormir... foi muito bom...
- 32 Kira Tem um livro que eu li o nome dele é *Os bichos que já tive*... eu li duas vezes... e teve um outro livro...
- 33 Avatar Ah... uma coleção... ah pode falar (interrompendo Kira)
- 34 Kira Tem um outro livro que eu li também *A distância das coisas* também é muito bom... conta a história de um adolescente da nossa idade... a mãe dele sofre um acidente... daí... o tio dele começa a sustentar ele só que ele descobre que a mãe dele não morreu...
- 35 Alasca Ah... eu li esse livro...
- 36 Scarlett É muito bom...
- 37 Kira É muito bom... daí ele descobre que a mãe dele tá num lugar porque ele perdeu a memória... aí ele descobre que a mãe dele tinha um namorado...
- 38 Scarlett É... minha amiga tem esse livro...
- 39 Kira E mãe dele incentivava ele também a ler... ela tinha escrito um livro... e aí o namorado dela foi e publica o livro sem a permissão... muito legal...(risos)

Um dos momentos nos quais os alunos mais se sentiram empolgados aconteceu quando foram estimulados a contar suas práticas de leitura. Com a questão “quais livros vocês leram ‘de cabo a rabo’”, foi difícil contê-los. A cada livro citado, a vibração e a conexão para compartilhar esses momentos eram surpreendentes. Kira e Avatar disputavam a vez de falar das histórias lidas. Não bastava simplesmente nomear a obra, eles queriam detalhar o enredo, falar do autor ou, como eles mesmos diziam, às vezes: “não dê *spoiler*”.

Eu me mantinha atenta aos seus dizeres e constatava o quanto era valiosa para os alunos a existência de um espaço para revelar as suas experiências leitoras e ao mesmo tempo, a escuta dos colegas. Busquei respeitar o modo como cada um se manifestava e percebia, que a cada encontro, estreitava a conexão entre o grupo.

Alasca menciona que, ao ler seis livros da saga *A seleção*, sua mãe precisava intervir porque ela não largava as obras. Petit (2009, p. 147) diz que há leitores “que leem como quem chupa o dedo.” Alasca era uma leitora que representa essa citação: sentia prazer no ato de ler.

Edmund ouve atentamente, mas pouco participa contando suas experiências. Quando perguntado pela professora: “E *você Edmund?*” (26) Ele responde que nunca tivera um livro assim, lido “de rabo a rabo”. Mas imediatamente Scarlett (29) o interrompe e fala do livro que a professora (Antígona) passou, como se estivesse assim, chamando a atenção do colega: “*Você não leu? Era para todos lerem...*”. Ele discretamente diz que gostou e não comenta mais nada, nem mesmo o enredo, ou seja, não confirmou se leu realmente o livro. Como ele estava diante de alunos que

citavam muitas obras lidas, não se sentiu à vontade para dizer que não leu. Durante muitas conversas, Scarlett concorda com os colegas, mas também não tem uma participação ativa sobre as suas leituras.

### Excerto 3 – Ainda sobre livros lidos “de cabo a rabo”

- 40 Avatar Uma coleção que eu gostei muito de ler foi Vagalume... não sei se a senhora já ouviu falar...
- 41 Lisa Sim... conheço muitos livros...
- 42 Avatar CARA...na minha escola tinha um amigo... ele estuda aqui hoje também ... desde o segundo ano a gente é amigo... cara... a gente sempre competia... na minha escola tinha uma competição quem emprestava mais livro e quem lia... a gente sempre compartilhava os livros da coleção Vagalume porque são livros muito bom e... a linguagem é uma linguagem que você entende... é muito legal... aí quando acabou a coleção Vagalume a gente começou a ler outra coleção ... essa daqui oh... Reencontro... aí a gente começou a ler essa coleção... cara... isso marcou muito a minha infância porque eu li praticamente todos os livros que tinha dessa coleção... muito legal... gostei muito...
- 43 Lisa Era um projeto?
- 44 Avatar Não... a gente mesmo que criava...
- 45 Kira Na minha antiga escola tinha uma biblioteca e todos os livros que eu já tinha lido eu anotava... e eu contava quantos livros... olha eu tenho essa lista... foram sessenta e poucos livros...
- 46 Lisa Bacana...
- 47 Avatar Eu lembro que um ano eu li cinquenta eu acho... cinquenta e poucos por aí...
- 48 Kira A senhora já ouviu falar da Lygia Bo... Bo...
- 49 Lisa Bojunga?
- 50 Alasca Ah... sim...
- 51 Kira É Lygia Bojunga...
- 52 Lisa A autora do livro *A Bolsa Amarela*...
- 53 Kira Só que eu não lembro como é que é... eu tenho que ler de novo...

Fiquei surpresa com a demonstração dos alunos a respeito da quantidade de obras lidas, e a forma como os livros os encantaram. Mais uma vez, Kira e Avatar dominaram a cena porque tinham muitas histórias para compartilhar. São jovens que, desde a infância, tiveram acesso aos livros. Chegaram à escola e continuaram suas práticas leitoras. Esse aspecto mostra a importância do incentivo dos amigos para a continuidade das leituras, bem como do acesso a bibliotecas nas instituições de ensino. Na questão livros lidos “de cabo a rabo”, a participação dos leitores assíduos foi muito superior. Esses dois jovens citaram uma média de livros lidos por ano (50 a 60) muito além da média dos brasileiros.

A partir desse bate-papo, percebi que a leitura gratuita descompromissada é muito valorizada e reconhecida pelos alunos. Não citam livros lidos obrigatoriamente, limitados por tempo e espaço na sala de aula. Suas falas são

carregadas de uma leveza envolvente de quem lê sem sacrifícios e imposição: “CARA... na minha escola tinha um amigo... ele estuda aqui hoje também ... desde o segundo ano a gente é amigo... cara... a gente sempre competia...” (42). Na fala de Avatar, vemos a influência do *outro* (amigo) como um agente motivador.

#### Excerto 4 – Livros lidos pela metade

- |    |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 54 | Scarlett | Hii... o livro que a professora Antígona passou... eh...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 55 | Kira     | (interrompeu) Capitães...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 56 | Scarlett | É ... <i>Capitães da Areia</i> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 57 | Todos    | (risos)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 58 | Kira     | Eu não consegui terminar até o final...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 59 | Scarlett | <i>Crianças Peculiares</i> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 60 | Kira     | Hã...mentira que você não terminou...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 61 | Scarlett | Não terminei...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 62 | Kira     | Eu vou dar na sua cara...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 63 | Todos    | (risos)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 64 | Scarlett | É... é... acho que tem mais... mais...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 65 | Kira     | Eu quero a coleção nova ... eu quero o segundo e o terceiro livro...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 66 | Avatar   | Teve um livro que eu pulei partes... como é o nome daquele livro Éramos...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 67 | Kira     | <i>Éramos Seis</i> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 68 | Avatar   | É... <i>Éramos Seis</i> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 69 | Alasca   | Um que foi uma novela...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 70 | Avatar   | É um livro muito bom... eu amei aquele livro cara... tipo assim... é que eu comecei a ler... minha irmã tinha ganhado esse livro... aí ela não terminou de ler... aí eu comecei a ler e chegou no fim de semana que é o curso né... todo sábado ... tipo ficou faltando umas dez páginas... só que aí eu pulei pra última página... porque sempre na última página acontece muitas coisas... daí eu pulei de onde eu tava pra última... |
| 71 | Kira     | Eu li esse livro de <i>cabo a rabo</i> ... esse foi o livro que li de <i>CABO A RABO</i> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 72 | Avatar   | Cara... ohhh... é muito bom...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 73 | Kira     | É muito bom... <i>Éramos Seis</i> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 74 | Avatar   | Eu lembro dessa história até hoje...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 75 | Kira     | Eu choro... eu chorei esse livro todinho... TODINHO...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 76 | Alasca   | risos...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 77 | Lisa     | Você leu também... Alasca...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 78 | Alasca   | Li... só que ... não marcou assim... hum...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 79 | Kira     | Eu chorei muito... eu chegava em casa... e ficava lendo...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 80 | Edmund   | Oh... <i>Capitães da Areia</i> que quase todo mundo leu... eu li pela metade...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 81 | Lisa     | Por que foi pela metade?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 82 | Edmund   | Era em pdf...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 83 | Lisa     | Ah... em pdf...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 84 | Kira     | Ah eu acho livro em pdf muito ruim...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 85 | Alasca   | É horrível...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 86 | Scarlett | Sim...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 87 | Kira     | Eu gosto mais de sentir o livro...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 88 | Lisa     | Também pra mim faz muita diferença...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 89 | Alasca   | Sim... (os outros alunos também concordaram com gestos)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 90 | Kira     | Eu li um livro em pdf e não gostei não...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 91 | Lisa     | Pra mim gera um distanciamento... fechar um pdf é diferente de fechar um livro...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 92 | Kira     | Sim... e no pdf pode ter erros...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 93 | Lisa     | Sim... quando são editados...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 94 | Kira     | É... depende também...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 95 | Edmund   | Em pdf parece que você leva mais tempo pra ler um livro... o livro tá ali...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 96 | Avatar   | Verdade...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|     |          |                                         |
|-----|----------|-----------------------------------------|
| 97  | Lisa     | Talvez pelo distanciamento...           |
| 98  | Scarlett | É... <i>Éramos seis</i> eu li em PDF... |
| 99  | Lisa     | Pois é... talvez...                     |
| 100 | Kira     | Eu li em pdf também ... mas...          |
| 101 | Avatar   | Ah não ... o livro marca mais...        |
| 102 | Lisa     | É...                                    |

Ao perguntar sobre quais livros eles leram pela metade, Scarlett imediatamente inicia a fala contando do livro que a professora trabalhou em sala, *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Kira também afirma que não o lera todo. Na sequência, Scarlett fala de outra experiência incompleta de leitura: o livro *Crianças peculiares*. Kira diz não acreditar na postura leitora de Scarlett e faz uma brincadeira: “*eu vou dar na sua cara*” (62). Em Cuiabá, é uma expressão que significa (“não posso acreditar nisso!”). Descontraidamente, todos riem. Entre eles foi algo bem leve, que mostra muita familiaridade e intimidade.

A justificativa dada por Avatar (70) sobre não ter lido por completo *Éramos Seis* não se relacionou com a falta de gosto pela obra, mas com a questão de tempo. O livro estava sendo lido pela sua irmã e ele aproveitou a brecha, mas tinha aula no sábado (cursinho preparatório para ingressar no IFMT, como mencionamos neste capítulo). Em sua casa, há outros leitores; então, mais uma vez, friso a importância da família para o incentivo da leitura.

Um aspecto citado por Edmund diz respeito ao acesso ao livro em pdf: “*em pdf parece que você leva mais tempo pra ler um livro... o livro tá ali...*” (95). Ele cita *Capitães da Areia*, que a professora passou, e ele leu pela metade. Não teve acesso ao livro físico. Os outros colegas também não apreciam leitura por meio digital: “*eu gosto mais de sentir o livro...*” (87). Entretanto, Kira e Scarlett, mesmo não sendo apreciadoras desse tipo de leitura, mencionam que leram obras em pdf: “*eu li em pdf também... mas...*” (100); “*Éramos seis eu li em pdf*” (98). Como se vê, o grupo de leitores preza pelo modo impresso, como bem expõe Kira: “*eu gosto mais de sentir o livro...*” (87). Essa questão é importante porque se pode ter uma ideia do motivo que leva os estudantes a abandonar a leitura.

Muitas vezes, a leitura na modalidade digital, de modo rápido e superficial, praticada nas telas de *tablet* e *smartphones*, especialmente dos múltiplos textos em redes sociais, pode dificultar a concentração em obras mais longas e complexas, que exigem capacidade interpretativa, além de apenas “passar os olhos”. E isso desestimula os jovens a lerem de fato.

Esse caso específico foi diferente de outras experiências que vivenciei com turmas anteriores na minha docência, inclusive de primeiro ano no próprio IFMT. Muitos alunos liam tranquilamente pelo computador, e isso se tornava algo corriqueiro.

A minha participação foi intensa nesse momento da aula, porque também não sou adepta da modalidade digital de leitura. Como afirmou Kira, eu também gosto de sentir o livro em minhas mãos e tocá-lo. Às vezes, quando estou lendo, dou uma paradinha e cubro a minha face com o livro aberto. É um momento em que refaço a história lida e descanso as vistas. No entanto, é um hábito que não seria executado, se fosse com um *tablet*, por exemplo. Isso não significa que deixo de fazer uso das novas tecnologias; elas são importantes e necessárias, embora, afetivamente, o livro físico me chame mais a atenção, pois me sinto acolhida quando folheio página por página. Por essa razão, vejo-me mais próxima também do autor: sou daquelas que se empolga em lançamentos de livros e entra na fila para pedir autógrafo. Ademais, gosto de presentear, e não me encanta fazer isso com um livro virtual.

Continuando nossa atividade daquele dia, propus novo tópico para discussão:

#### Excerto 5 – Leituras preferidas

- |     |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 103 | Avatar   | Ah... eu tenho várias... como eu já disse aqui eu gosto muito de livro de aventura... enigma esse tipo de coisa... preferência pra ler MESMO... que gosto... que eu sei mesmo que eu vou ler “de cabo a rabo” é de aventura ou enigma... assim... mas eu também gosto de ler romance... eu não tenho problema não. |
| 104 | Kira     | Ah... o livro que eu gosto mais é romance... aventura... suspense... mistério... ah...                                                                                                                                                                                                                             |
| 105 | Scarlett | NOSSA...                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 106 | Avatar   | Mistério também...                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 107 | Kira     | Eu gosto de tudo... (risos)                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 108 | Lisa     | Você começa um termina ou você para e vai pra outro...                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 109 | Avatar   | Há leitores assim...                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 110 | Kira     | (risos)                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 111 | Alasca   | Estou lendo cinco atualmente...                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 112 | Lisa     | CINCO...                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 113 | Alasca   | Eu comprei os livros... daí eu quero ler e quero saber...aí eu quero ler o outro... aí eu pego o outro... (risos) aí quando o livro tá muito bom eu termino ele... daí passo para o outro...                                                                                                                       |

Ao iniciar o assunto das leituras atuais, imediatamente tivemos a participação ativa de Avatar, Kira e Alasca, com suas falas de leitores enérgicos, que carregam o brilho das histórias nos olhos, nos gestos e até mesmo no atropelo entre si, disputando quemalaria primeiro, para mostrar o seu repertório abundante. Como já

dito, esses alunos tiveram uma iniciação à leitura em casa e, quando chegaram à escola, isso se intensificou. Entretanto, sabe-se que há muitos alunos que passaram por uma experiência diferente. Assim, se o aluno não teve convivência leitora em casa, no seio familiar, há oportunidades de o encontro com o livro acontecer em outras esferas. Nos dizeres de Petit (2013, p. 25),

[...] quando não se tem a sorte de dispor de livros em casa, de ver seus pais lerem, de escutá-los contar histórias, as coisas podem mudar a partir de um encontro. [...] De um modo informal, pode ser alguém próximo que tenha tido acesso à leitura [...] Algumas vezes pode ser um professor, em uma relação personalizada, singular. Também pode ser um bibliotecário ou um assistente social que vai ter a oportunidade de se relacionar concretamente com os livros e de manipulá-los.

Na sequência, apresento o emocionante relato de América, em que ela conta como aconteceu o seu verdadeiro encontro com os livros:

#### Excerto 6 – Encontro com os livros

- 114 América Hum... bem... eu não gostava de ler livros... eu sempre começava a ler e acabava no meio... nunca tinha achado o livro que me chamasse a atenção de início... aí o que eu estou lendo ultimamente é meio que romance... romance... esqueci... mas é romance meio com comédia...
- 115 Edmund Comédia romântica...
- 116 América É... eu também gostei de um livro que eu estou lendo atualmente que não era exatamente só um romance... ela acaba falando sobre a vida dela... sobre as dificuldades que ela passou... que envolvia a família... relacionamento... os amigos... essas coisas... que eu achei bem interessante... que é o que eu gosto de ler... romance... uma pessoa falando da sua vida... das experiências que ela viveu... essas coisas... acho bem legal... (América havia faltado ao encontro anterior, mas retomou o tema).
- 117 Lisa Você leu esses livros “de cabo a rabo”?
- 118 América Sim...
- 119 Lisa Ótimo... ah... no encontro anterior tínhamos falado sobre as leituras praticadas na infância... experiências passadas... você foi estimulada a ler em casa ou foi escola que te motivou... conte pra nós...
- 120 América Bom... o primeiro livro que eu li foi porque uma amiga minha estava lendo e eu fui ler também... a partir desse livro que eu comecei a interessar mais por ler outros livros...
- 121 Lisa Então sua amiga que te incentivou...
- 122 América Isso... aí através dela eu comecei a ler outros livros... a comprar outros já pra eu poder ler... e aqui a professora Antígona também... no primeiro momento os livros que ela passava... de cara eu não gostava muito...
- 123 Scarlett Eu também não...
- 124 América Daí quando comecei lendo... lendo... lendo... sempre foi assim... todos os livros que ela passou ... em todos os bimestres... no começo eu não gostava... mas depois no final eu ficava apaixonada pelo livro... ela também foi um incentivo bem forte pra eu gostar de ler e querer comprar outros livros pra eu ler...

A aluna se sente à vontade para falar do seu processo de formação em relação à leitura. Reconhece que não gostava de ler. Ela havia faltado ao encontro anterior e, quando retomei a temática tratada, relatou sua história.

Como já visto anteriormente, muitos leitores participantes desta pesquisa tiveram o incentivo de seus pais, da família, e se formaram leitores na infância. Outros, no entanto, foram estimulados por amigos, e América é um exemplo disso: *“o primeiro livro que eu li foi porque uma amiga minha estava lendo e eu fui ler também... a partir desse livro que eu comecei a interessar mais por ler outros livros...”* (120). Ela entra em cena, toma a vez da palavra e se revela leitora. Não se envergonha de dizer que não gosta muito de livros, mas se entusiasma em contar sobre o livro que lhe prendeu a atenção.

Certos encontros ajudam a mudar o destino de muitos alunos. Este é um dado muito relevante: o feliz encontro de América com os livros, a partir do encorajamento de uma amiga e da sua professora no IFMT, no Ensino Médio. Em suas palavras: *“e aqui a professora Antígona também... no primeiro momento os livros que ela passava... de cara eu não gostava muito...”* (120). De acordo com a visão bakhtiniana da linguagem, essa aluna se constituiu leitora a partir da interação com o outro.

Ela reconhece que os livros passados pela professora, inicialmente, não prendiam sua atenção, mas, devido ao fato de serem leituras obrigatórias, ela cumpriu a tarefa e acabou se surpreendendo (logo adiante trato da discussão sobre a leitura imposta na escola). Isso foi determinante para a sua formação. Nesse caso, não se trata de aprisionar o leitor, mas, sim, de lhe oferecer possibilidades para que amplie seu universo de leitura e construa sua história. A ênfase na fala dessa aluna revela a importância do papel do mediador. Nessa situação, a postura do professor é fundamental: *“todos os livros que ela passou ... no começo eu não gostava... mas depois no final eu ficava apaixonada pelo livro... ela também foi um incentivo bem forte pra eu gostar de ler...”* (124).

Sabemos que a fase de passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é mesmo muito complexa. Ana Maria Machado (2001, p. 9), em sua crônica “Bom de ouvido”, afirma que a escolha de livros para jovens e adolescentes difere muito da escolha para crianças, porque cada um já tem a sua turma. E, então, entram em cena outras variáveis: há os que gostam de aventuras, de romance, de mistérios. Desse modo, “como é que de repente a gente vai encontrar um livro

assim como ‘O Menino Maluquinho’ para jovens, capaz de atingir a todos, tão diferentes?” Embora exista essa dificuldade, a escola não pode se eximir da responsabilidade, pois é exclusivamente nela que a maioria dos alunos tem a única chance de acesso aos livros e, conseqüentemente, ao conhecimento. Como bem pontua Zilberman (1988, p. 10), “a escola é o lugar onde se aprende a ler e escrever, conhece-se a literatura e se desenvolve o gosto de ler”. Quando isso não se concretiza na vida do aluno, ocasiona grandes dificuldades que comprometem toda sua vida acadêmica. Friso, aqui, que essa aprendizagem da leitura e escrita vai muito além da assimilação do universo singular de sinais da escrita e da sua decodificação. É preciso pensar na emancipação de cidadãos críticos que consigam contrapor pontos de vista. Com isso, o leitor pode enunciar o seu discurso, com base na leitura de forma livre e responsiva em que ele possa encontrar a devida “ressonância para a sua fala” (ZILBERMAN, 1988, p. 118).

Volta-se, mais uma vez, ao papel inegável do professor no estabelecimento e no fortalecimento dessa relação entre livro e leitor.

#### 4.2.1 A leitura na escola: um desafio para o professor?

Um dos momentos que merece atenção especial nesta análise diz respeito à maneira como a leitura é tratada na escola, na visão dos alunos participantes. Eles reconhecem a necessidade das avaliações, mas acham que não são suficientes. Sentem falta de um espaço livre, de um bate-papo sobre o livro, sem pressão, sem julgamentos e sem avaliações. Vejamos as suas fala a esse respeito:

#### Excerto 7 – Leitura na escola: o que os alunos têm a dizer?

- |     |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 125 | Avatar   | Não forçar a leitura...                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 126 | Edmund   | A melhor coisa é não forçar o que você não quer fazer...                                                                                                                                                                                                                         |
| 127 | Kira     | Depende...                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 128 | América  | Devia ser algo mais confortável... a biblioteca não é muito confortável... e há pessoas que não respeitam porque estão em grupo e ficam falando alto...                                                                                                                          |
| 129 | Lisa     | E sobre a obrigatoriedade?                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 130 | Avatar   | Eu penso que tem que ter a questão da obrigatoriedade para você fazer a prova do livro... a prova do bimestre tudo mais...mas eu penso... na minha opinião particular... é que a leitura iria ficar mais prazerosa pra qualquer tipo de aluno a partir do momento em que você... |
| 131 | Scarlett | Ficasse livre...                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 132 | Avatar   | Exatamente... que não tivesse... ah esse livro aqui tal é para a prova desse                                                                                                                                                                                                     |

- mês... todo mundo tem que ler... não você chega na biblioteca e fala... então gente... é... escolha um livro e...
- 133 Scarlett De tal gênero...
- 134 Avatar E não necessariamente uma prova com pergunta... pode ser uma prova pra você contar sobre o livro... falar do livro e tudo mais... pra não dar trabalho também... mas assim... a questão de você obrigar a pessoa a ler o livro por mais que ela não queira ler... tende... força ela um pouco também a não gostar do livro... ou sei lá de gostar de ler também...
- 135 Scarlett Depende da pessoa...
- 136 Kira É...
- 137 Avatar É ... vai da pessoa também... por exemplo... da Antígona... não pra criticar ... só pra falar... no começo eu não entendo bem... no meio também não... mas quando eu sento com o meu grupo e começamos a discutir a gente começa a entender sobre o livro... aí sim começa a ficar interessante... mas na leitura só eu em casa não é interessante... a partir do momento que eu discuto...
- 138 Lisa Porque não foi sua escolha...
- 139 Avatar Exatamente...
- 140 Lisa Foi a de outra pessoa... entendi... mas no final você acha positivo quando você interage com...
- 141 Avatar Com as outras pessoas... isso...
- 142 Scarlett É bem isso aí que ele falou...
- 143 Kira Eu acho que tem um lado bom e um lado ruim em tudo isso... o lado bom é que talvez não seja tão ruim assim... porque às vezes você pega gosto pela leitura... e tudo mais como eu fiz... eu peguei e comecei a ler... primeiro... o primeiro livro que a professora passou não foi tão interessante porque não tinha aquela... é meio estranho mas... a partir desses outros que ela passou... ela buscou livros mais do nosso gosto... então... ficou mais interessante... e o lado ruim é que talvez... como... na prática ... ler... não gosto de ler... não gosto... e ainda é obrigado se torna um pouco mais prejudicial pra ela pra começar a gostar...
- 144 Alasca Eu acho que tem também esse lado negativo que a gente é obrigado a ler... ah não quero... mas eu acho interessante porque tem gente que não lê de jeito nenhum o ano todo... aí tipo tendo na escola... pelo menos ele ler uns 5 livros por ano... porque senão não vai ler... se não tiver um jeito que obrigue a ler... então eu acho interessante acaba tendo gosto até...
- 145 Lisa Pode despertar... é isso?
- 146 Alasca Sim...

Durante esse encontro, foi recorrente, ao longo da conversa, o posicionamento dos alunos diante do trabalho da leitura em sala de aula. Imediatamente, eles consideram que: “não forçar a leitura” (125), “Não forçar o que você não quer fazer” (126) são estratégias interessantes. Como muitos alunos iniciam sua trajetória como leitores na escola, permitir o acesso à leitura aos alunos é um dever. Candido (2011, p. 174) afirma que, assim como a segurança, a saúde, a moradia e a alimentação, que asseguram direitos físicos, as pessoas têm também direito “à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura”.

Ao mencionar uma das questões mais polêmicas – a obrigatoriedade da leitura –, Avatar traz o discurso institucionalizado de que é necessário ler para ser avaliado: “*eu penso que tem que ter a questão da obrigatoriedade para você fazer a*

*prova do livro... a prova do bimestre tudo mais...*” (130). Isso, muitas vezes, reforça a ideia de que, na escola, se lê para fazer prova, ficha de leitura, seminário, resumos e resenhas, com o objetivo de se atribuir uma nota no final do bimestre, conferindo à leitura um caráter meramente avaliativo. Em seu discurso, o participante reproduz o argumento de que a leitura precisa ter uma utilidade, uma função na escola, ou seja, oficialmente é preciso atribuir uma nota. Contudo, faz uma ressalva cuidadosa: “*mas eu penso... na minha opinião particular... é que a leitura iria ficar mais prazerosa pra qualquer tipo de aluno a partir do momento em que você...*” (130). Ele é interrompido por Scarlett, que complementa: “*ficasse livre...*” (131). Ele concorda com a colega: “*... exatamente...*” (132); e acrescenta: “*que não tivesse... ah esse livro aqui tal é para a prova desse mês... todo mundo tem que ler...*” (132).

Vejo, nesse trecho, duas opiniões opostas sobre a questão da leitura na escola: uma com seus sistemas rígidos de avaliação, com finalidade específica; outra como leitura livre, desprendida de cobranças de notas, algo mais próximo da fruição. O aluno diz o que realmente valoriza e, para isso, de modo enfático faz questão de dizer que é “*o ponto de vista particular*” (130) dele. Talvez imagine que esteja falando “*besteira*” sobre uma prática já consolidada de que é necessário algum tipo de atividade para verificar se realmente foi lido o livro determinado.

Mais adiante, diz concordar com a avaliação, mas afirma que deveria acontecer de forma mais leve e dialógica quando: “*E não necessariamente uma prova com pergunta... pode ser uma prova pra você contar sobre o livro... falar do livro e tudo mais...*” (134). Nesse comentário, percebo a necessidade que os alunos sentem de terem voz, de ser escutados sobre o que leem, de ter abertura para expressar suas sensações, despertadas pelas leituras feitas. Para Paulino (2005, p. 63), “a leitura literária deve ser processada com mais autonomia tendo os estudantes o direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos”.

Mais uma vez, é importante destacar a postura pedagógica do professor-mediador. Embora se encontre em uma encruzilhada – pois, muitas vezes, precisa seguir à risca a leitura imposta –, ele tem a oportunidade de estabelecer interações com seus alunos, “*burlando*” o sistema rígido, propondo momentos de interlocução e até mesmo utilizando os livros obrigatórios, de maneira que haja apreciação, encantamento e compartilhamento de ideias, com vistas à construção conjunta de sentidos. No capítulo 5, apresento dados das vivências dialógicas (ZANOTTO, 2014) nas quais desenvolvemos uma prática como espaço colaborativo de cocriação.

A opinião de Avatar não é unânime no grupo. Kira e Alasca entendem que a não obrigatoriedade poderia ser a falta de oportunidade para alguns alunos que nunca leram um livro. Para Alasca: *“tem gente que não lê de jeito nenhum o ano todo... aí tipo tendo na escola... pelo menos ele lê uns 5 livros por ano... porque senão... não vai ler... se não tiver um jeito que obrigue a ler...”* (144). Sua fala reflete a opinião de garantia mínima de leitura em sala de aula, ou seja, para quem nunca leu, esse pode(ria) ser um caminho. No entanto, isso não significa que elas apreciam esse formato. Para essas alunas, é como se a escola não tivesse alternativa para formar alguns leitores; é preciso obrigar, ser coercitivo, e a maneira mais segura é aplicar avaliações, que resultam na nota e, conseqüentemente, influenciam a aprovação.

Avatar apresenta um argumento importante a respeito dos momentos de troca no contato real, com base em uma obra lida. O estudante exemplifica que os livros que a professora Antígona passava eram complexos, e ele sentia dificuldade de compreendê-los. Contudo, quando se reunia com os colegas, tudo começava a fluir:

*[...] no começo eu não entendo bem... no meio também não... mas quando eu sento com o meu grupo e começamos a discutir a gente começa a entender sobre o livro... aí sim começa a ficar interessante... mas na leitura só eu em casa não é interessante... a partir do momento que eu discuto [...] (137).*

Scarlett confirma o posicionamento do colega: *“... é bem isso aí que ele falou...”* (142). O participante acha que a leitura fica interessante porque é um momento vivo de interação com o outro. E aqui ficam claras as bases para se pensar o princípio da alteridade. Nós nos constituímos por meio da interação com o outro: é ele que nos completa e nos ressignifica.

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra não minha. Nesse sentido, todas as palavras, além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida, é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (BAKHTIN, 2003, p. 379).

### Excerto 8 – Leitura obrigatória

- 147 Lisa E você Edmund, a partir da sua experiência como você vê a leitura na escola?
- 148 Edmund Acho que a escola trabalha sempre de forma obrigatória... não é tão bom... porque por mais que ler melhora a interpretação de texto... deixa longe do celular um pouco... mas também obrigatoriedade... como eu falei... se você se sente obrigado a algo... você passa a não gostar daquilo...
- 149 Kira É obrigação... se você não fizer aquilo você...
- 150 Scarlett Não faz a prova...
- 151 Kira É... não faz a prova... vai tirar zero...
- 152 Lisa É bem coercitiva mesmo...
- 153 Kira E quem não gosta de ler... não lê o livro... mas pega o resumo...
- 154 Avatar É uma saída né... porque tem a prova...
- 155 Kira Muita gente não lê o livro às vezes...
- 156 Scarlett Mas não dá certo...
- 157 Kira É...
- 158 Scarlett Porque a professora coloca mais detalhes... que não tá no resumo...
- 159 Lisa Aí o resumo não dá conta... aí a pessoa na próxima prova diz... "vou ter que ler o livro..."
- 160 Scarlett Sim... agora vou ter que ler...
- 161 Kira Cai na real...

Nas conversas acima, registra-se a opinião dos alunos sobre o aspecto da obrigatoriedade da leitura de forma bem explícita. Eles reforçam o sentido de que ler um livro na escola equivale à necessidade de realizar uma avaliação, ou seja, se não fizer a leitura "... *vai tirar zero...*" (151). Afirmam que é uma saída para se garantir o mínimo de leitura. Como estratégia, o professor pede, na prova, detalhes do enredo que somente a leitura do resumo não permite conhecer. Com isso, o estudante "... *cai na real...*" (161) e, no bimestre seguinte, muda seu comportamento como leitor. Dessa forma, ler se torna uma atividade mecânica, técnica e monológica. Esse parece mais um comentário geral dos alunos, do que ouvem falar, ou de alguma experiência que vivenciaram, ou que ouviram dos pais. Atualmente, a prática de leitura que tiveram com a professora Antígona foi muito positiva, com base nos livros indicados por ela. Os participantes relatam que as obras foram motivadoras e determinantes para a sua constituição como leitores, tal como ocorreu com América. Entretanto, ainda se percebe, em suas falas, que eles clamam por um espaço mais vivo, mais democrático, para discussão das obras lidas e para uma troca de experiência com os colegas.

Como afirmei, o processo de leitura na escola é uma atividade complexa. No entanto, não há razões para não estabelecer um diálogo entre os saberes

curriculares considerados fundamentais aos alunos e a experiência que eles têm. A seguir, apresento a continuidade da conversa entre os alunos a esse respeito:

#### Excerto 9 – Ainda sobre a leitura obrigatória

- 162 América Eu acho que é bom os professores algumas vezes incentivarem... passar prova porque isso vai fazer com que as pessoas leiam mais...se interessem mais por literatura porque hoje em dia muitas pessoas não são ligadas a livros... eu era desse jeito... num tava nem aí pra livro... entendeu... eu não gostava eu só falava pra minha tia... falava não quero... por mais que assim seja obrigatório... é um pouco chato ser obrigatório pra você ler...mas se você for obrigada a ler...
- 163 Lisa Como usar o uniforme né...
- 164 Avatar Exatamente...
- 165 América Um livro que não chama a sua atenção no início...sabe... não é aquela coisa que... aí acaba desanimando você no início... então eu acho que isso não é muito legal... mas aí depois... igual o Avatar disse... você começa a conversar e interagir com as pessoas e talvez ela entende algo que eu não entendi... ela explica e depois eu leio e entendo melhor... e começo a interagir sobre o livro então acho que isso seja algo legal... acho que seja algo legal a professora passar a prova também... porque a gente pode concordar mais sobre o livro porque às vezes a gente lê... mas não ... não presta atenção em nada não presta atenção na história...

Mais uma vez, América expressa seu testemunho de forma muito cuidadosa para exemplificar que, em muitas situações, a obrigatoriedade pode ser a única oportunidade que um aluno tem de se tornar leitor. Ela é grata à postura da professora Antígona na escolha dos livros que foram trabalhados em sua turma. Aqui o posicionamento da aluna já é mais pontual. Fala de si: “*eu era desse jeito... num tava nem aí pra livro... entendeu...*” (162). Na verdade, ela não discorda totalmente dos colegas, mas considera que a imposição da leitura surtiu nela um efeito positivo.

A questão da escolha de obras a serem levadas para a sala de aula é também um aspecto importante e muito polêmico. Alguns preferem focar os canônicos da literatura universal; outros, escritores mais contemporâneos, e até mesmo os *best-sellers*. Isso acaba gerando a opinião de que os livros trabalhados na escola são mais difíceis, complexos, o que os torna pouco atrativos, e aqueles que os alunos escolhem são mais envolventes porque têm uma linguagem mais próxima da sua.

Na última fala de América, no excerto acima, frisa-se, mais uma vez, a interação com o outro, como fator positivo na prática de leitura. Eu já havia explicado

que, na sequência das entrevistas, realizaríamos uma atividade prática com poemas, todavia, não tinha dado muitos detalhes. Considero extremamente relevante os alunos demonstrarem o desejo de partilhar com os colegas as suas leituras. América retoma a fala de Avatar (165) e afirma:

*[...] um livro que não chama a sua atenção no início...sabe... não é aquela coisa que... aí acaba desanimando você no início... mas aí depois... igual o Avatar disse... você começa a conversar interagir com as pessoas e talvez ela entende algo que eu não entendi... ela explica e depois eu leio e entendo melhor... e começo a interagir sobre o livro então acho que isso seja algo legal [...].*

Quando iniciei a análise da história de leitura dos alunos, mencionei a família como um incentivador para a formação de leitores. E aqui vejo outros dois agentes de letramento: a figura do professor e dos amigos. Mesmo sendo, muitas vezes, uma leitura imposta, os alunos gostaram de ler, e isso é visto pela empolgação de suas falas quando lhes perguntei se indicariam as obras lidas. Naquele momento, eu não me referia apenas às últimas, mas a todo o acervo a que tiveram acesso no decorrer da sua trajetória leitora. Entretanto, percebi que estavam com os últimos títulos ainda muito presentes, vivos em suas memórias. Desse modo, mesmo que a leitura tenha sido obrigatória, eles mostraram que gostaram dos livros. A professora Antígona é leitora assídua, e essa postura desperta a atenção dos alunos. Seu comportamento revela que “para transmitir amor pela leitura, e em particular pela leitura de obras literárias, é preciso tê-lo experimentado” (PETIT, 2013, p. 62).

Nas falas dos participantes, fica nítido o quão delicada é a postura da professora Antígona, bem como dos professores em geral. Os alunos citam alguns livros indicados por ela e contam que, inicialmente, pareciam desinteressantes. Contudo, ao continuarem a leitura, eles foram fisgados pela trama da narrativa, e logo se sentiram tão envolvidos a ponto de os colocarem na lista de obras que sugeririam a alguém. Evidentemente, é comum o estranhamento que o texto literário provoca em cada um dos leitores, de diferentes formas. O que é complexo para um, pode ser natural para o outro. Por essa razão, é preciso tirar o aluno do lugar comum e impactá-lo. Foi esse aspecto que estimulou esse grupo a continuar lendo. Nas palavras de América (165),

*[...] todos os livros que a professora passou... sempre foi isso... de cara... não gostava... não chamava atenção de jeito nenhum... eu*

*ficava... gente como que a professora passa isso... mas aí quando você vai chegando no final e você começa a entender... nossa... é muito bom [...]*

A esse respeito, Petit traz uma importante reflexão que pode ser relacionada à postura da professora Antígona na indicação dos livros feita para a turma:

Se, em certo sentido, existe uma contradição irremediável entre o ensino da literatura da escola e a leitura que fazemos por conta própria, ao menos cabe aos professores fazer com que os alunos tenham uma maior familiaridade, que sintam mais confiança ao se aproximarem dos textos escritos. Fazer com que sintam sua diversidade, sugerir-lhes a ideia de que, entre todos esses textos escritos – de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar – haverá certamente alguns que dirão algo muito particular a eles (PETIT, 2008, p. 178).

América ressalta a importância de ter se tornado leitora a partir da experiência de leitura obrigatória: *“... é algo muito bom... essa obrigação por leitura... você acaba pegando gosto... eu sou um exemplo... eu não gostava dos livros que ela passava... depois passei a gostar...”*

Os alunos tomaram gosto de falar sobre os livros lidos e buscaram na memória outros títulos que, de certa forma, os impressionaram. As conversas entre eles, no excerto abaixo, fizeram-me recordar Michael Ende (2010), em *A História sem fim*, na qual ele descreve o vazio que o leitor sente ao ter de se separar da companhia das personagens amadas e admiradas, quando se chega à última página de um livro. Essas impressões ficam nítidas nas falas de Alasca, Kira e Avatar:

#### Excerto 10 – Sensações que os livros provocam/despertam nos leitores

|     |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 166 | Avatar  | “Viagens ao centro da terra...”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 167 | América | O título parece ser bem interessante...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 168 | Avatar  | É muito massa...porque no livro mistura história de suspense... aventura... ficção... e conta uma história real... porque realmente o que acontece no livro acontece na vida real... ele usa parte da ficção pra criar uma história que não aconteceu... mas usa coisas reais que realmente existem no mundo e... quando eu li... eu falei nossa... e eu me sentia dentro do livro... é uma experiência muito top... |
| 169 | Alasca  | Acho que todos os livros que eu leio eu tento imaginar como seria se acontecesse comigo ou quando acontece alguma coisa com alguma pessoa e eu penso... nossa... eu me lembro de alguns livros que eu li... eu fico até chateada às vezes... mas a pessoa nem sabe porque eu estou falando...                                                                                                                        |

- 170 Kira Às vezes acontece... eu sempre imagino a personagem... eu meio que acompanho a história... parece que eu estou lá vendo tudo... como num cinema assistindo a tudo e comendo pipoca...

Ainda a respeito da indicação dos livros, Avatar cita *Viagens ao Centro da Terra* (166) e, a partir disso, reflete sobre algo interessante: as sensações que as leituras despertam nos leitores. Analisa como a ficção possibilita momentos de devaneios, descontração e sensibilização: “*acho que todos os livros que eu leio eu tento imaginar como seria se acontecesse comigo...*” (169). Alasca leva as histórias dos livros para a sua vida real e diz se lembrar de alguma história a partir de fatos que ela presencia. Situação semelhante ocorre com Kira: “... às vezes acontece... eu sempre imagino a personagem... eu meio que acompanho a história... parece que eu estou lá vendo tudo...”. Trata-se da arte dialogando com a vida do leitor. A esse respeito, Manguel (2017, p. 113) diz que “todo leitor, já sentiu ao menos uma vez, o poder avassalador de uma criatura de palavras, apaixonando-se por certo personagem, detestando visceralmente outro, tendo a esperança de emular um terceiro”.

Chegando aos últimos dados da análise deste capítulo, apresento um episódio que foi determinante para a decisão de usar o poema trabalhado no Capítulo 5, com base na proposta do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 2014). Percebi que os alunos não falaram desse gênero em suas histórias de leitura e, diante disso, perguntei-lhes se gostavam de poemas, poesias ou algo do tipo. As respostas foram bem precisas: “*eu não gosto muito de poema...*” (172), “*eu também não sou muito chegada...*” (173). Como se pode ver nos excertos abaixo, foi notória a não apreciação pelo texto em versos. As justificativas foram as mais variadas: pelo uso da linguagem, pela temática e pela complexidade, o que torna o poema mais difícil de ser compreendido.

#### Excerto 11 – Leitura em versos

- 171 Lisa E sobre poemas... vocês gostam?  
 172 Scarlett Eu não gosto muito de poema... de ler poema...  
 173 Kira Eu também não sou muito chegada...  
 174 Lisa Por quê? Pela temática... pela linguagem...  
 175 Alasca Acho que é pelo tema mesmo...  
 176 Kira Sim... o tema... a linguagem...  
 177 Scarlett A linguagem...

- 178 Kira Porque você tem que saber interpretar o poema... senão você não consegue entender...
- 179 Scarlett É muito complexo...
- 180 Kira Então você tem que fazer um esforço a mais...
- 181 Avatar Porque tem coisa que você não consegue entender...
- 182 Alasca Eu gosto... mas você tem que procurar entender... não é simples...
- 183 Avatar Eu nem gosto nem desgosto... também não... mas pra mim...
- 184 Lisa Se vocês fossem em uma viagem... que livro vocês escolheriam?
- 185 Avatar Com certeza não seria de poema...
- 186 Scarlett Romance...
- 187 Avatar Eu acho muito chato... não é que é chato... é que o poema... eu penso que ele é mais pra você se distrair... é uma mini historinha contada em versos e rimas e... logo acaba... entendeu... e livro em si normal ele não é assim... ele tem todo um enredo... uma história e tudo mais...
- 188 América O último livro que eu li era um poema... eu achei bem interessante... era poemas curtos em que a personagem falava sobre ela... o nome dele...
- 189 Avatar É... mas tinha uma história...

Alasca foi a única aluna que contrariou a opinião do grupo: *“eu gosto... mas você tem que procurar entender... não é simples...”* (182). Sua experiência com poesia é bem diferente: ela escreve, tem intimidade com os versos, com a rima, com o ritmo, com as imagens metafóricas, embora eu só tenha me inteirado disso depois, por intermédio do relato que ela fez sobre sua história de leitura, apresentado no início deste capítulo.

Por fim, desejava saber a opinião deles sobre nosso grupo de discussão, sobre a experiência de terem sido ouvidos enquanto leitores e sobre as revelações de suas histórias de leitura e de vida. Mais uma vez, surpreendi-me com suas manifestações.

## Excerto 12- Apreciação dos alunos sobre a entrevista em grupo

- 190 Avatar Eu me sinto sei lá... é... eu não sei a palavra para definir... mas é como se eu fosse alguém importante... sabe...
- 192 Alasca É isso que ia falar... me sinto importante...
- 193 Kira É um reconhecimento...
- 194 Avatar Exatamente... porque alguém chega e fala assim... eu quero saber a sua história sobre a literatura... tipo do que você lê... é muito gratificante pra mim... acho que é isso...
- 195 Kira É como se fosse pedindo um autógrafo pra você...
- 196 Scarlett Aham... Eu me sinto mais valorizada... meu Deus...
- 197 Kira Lisonjeada...
- 198 Alasca Bom... eu acho que os jovens são muito... têm que sempre ficar ouvindo... nunca têm a oportunidade de falar... daí... é como se ele não tivesse oportunidade de poder falar o que a gente acha... qual o nosso ponto de vista... o que a gente viveu... porque a gente também já viveu muitas coisas... não é porque a gente é novo que não tem história...
- 199 Scarlett Verdade...

- 200 Kira Geralmente é isso... apenas razão...
- 201 América A pessoa fala... nossa... você tem 16 anos?
- 202 Edmund Eu me senti... a partir disso... importante... né...
- 203 Lisa E viram como vocês têm histórias? eu estou impressionada... aprendi muito com vocês... tantas histórias que estou ouvindo que não estavam em minhas expectativas... às vezes pensamos que um tipo de atividade como essa... os alunos vão apenas citar alguns livros e comentar algumas coisas...

As interações estabelecidas entre mediadora e os alunos foram fundamentais para fortalecer o nosso vínculo nesta pesquisa. Como professores, nem sempre cedemos esse espaço em sala de aula para que as leituras pessoais dos estudantes dialoguem e se cruzem com o que levamos. A valorização dos conhecimentos dos alunos, quer sejam linguísticos, culturais e até mesmo pessoais, pode ser um norte para o desencadeamento das aulas.

Em muitos momentos, eles se mostravam surpresos com alguns depoimentos, mas as suas reações nessas situações eram de sensibilização e respeito pela vida, pela dor do outro, pela valorização de tamanha coragem do colega em dividir com o grupo suas histórias de vida. Outras vezes, eram as gargalhadas que tomavam conta do espaço, decorrentes de alguma fala engraçada ou “zuada”, como eles mesmos as nomeavam. Os momentos de compartilhamento de ideias foram uma oportunidade de reflexão sobre si, de construção de entendimento de suas escolhas e caminhos trilhados. Nos dizeres de Freire (2006, p. 60),

[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

Iniciar cada tópico era como uma explosão; não havia pausas. Eles falavam de suas experiências com muito encantamento e entusiasmo; aproveitavam aquele momento para mostrar quem eram e, pelas suas falas, percebi o quanto se sentiam valorizados: “... eu me sinto sei lá... é... eu não sei a palavra para definir... mas é como se eu fosse alguém importante... é muito gratificante pra mim...” (194); “... é um reconhecimento...” (193). Kira chegou a comparar essa vivência com a ideia de autógrafa, ou seja, é um tipo de situação em que a pessoa é o destaque. Alasca fez uma reflexão também sobre a visão estereotipada que os adultos, tidos como “mais experientes”, têm a respeito dos jovens: são aprendizes e, por isso, mesmo não têm *know-how* para falar de leitura. Em suma, os participantes se sentiram empoderados

e valorizados. Diante disso, mais uma vez, recorro ao grande educador Freire (2006, p. 69), quando afirma que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina”. Penso ser esse um ponto de partida para se desenvolver um trabalho mais humanizador com a leitura, promovendo uma participação mais efetiva no compartilhamento dialógico das vivências que cada um – professor e aluno – construiu ao longo da vida.

#### **4.4 Síntese do aluno-leitor ingressante no Ensino Médio do IFMT**

Um dado importante nessas interações diz respeito às diferenças entre os alunos que têm mais o hábito de ler e os que não têm. Os primeiros são facilmente identificáveis: falam que ganham livro, que têm muitos livros em casa, que frequentam lugares onde há prática de leitura. São, portanto, os que mais leem. Para eles, a leitura literária não está associada a uma disciplina escolar com viés obrigatório. A literatura é muito maior do que um livro proposto pela escola (PETIT, 2009).

Em contrapartida, mesmo não tendo esse contato tão intenso em casa na infância, há outros meios de desenvolvimento da leitura, como o incentivo de amigos e as leituras escolarizadas. Foi o que ocorreu com América, especialmente. Ela se tornou leitora por motivação de uma amiga e, na escola, a partir das leituras obrigatórias.

Os alunos que já tinham o contato com os livros e o hábito de ler se tornaram mais atuantes ainda e podem ter servido de motivação aos colegas. Isso se evidencia nos seus relatos quando tratam das obras lidas. Esse, aliás, é um grande desafio: dar continuidade à sua trajetória como leitores na passagem de uma fase para a outra. No que concerne principalmente às crianças que estão na Educação Infantil, frequentemente nos deparamos com uma quase totalidade de crianças que gostam de ouvir histórias, que se encantam com as narrativas e ilustrações. No entanto, ao chegar ao Ensino Fundamental, tudo isso desaparece e ali encontramos um grupo inexpressivo de leitores. No Ensino Médio, muitos veem uma razão prática, utilitária da leitura de obras, visando à aprovação no Enem e em outros vestibulares. O que afastam os leitores dos livros? É importante refletir sobre isso.

A participante América revela que, mesmo não nascendo nesse universo letrado, o contato com os livros pode acontecer pelas estradas da vida, seja pelo

encontro com outros leitores, com um animador voluntário, seja na escola e até mesmo mais tarde, no trabalho, por exemplo. Foi o que ocorreu com ela: a partir do estímulo de amigos e, mais tarde, do contato com obras indicadas pela professora, ela descobriu o prazer pela leitura.

Ao ouvir esses jovens, verifico o quão valioso é o papel da família do professor e do convívio com amigos na trajetória dos leitores. Desse modo, reconhecê-los, acolhê-los, cuidar deles ou simplesmente conversar com eles pode mudar o destino de um aluno, de um amigo ou de um filho. É preciso dar ouvido a esse aluno-leitor para que ele se sinta valorizado e confiante. Sozinho não é possível fazer grande coisa. Nas poucas interações que tivemos, o diálogo estabelecido foi “desafiando o grupo a pensar sua história social como experiência igualmente social de seus membros (FREIRE, 2006, p. 81)”.

O espaço físico, como as bibliotecas, é importante. Do mesmo modo, é de grande valia a presença dos livros na escola e nas estantes em casa. No entanto, se não houver a figura do mediador, isso pode não ser suficiente para a construção do leitor.

O professor do Ensino Médio se depara com um desafio muito grande, pois reúnem-se, em sua sala de aula, alunos com diferentes visões de leitura: desde aqueles que nunca perderam a paixão de ler e são assíduos, vorazes, passando pelos que leem apenas para cumprir protocolos, até chegar a uma parte que não lê mesmo, e, por essa razão, recorre, muitas vezes, a resumos ou aos colegas para lhes contar o livro lido. Diante disso, os professores se veem numa encruzilhada. A partir do que ouvi, uma alternativa é propiciar momentos vivos de interação, além do espaço da sala de aula, visto que, de forma despretensiosa, um colega pode despertar no outro o sabor de folhear a página de um livro. Assim, o encontro poderá acontecer a qualquer momento (PETIT, 2009).

Em suma, com base nos dados, vi que o ideal é que o encontro com os livros seja alicerçado pela família, desde a gestação. Caso isso não ocorra, a leitura pode ser influenciada por um contexto mais amplo, como pela escola, pelos grupos de amigos ou por um colega de trabalho, em outro momento da vida. Não se pode considerar que tudo esteja perdido, quando não se nasce e não se vive em um ambiente propício a despertar o gosto pela leitura. Na escola da vida “há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender (FREIRE, 2006, p. 84)”.

Como se lê no início deste capítulo, aqui apresentei apenas um recorte da imensa quantidade de dados gerados nesses encontros. Restringi-me, portanto, àqueles mais relacionados à prática da leitura, especialmente a literária. Muitos outros, igualmente importantes, não foram objeto de uma análise mais profunda, por exemplo, a relação com familiares, histórias ouvidas dos avós e tios, problemas enfrentados na relação pai e filho, além de outras práticas escolares que foram discutidas, como questões relacionadas à escrita. Alguns excertos, relacionados às discussões trazidas aqui, encontram-se no Apêndice D.

O professor tem a possibilidade, como mediador, de desenvolver “um trabalho sobre si mesmo, sobre o seu lugar, sobre a sua própria relação com os livros” (PETIT, 2009, p. 26) e compartilhar, com os estudantes, as suas reflexões e experiências vividas, a partir de um texto lido ou de um bate-papo. Foi essa prática que busquei desenvolver na segunda parte desta pesquisa: com o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 2014), possibilitar vivências efetivas de leitura de poemas. Os resultados foram empolgantes. É o que apresento no capítulo seguinte.

## 5 O PENSAR ALTO EM GRUPO EM AÇÃO: AS VIVÊNCIAS NO GRUPO DIALÓGICO DE LEITURA

“Não leio de novo o jornal de ontem. Ele está morto.  
Mas leio de novo, muitas vezes, o poema que já li,  
e sempre que o faço a vida ressuscita”  
(Rubem Alves)

Neste capítulo, apresento a interpretação dos dados sobre as vivências ocorridas no segundo semestre do ano de 2018, com alunos do 1º ano do ensino Médio Integrado em Agrimensura, do IFMT – *campus* Cuiabá. Como suporte teórico, estabeleço diálogo com Volóchinov/Círculo de Bakhtin (2017); Bakhtin/Círculo (2003, 2016); Freire (1988, 1989) e Candido (2011), correlacionando essas teorias com a prática do PAG, apresentado por Zanotto (2016, p. 119) como um “fenômeno híbrido”, ou seja, uma experiência de leitura que “está afinada à epistemologia do dialogismo, enquanto método de pesquisa, e a uma concepção dialógica de leitura em sala de aula, enquanto prática de letramento”.

Nos discursos enunciados pelos alunos, nos primeiros encontros, apresentados no Capítulo 4, quando busquei conhecer suas histórias de leitura, destaquei pontos importantes tais como: o vínculo entre os alunos-alunos-professora-mediadora; a importância que eles demonstraram de ser ouvidos e ter suas vozes valorizadas; a dificuldade que revelaram quando mencionei a leitura de poemas, entre muitos outros aspectos que foram proporcionados. Não posso deixar de frisar que esses aspectos serviram de motivação para a continuidade da pesquisa com o PAG.

Após o estudo da trajetória escolar e pessoal dos alunos, em que eles revelaram suas leituras, limitações, anseios e desafios, confesso que vieram muitas inquietações. “E agora, José?” O que fazer, a partir desses dados? Lembrei-me de uma conversa, na arguição do projeto, em que minha orientadora destacou que um dos objetivos da Linguística Aplicada, especialmente da linha de pesquisa “Linguagem e Educação”, é: “estudar e desenvolver propostas de intervenção crítico-colaborativas que investiguem a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação”<sup>41</sup>. Assim,

---

<sup>41</sup> Esse objetivo está relacionado à vertente “Linguagem em Atividades no contexto escolar e práticas sociais”, apresentado no site do LAEL/PUC/SP. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos->

desenvolver uma proposta de leitura para provocar mudanças na vida dos alunos, tornou-se essencial. Em consonância com esse objetivo, veio-me também à memória um comentário da professora Cynthia Agra Brito Neves, da UNICAMP/SP, durante a discussão, em uma das apresentações no Simpósio: “Gêneros literários: entre tradição e inovação, novos suportes, novas configurações”, ocorrido no IX SIGET, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2017. Durante as apresentações, foi feito o debate sobre a importância de propor atividades de leituras em que elas sejam vivenciadas pelos leitores para mudar a sua realidade. Foi uma discussão instigante e que me fez refletir, naquele momento, a necessidade da *práxis*, isto é, do foco na ação e reflexão. Nesse sentido, compreendi que investigar, examinar e sondar o que a escola já faz é apenas parte do processo para contribuir com os estudos sobre leitura que entendo ser imprescindíveis.

Após essas reflexões provocadoras, coloquei a “mão na massa” e parti para esta segunda parte da geração de dados, buscando alcançar o seguinte objetivo: Investigar a prática de letramento do Pensar Alto em Grupo com relação ao seu potencial de contribuir para a formação cidadã do aluno como leitor. Dessa forma, promovi um espaço de leitura, construindo efetivamente o Grupo Dialógico de Leitura, a partir de quatro vivências. Para tanto, busquei responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1- Que ações e intervenções da professora-mediadora, durante as vivências, promoveram a construção de relações dialógicas no grupo?
- 2- Que contribuição(ções) o Pensar Alto em Grupo, como prática de letramento, trouxe para melhorar a relação do aluno com a leitura e a literatura?

É válido frisar que essas duas questões de pesquisa, focadas na interação entre os alunos e nas intervenções da professora, visando à construção de relações dialógicas no grupo, são analisadas, neste capítulo, de forma simultânea, pois há uma interdependência entre essas ações. Na proposta do PAG, um texto pode ser lido de muitas formas, ou seja, há várias leituras válidas, porque cada leitura é um momento particular, visto que cada situação enunciativa é única (BAKHTIN, 2003).

Desse modo, não é coerente considerar uma leitura única, uma vez que os leitores são múltiplos.

Decidi iniciar as vivências com o poema “A montanha pulverizada”, de Carlos Drummond de Andrade. Mas, além dessa escolha, eu levava para a sala exemplares de outros autores, dentre eles alguns títulos mato-grossenses, para que os alunos pudessem também ter a liberdade de folhear outros livros. Esse manuseio ocorria nos primeiros minutos do encontro, enquanto aguardávamos todos chegarem e se acomodarem. Eram momentos também muito envolventes, pois sempre surgia um comentário agradável, e assim nos tornávamos mais próximos.

As transcrições seguiram os mesmos critérios usados no Capítulo 4, ou seja, suas vozes foram organizadas em excertos, em formato de uma tabela, dividida em três colunas: na primeira, consta o turno numerado; na segunda, o nome do participante (fictício); e na terceira, a ação dialógica: fala dos participantes ou alguma explicação da professora-mediadora.

Passo, então, à análise das interações entre os alunos-alunos-professora-mediadora, iniciando pela apresentação do contexto de produção do poema-base, extraído da obra *Boitempo II – Menino Antigo*, de Carlos Drummond de Andrade, usado nas vivências, e incluindo um breve relato da minha estada em Itabira. Conhecer o lugar onde esse poeta modernista viveu sua infância fez-me enxergar a grandeza da sua produção literária.

### 5.1 Poema: “A montanha pulverizada”

Chego à sacada e vejo a minha serra,  
a serra de meu pai e meu avô,  
de todos os Andrades que passaram  
e passarão, a serra que não passa.

Era coisa dos índios e a tomamos  
para enfeitar e presidir a vida  
neste vale soturno onde a riqueza  
maior é sua vista e contemplá-la.

De longe nos revela o perfil grave.  
A cada volta de caminho aponta  
uma forma de ser, em ferro, eterna,  
e sopra eternidade na fluência.

Esta manhã acordo e  
não a encontro.  
Britada em bilhões de lascas  
deslizando em correia transportadora

entupindo 150 vagões  
 no trem-monstro de 5 locomotivas  
 – o trem maior do mundo, tomem nota –  
 foge minha serra, vai  
 deixando no meu corpo e na paisagem  
 mísero pó de ferro, e este não passa.

(Menino Antigo – Boitempo II, de Carlos Drummond de Andrade).

Carlos Drummond de Andrade tem uma produção poética vasta. Seu primeiro livro, *Alguma poesia*, foi publicado em 1930. Destacou-se na segunda geração modernista com publicações como *Sentimento do mundo* ([1940], 2012), *José* ([1942] 2012) e *A rosa do povo* ([1945] 2012), sendo referência no envolvimento crítico e político do Brasil no contexto da Segunda Guerra Mundial. Praticamente em todas essas obras, o poeta expressou a sua relação com a mineração. Sobre esse aspecto, Wisnik (2018, p. 115) afirma que a vida e a obra de Drummond se desdobram em torno da extensa presença de minérios em Itabira, que vai desde a grande “potência aparentemente indomável do Cauê quase virginal até a entronização engolidora do aparato técnico-explorador que consolida o protagonismo da Companhia Vale do Rio Doce no mercado mundial”.

O poema “A montanha pulverizada” foi publicado em 1973, no livro *Menino Antigo*, o segundo da trilogia *Boitempo*, constituída por *Boitempo I – A falta que ama* (1968), *Boitempo II – Menino Antigo* (1973) e *Boitempo III – Esquecer para lembrar* (1979). Os três livros foram organizados por temática e somam 410 poemas, sendo, portanto, uma das produções drummondianas mais extensas. É uma obra de autobiografia literária do poeta quando criança e quando jovem, considerada tardia (WISNIK, 2018).

Nessas obras, faz um retorno à sua infância, na qual aparecem a família, a fazenda do Pontal, o casarão provençal, a Matriz do Rosário, a Câmara Municipal – onde atualmente funciona o Museu Histórico –, a velha prisão, a escola onde ele estudou as primeiras séries, as calçadas em rampas, os paredões, o botequim, ou seja, Minas Gerais, especialmente Itabira, a sua cidade natal. São imagens que aparecem de forma recorrente e saudosista em muitos dos seus poemas, como em “A mesa”, “Viagem em família”, “Comunhão”, “A morte de Neco Andrade”, entre outros.

As subdivisões de *Boitempo II* são: “Pretérito mais-que-perfeito”, “Fazenda dos 12 vinténs ou do Pontal”, “Repertório urbano” e “O menino e os grandes”. Em um dos poemas, o enunciador poético apresenta ao leitor a sua realidade: “No hotel dos Viajantes se hospeda Incógnito/Lá não é ele, é um mais-tarde” (DRUMMOND, 1973, p. 3). Em outras palavras, desse lugar sai um menino antigo – ele tinha 66 anos quando publicou o primeiro livro dessa trilogia – e volta à sua cidade natal, ficcionalmente, para contar suas histórias da infância em que aparecem elementos cotidianos, ligados às experiências vivenciadas ao longo da vida.

O poeta mineiro faz grandes revelações nessas obras. Algumas, talvez, que nem pudessem ser ditas, como sugere o poema de abertura, cujo título é “Intimação”. Os versos são apresentados como se fossem uma obrigação: “– Você deve calar urgentemente / as lembranças bobocas de menino / – Impossível. Eu conto o meu presente / com volúpia voltei a ser menino” (DRUMMOND, 1979, p. 3).

Em uma entrevista concedida, por telefone, dezesseis dias antes de sua morte, em agosto de 1987, ao ser perguntado pelo jornalista Neto (2007, p. 62) sobre Itabira e sua infância, declarou: “Tenho uma imensa saudade e digo mesmo: no fundo, continuo morando em Itabira, através das minhas raízes e, sobretudo, através dos meus pais e dos meus irmãos, todos nascidos lá e todos já falecidos<sup>42</sup>”.

Segundo Jeronymo (2016, p. 116), embora toda essa produção seja ligada à infância do poeta, a obra *Boitempo*, assim como outras, constitui uma espécie de “documento histórico do Brasil rural, da família dos Andrades e dos costumes coloniais, imperiais e republicanos – notadamente os da República Velha –, cujos ecos se veem em Itabira”. Desse modo, apresenta uma memória que vai além da individualidade do antigo menino mineiro que saiu da província e foi para a metrópole.

Falar da infância e da vida de Drummond é falar de Itabira. Desde as suas primeiras produções, o poeta não deixa de externar as experiências vividas em sua cidade natal, até os últimos dias de vida. Praticamente em toda a sua obra e entrevistas concedidas ao longo da vida, há referências a vários cantos da cidade. Caracterizada por ele de muitas formas, como “Cidadezinha qualquer que tem

---

<sup>42</sup> Essa entrevista foi publicada no livro *Dossiê Drummond*, pela Editora Globo, em 1994. No livro, além da entrevista em que Drummond revela fatos de toda sua vida, entre outras muitas confissões, há ainda depoimentos de pessoas consagradas que eram próximas do poeta, como Millôr Fernandes, Otto Lara, Ziraldo e Fernando Sabino.

noventa por cento de ferro nas calçadas e oitenta por cento de ferro nas almas”, Itabira do Mato Dentro, como também era conhecida, é uma potência mineral inesgotável. Distante 104 km de Belo Horizonte, faz parte da região do chamado quadrilátero ferrífero. É um lugar que proporciona uma revisitação à obra do poeta, pela singularidade de seus detalhes, através da geografia e dos resquícios do que fora um dia, antes da exploração avassaladora da mineração.

Logo após ter conhecido o poema “A montanha pulverizada”, em uma vivência com o PAG, em 2017, iniciei uma busca incessante para conhecer melhor o poeta, desde a compra dos seus livros em livrarias e sebos (em que consegui o livro *Menino Antigo*, com a assinatura do poeta), passando pela interação com amigos que estudam sua obra, até chegar a Itabira, em minhas férias com a família, em janeiro de 2020, momento no qual mudamos totalmente a rota do percurso no retorno para Cuiabá. Foi, portanto, o meu envolvimento com a produção literária de Carlos Drummond de Andrade, especialmente com esses três livros da série *Boitempo*, o que me impulsionou, no decorrer desta pesquisa, a conhecer Itabira, não apenas pelos versos do poeta.

O trajeto dessa viagem, desde a travessia fluvial pelo rio São Francisco, próxima à divisa entre os estados Bahia e Minas Gerais, até a observação das paisagens mineiras montanhosas, trazia uma sensação contemplativa da geografia do local, muito além do que os livros nos apresentam. Ao chegar à cidade, senti um forte impacto; impressionaram-me, já na entrada, as boas-vindas dadas por uma estátua gigantesca de Carlos Drummond de Andrade e pelo poema “A ilusão do imigrante”, inscrito em uma placa de ferro. À sua direita, em destaque para visita, a primeira locomotiva que expressa o orgulho itabirano pelo “progresso” financeiro que ela representa, onde há também o poema “O maior trem do mundo”<sup>43</sup>.

O conjunto dessas imagens expressou, para mim, um paradoxo e, de modo involuntário, lembrei-me dos versos “britada em bilhões de lascas / deslizando em correia transportadora / entupindo 150 vagões / no trem-monstro de 5 locomotivas”. Prestar homenagem a Carlos Drummond de Andrade, colocando-o, simbolicamente, na posição de receber o turista, ao lado da primeira locomotiva usada na exploração

---

<sup>43</sup> Esses dois poemas marcam os primeiros, entre os 44 pontos, de um projeto oferecido aos visitantes de Itabira, denominado “Caminhos Drummondianos”, pertencente ao Museu de Território, que está em funcionamento desde 1988. É uma atração muito procurada pelos turistas, pois, ao fazer um *tour* pela cidade, é possível conhecer a sua história, seu povo e sua cultura.

de minérios, ilustra um cenário incompatível para quem conheceu minimamente as suas ideias e impressões a respeito desse lugar.

Dessa minha estada, entre uma sequência e outra de atividades<sup>44</sup>, uma das imagens mais impactantes foi entrar no casarão colonial<sup>45</sup> onde o poeta vivera sua infância e ver a sacada na qual ele, muitas vezes, contemplou a serra do Cauê. De imediato, mais uma vez, ressoaram em meu pensamento os primeiros versos do poema: “Chego à sacada e vejo a minha serra / a serra de meu pai e meu avô, / de todos os Andrades que passaram e passarão, / a serra que não passa”.

Em frente ao casarão, ainda que de forma deteriorada, estão lá os resquícios da montanha que parece ser a extensão da própria casa. Não há como estar ali e não sentir também a dor da sua ausência. Por alguns minutos, tentei reconstruí-la, com base nas memórias poéticas: “De longe nos revela o perfil grave / A cada volta de caminho aponta / uma forma de ser, em ferro, eterna, / e sopra eternidade na fluência”.

A cidade é atravessada por trilhos onde as locomotivas trabalham 24h por dia transportando minérios para exportação. Isso ocorre desde o início do século passado<sup>46</sup>. A história da exploração da mineração em Itabira iniciou-se por volta de 1910, com a instalação da *Itabira Iron Ore Company*, uma empresa anglo-americana que atuou no quadrilátero ferrífero até 1930.

Há ainda muitos outros projetos em Itabira<sup>47</sup> que rememoram a vida e a obra do poeta. Nesse momento da análise, não há espaço para detalhar toda a

---

<sup>44</sup> Dentre as atividades das quais participei, destaco a visita à Fundação Cultural Carlos Drummond de Andrade. Foi uma grandiosa coincidência, pois, nos dias que estive em Itabira, estava ocorrendo a exposição “A liberdade de expressão na trajetória do Cometa Itabirano”, em comemoração aos 40 anos de existência do jornal, na qual o Drummond era um dos homenageados. A trajetória de sua vida e obra ocupava lugar de destaque na exposição, pois foi nesse periódico que o poeta publicou muitos poemas inéditos, ainda manuscritos. Mesmo já morando em Belo Horizonte e no Rio de Janeiro, ele enviava produções literárias e opiniões, mantendo um vínculo respeitoso com os jornalistas.

<sup>45</sup> Em 2004, a casa em que o poeta viveu foi restaurada pela Fundação Cultural Carlos Drummond de Andrade (FCCDA) e atualmente é um dos pontos turísticos mais visitados. Tive a honra de ser recebida pela curadora, Neide Barbosa, que me apresentou com atenção exclusiva a exposição “Na casa do pai”, que retrata a vida e a obra de Maria Julieta Drummond de Andrade, filha do poeta itabirano. Foi com a curadora e com o guia Rafael que tive conhecimento de grande parte do relato que escrevi aqui sobre o poeta, sua família e sobre a cidade de Itabira.

<sup>46</sup> Para maior aprofundamento desse assunto, consultar o livro *Maquinação do Mundo: Drummond e a mineração*, de José Miguel Wisnik (2018).

<sup>47</sup> Memorial Carlos Drummond de Andrade, projetado por Oscar Niemeyer, no Pico do Amor, um mirante de onde se pode ter também uma vista panorâmica da cidade; Há o projeto Drummonzinhos, mantido pela Fundação Carlos Drummond de Andrade, em parceria com a Secretaria Municipal de Ação Social, entre outros.

experiência que vivenciei. Entretanto, em alguns excertos, quando for conveniente, trago informações entrelaçadas às vozes dos protagonistas desta pesquisa.

## **5.2 As vozes dos leitores a partir das vivências com o poema “A montanha pulverizada”**

Cada vivência foi iniciada considerando as orientações do PAG: inicialmente, fazia-se a leitura silenciosa do texto; na sequência, dava-se um tempo para que os alunos pudessem observar detalhadamente partes do poema; posteriormente, fazia-se a leitura em voz alta. Às vezes, apenas um aluno lia; outras vezes, eles liam alternadamente cada estrofe. Esse momento já sinalizava uma descontração do grupo, pois sempre havia um ou outro que “quebrava o gelo” e apostava em uma leitura mais divertida, recitada, por exemplo. Por fim, as discussões eram conduzidas, a partir das falas espontâneas de cada aluno. Esse protocolo possibilitava, no primeiro momento, uma leitura mais introspectiva, em que os alunos refletiam sobre o conteúdo do poema, pesquisavam palavras desconhecidas ou perguntavam seu significado.

Após esses primeiros contatos, concentrados e coletivamente, construíamos múltiplas leituras. Essa é a grande importância do PAG, pois, normalmente, quando se trata de interpretação, parece haver uma pretensão de que todos os alunos produzam o mesmo sentido. É como se existisse sempre uma leitura ideal, o que gera frustração no professor quando os estudantes não conseguem corresponder ao modelo de leitura esperado. Da mesma forma, ocorre um desencantamento por parte deles quando não se consideram suficientemente capazes de corresponder a esse padrão.

Neste capítulo, analiso quatro vivências realizadas com o mesmo grupo de alunos. Expliquei-lhes, mais uma vez, resumidamente, a proposta do PAG, mas não fiz recomendações específicas de como teriam de se comportar. Era um grupo extrovertido, que tinha muita afinidade, e sempre havia uma conversa leve e agradável entre eles. Não tivemos nenhum atrito ou desavença durante os dez encontros em que estivemos juntos<sup>48</sup>. Mesmo encerrando as vivências, ainda mantemos contato em um grupo de WhatsApp, no qual compartilhamos leituras e divulgamos eventos, ou seja, estamos conectados. As vivências que analisei

---

<sup>48</sup> Os seis encontros anteriores foram descritos e analisados no Capítulo 4.

trouxeram dados relevantes das intensas interações construídas. Dediquei-me a retratá-las da maneira mais fiel possível, destacando as empolgações, os agitos, as interferências, as emoções e o silêncio.

Uma das dificuldades enfrentadas em pesquisas de natureza qualitativa, “relaciona-se à abundância de dados com que o pesquisador se depara na interpretação e na divulgação de resultado” (MOITA LOPES, 1994, p. 335). Isso foi uma realidade que vivi: estava cercada por uma imensidão de materiais e não tinha noção de como faria uma seleção. Assim, iniciei pela leitura das transcrições, pausadamente, inúmeras vezes, até que, focando nos objetivos propostos, cheguei à organização das vivências, em excertos. O quadro abaixo mostra o resumo dos encontros:

Quadro 3: Síntese das Vivências

| Encontros    | Data       | Participantes | Ações dialógicas                                                                                                                                       |
|--------------|------------|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7º encontro  | 04/12/2018 | 6             | Primeira vivência com o poema “A montanha pulverizada”                                                                                                 |
| 8º encontro  | 07/12/2018 | 6             | Segunda vivência – retomada do texto e intertexto com o poema “Confidência do Itabirano”.                                                              |
| 9º encontro  | 14/12/2018 | 6             | Terceira vivência – leitura e discussão da reportagem “José Miguel Wisnik visita Itabira para entender a relação da mineração com a obra de Drummond”. |
| 10º encontro | 17/12/2018 | 6             | Quarta vivência com o poema “Evasão”. Encerramento. Bate-papo com a poeta-professora Marli Walker, autora do livro <i>Pó de Serra</i> .                |

Fonte: elaborado pela autora

Imediatamente, cheguei a imaginar que eu não havia feito uma boa escolha. Várias perturbações tomavam o meu pensamento: “eles eram alunos do primeiro ano e por que eu teria de estar ali com um poema do Drummond”. Diante da tradicional ideia de trabalhar literatura, conforme a periodização dos movimentos literários, é comum, em qualquer livro didático, o aparecimento dessa poesia no terceiro ano do Ensino Médio. O silêncio que se instalava naquele ambiente, na primeira leitura, angustiava-me e me fazia antecipar pré-julgamentos acerca da capacidade que os alunos teriam para levarmos a discussão do poema adiante.

Cheguei a pensar que, talvez, eu pudesse ficar naquela primeira vivência com eles, mas partiria para outro poema, quem sabe algo com que eles tivessem mais familiaridade. Enfim, todo esse meu desconforto, baseado em antecipações, foi equivocado. O desafio foi posto e, de agora em diante, apresento os dados.

### 5.2.1 Primeira vivência: leitura da última estrofe do poema

Ao iniciar a primeira vivência, os alunos receberam a última estrofe do poema, conforme apresentada no Enem, em 2006<sup>49</sup>. Na sequência, dei-lhes o poema completo, e continuamos a leitura.

#### Excerto 13 – Leitura da última estrofe do poema “A montanha pulverizada”

Esta manhã acordo e  
 não a encontro.  
 Britada em bilhões de lascas  
 deslizando em correia transportadora  
 entupindo 150 vagões  
 no trem-monstro de 5 locomotivas  
 – o trem maior do mundo, tomem nota –  
 foge minha serra, vai  
 deixando no meu corpo e na paisagem<sup>50</sup>  
 mísero pó de ferro, e este não passa.

- |    |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Lisa   | Gostaram do poema...                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 2  | Todos  | (Silêncio)                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 3  | Lisa   | Vamos conversar um pouco sobre ele...                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 4  | Todos  | (Silêncio)                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 5  | Bilbo  | Estranho... dá para entender o texto... porque ele fala nos últimos versos “deixando na paisagem mísero pó de ferro e este não passa...” mas acho confuso... não encaixa... Aí isso já deixa o texto... perde completamente a lógica nesses dois versos... aqui já deixa o texto na minha visão... |
| 6  | Lisa   | Humm...                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 7  | Todos  | (Silêncio)                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 8  | Lisa   | Quem mais quer comentar alguma coisa sobre o poema?                                                                                                                                                                                                                                                |
| 9  | Todos  | (Silêncio)                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 10 | Lisa   | O que vocês acham sobre o que o Bilbo falou?                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 11 | Edmund | Eu achei assim... meio que um pouquinho não se encaixa... tipo no começo do texto ele fala que acorda... e...                                                                                                                                                                                      |
| 12 | Lisa   | Hum...                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 13 | Edmund | E no final ele disse do corpo dele e da montanha... no corpo da montanha... fica o pó... pó de ferro... uma coisa que não se encaixa muito bem...                                                                                                                                                  |

<sup>49</sup> A proposta de levar apenas a última estrofe do poema resultou de uma vivência de que participei na aula da professora Mara Sophia Zanotto. Ela havia recebido de uma aluna uma questão do Enem que trazia esse fragmento. Foi uma vivência provocadora.

<sup>50</sup> Na prova do ENEM/2006, esse verso foi redigido da seguinte forma: “deixando no meu corpo e a paisagem”. Ao invés de “na paisagem”, foi usado “a paisagem”. Embora esteja usando somente a última estrofe nesse momento, preferi usar a versão correta do poema.

- |    |        |                                               |
|----|--------|-----------------------------------------------|
| 14 | Alasca | Aham...                                       |
| 15 | Lisa   | O que vocês acham que não se encaixa?         |
| 16 | Edmund | Hummm... um pouquinho de não ter coerência... |

Após a leitura, de imediato, imperou o silêncio. Os alunos já estavam familiarizados entre si, então não era uma questão de timidez. Na verdade, tivemos, nessa primeira vivência, uma situação crucial: a utilização da fragmentação do poema. Não havia, na verdade, a materialização linguística completa para possibilitar a construção de sentidos. Os alunos apostaram uma leitura, mesmo considerando a estranheza de suas falas, o que fez prevalecer, nesse primeiro momento, a repetição de algumas passagens dos versos, mas não conseguiram estabelecer relações entre elas. Segundo Zanutto (2016, p. 120), o silêncio entre os leitores pode ser ocasionado pelas “incongruências que criam a necessidade de mais raciocínios inferenciais”. Com o acesso apenas a uma parte do texto, a tendência é aumentar as lacunas e, conseqüentemente, o leitor terá mais dificuldade na construção dos sentidos.

A fragmentação é muitas vezes usada como pretexto para a exploração de recursos linguísticos, por exemplo, os elementos gramaticais. Se houvesse questões diretas, como: retire os substantivos; em que tempo verbal o poema foi escrito; sublinhe os artigos, entre outras, seria mais fácil obter respostas também diretas. Essa prática reflete o tipo de trabalho em que o professor mantém totalmente o controle de quem fala, em que momento fala e o que fala. Contudo, não é esse o propósito do trabalho com a leitura, considerando-se a perspectiva dialógica da linguagem. Mesmo que se decida explorar algum elemento gramatical, é conveniente que ele esteja relacionado à construção de sentido, envolvendo o todo discursivo. Exigir dos alunos esse tipo de leitura é desmotivá-los, pois, não percebendo a complexidade da linguagem literária, emerge a ideia de que a literatura é inacessível e desinteressante para adolescentes e jovens. Infelizmente, ações como essa ainda se fazem presente em provas oficiais de vestibulares, concursos públicos e demais avaliações escolares, como se vê no Exame Nacional do Ensino Médio, em que consta uma questão objetiva, com base na leitura fragmentada do poema em estudo. Diante disso, é possível indagar como exigir do leitor uma interpretação completa e coerente se não lhe são dados a materialidade linguística e o contexto de produção necessários.

Nas interações deste grupo de leitores em análise, fica nítida a fragmentação também em sua participação. As expressões “*não se encaixa*” (11), “*acho confuso*” (5), “*não ter coerência*” (16), acompanhadas por lacunas de silêncio, revelam a angústia de quem busca pistas para desencadear uma sequência discursiva. Nesse início de aula, ocorreu um jogo de perguntas e respostas. Eu provocava os alunos e tinha, como retorno, uma participação truncada. Desse modo, havia uma tentativa por parte deles de buscar pistas no poema para a construção de sentidos. É ponto pacífico que a leitura é algo muito trabalhoso: trata-se de uma atividade mental complexa, que envolve questões históricas, ideológicas e linguísticas.

Nesse processo, o leitor aciona o seu repertório, construído com base em outras leituras, de suas próprias experiências ao longo da vida, e relaciona seus conhecimentos no momento da leitura. Quando se trata de texto literário, há um estranhamento que tira o leitor do lugar comum e o transporta para diferentes percepções, fazendo-o refletir. Isso depende da subjetividade de cada um. De acordo com Freire (2006, p. 136) “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Dessa forma, é possível pensar que os sentidos do texto não estão presos somente à materialidade linguística, justamente pelos fatores externos que os constituem.

#### Excerto 14 – Busca da participação dos alunos

- |    |        |                                                                                                                                                      |
|----|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 17 | Lisa   | Alasca... o que você pensa sobre isso?                                                                                                               |
| 18 | Alasca | Eu achei... é... que ele ver que no corpo... deixando a paisagem... tipo você memorizar a paisagem...                                                |
| 19 | Kira   | (interrompe) sim...                                                                                                                                  |
| 20 | Alasca | O local que você vai passando... que deixou nele... por isso que ele disse isso...                                                                   |
| 21 | Kira   | (interrompe a Alasca): E o pó de ferro ele fica... mas ele passa... e ele quis dizer que não passa... significa que ele não vai embora... fica lá... |
| 22 | Alasca | Fica lá na memória...                                                                                                                                |
| 23 | Lisa   | Então esse pó que ele está se referindo não seria no corpo?                                                                                          |
| 24 | Alasca | Seria na memória...                                                                                                                                  |
| 25 | Kira   | Não... isso aqui é sentido figurado...                                                                                                               |
| 26 | Lisa   | Meninos... o que vocês acham? Vocês acham que a leitura delas se complementam?                                                                       |
| 27 | Edmund | Ah... por esse lado... eu acho que sim...                                                                                                            |
| 28 | Todos  | (Silêncio)                                                                                                                                           |
| 29 | Lisa   | E o início da estrofe... o que vocês acham...                                                                                                        |
| 30 | Alasca | Eu acho que ele está falando de alguém que não a encontrou... ele acordou e não achou a pessoa...                                                    |

- 31 Kira Ehh ... pelo título já dá para perceber que é... uma serra... só de ver o título...
- 32 Lisa Humm...
- 33 Kira Acho que é como se fosse uma palavra-chave...
- 34 Todos Silêncio...
- 35 Lisa Que outras considerações vocês acham importantes?
- 36 Kira Acho que ele estava triste...
- 37 Alasca Acho que ele escreveu... numa viagem de trem que ele foi vendo... pode ser uma viagem que ele lembrou de alguma pessoa também que ele quis retratar... Ou tipo embora de algum lugar...
- 38 Bilbo Eu acho que é isso...
- 39 Kira Ou então ele mora em algum lugar que tinha a montanha e aí derrubaram essa montanha... destruiu...
- 40 Alasca Ou tipo que ele estava em um lugar... aí ele foi embora desse lugar e começou encontrar alguma pessoa dele... por isso que ele fala de lembranças do local... talvez não pelo local... mas por algum fato que aconteceu...
- 41 Lisa Humm... então... pelo que vocês já falaram... vocês acham que fica uma mistura aí da montanha ou de alguém?
- 42 Alasca, Bilbo e Kira SIM...

Nesse segundo momento, embora os alunos ainda dispusessem de poucas informações, considerando-se que tiveram acesso somente à última estrofe do poema, percebi que a postura assumida pela professora-mediadora de estimulá-los com questionamentos, refletiu-se em tentativas interessantes de interação, ainda que um pouco fragmentadas. Sobre o pó de ferro, Kira fala: “e o pó de ferro ele fica, mas ele passa... e ele quis dizer que não passa, significa que ele não vai embora, fica lá” (21). Alasca se apoia na eternidade e complementa a fala da colega: “na memória” (22). Quando a interroguei: “Então esse pó de ferro que ele tá se referindo não seria no corpo?” (23), Alasca confirma que não, e Kira explica que seria um sentido figurado, afirmando que o pó de ferro não estaria no corpo, ou seja, não seria um elemento material no seu significado literal, com o que Edmund concorda.

O que notei nessa interação é que os participantes descartam o sentido de pó (material) porque ele passaria – sairia – ao jogar água, por exemplo. No entanto, os estudantes percebem a permanência desse pó na alma do poeta. Esse é um momento válido de cooperação entre os alunos, extremamente significativo no engajamento da leitura. Um complementa a fala do outro na tentativa de compreender os dilemas expressos pelo poeta. Isso só foi possível porque se sentiram livres. Além disso, foi-lhes dado um tempo para refletir.

Muitas vezes, esse tempo não é permitido, considerando-se que há outras demandas na aula. No entanto, em se tratando de leitura – especialmente a literária –, não é possível exigir dos alunos respostas pontuais, em um momento específico,

já que as leituras surgirão a partir da reflexão pessoal e do compartilhamento de experiências.

É possível observar, pela sequência do excerto, mais de um momento de silêncio. Eu os observava atentamente e percebia que era um silêncio respeitoso e reflexivo. Não era uma negação da sua participação verbal, nem de comprometimento, mas sim uma necessidade que o próprio texto impunha naquele momento. Naquele silêncio, havia muita compreensão, como bem afirma Orlandi (1995, p. 11): “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio”.

Após um tempo de quietude, perguntei-lhes sobre o início do poema. Alasca construiu, de forma rápida, um *top-down*<sup>51</sup>, ao considerar que o poeta se referia a alguma pessoa (30). Entretanto, Kira já observava o título “A montanha pulverizada”, e se contrapôs a Alasca: “*pelo título já dá para perceber que é uma serra*” (31), afirmando se tratar de uma palavra-chave. Essa visão de Alasca não foi uma leitura inadequada, pois, a partir dela, podem emergir novas percepções. No momento em que Kira verbalizou sua leitura com base na fala de Alasca, foi isso que ocorreu. O olhar do outro, muitas vezes, opõe-se ao nosso posicionamento, e essa é uma grande riqueza em uma prática dialógica de leitura, pois é permitido que cada um tenha voz, e essa voz é de fato ouvida e reconhecida pelos envolvidos.

O meu questionamento “*Que outras reflexões vocês consideram importantes?*” (35) possibilitou à aluna Kira, de forma muito sensível, perceber algo ainda não levantado pelo grupo: “*Acho que ele estava triste...*” (36). Essa é uma leitura muito pertinente, pois, durante outros momentos, nas vivências seguintes, os alunos tiveram uma discussão interessante sobre o sentimento do poeta. Alasca reforça sua leitura anterior (35), afirmando que o poeta poderia estar em uma viagem de trem e se lembrou de alguém; em seguida, ela complementa sua leitura, dizendo que ele poderia ter-se mudado do seu lugar de origem e, ao encontrar alguma pessoa desse lugar, fala das lembranças ou de algum fato ocorrido. Bilbo concorda com Alasca (38). Kira (39) interfere na leitura da colega e diz que o poeta

---

<sup>51</sup> Mary Kato (1995, p.40) define o *top-down* como um tipo de processamento cognitivo descendente, “não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é da macro para a micro estrutura”. Ele se contrapõe ao *bottom-up*, que é ascendente e “faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese dos significados das partes”. Os dois tipos de processamento podem ser usados pelo mesmo leitor, dependendo do texto, do seu conhecimento prévio e do momento da leitura.

poderia ter morado em algum lugar, onde havia a montanha que fora derrubada. É interessante observar a coerência da percepção da fala dessa leitora acerca da destruição da montanha (40). Vale ressaltar que ela já havia mencionado anteriormente que o poeta estava triste (36).

A participação desses leitores me chamou muito a atenção sobre como cada um percebeu o poema. Enquanto Alasca e Bilbo centraram suas leituras nas ações praticadas pelo enunciador poético, Kira levantou um aspecto não notado pelos seus colegas – o estado emotivo do poeta frente à destruição da montanha. Proporcionar esse tipo de interação permite um maior entrelaçamento de ideias e de possibilidades de reflexão entre os envolvidos. Desse modo, os alunos aprendem a respeitar o que o outro pensa. Por conseguinte, novas elaborações interpretativas surgem e desencadeiam novas percepções. Essa é uma das características primordiais do PAG: “Dar espaço para as vozes e subjetividades dos leitores e para as ações responsivas e mediadoras dos participantes” (ZANOTTO, 2016, p. 127).

Nesse primeiro momento da leitura, e ainda considerando que os alunos tiveram acesso a apenas um fragmento do poema, destaco alguns pontos importantes, como suas falas sobre a montanha, o pó de ferro e o sentimento do poeta. Além disso, não é de surpreender o silêncio que imperava em alguns momentos: eles arriscavam várias hipóteses, ressaltando seu estranhamento quando não conseguiam ter clareza sobre algumas partes, especialmente a respeito dos últimos versos.

Esse encontro me fez refletir sobre a dificuldade de trabalhar com a fragmentação do poema, considerando uma prática dialógica. Então, imediatamente, replanejei minha ação pedagógica e apresentei-lhes o poema na íntegra, porque não gostaria de encerrar a aula de modo tão truncado, vendo a necessidade de acesso à materialidade completa do texto. Assim, continuamos a vivência:

#### **“A montanha pulverizada”**

Chego à sacada e vejo a minha serra,  
a serra de meu pai e meu avô,  
de todos os Andrades que passaram  
e passarão, a serra que não passa.

Era coisa dos índios e a tomamos  
para enfeitar e presidir a vida  
neste vale soturno onde a riqueza  
maior é sua vista e contemplá-la.

De longe nos revela o perfil grave.  
A cada volta de caminho aponta  
uma forma de ser, em ferro, eterna,  
e sopra eternidade na fluência.

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

(ANDRADE, 1973, p. 42)

### Excerto 15 – “Tô quebrando a cabeça aqui...”

- 43 Lisa Olha só esse poema... como ele está aqui...foi de uma questão do Enem... no ano de 2006... ele foi apresentado dessa forma que eu trouxe... vocês podem observar que a primeira leitura que vocês fizeram é apenas da última estrofe... agora vocês vão conhecer na íntegra o poema “A montanha pulverizada”... de Carlos Drummond de Andrade...
- 44 Lisa Vamos continuar nossa conversa...
- 45 Bilbo Antes eu pensava que ele estava falando de um lugar... mas agora pelo jeito ele está falando da vida dele... aqui ó “era coisa dos índios...e eles tomaram para enfeitar e presidir a vida”... aqui ó... depois ele fala bem aqui... “esta manhã acordo e não a encontro”... Ele fala sobre a vida dele e o que tá no momento... eu achei isso...
- 46 Alasca Eu falei que era sobre uma pessoa... mas tipo é como se fosse algo da família dele... fala do passado como se fosse um local histórico para a família e tinha se perdido... não dá pra entender... tipo como se eu tivesse uma fazenda que era dos meus pais e que tinha sido dos meus avós e eu tivesse perdido isso eu ficaria triste porque tem sentimento por causa da família... como se fosse uma história da família...eu entendi agora isso...
- 47 Lisa Há algo mais que você queira ressaltar...
- 48 Alasca “Chego à sacada e vejo a minha serra / a serra de meu pai e meu avô / de todos os Andrades que passaram / e passarão, a serra que não passa”... Ele não está falando só da serra... mas sim pelo fato de ter ligação com a família...
- 49 Lisa Alasca... o que você entende pelo trecho “a serra que não passa?”
- 50 Alasca Acho que seria tipo o... o... local onde a família dele construiu... pode ser onde eles moravam... porque ele falou que tirou dos índios... tomou dos índios... ele lembra do passado... ele fala como um passado...
- 51 Lisa Alguém quer mais falar algo do poema... algo que você esteja pensando... vocês podem discordar... complementar... interferir... contrariar...
- 52 Alasca (risos)
- 53 Edmund Não se trata do lugar... mas como ele sente ali e de como sua vida... como ele se sentiu... a situação...
- 54 Bilbo Tipo o amor pela terra?
- 55 Edmund Também... o que a família dele passou...
- 56 Bilbo Na primeira estrofe... quando ela falou (se referiu a Alasca) faz sentido sim... o amor pela terra que passou pelos pais de geração para geração...é como ela disse...ele continuou amando a terra...
- 57 Alasca A impressão que eu tive...

|    |        |                                                        |
|----|--------|--------------------------------------------------------|
| 58 | Bilbo  | É... é...                                              |
| 59 | Lisa   | Kira...                                                |
| 60 | Kira   | Ham... (risos)                                         |
| 61 | Lisa   | Ela está contemplando...                               |
| 62 | Kira   | Tô quebrando a cabeça aqui... não faz muito sentido... |
| 63 | Alasca | (risos)                                                |

Após a leitura completa, Bilbo e Alasca retificaram algumas observações. A estudante considerou que o enunciador poético fala da sua relação com a família, de sua história ou de algum lugar onde ele morou. Anteriormente, ela havia construído uma leitura *top-down*: “*Eu acho que ele está falando de alguém que não a encontrou... ele acordou e não achou a pessoa*” (30). É perceptível a mudança de compreensão dessa leitora, a partir do acesso ao poema completo. A participante lê a primeira estrofe e complementa: “*ele não está falando só da serra, mas sim pelo fato de ter ligação com a família*” (48). Mesmo sendo uma visão ainda bem pontual, centrada nas duas primeiras estrofes, Alasca e Bilbo conseguem estabelecer relação entre as informações iniciais: o pertencimento das terras à família Andrade e a representação disso para o poeta. Para a leitora, já há clareza também de que a última estrofe – “*Acordo esta manhã e não a encontro*” – não faz referência a uma pessoa.

Em busca de uma melhor compreensão da fala de Alasca em relação à primeira estrofe, perguntei-lhe: “*O que você entende pelo verso a serra que não passa?*” (49). Considero um tipo de questionamento que não desautoriza a participação dos alunos, mas os estimula a continuar refletindo sobre as várias possibilidades de leitura. E foi isso o que aconteceu. Alasca tenta explicar melhor o que falara anteriormente: “*acho que seria tipo o, o... local onde a família dele construiu, pode ser onde eles moravam, porque ele falou que tirou dos índios... ele se lembra do passado, ele fala como um passado...*” (50). Percebe-se que a aluna tenta construir o argumento de que o enunciador poético lamenta a perda de um local que era de sua família e, por isso, tinha um significado importante. Ainda, menciona que essa terra foi “*tirada dos índios*”, ou seja, faz muito tempo que isso aconteceu, se remetermos à ocupação no período da colonização.

Bem crítico aqui é o uso do termo “*tirada*”, da ação do verbo tirar, que também remete aos sentidos de “... *apossaram-se, tomaram, pegaram.*” Essa ideia é retomada por Alasca com mais profundidade, no início da segunda vivência, momento em que ela conseguiu estabelecer mais relações por meio da interação com o grupo.

Após a fala de Alasca e de um momento de silêncio, perguntei aos outros participantes o que mais poderiam falar sobre o poema. Disse-lhes que, inclusive, poderiam se sentir à vontade para “*discordar, complementar, interferir, contrariar*” (51) em relação à fala da colega. É importante salientar aqui que essa postura está fundamentada na perspectiva dialógica, pois “necessitamos do olhar do outro, porque só ele pode conferir novas dimensões. É na relação com o outro que o eu vai ganhando forma, e nessa relação de alteridade todos se modificam” (RIBES, 2013, p. 9-10). Por essa razão, é de grande valia dar espaço para os alunos se exporem, sem cobrar deles uma resposta individual, pronta e acabada, mas promovendo a construção de múltiplas leituras, oriundas do encontro eu-outro, pois, nessa perspectiva, o eu se constitui primordialmente em relação ao outro. Em outras palavras, na visão de Volóchinov/Bakhtin (2018, p. 232), “a significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte”. Ela é o efeito da interação entre os interlocutores que somente se realiza por meio da compreensão ativa e responsiva. Daí decorre a importância da alteridade não apenas como o reconhecimento da existência do outro, mas também como lugar de compartilhamento, de revelação, de coconstrução.

Edmund se mostrava atento à participação da Alasca. Percebi que ele queria falar e, com uma voz tímida, discordou da posição da colega (53). Considerou que o enunciador poético expressava um sentimento pelas lembranças vividas e não estaria se referindo especificamente ao lugar. Bilbo o questiona: “*tipo o amor pela terra?*” (54). Edmund concorda, ratificando sua ideia sobre os momentos vividos pelo poeta e sua família (55). Bilbo retoma a leitura de Alasca: “*na primeira estrofe, quando ela falou (se referiu a Alasca) faz sentido sim... o amor pela terra que passou pelos pais de geração para geração...*” (56). É possível observar que não há uma total discordância na leitura desses três alunos.

A visão de Edmund é interessante, pois, conhecendo melhor a produção literária de Drummond (2010, p. 32), vê-se que ele se mostrava desprendido dos bens materiais, da riqueza que o seu pai possuía. Ao ler os primeiros versos do poema “Itabira”, “Cada um de nós tem o seu pedaço no pico do Cauê / na cidade toda de ferro”, publicado em 1930, em seu primeiro livro, *Alguma poesia*, ele registra a ideia de contemplação, e não de apropriação. Há implicitamente uma crítica à família drummondiana pela apropriação das terras indígenas, na segunda estrofe de “A montanha pulverizada”: “Era coisa dos índios e a tomamos”. O verso

subsequente diz “para enfeitar e presidir a vida”. Esse aspecto foi levantado pelos alunos de forma muito crítica na segunda vivência, analisada na sequência.

Kira, que sempre se mostrou participativa desde a primeira etapa, acompanhava atenta, observando os colegas falarem por algum tempo. Anotava alguma coisa, passava os olhos no papel, respirava fundo, concentrada, como se estivesse imersa tentando entender o poema em silêncio. Convidei-a para participar, e ela, assustada, se manifestou: “*Ham...*”(60), “*Tô quebrando cabeça aqui*” (62) (risos). Os alunos acharam graça da sua distração. Quando tudo parecia já estar tomando uma direção, nesse momento, ocorreu uma quebra, a mesma situação do início desta vivência: era visível, no olhar de cada um, a dificuldade que sentiam em continuar. Nesse momento, lembrei-me de uma das nossas conversas, na primeira etapa desta pesquisa, quando Kira havia falado da dificuldade em entender poemas. O excerto a seguir registra as vozes dos alunos a esse respeito.

Excerto 16 - Conversas sobre a dificuldade de ler poemas.

- |    |        |                                                                                                                                  |
|----|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 64 | Lisa   | Vocês estão achando difícil?                                                                                                     |
| 65 | Todos  | SIM... (em coro)                                                                                                                 |
| 66 | Alasca | Acho complicado... às vezes é o que a pessoa tá sentindo e às vezes você não entende...                                          |
| 67 | Kira   | Porque às vezes pode usar figuras de linguagem ou... de uma pessoa ou de uma coisa e não outra aí fica complicado de entender... |

Percebi que os alunos estavam achando difícil continuar a leitura. Quando lhes perguntei isso, foi unânime a sua reação: todos verbalmente falaram que sim, e alguns deles, também com gestos, ratificaram sua resposta. Esse tipo de prática apresenta essas incertezas, já que a interpretação não está *a priori*. Nesse sentido, a leitura é uma construção conjunta que se realiza, segundo Freitas (2013, p. 98), a partir do diálogo em “um processo de compreensão ativa e responsiva que supõe dois sujeitos, todos com direito a voz. Essa compreensão ativa é criadora, pois completa o texto do outro, tornando-se um processo de cocriação dos sujeitos.” Os alunos estavam vivenciando essa prática dialógica, como se vê na continuidade das relações estabelecidas entre eles.

Alasca, nessa discussão, verbaliza algo importante sobre a leitura de poemas: “*acho complicado, às vezes é o que a pessoa tá sentindo e às vezes você não entende...*” (66). Normalmente, existe uma curiosidade do leitor de querer saber o

que o poeta estava pensando ou sentindo no momento da criação. Essa é, aliás, uma pergunta muito frequente em palestras com poetas ou escritores em geral. Na verdade, o que se ouve sempre é que, muitas vezes, nem mesmo o escritor tem domínio sobre isso.

Carlos Drummond de Andrade, ao ser perguntado pelo jornalista Geneton Moraes Neto (2007, p. 96) sobre o que sentira quando escreveu o poema “*No meio do caminho tinha uma pedra*”, respondeu que sua intenção era apenas fazer um “poema monótono, repetitivo”. Várias interpretações foram dadas a esse poema pela crítica literária, de que a pedra remetia a problemas, empecilhos enfrentados pelas pessoas no seu cotidiano. Contudo, essa parece não ter sido a pretensão do poeta. Em suas palavras: “O poema muito menos tinha uma intenção filosófica – aludindo à dificuldade que a vida pode oferecer à pessoa. Nada disso!”

Com base nessa fala de Drummond, podemos depreender que, muitas vezes, nem mesmo o autor se dá conta da sua intencionalidade no processo de criação poética. Alasca tocou em um ponto extremamente debatido quando se trata de leitura literária. Nesta experiência, considero importante a capacidade que um bom texto tem de inspirar o leitor a pensar. Então, apenas o fato de ver o envolvimento dos alunos nessas vivências já me impulsionou a continuar.

Kira aproveitou-se da situação da queixa de Alasca e comentou a respeito da linguagem figurada usada nos poemas. No entanto, não me curvei diante das ponderações feitas pelos alunos. Ouvi suas inquietações e, depois de um tempo, tentei voltar ao poema, porque senti que iríamos lamentar a dificuldade de ler poesia quando, na verdade, a minha pretensão era instigá-los a descortinar os possíveis sentidos. Alberto Manguel (1997, p. 207) faz uma consideração curiosa em relação à leitura: “a existência do texto é silenciosa, silenciosa até o momento em que um leitor o lê”. Nesse sentido, o poema “A montanha pulverizada” estava ali para ser despertado e ganhar vida, a partir do seu encontro com os leitores do curso de Agrimensura. Vale também destacar a menção de Freire (2006, p. 44) a esse respeito. Assim como ele, a maioria dos escritores tem a expectativa de que o seu livro seja “lido, discutido, criticado, melhorado e reiventado por seus leitores”.

### Excerto 17 – Retomando a leitura do poema

- 68 Lisa Vamos continuar refletindo sobre o poema... vamos ler mais uma vez...
- 69 Kira Há palavras aqui... por exemplo... a última estrofe não faz sentido com a primeira...
- 70 Lisa Então vamos ver... vamos ler a última estrofe...
- 71 Kira É...
- 72 Alasca Falta alguma coisa...
- 73 Kira Como se fosse... se fosse na ideia dela (se referindo a Alasca) seria assim como se a família... a família dessa pessoa tivesse partido em vários pedaços... em 150... eles foram para um trem com 5 vagões e foram embora... (ela fala com risos).
- 74 Bilbo É... ou 150 pessoas...
- 75 Kira Isso... não faz muito sentido...
- 76 Lisa Aí seriam as pessoas indo embora?
- 77 Kira É como se fosse isso e ele no meio do caos...
- 78 Lisa Sozinho...
- 79 Kira É...
- 80 Bilbo Ele diz no mísero pó de serra... fica na pele dele... ele fala dos índios... mas o que... tipo a... como a história dele começou e ficou lá só que não tem mais porque os vagões... as 150 pessoas indo embora e a serra? E se ele fala da serra... porque ele foi embora de lá... é o lugar... é o seio familiar... onde a vida dele foi o início da vida dele...
- 81 Kira Aí ele diz “a serra que não passa”... no final... esse não passa...
- 82 Todos (Risos e falas incompreensíveis)
- 83 Todos (Silêncio)
- 84 Lisa E o que vocês acham desse final “A serra que não passa”?
- 85 Kira A serra... mísero pó de serra...
- 86 Todos (Silêncio)
- 87 Lisa Ham...
- 88 Kira Todos os dois são fáceis... (ironicamente) a lembrança... a saudade e o que aconteceu aqui... parecendo uma tragédia para a família dele partir...
- 89 Lisa Mas a tragédia você acha que foi em relação à família ou em relação à serra?
- 90 Kira Todos os dois... é muito triste uma serra que não está mais ali que foi Deus que fez e tudo mais...
- 91 Lisa Hum...
- 92 Alasca Ah... Governo... governo ... (risos)
- 93 Kira O governo... o governo... gente... “ah... vamos construir uma coisa aqui” aí derruba primeiro as árvores... igual na Morada da Serra... temos um exemplo na serra... eu moro perto da serra e lá eles estão quebrando e eu fico olhando aquilo lá... me dá uma tristeza... dá até vontade de chorar... porque você vê tudo quebrado... tudo virando pó... virando pó... pó...
- 94 Lisa O que você acha disso? Acha que não devia estar acontecendo?
- 95 Kira Não... isso para mim é desnecessário... porque têm tantas construções dentro da cidade que estão abandonadas... que eles podiam reformar... reutilizar... para que destruir um patrimônio da natureza para fazer uma coisa que... desnecessário... acho desnecessário...

Reinicie a discussão ressaltando a continuidade da leitura. Kira foi logo remetendo-se à última estrofe. Obviamente, essa sua fala estava relacionada às anteriores: dificuldade na leitura de poemas. Ela, então, mencionou a última estrofe como a mais complexa. Ao relermos, a participante (73) tenta estabelecer conexão com a fala de Alasca, mas utiliza uma suposição: “se fosse na ideia dela (se

referindo à Alasca) *seria assim...*”. Entre uma fala e outra, os estudantes mencionaram que os familiares do enunciador poético teriam ido embora no trem – “*eles foram para um trem com 5 vagões e foram embora*” (73). Kira afirma que, se fosse para continuar nessa lógica, seria como se “*a família dessa pessoa tivesse partido em vários pedaços... em 150*”. Bilbo complementa: “*ou 150 pessoas*” (*top-down*) (74). Mas como poderia dividir a família em pedaços? Uma hipótese seria a de que a família foi dividida em grupos que foram embora no trem. É curioso que ela, mesmo expondo essa opinião e concordando com Bilbo, imediatamente, considera uma leitura não muito coerente. A postura de sua fala em seguida – “*... não faz muito sentido*” (75) – permite que os alunos se inquietem e continuem pensando alto. Quando lhes perguntei se seriam as pessoas indo embora (76), Kira, sem muita convicção, respondeu: “*é como se fosse isso e ele no meio do caos*” (77). Embora tenha ocorrido, nesse momento, uma suposição feita por Kira, ela, ao mesmo tempo, não estava convencida de que havia lógica nas relações estabelecidas por todos. Prova disso é que faz uma retomada, repetindo as falas, mas sempre com um “se”, ou seja, refletindo sobre a possibilidade das leituras dos colegas. A sua postura não deprecia o que Alasca e Bilbo falaram, mas, ao mesmo tempo, ela se inquieta, buscando outra possibilidade de compreensão.

Mais adiante, Bilbo menciona o pó que ficou na pele do poeta (80) e retoma a ideia dos índios, como se estivesse contando a história do enunciador poético, ou seja, o seu passado, pois, nessa leitura, os familiares foram embora – 150 pessoas. Aqui ele repete o *top-down* que já havia sido falado anteriormente (74) na interação com Kira. Nesse momento, segundo Bilbo, se o poeta lamenta a ausência da serra, é porque ele foi embora de lá. É interessante também a menção desse leitor ao pó (material) que ficou na pele. Nesse aspecto, o pó é analisado como algo que polui. Em vários momentos das vivências, há um esforço dos alunos para a leitura dessa passagem do poema: o pó no sentido literal ou algo que ficou na memória do poeta como lembrança, saudade?

Kira, sempre atenta, interfere dizendo: “*aí ele diz a serra que não passa*” (81). Aproveitei que eles estavam centrados e, para atrair mais participantes, continuei: “*o que vocês acham desse final... A serra que não passa...?*” (84) Nessa minha intervenção, revozei a fala de Kira, visando a promover mais reflexão. Bilbo gesticula com os braços como se dissesse “*Aí complicou tudo de novo*”. Após um tempo de silêncio e algumas falas soltas que não pude compreender, Kira repete

baixinho alguns termos, como “*serra*”, “*mísero pó de ferro*”, “*saudade*”, “*lembranças*” (88) e diz que deve ter ocorrido alguma tragédia.

Diante da postura de Kira, fiz outra pergunta, para que ela pudesse ampliar sua argumentação, a fim de compreender melhor a sua fala a respeito da tragédia que ela considerava ter ocorrido com a família do poeta ou com a serra: “*Mas a tragédia você acha que foi em relação à família ou em relação à serra?*” (89). Na verdade, a minha postura, nessa intervenção, foi para permitir a participação ativa da leitora, mostrando a ela e, certamente, a todos eles, que eu estava ali disposta a ouvi-los.

Kira imediatamente respondeu: “*todos os dois... é muito triste uma serra que não está mais ali que foi Deus que fez e tudo mais...*” (82). Alasca interfere e complementa: “*ah... o governo... governo...*” (84). Esse momento, motivado também por Alasca, desencadeia uma participação relevante de Kira a respeito do acontecimento trágico da serra. E apesar de ela afirmar que a tragédia poderia ter sido com os dois (família e serra), o seu discurso gira em torno do desaparecimento da serra.

O poema despertou, nessa leitora, algo que estava ocorrendo em seu cotidiano sobre o que ela passou a refletir: a crueldade provocada no meio ambiente pela desapropriação de terras feita pelo governo. Como o poeta, a aluna se lembra de algo que está acontecendo perto dela e sente também a perda da paisagem natural em nome do progresso e do desenvolvimento:

o governo... o governo... gente... ‘ah... vamos construir uma coisa aqui’ aí derruba primeiro as árvores... igual na Morada da Serra... temos um exemplo na serra... eu moro perto da serra e lá eles estão quebrando e eu fico olhando aquilo lá... me dá uma tristeza... dá até vontade de chorar... porque você vê tudo quebrado... tudo virando pó... virando pó... pó...(93).

A serra do seu bairro em Cuiabá – Morada da Serra – foi também friamente britada e, por conseguinte, destruída para habitação popular. Desse modo, Kira também sente o pó na própria pele. Em tom de lamentação, ela repete a palavra pó, “*tudo virando pó*” (final do turno 93). Nesse evento, é possível observar o vínculo estabelecido entre leitor e texto, ou seja, entre a experiência real e a ficção. Essa leitora consegue sentir os efeitos que a ação humana provoca na paisagem e na vida das pessoas.

Candido (2004, p. 182) aponta os impactos que o texto literário pode provocar nos leitores: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. E aqui fica nítido o olhar humanizador de Kira a respeito da ausência da sua serra. Quando é permitida a continuidade da sua participação, perguntei-lhe: “*O que você acha disso?*” (94). Ela expressa ser desnecessário e ressalta a quantidade de terrenos vazios nos bairros que poderiam ser ocupados ou comprados pelo governo. Nesse sentido, a leitura é uma resposta às suas angústias, a esse seu sentimento humanitário sobre a sua realidade.

Kira, em uma leitura densa e desafiadora, mostra entendimento do poema e se transporta para ele, assumindo o papel do enunciador poético e expressando capacidade dialógica, ou seja, responde ativamente ao texto. O poema, publicado em 1973, é atualizado na voz de um eu que é outro, ou seja, a leitora empresta sentido ao poema e projeta sentidos atualizados da sua realidade. Isso reacende a constatação de que a poesia de Drummond (2012, p. 53) é atemporal e retrata “o tempo presente / os homens presentes / a vida presente”. Nesse sentido,

ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar (PETIT, 2008, p. 38, destaque da autora).

Nesse tipo de abordagem leitora, o professor tem a oportunidade de conhecer melhor os alunos, o que sentem, onde vivem, ou seja, na leitura compartilhada, cria-se um ambiente afetivo e, subjetivamente, as histórias de vida se misturam às histórias dos textos. Isso me remete a uma fala da poetisa Roseana Murray em uma *live*.<sup>52</sup> “No fundo, o livro é uma conversa sobre a vida, e é urgente, sobretudo, que aprendamos a conversar”. A escola precisa estar aberta para que os alunos possam falar sobre os seus sentimentos, pois, dessa forma, eles não se sentirão sozinhos em seus conflitos.

Excerto 18 – Curiosidades dos alunos que ajudaram na compreensão do poema

<sup>52</sup> A *live*: “Educação dos sentidos” foi exibida na página do *Instagram* “Passarinhos no Sótão”, às 02/06/2020 16h. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CA6RLIsDAQI/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CA6RLIsDAQI/?utm_medium=copy_link)  
Acesso em: 02 jun de 2020.

- 96 Bilbo Quando nasceu o Carlos Drummond de Andrade?  
 97 Lisa Início do século 20... não me lembro exatamente a data...  
 98 Bilbo “A montanha pulverizada”... mas... (nisso Kira interrompe e Bilbo não complementa sua fala).  
 99 Kira Professora... mas pulverizada não é uma coisa que foi queimada?  
 100 Alasca Tenta falar (não deu para entender).  
 101 Kira Mas uma serra não dá para queimar... né... normalmente...  
 102 Alasca Mas as casas das pessoas... as coisas... (Kira interrompe).  
 103 Kira Sim... a mata acabaria... mas a montanha ainda fica e aqui diz (Alasca tenta falar, mas Kira toma a vez) que foi quebrada em bilhões de lascas...  
 104 Lisa Tá só um pouquinho eu quero voltar... nisso aí... mas Bilbo você perguntou...o ano dele... mas você queria saber só da época ou você gostaria de falar mais...  
 105 Bilbo Agora dá pra juntar a ideia de todo mundo porque ele disse assim... se ele falou da terra... será que foi no período de guerra...  
 106 Kira VERDADE...  
 108 Lisa Humm...  
 109 Kira Geralmente as pessoas que estavam em guerra... elas preferiram ir para outro lugar...  
 110 Lisa Hum...  
 111 Bilbo Profa... vou pesquisar sobre isso...tipo... eu nunca pesquisei sobre o Carlos Drummond de Andrade... vou saber mais a fundo...

A interação, como já dito, é um momento relevante nessa prática de leitura. O aluno não encontra respostas e sente a necessidade de buscar, de pesquisar sobre o que tem curiosidade. No início desse excerto, é perceptível a atitude leitora de Bilbo (96) ao se interessar pelo conhecimento da autoria do poema. Talvez, nessa hora, tenha passado pela sua cabeça que a data o ajudaria a relacioná-la com algum fato vivido na história, o que facilitaria, de alguma forma, a análise. Os alunos despertaram para outros aspectos do texto, ou seja, saíram da superfície do poema e se transportaram para muito além do escrito. Ao trabalhar leitura, precisamos ir além da materialidade linguística, como diz Freire (1989): precisamos ler o mundo.

Difícil mesmo é descrever a intensidade do envolvimento dos leitores nesse momento da vivência. Bilbo, Kira e Alasca disputavam euforicamente espaço para falar. Pode-se observar que tentei colocar esse encadeamento entre parênteses, explicando as interrupções com as tomadas de turno, para tentar, ao máximo, ser fiel às interações construídas. Bilbo, que havia feito a pergunta “*Quando nasceu o Carlos Drummond de Andrade?*” (96), olhava-me e parecia me dizer: “como assim, me interromperam, eu estava curioso”.

Mesmo que Kira (99) tivesse encaminhado a conversa para outro aspecto – indagação sobre o termo pulverizada – fiz uma interferência em sua fala: retomei rapidamente o que Bilbo havia interrogado (98) e dei-lhe atenção: “*tá... só um*

*pouquinho eu quero voltar... nisso aí Kira... mas Bilbo você perguntou... o ano dele... mas você queria saber só da época ou você gostaria de falar mais...*” (104). Ele mencionou a questão das terras, provavelmente se referindo à posse de terras onde a família drummondiana morou. Kira logo complementa enfaticamente: “*VERDADE...*” (106), alegre, como se tivesse descoberto uma informação brilhante.

Bilbo retoma uma hipótese levantada anteriormente sobre a mudança da família (80) e, nesse excerto, cita que isso poderia estar relacionado ao período de guerra (105). Empolgado, menciona que pesquisará sobre o assunto e que irá aprofundar o seu conhecimento sobre o autor do poema.

Continuamos debater a questão levantada por Kira a respeito do título do poema que traz uma palavra-chave: “*pulverizada não é uma coisa queimada?*” (99). É interessante que ela mesma reflete sobre sua pergunta e imediatamente diz: “*Mas uma serra não dá para queimar... né... normalmente ...*”(101). Alasca (102) tenta dizer que talvez tenha acabado com os bens materiais: “*as casas... as coisas...*”. Kira (103) interfere mais uma vez e complementa: “*sim... mas a montanha ainda fica... e aqui diz* (Alasca tenta falar, mas Kira toma a vez) *que foi “quebrada em bilhões de lascas...”*”(103).

A interpretação dos alunos sobre o que ocorreu com a serra veio à tona reiteradas vezes e ganhava, a cada momento, uma visão mais instigante. Nesse excerto, Kira e Alasca mantêm uma sequência de falas relevantes, mesmo que não concordassem em tudo o que falavam. Kira, desde o início da vivência, centrou sua atenção nos últimos versos do poema, especialmente no que ocorreu com a serra.

A discordância nesse tipo de interação é desafiadora, porque permite, ao outro, o espaço para elaborar outra reflexão e, dessa forma, constroem-se múltiplas leituras. Na verdade, esse tipo de relação alteritária vivenciada entre os interlocutores se parece com um espelho, ou seja, aquilo que se esconde em um leitor, se revela na interação compartilhada com o outro. Assim, o olhar do outro poderá alterar a imagem revelada ou, em outras palavras, os sentidos construídos.

#### Excerto 19 – continuação do excerto – explorando o vocabulário

- |     |      |                                                                                                                           |
|-----|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 112 | Kira | Por que ele escreveu esse poema... no que ele estava pensando... qual foi o motivo?                                       |
| 113 | Lisa | Legal... Kira... bom vocês terem essas curiosidades... vamos voltar a sua pergunta sobre o título? O que é pulverizada... |
| 114 | Kira | Pulverizada não é uma coisa queimada?                                                                                     |

- 115 Lisa Então... eu perguntei pra você o que acha... Alguém falou que tacar fogo não acabaria a serra...
- 116 Bilbo Sim...
- 117 Kira Então... a marca ficaria... mas a montanha ainda estaria lá...
- 118 Lisa Então... o que vocês acham do termo pulverizada... qual é o sentido dele aí no poema...
- 119 Edmund Destruído pelo tempo...
- 120 Bilbo Professora poderia ser uma bomba nuclear que soltaram lá e destruiu... e não sobrou nada... nem o pó... por isso ele disse o pó de ferro (Kira interrompe)
- 121 Kira Mas esse pó fica...
- 122 Bilbo O pó fica... mas...
- 123 Lisa Fica onde?
- 124 Kira Na memória dele... um mísero pó de ferro...
- 125 Lisa O que é mísero?
- 126 Edmund Resquício de memória dele... ele pode ter se lembrado de um lugar quando era criança... o pó fica... mas é um pó... como ela (se referindo à uma fala de Alasca) falou... né? Figurado... não um pó de verdade... de construção que está ali... você tomou banho... esse não passa... por que ele não passa?
- 127 Lisa Vamos retomar esse poema no próximo encontro...
- 128 Kira Eu vou pra casa com esse poema... vou estudar esse poema...
- 129 Lisa Vamos continuar refletindo esse poema...

Kleiman (2016, p. 112), em seu livro *Oficina de leitura: teoria e prática*, ressalta que “a leitura é um dos melhores meios para ir aprendendo aos poucos novas palavras que vão ficando, a cada novo encontro, mais claras”. Isso ocorreu nessa vivência, como pode ser visto na análise abaixo.

Foram muitas falas significativas, ditas simultaneamente como a de Bilbo (120): “*professora poderia ser uma bomba nuclear que soltaram lá e destruiu... e não sobrou nada... nem o pó... por isso ele disse o pó de ferro...*”, que Kira interrompe (121): “*mas esse pó fica*”. O olhar de cada um trazia singularidades de suas leituras. Mesmo não havendo uma significação objetiva para a palavra “pulverizada”, o direcionamento da leitura indicado por eles já mostrava a construção de uma interpretação bem instigante. Ao se referir à “bomba nuclear”, Bilbo sugeriu o que na sua visão teria acontecido para ocorrer a destruição total da serra, não sobrando nem mesmo o pó. Kira, apoiada na materialidade linguística do poema, “*deixando no meu corpo e na paisagem / mísero pó de ferro, e este não passa*”, contraria Bilbo e diz que o pó fica (121). Perguntei-lhes, então, onde ele ficaria e Kira responde: “*na memória dele, um mísero pó de ferro...*” (124). Os leitores entram em consenso na discussão a respeito dos sentidos desses últimos versos. Reafirmam uma leitura que Alasca e Kira já haviam feito no início da vivência, como se vê nos turnos 24 e 25.

É notável que, implicitamente, esses leitores perceberam a dimensão física da grandeza da serra e que ela se tornou um mísero pó (124), em decorrência da sua destruição. Mesmo não sabendo o que de fato ocorreu, eles usaram termos para externar essa leitura, como pode ser observado em “*bomba nuclear*” (o que fez destruir a serra) e “*resquício*” (referente ao pó), usados por Bilbo e Edmund, respectivamente. Sobre o aspecto da destruição, Kira e Alasca já haviam mencionado também o governo como possível responsável (Excerto 5). Os alunos não estavam satisfeitos, inquietavam-se e, por isso, sentiram a necessidade de continuar refletindo sobre o poema, afirmando que iriam pesquisar, estudar para tentar entendê-lo.

A minha participação como mediadora foi centrada na escuta respeitosa e em questionamentos, especialmente por meio do revozeamento<sup>53</sup>. Isso possibilitou participações interessantes dos alunos, pois, se eu respondesse às suas dúvidas com menções pontuais, seria apenas a minha leitura. Em relação ao PAG, especialmente a respeito do protagonismo do leitor, Sugayama (2017, p. 18) afirma: “é um desafio trabalhar com um ensino de literatura que considera as múltiplas leituras em sala de aula, geradas a partir do acolhimento da voz e da subjetividade dos leitores”.

Nesse encontro, já havia implicitamente a ideia de continuar com o mesmo poema, porque não houve uma aula em que os alunos tivessem acesso a interpretações prontas. Tudo o que eles falaram serviu de base para a continuidade da discussão. Nesse aspecto, é bom frisar que a leitura não é algo estanque, acabado, e isso faz pensar na dimensão da riqueza que o texto oferece, de possibilidade de reflexão sobre a vida, a aprendizagem de novas palavras, a diversão e a nossa humanidade. E tudo isso é muito interessante porque descarta a ideia de que a leitura de poesia é algo inacessível. Ler poemas é enxergar a própria vida, a própria realidade que nem sempre é alegre e bonita. Petit (2013, p. 31), em seu livro *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*, faz uma reflexão importante a respeito de “como a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se

---

<sup>53</sup> De acordo com O'Connor e Michals (1996, p. 71 *apud* ZANOTTO e SANTOS, 2018, p. 208), o revozeamento “é um tipo particular de re-enunciação (oral ou escrita) da contribuição de um aluno - por outro participante da discussão”. Na prática do Pensar Alto em Grupo, é uma forma de retomar, valorizar, reafirmar, legitimar a participação do leitor de maneira enfática e respeitosa para provocar reflexão no grupo. Dessa forma, pode ser utilizada tanto pelo mediador quanto pelos alunos.

descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos”.

Freire (1996, p. 43, grifos do autor) defende o leitor enquanto recriador do texto no processo e afirma que a

a *compreensão* do texto não se acha depositada, estática, imobilizada nas suas páginas à espera de que o leitor a desoculte. Se fosse totalmente assim, não poderíamos dizer que ler criticamente é “reescrever” o lido. Por isso, falei antes na leitura como *composição* entre o leitor e o autor em que a significação mais profunda do texto é também criação do leitor. Este ponto nos traz à necessidade da leitura também como experiência dialógica, em que a discussão do texto realizada por sujeitos leitores esclarece, ilumina e cria a compreensão grupal do lido. No fundo, a leitura em grupo faz emergir diferentes *pontos de vistas* que, expondo-se uns aos outros enriquecem a produção da inteligência do texto.

Ao final da nossa aula, propus aos participantes da pesquisa: “Vamos retomar esse poema no próximo encontro... vamos continuar refletindo sobre esse poema...” (turnos 127 e 129). Como mediadora, eu estava com eles, tentando ao máximo assumir um papel de igualdade, mostrando que a minha pretensão não era premiar a melhor leitura, porque tratávamos de construção gradual de leituras, de fortalecimento desse leitor que pode ser protagonista, crítico e responsivo. Nesse processo, eu estava com meus ouvidos abertos para uma escuta verdadeira e respeitosa.

Esse escutar de verdade significa estar atenta e, ao mesmo tempo, valorizar o que é dito pelos leitores, encorajando-os a novos dizeres. Isso pode ser feito por meio de uma pergunta, pelo revozeamento, por um gesto ou até mesmo pela complementação de alguma fala. Essa é uma forma de reconhecer o potencial dos leitores, para ajudá-los a construir o seu caminho de leitor, livres das amarras oficiais.

Cada aluno despertava para um aspecto. Essa é a grande riqueza de compartilhar leituras: o olhar singular de cada leitor. Juntos, esses olhares enriquecem a reflexão, e ela faz com que novas percepções surjam. O que chama a atenção de cada leitor em uma leitura? Se não for dado o espaço para falarem, de que forma teremos acesso a tantas inspirações? Quantos sentidos o professor nem imaginava que seriam possíveis? Quando não se faz uma pergunta direta, possibilita-se que muitas leituras emergjam, a partir da liberdade que o aluno sente,

pois ele pode falar sem ser reprimido. O PAG permite que esse espaço de aproximação e acolhimento, não de exclusão, seja construído. Não há alunos que leem melhor ou pior. Há leitores, portanto, há também leituras.

Encerro a análise dessa vivência explorando um pouco mais a fala de Kira: “*Eu vou pra casa com esse poema... vou estudar esse poema*” (128). O poema ficou dentro dessa aluna. Ela estava saindo da aula estimulada a buscar novas leituras, portanto, a realizar novas reflexões.

Clarice Lispector (1984, p. 253-254) em uma de suas crônicas, publicada em obra póstuma, *A descoberta do mundo*, de 1984, faz uma reflexão sobre não compreender como algo natural: “Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo”. Nessa prosa poética, a autora reflete sobre a incompletude da compreensão como algo positivo. Isso pode ser relacionado à postura dos leitores desta pesquisa. A dúvida gera uma circunstância desestabilizadora, mas, ao mesmo tempo, é profícua para a construção do conhecimento, pois o aluno consegue ver a possibilidade de construção. Assim, se lhe for permitido refletir, virão, muitas vezes, imagens que estavam guardadas na memória e que, de repente, aparecem como um *insight*.

Dessa forma, a incompletude é que nos impulsiona a continuarmos buscando. No final da aula, foi com esse espírito que nos despedimos e já combinamos o encontro seguinte, pois retomar o poema se tornou uma atitude desejada.

### 5.2.2 Segunda vivência – Releitura do poema

Diniz (2018) assumiu o PAG como prática teórico-metodológica em sua Tese de Doutorado e faz uma importante reflexão a respeito da indicação de outros pesquisadores que utilizaram a retomada de textos, em vivências posteriores:

[...] leituras subsequentes de um mesmo poema com o mesmo grupo de leitores podem abrir para outras interpretações, quiçá mais engajadas. E isso se dá em parte porque, no intervalo entre uma vivência e outra, os enigmas não resolvidos penduram-se no trapézio da nossa mente e ali ficam dando voltas, exibindo-se junto aos aportes dos outros leitores, e convidando os nossos aportes a cabriolar também. Vai de cá, vai de lá, nessa dança alguns aportes se estatelam. Outros alçam voo (DINIZ, 2018, p. 326).

Após o primeiro encontro, percebi uma inquietação dos alunos pela compreensão do poema, pela busca do conhecimento e pelo protagonismo manifestado por eles. Conforme descrito nas últimas páginas da vivência anterior, a aula foi encerrada apenas no formato “encontro presencial”, pois já havia transcorrido o tempo do encontro; entretanto, os alunos saíram da sala entusiasmados, comentando o poema em análise.

Ao me dirigir à sala para o segundo encontro, antes mesmo de chegar ao local, Bilbo já me interrompeu no corredor para mostrar o poema “Confidência do Itabirano”. A sua curiosidade, manifestada no encontro anterior, de saber quem era Drummond e quando ele nasceu, impulsionou-o nessa busca. Lamentavelmente, esse momento não foi gravado, porque ocorreu de forma inesperada. E como já íamos iniciar a vivência, não foi possível fazer o registro com todos os detalhes da sua fala. Pedi que ele repetisse para a turma o que havia falado comigo. Fiquei surpresa e contente com a sua atitude empolgante. Teríamos, na vivência, mais um texto, o que gerou, de certa forma, mais enriquecimento para o grupo. Reiniciamos, então, com uma nova dinâmica: pedi que Bilbo começasse a aula com a leitura do poema que havia trazido. Ele ficou de pé e, com uma voz ofegante, leu verso por verso. Os colegas atentos, entre um olhar e outro, mostravam-se admirados pela apresentação do colega. Eu poderia ter usado a dinâmica de conduzir a vivência iniciando pela leitura silenciosa do poema, conforme ocorreu com “A montanha pulverizada”, no primeiro encontro, mas a postura inusitada de Bilbo me chamou a atenção. Esse exercício de ler em voz alta, diante dos colegas, foi uma forma de dar prioridade a algo que considero primordial: valorização da atitude do aluno-leitor. Não foi um cumprimento de tarefa obrigatória; era perceptível a empolgação expressa em sua fala para compartilhar com o grupo a sua descoberta, como pode ser visto no excerto a seguir.

#### Excerto 20 – Intertextualidade com outros poemas

|     |       |                                                                                                                                                  |
|-----|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 130 | Lisa  | Onde você encontrou esse poema...                                                                                                                |
| 131 | Bilbo | Sinceramente...                                                                                                                                  |
| 132 | Lisa  | Sim...                                                                                                                                           |
| 133 | Bilbo | Fui pesquisar sobre o Drummond e coloquei PÓ DE FERRO e aí apareceu primeiro esse daqui... aí pensei... “veio errado...” mas aí comecei a ler... |
| 134 | Todos | (Risos)                                                                                                                                          |

- 135 Lisa Um erro acertado... por que você parou e leu? O que lhe chamou  
atenção nesse aí?
- 136 Bilbo Fui conversar com Alasca e ela também pesquisou e vimos que muitas  
coisas que falamos ontem não tinha sentido... fala... Alasca... (Bilbo  
pediu para Alasca se manifestar).
- 137 Alasca Eu pesquisei e vi que esse poema tem a ver com a extração  
mineradora... que eles destruíram a natureza por causa disso... aí  
derrubaram a serra para a extração...
- 138 Todos (Risos)
- 139 Kira Sério?
- 140 Alasca Aí fui conversar com os meus pais... liguei na hora para Bilbo e falei...  
Bilbo... a gente viajou feio ontem...
- 141 Kira AVE...

Após a leitura de Bilbo, perguntei-lhe onde havia encontrado o poema. Com tom descontraído, ele respondeu que buscava saber mais sobre “A montanha pulverizada”. Isso se comprova pela palavra-chave que usou no site de busca: “pó de ferro”, ou seja, foi uma expressão muito debatida na vivência anterior. Para sua surpresa, apareceu primeiramente “Confidência do Itabirano” (Anexo C). De imediato, ele achava que não tinha tido sucesso em sua pesquisa, mas, ao ler o poema, percebeu que havia uma relação com as nossas discussões.

Observando esse pequeno relato, a partir da atitude de Bilbo, a liberdade dada aos alunos de não encerrar a análise na primeira vivência, resultou em outros desdobramentos não previsíveis e muito interessantes, sobretudo, o vínculo estabelecido com a produção literária drummondiana. Isso só aconteceu porque surgiu a dúvida. Como não foi imposta uma leitura, os alunos sentiram-se livres para se movimentar. Ampliando um pouco mais a discussão: quando o professor leva uma leitura pronta para repassar aos estudantes, ele os anula como protagonistas. Diante de uma leitura estabelecida implicitamente, fica para os leitores a interrogação: “quem sou eu para colocar em xeque essa autoridade?”

Entre gargalhadas, Bilbo e Alasca contaram o contato que tiveram, via telefone, para compartilhar suas descobertas. Bilbo, altamente empolgado: Fui conversar com Alasca e ela também pesquisou e vimos que muitas coisas que falamos ontem não tinha sentido... fala... Alasca... (Bilbo pediu para Alasca se manifestar), (136). Ele se referiu às várias possibilidades de leitura da vivência anterior e pediu que Alasca falasse, como se dissesse: encontramos agora pistas para a compreensão enigmática do poema. Alasca se apresenta como se estivesse revelando um grande mistério: “*Eu pesquisei e vi que esse poema tem a ver com a*

*extração mineradora que eles destruíram a natureza por causa disso... aí derrubaram a serra para a extração...*”(137).

Kira, que ouvia atentamente, manifesta-se: “Sério?” (139) Por outras participações que fez, em momentos anteriores, não estava convencida de que o poeta concordava com a atitude de explorar a natureza e, conseqüentemente, com a derrubada da serra. Novamente, assim como Bilbo, Alasca faz referência ao encontro anterior: “... *a gente viajou feio ontem...*” (140).

Analisar essas novas percepções proporcionadas pelo poema *Confidência do Itabirano* foi fundamental para o desencadeamento de novas leituras. É importante mencionar que os estudantes já tinham um ponto de partida para pensar alto em grupo: discutir acerca da mineração, de Itabira e do sentimento do poeta. Isso foi possível a partir do momento que, como mediadora, abri espaço para que os alunos se sentissem livres para trilhar suas leituras, suas pesquisas e compartilhar suas descobertas. Geraldi (1997, p. 170) afirma que “não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu”. Assim, se o aluno receber uma lista de questões, antes mesmo da leitura do texto, o seu olhar será para a finalidade de encontrar as respostas e encerrar a atividade de “leitura”.

Para continuar a discussão, realizamos a releitura de “A montanha pulverizada”, porque tivemos a presença do aluno Avatar, que havia faltado ao encontro anterior.

#### Excerto 21 – Focando na questão mineradora

- |     |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 142 | Lisa   | Vamos continuar nossas conversas... vamos Pensar Alto em Grupo...vamos retomar a leitura... Nessa segunda leitura... o que vocês pensaram sobre esse poema...                                                                                                                                                |
| 143 | Alasca | Eu agora estou pensando na extração... os valores que eles deram à terra e que a serra foi destruída por causa da extração que ele fala que tomou dos índios para eles... e depois eles foram desumanos... eles queriam o dinheiro a partir dessa exploração mineradora... que acabou com toda a natureza... |
| 144 | Kira   | Mas se os índios... (interrompe Alasca).                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 145 | Alasca | Como os portugueses que chegaram aqui e tomou tudo também...                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 146 | Kira   | Que coisa... hein? Há para mim ainda alguma coisa errada... não sei o que...                                                                                                                                                                                                                                 |

No início da aula, Alasca já havia mencionado, em sua fala, a mineração e a derrubada da serra pela família dos Andrades para exploração. Ela faz referência a um conhecimento histórico para compreender a estrofe. Remete aos primeiros anos de exploração do Brasil, quando os portugueses aqui chegaram com interesse de

apropriação das terras para fins lucrativos. Na fala “*como os portugueses que chegaram aqui e tomou tudo também*”, (145), a aluna mostra sua criticidade, ao comparar a família Andrade, à postura dos portugueses, que também desabitaram os indígenas para se apossar de suas terras, ou seja, os Andrades representam, nesse aspecto, os próprios portugueses.

No poema “Eco”, publicado em Boitempo III, o enunciador poético exprime: “a fazenda fica perto da cidade / entre a fazenda e a cidade / o morro / a farpa de arame / a porteira / o eco.” Percebe-se que há uma descrição da localização das terras e, no fim da estrofe, um sentimento metafórico expresso pelo termo “eco”. Seria um jeito de demonstrar um vazio interior? Mais adiante, o poeta continua a falar sobre o eco e o caracteriza como “soturno”, “acorrentado”, “silencioso”, “prisioneiro”, demonstrando que a sua presença, ainda que não física, emerge do coração do enunciador poético com uma força tão grande, que faz ecoar naquele ambiente. Nos versos seguintes: “É o último selvagem sobre a Terra / Todos os índios foram exterminados ou fugiram / restou o eco, prisioneiro/ de minha voz”, é possível perceber que o eco é a voz de um enunciador que se faz presente nesse espaço cidade-fazenda: “o eco / no caminho entre a cidade e a fazenda / é no fundo de mim que me responde” (ANDRADE, 1979, p. 11-12).

Os dados históricos sobre a cidade de Itabira mostram que a família Andrade, de coronéis mineiros, foi uma das mais influentes e detentoras de terras na região, bem como na exploração de escravos, trabalho braçal e criação de animais: “Os Andrades, abastada família patriarcal dona de gado e fazendas [...] sendo o pai de Drummond, o coronel Carlos de Paula Andrade, um dos maiores criadores e comerciantes de mulas em Minas Gerais” (WISNIK, 2018, p. 55). O próprio Drummond revelou, em alguns de seus poemas, o seu descontentamento com essa conduta e relutou muito para não seguir os caminhos de seus antepassados.<sup>54</sup> Contrariando a tradição da família, o poeta decidiu estudar, saiu da província e se arriscou em morar na cidade grande. Inicialmente, em Belo Horizonte, e, anos depois, no Rio de Janeiro, lugar onde morou por muito tempo e viveu seus últimos dias de vida.

Nessa minha busca incessante pela obra drummondiana, percebi que, assim como os leitores, eu estava também ampliando meu repertório ao ter acesso a cada

---

<sup>54</sup> Esse dado foi também frisado pela historiadora Neide Barbosa, durante nossa conversa em Itabira.

produção poética. O poema acima citado – “Eco” – retrata o posicionamento apontado pela leitora Alasca, ao considerar a postura ambiciosa da família Andrade em desabitatar os nativos “donos” das terras: “Todos os índios foram exterminados ou fugiram / restou o eco, prisioneiro / de minha voz”.

Orlandi (1993, p. 43) afirma que “cada leitor constrói a sua história de leitura”. No ato de ler, ele aciona automaticamente o seu repertório construído ao longo do tempo, a partir das relações com outros textos e com suas experiências vividas com outros leitores. Isso inclui construções que vão desde os primeiros anos de vida. Alasca recorreu aos pais, aos conhecimentos construídos ao longo da sua trajetória escolar e os relacionou ao poema em estudo.

O bom texto não se esgota. Há, nele, muitas camadas, e “A montanha pulverizada” é um exemplo disso. A cada leitura, os alunos sabiamente iam descamando cada parte dele e, a cada releitura, novas impressões emergiam. Essa ideia pode ser relacionada com a perspectiva bakhtiniana de que “cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Após a fala de Alasca, Kira se sente incomodada: “*Que coisa, hein? Há para mim ainda alguma coisa errada... não sei o que...*” (146). Esse seu posicionamento já havia sido sugerido em falas anteriores. Ela percebia que o enunciador poético se manifestava de maneira triste, diante do cenário de destruição. Quando Alasca mencionou o aspecto da tomada de terras, ela não excluiu o poeta dessa atitude. Kira não discordou claramente nesse momento, mas já apontava uma contrariedade a respeito dessa fala de Alasca. No excerto 23, ela se posicionará de maneira mais direta.

#### Excerto 22 – Ainda sobre o poema “Confidência do Itabirano”

- |     |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 147 | Lisa  | Vamos retomar a leitura do poema que Bilbo trouxe? Leia pra gente... Bilbo...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 148 | Bilbo | <p>Alguns anos vivi em Itabira.<br/>         Principalmente nasci em Itabira.<br/>         Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.<br/>         Noventa por cento de ferro nas calçadas.<br/>         Oitenta por cento de ferro nas almas.<br/>         E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.<br/>         A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,<br/>         vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.<br/>         E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,</p> |

é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:  
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;  
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;  
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;  
este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.  
Hoje sou funcionário público.  
Itabira é apenas uma fotografia na parede.  
Mas como dói!

- |     |        |                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 149 | Lisa   | Que linda... leitura! Vocês já ouviram falar de Itabira? O que vocês acham?                                                                                                                                                                          |
| 150 | Kira   | Eu acho que essa cidade deve ser rica em ferro...                                                                                                                                                                                                    |
| 151 | Avatar | Eu acho que ele nasceu lá... o Drummond...                                                                                                                                                                                                           |
| 152 | Lisa   | Então vamos lá para as Minas Gerais...                                                                                                                                                                                                               |
| 153 | Kira   | Eu acho que lá tem muitas vilas... minas... pupitas... diamantes... pedras valiosas...                                                                                                                                                               |
| 154 | Avatar | O quê? Pepitas você disse?                                                                                                                                                                                                                           |
| 155 | Kira   | Pupitas...                                                                                                                                                                                                                                           |
| 156 | Avatar | É pepitas...                                                                                                                                                                                                                                         |
| 157 | Kira   | É pepitas? pois eu já ouvi pupitas...                                                                                                                                                                                                                |
| 158 | Avatar | É tudo ouro... (risos)                                                                                                                                                                                                                               |
| 159 | Kira   | É... E lá tinha muitas minas...                                                                                                                                                                                                                      |
| 160 | Lisa   | O que mais que há no texto que podemos relacionar com Minas Gerais? Onde vocês acham que fica a serra?                                                                                                                                               |
| 161 | Avatar | Minas Gerais... na cidade de Itabira...                                                                                                                                                                                                              |
| 162 | Lisa   | Pensando nisso... o que vocês acham que a serra representa para o eu poético?                                                                                                                                                                        |
| 163 | Avatar | Como se fosse da família... né? Ele fala que foi passada para o pai... avô... Ele sente que a serra é propriedade... agora ele falar "Chego a sacada e vejo a minha serra"... ele fala como se fosse dele... é como se fosse uma propriedade dele... |
| 164 | Bilbo  | "E o hábito de sofrer... que tanto me diverte... é doce herança itabirana."                                                                                                                                                                          |
| 165 | Kira   | Seria como aquele discurso das pessoas mais velhas... destruiu tudo... seria sempre melhor se tudo estivesse vivo... verde... esse autor já é de idade?                                                                                              |
| 166 | Lisa   | Vocês acham que... é sempre importante saber sobre a vida do autor para conhecer a obra...                                                                                                                                                           |
| 167 | Edmund | Talvez...                                                                                                                                                                                                                                            |
| 168 | Lisa   | Vocês estão sentindo essa necessidade?                                                                                                                                                                                                               |
| 169 | Todos  | Sim...                                                                                                                                                                                                                                               |

O primeiro enunciado desse excerto abre uma discussão sobre a valorização da busca feita por Bilbo do poema "Confidência do Itabirano". A sua postura leitora provocou um avanço importante para a leitura mais profunda do texto, já que o poema fala do lugar onde o poeta passou a sua infância e tem um olhar autobiográfico. Assim, os alunos, nesse momento, tiveram clareza de que Itabira era uma informação importante para a produção de sentido. Até a vivência anterior, estávamos restritos à materialidade linguística de cada estrofe e cada verso de "A montanha pulverizada". Os recursos linguísticos e estilísticos são obviamente

fundamentais, porém conhecer os elementos extraverbais, como o contexto no qual o poema foi produzido, contribui para a ampliação e a clareza do texto.

Partindo desse conhecimento, destacamos a fala de Kira: *“eu acho que essa cidade deve ser rica em ferro...”* (150). Avatar complementa: *“eu acho que ele nasceu lá... o Drummond...”* (151). Foram muito significativas tais informações, pois elas favoreceram uma conexão dos alunos com outras leituras, o que possibilitou ampliar as suas percepções.

Novos desdobramentos ocorreram com base em curiosidades nas leituras, como pode ser visto nas hipóteses levantadas por Kira: *“Eu acho que lá tem muitas vilas... minas... pupitas... diamantes... pedras valiosas...”* (153). O uso da palavra “pupitas” por Kira faz com que Avatar interfira na conversa e corrija imediatamente a colega, nos turnos 154 a 150. Essa era a segunda vez que ele, espontaneamente, repetia a postura, após uma pronúncia “incorreta” de Kira. Mas ela não se incomodava em ouvir dele a correção. Prova disso, é que ela continuou sua leitura, questionando: *“É pepitas? pois eu já ouvi pupitas...”* (157). Avatar, sorridente, complementa: *“É tudo ouro...”* (158). Pouco importava o nome certo; a prosa entre eles continuava de maneira intensa, e o jeito descontraído como interagem me surpreendia. Não ocorreu nenhum conflito pessoal. Os comentários eram feitos com uma naturalidade e uma leveza que geravam mais empatia entre o grupo.

Nessa discussão, Avatar afirma que a serra referida no poema se localiza em Minas Gerais. Quando eu lhe perguntei sobre a representação dela para o enunciador poético, esse leitor afirma que, na primeira estrofe, a serra é apresentada como propriedade da família, já na última estrofe, o poeta a nomeia “minha serra” (turno 164). É muito pertinente essa percepção do pertencimento coletivo e individual, em relação ao início e final do poema, que pode estar relacionado com a questão do sentimento de perda para esse sujeito poético. É possível mencionar também o encadeamento de vozes entre esses leitores, quando Bilbo complementa a fala de Avatar e cita um dos versos do poema que ele tinha em mãos: *“E o hábito de sofrer, que tanto me diverte, é doce herança itabirana...”* (164). Seria a serra a doce herança itabirana do poeta?

Destaco também, nesse excerto, a fala curiosa de Kira ao relacionar o que ouviu de Avatar sobre a leitura da primeira estrofe e, diante disso, já se interessando em saber mais (165): *“seria como aquele discurso das pessoas mais velhas, destruíram tudo... seria sempre melhor se tudo estivesse vivo... verde... esse autor já*

é de idade?” Mais uma vez, é levantada uma questão sobre a idade do poeta. Perguntei-lhes se consideravam importante saber a idade do poeta. Eles gesticularam que sim. Considero, de fato, uma pergunta extremamente pertinente em obras autobiográficas. Conforme já mencionado, Drummond estava com mais de 60 anos, residindo no Rio de Janeiro, quando publicou o primeiro livro da série *Boitempo*, em 1967. Há uma nota do editor que cita essa obra como um livro de memória lírica no qual o poeta “coloca-se no presente para reviver a vida de menino e de adolescente na província. A cidade, a fazenda, os familiares, animais, chão e água, [...] voltam a presentificar-se pela ação das palavras simples dos poemas”<sup>55</sup>.

### Excerto 23 – Aprofundando outras hipóteses interpretativas

- |     |        |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 170 | Kira   | Bilbo... o autor desse poema que você trouxe é o mesmo desse que estamos estudando?                                                                                                                                                                         |
| 171 | Bilbo  | Sim... Era coisa dos índios e a tomamos...                                                                                                                                                                                                                  |
| 172 | Edmund | Era preservado... eles viviam na natureza...                                                                                                                                                                                                                |
| 173 | Kira   | E a tomamos para “enfeitar e presidir a vida”...                                                                                                                                                                                                            |
| 174 | Edmund | “Nesse vale soturno”... é um vale normal e a vista...                                                                                                                                                                                                       |
| 175 | Lisa   | Humm... o que seria vale soturno?                                                                                                                                                                                                                           |
| 176 | Bilbo  | Alguma coisa a ver com sorte...                                                                                                                                                                                                                             |
| 177 | Avatar | Alguma coisa a ver com sorte... aham... (irônico)                                                                                                                                                                                                           |
| 178 | Bilbo  | Soturno tem a ver com a noite... ela fica bonita de noite... talvez fosse um vale que ficasse bonito à noite igual aquela cidade que Carlos Drummond projetou e ela fica bonita de noite... é Brasília... é tipo de noite que aparece o formato de avião... |
| 179 | Alasca | Eu achei contraditório... eles acharam bonita a vista... mas eles que acabaram com toda a vista... porque queriam dinheiro...                                                                                                                               |
| 180 | Bilbo  | Olhei aqui... (ele olhou no celular) soturno é melancólico... escuro... já aprendi aqui agora uma palavra nova...                                                                                                                                           |
| 181 | Kira   | Mas... mas...                                                                                                                                                                                                                                               |
| 182 | Lisa   | Vamos ouvir a leitura da Kira...                                                                                                                                                                                                                            |
| 183 | Kira   | Peraí... veja bem... pela escrita dele... ele está triste... ele poderia ser contra a destruição da montanha... acho que ele queria proteger a natureza... esse autor devia ser contra a derrubada... a destruição da montanha...                           |
| 184 | Lisa   | Interessante Kira...                                                                                                                                                                                                                                        |
| 185 | Kira   | Ele contemplava a montanha... olhe a outra estrofe “De longe nos revela o perfil grave / A cada volta de caminho aponta... uma forma de ser... em ferro... eterna... e sopra eternidade na fluência”...                                                     |
| 186 | Avatar | Professora... achei essa parte aí... a cada volta que ele dá na serra ele tem uma nova visão... tipo isso... você ver um filme dez vezes... cada vez você pode ver algo diferente...                                                                        |

Aos poucos, a leitura foi ficando mais densa. Kira pergunta a Bilbo: “o autor desse poema que você trouxe é o mesmo desse que estamos estudando...?” (170). Bilbo responde que sim, mas continua a leitura do poema com a segunda estrofe

<sup>55</sup> Essa nota consta da orelha do livro.

que havia sido iniciada por Avatar no excerto anterior: *“Era coisa dos índios e a tomamos...”* (171).

Edmund interrompe e afirma que as terras eram preservadas quando pertenciam aos índios (turno 172). Com muita atenção e leveza, Kira retoma e lê o verso seguinte. Edmund dá continuidade: *“Nesse vale soturno”* e complementa a sua fala com uma pergunta: *“é um vale normal e a vista...?”* (174). Pelo tom da sua fala, percebi uma dúvida e lancei a pergunta ao grupo: *“O que seria vale soturno...?”* (turno 175). No impulso, Bilbo arrisca responder fazendo outra pergunta: *“Alguma coisa a ver com sorte...?”* (turno 176). Avatar repete a pergunta e, com um tom irônico, usa a interjeição *“aham”* (turno 177), como se dissesse: *“nada a ver”*. Bilbo entende bem a postura do colega e imediatamente busca no celular o significado da palavra. Ao reler as falas, nesta análise, vi que os alunos não atentaram para a explicação de Bilbo sobre a significação da palavra *“soturno”*, nem mesmo para o engano em relação aos nomes Drummond e Santos Dumont.

Sobre a fala de Bilbo, Alasca se atenta para a comparação que ele fez sobre a vista de Brasília: *“eu achei contraditório... eles acharam bonita a vista... mas eles que acabaram com toda a vista... porque queriam dinheiro...”* (turno 179). Essa leitora estava seguindo um raciocínio que ela mesma já havia sugerido: A família Andrade explorou a serra com fins lucrativos.

Bilbo tenta chamar a atenção dos colegas acerca da palavra *“soturno”* e, olhando para o celular, diz: *“olhei aqui, soturno é melancólico... escuro... já aprendi aqui agora uma palavra nova...”* (180). Nesse momento, Kira interrompe: *“mas... mas”* (181), com uma postura contrária à fala de Alasca, que havia implicitamente sugerido que o poeta também poderia estar envolvido na exploração da serra. Kira prossegue: *“peraí... veja bem... pela escrita dele... ele está triste ele poderia ser contra a destruição da montanha... acho que ele queria proteger a natureza...”* (163). Há um momento de silêncio, mas ela logo enfatiza *“... esse autor devia ser contra a derrubada... a destruição da montanha...”* (183). Os alunos acompanhavam atentamente. Falei para Kira que achei uma leitura interessante. De forma sensível, ela chama a atenção dos colegas a observar o olhar emotivo do poeta e, para reforçar sua fala, continua a leitura da estrofe seguinte: *“De longe nos revela o perfil grave / A cada volta de caminho aponta...”* (185). Kira se posicionou, ao ouvir Alasca sugerir que o poeta admirava a montanha, mas, ao mesmo tempo, tinha ajudado a destruí-la. Para Volóchinov / Círculo de Bakhtin (2018, p. 232), *“a compreensão*

busca uma antipalavra à palavra do falante.” Nesse sentido, compreender é uma forma de dialogicidade que não precisa necessariamente ser estabelecido com ideias equivalentes. Os leitores precisam assumir o papel de sujeitos discursivos para que o confronto dessas ideias seja construído em uma relação com a alteridade.

Como pode ser visto, um dos aspectos de grande relevância para a continuidade dessas ações dialógicas diz respeito à motivação que os alunos tiveram de buscar outros poemas para servir de apoio às suas análises. Isso só foi possível porque foi-lhes permitido trilhar outros passos. Não foi o cumprimento de uma tarefa exigida. Entretanto, eles se sentiram desafiados indiretamente a buscar outros textos/caminhos que os auxiliassem na construção de sentidos. É um movimento circular muito interessante ver os alunos se entusiasmarem, levando contribuições para o aprimoramento de cada um. É possível estabelecer aqui uma relação com o ato de tecer no encadeamento natural de suas falas: (170) Kira: *“Bilbo... o autor desse poema que você trouxe é o mesmo desse que estamos estudando...?”* (171); Bilbo: *“sim...”*, *“Era coisa dos índios e a tomamos...”* (172); Edmund: *“era preservado... eles viviam na natureza”* (173); Kira: *“E a tomamos para enfeitar e presidir a vida...”*.

Excerto 24 – Construção de raciocínios inferenciais do verso “A serra que não passa”

- |     |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 187 | Kira   | Gente... estamos aqui diante de uma serra que foi pulverizada... você saberia me dizer por que isso aconteceu...                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 188 | Todos  | (Risos)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 189 | Lisa   | Sobre o ponto de vista formal... como vocês analisam esse poema?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 190 | Kira   | as três primeiras estrofes têm o mesmo número de versos e a última é diferente...                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 191 | Lisa   | Isso... então temos uma diferença marcante das três primeiras com a última... Vocês veem mais diferenças?                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 192 | Todos  | Todos tentam falar ao mesmo tempo...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 193 | Lisa   | Quero ouvir cada um...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 194 | Alasca | Achei interessante isso “a serra que não passa e o mísero pó de ferro não passa...”                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 195 | Avatar | Eu acho assim as três primeiras estrofes ele fala que a terra é dele... que a terra já foi dos Andrades e passarão para mais futuras gerações da família Andrade e aqui no final ele fala que (ele se referindo ao trecho “a terra que não passa”... faz um tempo de silêncio) ... ah tá... a serra que não passa...ué.. ah... não... eu fiz a relação assim...<br>Pode falar... |
| 196 | Lisa   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 197 | Avatar | Igual eu falei que nesse finalzinho aqui ele fala que todos os Andrades que virão ainda passarão a ser dono... entre aspas... porque ninguém é dono da serra e na última estrofe do poema ele fala que deixa no corpo... no caso... sei lá...dá entender... pelo menos eu entendi que ele morreu... quer dizer                                                                   |

- não morreu... meio que deixou de ser dono de lá...
- 198 Lisa Ham...
- 199 Kira Porque AQUI (Ela lê baixinho) “a serra que não passa”...
- 200 Kira Se fosse um relato é como se fosse ele contando o que aconteceu da exploração e quando chegou na geração dele acabou...passou...
- 201 Lisa O que é que passa?
- 202 Edmund O tempo...
- 203 Alasca A riqueza...
- 204 Kira (Kira lê novamente a primeira estrofe)
- 205 Alasca Os familiares...
- 206 Bilbo A saudade que ele sente de tudo...
- 207 Lisa A saudade passa?
- 208 Bilbo Não passa...
- 209 Todos Silêncio...
- 210 Lisa Vamos retomar a fala de Alasca ...
- 211 Avatar Exatamente... as terras já passaram para os antigos e passarão para as futuras gerações...
- 212 Lisa “Eles passaram”... então... nessa estrofe há algo que passa e algo que não passa...
- 213 Kira As pessoas passam... a serra não...
- 214 Lisa Por que...?
- 215 Kira Porque ela não sai dali...
- 216 Kira (Kira lê novamente a primeira estrofe)
- 217 Todos Silêncio
- 218 Kira É como se ele colocasse as três primeiras estrofes o que aconteceu... o que está acontecendo e o que...
- 219 Alasca O que ele queria... né...
- 220 Kira É... o que ele queria que acontecesse aí chega na última ele conta a realidade que aconteceu...
- 221 Lisa Qual é a realidade...
- 222 Kira Que a serra foi destruída...
- 223 Lisa Legal... Kira... vamos continuar...
- 224 Kira Hum... agora na última estrofe ele diz...

O Excerto 24 inicia-se com Kira brincando de repórter (187). Ela gesticula com uma das mãos imitando um microfone e, com a outra, como se estivesse mostrando a serra. Os alunos se descontraem. Considerando que Kira transforma o poema em uma reportagem, achei interessante a sua estratégia e perguntei-lhes, sob o ponto de vista da estrutura composicional (189), como analisavam o poema. Imediatamente, a ‘aluna-repórter’, que já observava o número de versos por estrofe, afirmou a diferença que há entre as três primeiras e a última (190). Ratifiquei a resposta de Kira, por meio do revozeamento, mas acrescentei uma pergunta, ressaltando que gostaria de saber se eles percebiam mais alguma diferença (191). Não foi possível fazer a transcrição nesse momento porque todos começaram a falar ao mesmo tempo. Interferi dizendo que gostaria de ouvir cada um. Alasca reinicia sua fala: “achei interessante isso ‘a serra que não passa e o mísero pó de ferro não passa’” (194). Nessa participação, a aluna centra sua atenção novamente nos versos que geraram mais incongruências.

Avatar retoma os primeiros versos, explicando a posse de terra, que é passada de geração para geração na família dos Andrades. No entanto, chega ao final dos últimos versos da primeira estrofe e também mostra inquietude: “*igual eu falei... esse finalzinho aqui...*” (197). Todos fizeram silêncio, refletindo sobre os últimos versos do poema. Avatar continua sua fala e reforça que todas as gerações tinham a posse da serra entre aspas, porque ninguém pode ser dono de uma serra. Nesse momento, ele se apropriou de um conhecimento enciclopédico: como sabemos, do mesmo modo que os rios e mares pertencem à União ou aos Estados, as montanhas, morros e serras, por se caracterizarem como Área de Preservação Permanente (APP), são também de domínio público e há restrição de uso, mesmo pertencendo a uma propriedade privada. Busquei compreender melhor essa informação e constatei que, nessas áreas, quando há recursos minerais, inclusive no subsolo, a União pode conceder o direito à exploração para brasileiros ou estrangeiros que têm suas empresas instaladas no Brasil, conforme prescreve a Constituição Federal em seu artigo 176<sup>56</sup>. A fala de Avatar “dono entre aspas” (197) resultou em uma progressão interessante.

Kira, Avatar e Alasca mostraram convergências nessas participações. Havia, de certa forma, um encadeamento nos seus argumentos. Kira (195) afirma que, ao chegar à geração do poeta, a serra foi vendida e destruída. Ela sempre buscava apoio na leitura de cada verso. Dada a inquietude na leitura do último verso da primeira estrofe, retomei a fala de Alasca: vamos ver o que Alasca falou: “a serra que não passa...” (194). Kira mostra estranhamento, lê baixinho o verso mais uma vez e, juntamente com Alasca, repete o que havia sido mencionado: “Se fosse um relato é como se fosse ele contando o que aconteceu da exploração e quando chegou à geração dele acabou... passou...” (200). Kira tenta ver o poema na tipologia “relato”. A expressão “se fosse” revela que o fato de ser escrito em versos pode não ser apenas isso, ou seja, há algo mais enigmático nele. A forma narrativa em primeira pessoa como a serra é apresentada mostra que, de fato, o poeta relata sua vida e a posse de terra pela sua família.

<sup>56</sup> Art. 176. As jazidas, em lavra ou não, e demais recursos minerais e os potenciais de energia hidráulica constituem propriedade distinta da do solo, para efeito de exploração ou aproveitamento, e pertencem à União, garantida ao concessionário a propriedade do produto da lavra.

§ 1º A pesquisa e a lavra de recursos minerais e o aproveitamento dos potenciais a que se refere o "caput" deste artigo somente poderão ser efetuados mediante autorização ou concessão da União, no interesse nacional, por brasileiros ou empresa constituída sob as leis brasileiras e que tenha sua sede e administração no País, na forma da lei.

Com o intuito de aprofundar a leitura desses versos enigmáticos, fiz uma pergunta contrária aos alunos: “*O que é que passa*”? (201). Eles sabiam que eu estava me referindo ao verso: “a serra que não passa”. Os alunos mencionaram que a riqueza, o tempo e os familiares passam, mas a serra e a saudade não passam. Essas afirmações são, de certa forma, decorrentes de inferências coletivas resultantes das interações dialógicas construídas entre alunos-mediadora-texto. Os alunos reliam o poema buscando pistas para chegar a uma significação. Assim, tentei sintetizar as interpretações estabelecidas por eles quando lhes perguntei: “então nessa estrofe há algo que passa e algo que não passa...” (212). Kira imediatamente se manifesta: “as pessoas passam... a serra não...” (213).

Na sequência, ela novamente faz um resumo das três primeiras estrofes e diz que, na última, o poeta conta a realidade (220). Perguntei-lhe que realidade seria e ela, em uma leitura perspicaz, responde: “*que a serra foi destruída...*” (222), com um ar aliviado por ter conseguido resolver o mistério do poema. Nesse momento, a compreensão do verso “a serra que não passa” já era consenso entre os alunos. Suas leituras foram bem complementares. Assim, os familiares, o tempo e a riqueza passam, entretanto, a serra e a saudade não passam, pois ficaram na memória do poeta.

A participação de Kira continuou preeminente nessa discussão e, com bastante empolgação, disse: “HUM... agora na última estrofe ele disse” (224). Ela lê todos os versos, pausadamente, e os alunos, centrados, observam a sua leitura. Por uns instantes, impera o silêncio. Possivelmente, esse comportamento ocorreu porque ainda havia incongruência nas interpretações que fizeram a respeito do estranhamento do poeta ao se referir à serra.

Aliás, a releitura do poema é também um aspecto que merece ser frisado. Os alunos liam verso por verso, e eu valorizava essa estratégia, porque sempre observava que, a cada leitura refeita, algo novo era apontado. Às vezes, saía uma leitura mais ensaiada e descontraída. E isso era muito importante, pois intensificava cada vez mais o vínculo e a compreensão mútua entre os leitores. Retomar o texto é permitir ao aluno (re)pensar o poema; refletir sobre as interações estabelecidas para chegar a uma leitura mais profunda. É um tempo em que os alunos buscam melhor compreensão e reveem com mais cuidado o que fora lido. Ao pesquisar, ampliam o seu repertório, conhecendo mais textos, assim como o vocabulário (Excertos 8, 9 10).

Algumas lacunas são retomadas com novo olhar. Nesse poema, o final da primeira estrofe – “a serra que não passa” – foi um dos pontos que exigiu maior concentração dos alunos, ou seja, o que há de tão especial nesse lugar. As leituras sobre o que poderia ter acontecido com a serra foram diversas. Apresento-as no Excerto a seguir.

Excerto 25 – Ainda sobre a última estrofe do poema: Quem destruiu a serra?

- |     |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 225 | Lisa   | Eu me lembro que em vários momentos Kira havia falado que o poeta estava triste...                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 226 | Kira   | Mas ele tá... porque a serra fugiu... aqui no começo ele fala que a serra não passa...                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 227 | Todos  | Silêncio                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 228 | Lisa   | Por quê?...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 229 | Avatar | Porque ela tá fixa...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 230 | Kira   | Mas aqui... ó... ela passou... ela fugiu... (apontando para o poema).                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 231 | Lisa   | O que vocês acham que aconteceu...?                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 232 | Edmund | Hum...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 233 | Bilbo  | Acho que algo mais sentimental... na minha visão técnica (risos).                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 234 | Todos  | Risos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 235 | Lisa   | Técnico em Agrimensura... fale...                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 236 | Bilbo  | Como ele falou do ferro... ele falou assim... que ele tinha se ligado ... acho que a partir do momento que a serra não tinha mais como tirar recurso que é a questão do ferro aí quis vender a propriedade e foi ser funcionário público ... (fazendo referência ao outro poema que ele havia pesquisado: “Confidência do Itabirano”). |
| 237 | Avatar | Eles estão extraindo da terra a última gota de minério da serra...                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 238 | Lisa   | Como vocês veem o poeta nessa situação?                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 239 | Avatar | Eu acho que ele está fazendo uma crítica... porque ele mostra que protegia a serra...                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 240 | Lisa   | Então... quem extraiu a última gota de minério?                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 241 | Avatar | Talvez o próximo dono dela...                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 242 | Kira   | Mas...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 243 | Avatar | Porque tipo assim...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 244 | Bilbo  | “Esta manhã acordo e não a encontro...”                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 245 | Avatar | Era como se ele tivesse dormido e a serra era de um jeito aí ele acordou e a serra tava totalmente mudada... mas não necessariamente de um dia para o outro... sabe...                                                                                                                                                                 |
| 246 | Kira   | Com o passar do tempo...                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 247 | Avatar | Sim... exatamente... mas ele dá a ideia como se fosse assim...Esta manhã...                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 248 | Lisa   | Interessante... Avatar... pela descrição parece que foi assim rapidamente...                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 249 | Kira   | É meio obvio... né...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 250 | Alasca | Porque é uma serra né... (gesto com a cabeça).                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 251 | Kira   | Porque indo para a Serra de São Vicente... estão quebrando um pedaço da serra... estão construindo a estrada ali... quebrando aquele negócio... aquilo ali está há tempo... as pessoas que moram perto dali sentem... lá há muitas pessoas... há uma igreja... virando assim tem uma curva... triste...                                |
| 252 | Alasca | É verdade... ela quis dizer que realmente não é assim de um dia para o outro que uma serra vai desaparecer...                                                                                                                                                                                                                          |

Iniciei o excerto 25 retomando uma participação de Kira a respeito do sentimento de tristeza do poeta: “eu me lembro que em vários momentos Kira havia

falado que o poeta estava triste” (225). Em seguida, ela fala: “mas ele tá... porque a serra fugiu... aqui no começo ele fala que a serra não passa...” (226). A aluna continua seu raciocínio e, em tom baixo e reflexivo, compartilha com o grupo sua percepção sobre essa passagem do poema. Por alguns instantes, todos ficaram em silêncio. Talvez passasse pela cabeça dos leitores: como pode uma serra fugir? Imersa na tentativa de entender, Kira abaixa a cabeça e, com gestos reflexivos, mostra o seu estranhamento. Essa leitura de Kira já havia sido sinalizada anteriormente, como pode ser visto nos turnos 36 e 183. Insisti, perguntando-lhes “por quê?...” (228), ou seja, por que a serra não passa? Avatar responde de forma objetiva: “porque ela está fixa...” (229). Entretanto, Kira interrompe e aponta para o poema: “mas aqui... ó... ela passou... ela fugiu...” (230). Nesse momento, eles compreenderam que a serra fora destruída e que o poeta demonstra tristeza por isso; logo, ele não estaria envolvido em tal ato de destruição.

Bilbo (235), entretanto, sugere outro ponto de vista. De modo descontraído, mostra sua visão técnica, referindo-se ao curso de Agrimensura. Considera que os Andrades exploraram bem a serra e, quando não havia mais recurso nela, resolveram vendê-la. Bilbo trata o poeta como membro da família que explorara a terra e, depois disso, resolveu ser funcionário público. Essa referência pode ter sido influenciada pela leitura do poema “Confidência do Itabirano”, no encontro anterior, cujos últimos versos são: “Tive ouro, tive gado, tive fazendas. / Hoje sou funcionário público”.

A leitura de Bilbo permitiu a Avatar dizer: “eles estão extraindo da terra a última gota de minério da serra...” (237). O termo “eles”, nessa participação de Avatar, suscita que a família Andrade era a responsável pela exploração da serra. Acreditando no potencial discursivo dos alunos, lancei um questionamento: “Como vocês veem o poeta nessa situação?” (238). Avatar, aproximando-se do raciocínio de Kira, rapidamente diz: “eu acho que ele está fazendo uma crítica... porque ele mostra que protegia a serra...” (239). A divergência sobre a leitura de Bilbo feita por Avatar, com a minha intervenção, nessa situação, resultou em uma progressão interpretativa muito expressiva. A interação mostra como os sentidos vão sendo construídos entre os participantes, com a prática do PAG, pois, à medida que cada um vai apresentando suas leituras sobre aquilo que, muitas vezes, parecia já estar resolvido, sob outro olhar, não há mais certezas.

Ressalto a importância do espaço democrático para essa construção, no qual os alunos não foram excluídos da busca. Em grupo, a sua capacidade de aprendizagem é enriquecida e potencializada pela interação. Os jovens-leitores, com a pesquisadora-mediadora, atuaram *ativa e responsivamente*, ao realizar leituras de forma independente, estimuladas pelo raciocínio coletivo, atitude indispensável à construção do saber consciente. Considerando a fala de Avatar, de que o poeta protegia a serra, e a de Kira, que havia percebido que o poeta estava triste porque a serra tinha fugido, lancei mais um desafio: “Então... quem extraiu a última gota de minério?” (240) Avatar responde: “talvez o próximo dono dela...” (241). Embora o aluno ainda não soubesse da atuação da Vale do Rio Doce, aqui há uma leitura muito pertinente, pois eles já tinham chegado à conclusão de que o eu enunciador do poema lamentava a destruição da serra. De fato, foi o próximo dono que explorou e destruiu a serra. De acordo com Wisnik (2018, p. 17), foi a Companhia Vale do Rio Doce, “implantada expressamente para explorar e exportar o minério de ferro itabirano, em 1942, e que veio a se tornar uma das maiores empresas de mineração do mundo”. Essa empresa ganhou do Governo Federal a concessão para a exploração de minérios em Itabira, onde está localizado o Pico do Cauê, na serra que foi pulverizada.

Ainda com relação à última estrofe, os leitores, de forma bem dialógica, mostraram o seu estranhamento sobre a forma como Drummond se refere à serra. Será possível uma serra fugir de um dia para o outro? Avatar reconhece que não pode ser dessa forma, porém dá a ideia de que, ao acordar, se deparou com a ausência dela, ao utilizar o enunciado “esta manhã” (247). Kira menciona que, obviamente, não pode ser assim. Alasca concorda com Kira, afirmando que, por ser uma serra, não é possível tal fato acontecer. Esse verso gerou também muita agitação entre os leitores, desde as primeiras vivências: seria alguma pessoa, como Alasca imaginou (Excerto 2)? Para expressar esse estranhamento a respeito da demonstração feita pelo poeta ao olhar a serra pela sacada e sentir a sua falta, Kira cita outro acontecimento do seu cotidiano. Dessa vez não é do seu bairro, como ela havia mencionado no Excerto 5, mas da BR 364, na Serra de São Vicente, cerca de 70 km distante de Cuiabá:

*[...] porque indo para a Serra de São Vicente... estão quebrando um pedaço da serra... estão construindo a estrada ali... quebrando aquele negócio... aquilo ali está há tempo... as pessoas que moram perto dali sentem... lá há muitas pessoas... há uma igreja... virando assim tem uma curva... triste... (251).*

A aluna recorre a essa situação para reforçar que a destruição de uma serra ocorre em um longo período de tempo. Alasca complementa a fala de Kira: “é verdade... ela quis dizer que realmente não é assim de um dia para o outro que uma serra vai desaparecer...” (252). Imersas na leitura do poema, Kira e Alasca veem a sua realidade, seu entorno, com um olhar consciente em relação às ações humanas no meio ambiente. Mais uma vez, percebi a importância da leitura literária na vida daqueles jovens: eles estavam refletindo a respeito de uma época, da realidade vivida pelo poeta e do modo como isso influencia na atualidade. A literatura do século passado está viva, presente em suas vidas. Em consonância com essa postura leitora, Freire (2021, p. 28) afirma que ler “é descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor”.

É possível perceber um encadeamento e progressão nos argumentos dos leitores. Aliás, essa conexão entre eles perpassou muitos momentos das vivências: nesse excerto, ocorreu oposição de ideias, mas de forma respeitosa e coerente. Petit (2009, p. 51), discorrendo a respeito da interação, afirma que: “sem o outro não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação está mesmo na origem da interioridade que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro”. É como se ocorresse um impulso: quando um aluno se manifestava, motivava a curiosidade do outro e, assim, iam surgindo novas descobertas e outros desdobramentos. A esse respeito, Freire (2006, p. 89) afirma que “é preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros [...]”, sobretudo, o direito de “quem diverge, exprimir sua contrariedade.”

Nesse excerto e em muitos outros, a leitura feita pelos alunos mostra que eles seguiram caminhos próprios e diversos, guiados tanto pela materialidade linguística inscrita nos textos, quanto pela interação com o outro. Ademais, orientaram-se pelas suas experiências, construídas na relação com o mundo em suas práticas de letramento.

As hipóteses foram diminuindo, e a minha participação como mediadora também acompanhava os passos dados pelos leitores. De maneira densa, eles se mostravam cada vez mais seguros. Contudo, não estavam plenamente satisfeitos e ainda pareciam buscar algumas pistas para discutir pequenas incongruências, como: O que provocou a destruição da serra? Os alunos foram para casa com esse questionamento, e os desdobramentos são apresentados a seguir.

### 5.2.3 Terceira vivência

Excerto 26 – “Esse poema pode ser relacionado com a realidade que o poeta viveu...”

- |     |         |                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 253 | Kira    | Professora... a serra foi realmente destruída na mineração... é isso?                                                                                                                                                                            |
| 254 | Bilbo   | Não tem como a serra desaparecer assim... sumir... numa noite que ele dorme e acorda e vê que ela não está lá...                                                                                                                                 |
| 255 | Alasca  | Acho que aconteceu mesmo é que ele não tinha se dado conta antes e depois que já estava totalmente destruída ele foi reparar... veio a frustração que estava acabando... então... esse negócio dos vagões foi mesmo o trem que levava o ferro... |
| 256 | Lisa    | Hum...                                                                                                                                                                                                                                           |
| 257 | Edmund  | Esse poema pode ser relacionado com a realidade que o poeta viveu...                                                                                                                                                                             |
| 258 | Lisa    | “Foge minha serra... vai / deixando na paisagem / mísero pó de ferro... e este não passa...”                                                                                                                                                     |
| 259 | Kira    | O ferro que saiu da serra é realidade...                                                                                                                                                                                                         |
| 260 | Edmund  | Pode ser... tipo... com a atividade mineradora...                                                                                                                                                                                                |
| 261 | Bilbo   | Mas pode ser também... tipo assim... é uma coisa de sentimento que ele tem com a montanha...                                                                                                                                                     |
| 262 | Edmund  | Isso...                                                                                                                                                                                                                                          |
| 263 | Bilbo   | Que é relacionado com a família dele... o pó de ferro que não sai dele... não sai dele...                                                                                                                                                        |
| 264 | Lisa    | Então... vocês acham que o pó pode ser sentimento e pode ser o pó mesmo?                                                                                                                                                                         |
| 258 | Kira:   | É.. tipo...                                                                                                                                                                                                                                      |
| 259 | Alasca: | Lembranças...                                                                                                                                                                                                                                    |
| 260 | Kira:   | Tristeza...                                                                                                                                                                                                                                      |
| 261 | Bilbo:  | Melancólico...                                                                                                                                                                                                                                   |
| 262 | Kira    | Saudade...                                                                                                                                                                                                                                       |
| 263 | Lisa:   | Eh... e ESTE não passa... Muito linda a leitura de vocês...                                                                                                                                                                                      |

Kira inicia o excerto 26 afirmando que a serra realmente fora destruída pela atividade mineradora. Os demais colegas não se contrapuseram à sua leitura. Entretanto, Bilbo (254) ainda considera estranha a possibilidade de a serra desaparecer rapidamente, ou seja, o poeta acorda e de repente percebe a sua ausência. Ainda que pareça uma fala repetitiva, algo já resolvido no excerto anterior, ela foi muito instigante e fez com que Alasca, no turno 255, tentasse explicar que,

quando o poeta se deu conta da destruição da serra, veio a frustração. Essa fala complementa coerentemente o que havia sido discutido, isto é, uma serra é destruída em um longo período de tempo.

Para Freire (2006, p. 60), oferecer oportunidades para que a voz do educando emerja é uma postura “altamente positiva que tem a professora democrática”, pois “sua contribuição para a formação de cidadãos responsáveis e críticos” é imensurável. Imediatamente, eu poderia ter falado com Bilbo que já havíamos “batido o martelo” sobre isso, mas, como podar as asas de um passarinho que quer continuar livre para alçar voos?

As falas de Kira – “*Professora... a serra foi realmente destruída na mineração... é isso...?*” (253) –, de Alasca – “*Então esse negócio dos vagões foi mesmo o trem que levava o ferro*” (255) – e de Edmund – “*Esse poema pode ser relacionado com a realidade que o poeta viveu*” (257) – reúnem leituras muito relevantes. O conhecimento a respeito da atividade mineradora revelado nos poemas lidos despertou, nos leitores, o potencial contemplativo de uma realidade real e/ou fictícia. Seria o aspecto da trilogia de Drummond ser considerada uma obra autobiográfica?

A montanha mencionada pelo poeta é o pico do Cauê, revertido em produto mineral. A memória lírica que tanto o poeta estimava, descrita no poema em 1973, marca o período em que foi intensificada a operação até chegar ao seu fim. Hoje o pico é uma cratera em negativo. Com a sua deterioração, ainda se faz presente por meio de uma maquiagem feita pela Vale, a partir de um reflorestamento (WISNIK, 2018).

Na minha ida a Itabira, vi, várias vezes – até mesmo tarde da noite –, da janela do hotel e de vários pontos da cidade, as locomotivas carregando os minério. Eu já sabia que Itabira é farta em jazidas de ferro, mas, assistir ao vivo à cena dos trens carregando o pó de ferro – ou, como diz o poeta, carregando a serra “britada em bilhões de lascas” – é comovente. Como pesquisadora-viajante, tive o propósito de sentir mais de perto o espaço e, assim, me aventurei a fazer o trajeto da mina do Cauê, desde as instalações da CVRD (local de embarque e desembarque) até o ponto mais elevado da serra. Contornar a montanha foi uma experiência incrível e impactante: cruzar com a movimentação de caminhões carregados, em idas e vindas, ver a atuação das máquinas mineradoras *in loco*, presenciar os dejetos dos minérios escorrendo em canaletas para chegar à barragem, avistar do alto “a

cidadezinha qualquer”, pisar no chão forrado de resquícios do pó de ferro e sentir o seu efeito na pele.

O cenário geográfico remete a um sentimento de destruição: principalmente de onde se podiam contemplar as paisagens montanhosas, deparei-me com serras desnudadas e transformadas em barragens de resíduos que cercam a cidade. Uma delas, inclusive, foi construída pela Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) na Fazenda do Pontal (ou dos 12 Vinténs, como era conhecida), pertencente à família de Drummond, onde o poeta passou parte da sua infância e que, por ironia, se localiza abaixo da montanha do Cauê. Em 2004, a sede da fazenda foi transportada e reconstituída em outro local, funcionando atualmente como espaço turístico – Centro Cultural Fazenda do Pontal. Ali os turistas são também recebidos pelo poeta, mas, dessa vez, a sua imagem mostra a lembrança da sua infância (uma réplica de quando ele tinha seis anos de idade, ao lado de uma bicicleta). É um espaço físico, estratégico para exploração do turismo, de onde é possível ter uma vista panorâmica da cidade, da montanha e da barragem que ocupa o antigo lugar da sede da fazenda.

Considerando o tempo que já passou, seria muito doloroso para o poeta vivenciar isso hoje, ou seja, ver uma Itabira desnudada, com a intensa exploração dos minérios. Ao percorrer a avenida que leva o nome de Drummond, entre ladeiras e ruas tortuosas, avistei Itabira por dentro e por fora, e é impressionante a quantidade de ferro explorado ao longo de quase um século<sup>57</sup>.

Na crônica “Vila de Utopia”, escrita em 1933 e publicada no livro “Confissões de Minas”, em 1944, Drummond mostra, em números, o que representa a mineração em Itabira:

É curiosa esta Vila de Utopia, posta na vertente da montanha venerável e adormecida na fascinação do seu bilhão e 500 milhões de toneladas de minério com um teor superior a 65% de ferro, que darão para ‘abastecer 500 mundos durante 500 séculos’, conforme garantia o visconde de Cerro Frio (ANDRADE, 2011, p. 121).

Até esse momento, eu não havia apresentado aos alunos nada mais aprofundado sobre o poeta, tampouco sobre a mineração em Minas Gerais. Os

---

<sup>57</sup> Drummond utilizou-se de vários meios para mostrar o seu descontentamento com a atuação da Companhia Vale do Rio Doce, como artigo de jornais, crônicas, entrevista.

textos que chegaram às aulas partiram da curiosidade que eles tiveram, obviamente motivados pelas discussões proporcionadas em sala de aula, a partir do poema-base analisado neste capítulo. Essa experiência com o PAG permitiu-me constatar nesta análise que, de fato, cada produção literária, como defende Candido (2011, p. 173), “enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo”.

A parte inicial desse excerto centrou-se na percepção dos alunos acerca da experiência vivida pelo poeta, em relação à atividade mineradora. Em suas falas, fica evidente o sentido do pó como material, resquício da pulverização. A fala de Bilbo (263): *“Mas pode ser também... tipo assim... é uma coisa de sentimento que ele tem com a montanha... que é relacionado com a família dele... o pó de ferro que não sai dele... não sai dele...”*. O contraponto da participação de Bilbo, em relação a fala de Kira: *“o ferro que saiu da serra é realidade...”* (259), desencadeia um momento de muita significação nessa vivência, ou seja, as múltiplas leituras: o pó material e o pó no sentido metafórico. Percebi uma camada mais profunda na interpretação e, mais uma vez, fiz uma intervenção: *“então vocês acham que o pó pode ser sentimento e pode ser o pó mesmo...”* (264). Disso resultou a manifestação dos alunos Alasca, Kira e Bilbo, respectivamente: *“lembranças...”*, *“tristeza... saudade...”* e *“melancólico...”*.

Tanto a serra quanto o pó não passam; no entanto, a serra foi pulverizada e se eterniza por meio de memórias, lembranças, saudade. O pó persiste, continua existindo materialmente, pois seus resquícios se impregnam na paisagem; o seu efeito é o gerador de tristeza no enunciador poético. Do ponto de vista prático, o processo de transformar a serra em produto gera muita poeira: o pó inunda as casas, faz mal à respiração das pessoas; por isso ele é mísero, insignificante e, infelizmente, não passa. Para compreender o sentimento de revolta do enunciador poético, é possível refletir: o que é o pó perto de uma montanha?

As múltiplas leituras da significação do pó e da serra que não passam são resultantes do processo inferencial, construído intersubjetivamente, na interação conjunta. A cada leitura que fazíamos, novas curiosidades emergiam: a linguagem literária tem o poder de evocar imagens incríveis (paisagens, arquitetura, cenário) na mente do leitor, despertando curiosidade, sentimentos, entusiasmos, sensações, emoções que o envolvem subjetivamente. A esse respeito, Manguel (2017, p. 55) afirma que “cada paisagem conta uma história, iluminando o ato da leitura com o

sentido de decifração não apenas das palavras na página, mas do próprio mundo. Mundo e texto, viagem e leitura, são imagens concomitantes”.

No segundo momento dessa vivência, após um curto intervalo, reiniciei o encontro com a seguinte fala:

*Olhe, eu ganhei um presente, dias atrás. Eu estava conversando com uma amiga, Luti o nome dela, via whatsapp sobre minha pesquisa e ela se lembrou de uma reportagem que falava do lançamento de um livro muito interessante que tratava da obra do Drummond e da sua relação com a mineração em Minas... bem... imediatamente já fiz a compra pela internet e estou aguardando ansiosamente... mas eu trouxe a reportagem que ela me enviou para lermos aqui... é um texto muito legal para nossas leituras... vocês vão gostar...*

Entreguei-lhes a reportagem “José Miguel Wisnik visita Itabira para entender a relação da mineração com a obra de Drummond”<sup>58</sup>, veiculada na revista Época. Fizemos a leitura e, a cada trecho lido, tínhamos intervalos para comentar trechos do poema. Edmund iniciou a leitura. Já no título, Kira manifesta admiração. Alasca continuou a leitura, seguindo com Bilbo e Kira. Na sequência, li o poema de que já havíamos falado em encontros anteriores “Lira itabirana”. Como Wisnik cita esse texto e nós já havíamos realizado essa leitura em uma das aulas, aproveitei para relacioná-lo com a reportagem lida.

A vivência estava chegando ao fim quando, de repente, os alunos retomam o processo de leitura de poemas:

Excerto 27 - Valorização dos alunos acerca do Pensar Alto em Grupo.

- |     |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 264 | Avatar | Quando eu li o poema antes eu pensei que ele tava falando de alguma pessoa... porque esse poema aqui... se você ler sem aprofundar sobre o assunto... não é fácil de entender... para você falar assim... nossa... entendi tudo e eu li as três primeiras estrofes que são mais... são de quatro versos cada uma... eu entendi muito... aí quando li a última estrofe que é mais complexa... eu fiquei pensando... será que ele está falando de alguma mulher que ele gosta... sei lá... porque ele fala... dá a entender que ele fala... “Ah... eu acordo e não a encontro”... |
| 265 | Edmund | Tudo foi importante... foram hipóteses criadas que poderiam ser... foi importante continuar...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 266 | Avatar | Exatamente... e cada um tem uma forma de pensar... né... por isso que é boa essa discussão em roda...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 267 | Kira   | “HUMM... comentamos que aquelas imagens que criamos na leitura do poema pareciam muito reais... às vezes eu ficava meio perdida... depois fomos aos poucos entendendo e agora parece que tá tudo mais claro...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 268 | Bilbo  | A gente tinha muitas dúvidas... a gente falou coisas assim... nada a ver...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

<sup>58</sup> Disponível em <https://oglobo.globo.com/epoca/jose-miguel-wisnik-visita-itabira-para-entender-relacao-da-mineracao-com-obra-de-drummond-22967898>. Acesso em 20 jul. 2021.

- 269 Lisa Mas vocês viram que esse “nada a ver” foi importante também...
- 270 Alasca Cada um ia falando uma coisa e assim foi... a gente falou da terra que pertencia à família e aqui fala dos Andrades... (se referindo à reportagem).
- 271 Edmund Foge a minha serra...
- 272 Bilbo “a serra que não passa”... A serra foi britada em bilhões de lascas... por que ela não passa?... ela foi pulverizada...
- 273 Kira A montanha britada... foi destruída...né... mil pedacinhos...
- 274 Bilbo Tipo dinamitada...
- 275 Lisa “a Vale / Amarga” como podemos relacionar com nossas aulas...
- 276 Edmund Uma empresa...
- 277 Bilbo Será que ela não é também daquela que tem relação com o desastre em Mariana...
- 278 Lisa Humm... bem lembrado “antes fosse mais leve a carga...”
- 279 Edmund Hoje tem sido falado pelo fato deles terem devastado muito que pode não ser reconstruído... a serra não pode ser reconstruída...
- 280 Kira Na primeira vez que lemos... Alasca disse que era uma pessoa e eu achava que era uma montanha... Outra coisa... acho isso... cada um teve uma ideia diferente e se a gente tentar chegar a uma conclusão... sabe...
- 281 Lisa Será que podemos chegar a alguma conclusão...
- 282 Avatar Não... (os outros alunos repetem com Avatar)
- 283 Bilbo Porque não dá para saber o que o autor estava sentindo quando estava escrevendo...
- 284 Avatar Talvez possa...

Avatar destaca a importância da discussão em grupo para a construção de sentido. É interessante observar que esse aspecto já tinha sido apontado por ele, na primeira etapa desta pesquisa, quando nos referimos às histórias de leitura dos alunos. Os participantes consideraram muito positiva a discussão conjunta. Avatar (264) traz aqui a lembrança de que ler poemas não é uma tarefa fácil. Posso remeter isso à decisão de selecionar, para essa prática, o gênero poético, pois, na primeira etapa da pesquisa, eles haviam sinalizado que consideram difícil a leitura em versos. Na sequência, Avatar diz: “cada um tem uma forma de pensar... por isso que é boa essa discussão em roda” (266). O aluno percebe que um olhar não é suficiente para dar conta das várias possibilidades de leitura que os poemas suscitam. É muito oportuno retomar uma participação de Avatar e Scarlett na primeira etapa, analisada no Capítulo 4, quando tratei do tópico de discussão, no excerto 7 – Leitura na escola: o que os alunos têm a dizer? De acordo com Avatar: “... *no começo eu não entendo bem... no meio também não... mas quando eu sento com o meu grupo e começamos a discutir a gente começa a entender sobre o livro...*” (137). E Scarlett concorda: “*É bem isso aí que ele falou...*” (142). Nesse viés, Bakhtin (2003, p. 382) afirma que “o sentido é potencialmente infinito” e este só se realiza “em contato com outro sentido (do outro)”.

Nesse encontro, é interessante ver os alunos memorando o processo de análise, desde a primeira leitura. Eles reconhecem que todas as observações feitas

foram fundamentais para a construção da leitura mais aprofundada. Edmund se manifesta: “tudo foi importante... foram hipóteses criadas que poderiam ser... foi importante continuar...” (265). Bilbo complementa: “A gente tinha muitas dúvidas... a gente falou coisas assim... nada a ver...” (268).

Nesse momento, os leitores vão estabelecendo relações entre o que ocorreu com a serra e o que ela representa para o enunciador poético. Mais uma vez, Bilbo destaca uma das passagens que mais exigiu concentração do grupo – “a serra que não passa...” –: “*A serra foi britada em bilhões de lascas... por que ela não passa... ela foi pulverizada...*” (272). A serra desapareceu, mas, ao mesmo tempo, não passa porque continua dentro desse enunciador poético, por meio das lembranças, da saudade e do pó impregnado. Kira complementa: “*A montanha britada... foi destruída...né... mil pedacinhos...*” (273).

Em cada leitura, percebi o aprofundamento nas reflexões dos alunos de forma consciente. Eles saem do entorno de sua região e se transportam para outros contextos. Prova disso é a associação com o desastre ambiental, resultante do rompimento de uma barragem de rejeitos, ocorrido em Mariana, distante 134 km de Itabira, no ano de 2015, que trouxe consequências desastrosas para a população afetada<sup>59</sup>, conforme a fala de Bilbo: “*Será que ela não é também daquela que tem relação com o desastre em Mariana...*” (277).

Os alunos enxergaram uma leitura para além do texto, relacionando-a com um fato da vida real contemporânea. Nesse momento da análise, também não há como não me lembrar de outra catástrofe semelhante, ocorrida em Brumadinho-MG, em 25 de janeiro de 2019, com o vazamento da barragem Mina Córrego do Feijão, que ocasionou inúmeras perdas humanas. Segundo Wisnik (2018, p. 19), Drummond traz, em sua poesia, uma reflexão realista que, infelizmente, continua atual, sobre a cruel destruição da vida e do meio ambiente “nas áreas afetadas pela mineração cega às suas próprias consequências. Esses sinais gritam na catástrofe de Mariana, gemem abafados em tantos lugares do território de Minas Gerais”.

Edmund menciona: “Hoje tem sido falado pelo fato deles terem devastado muito que pode não ser reconstruído... a serra não pode ser reconstruída...” (279). Durante essas vivências, percebemos, nas interações, o caráter humanizador da

---

<sup>59</sup> Os dados desta pesquisa foram gerados, em 2018, anteriormente ao derramamento da barragem em Brumadinho. No entanto, como mantivemos contato por meio do grupo de WhatsApp, interagimos e lamentamos mais esse vazamento de rejeitos, o que ocasionou a destruição de inúmeras famílias em meio ao lamaçal.

leitura literária, pois o enunciador poético consegue articular as palavras de forma que sensibiliza o leitor a refletir sobre a vida. Mais uma vez, reitero as ideias de Antonio Candido (2011, p. 188) ao afirmar que a literatura, “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Enfatizo a importância da escolha do poema como objeto de leitura literária, nesta pesquisa. É inquestionável que, por seu caráter social e humanizador, provoca no leitor uma atitude ativa e responsiva, isto é, além de promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, estimula-o a um posicionamento crítico da realidade.

A geração dos dados caminhava para a finalização, mas a participação dos alunos era muito intensa e ativa. Eles se mostravam cada vez mais engajados. O próximo (e último) excerto, decorrente do décimo encontro, mostra uma experiência significativa.

Como mencionado, durante todos os encontros, eu levava livros diversos para a sala, porque era um momento que desencadeava uma conversa descontraída e produtiva até todos chegarem para iniciarmos as vivências. Eram alguns minutos muito proveitosos, aparentemente descompromissados. Infelizmente, nem todos foram gravados. Dentre essas obras, havia o livro *Pó de Serra*, de Marli Walker. A seguir, apresento a curiosidade dos alunos:

#### 5.2.4 Quarta vivência

Excerto 28 – “*Esse livro se chama Pó de Serra!!*”

|     |        |                                                                                                           |
|-----|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 286 | Bilbo  | Professora... esse livro <i>Pó de Serra</i> é daquela professora de Português daqui que a senhora falou?  |
| 287 | Lisa   | Sim... isso mesmo...                                                                                      |
| 288 | Alasca | Pó...                                                                                                     |
| 289 | Todos  | Risos                                                                                                     |
| 290 | Kira   | Como não lembrar do poema... esse livro se chama <i>Pó de Serra</i> ... ((fala com bastante empolgação)). |

O título do livro despertou a atenção dos alunos justamente porque, nele, há o termo *pó*, que tinha sido inúmeras vezes mencionado. Mais especificamente, faz parte do verso que mais desafiou o grupo durante as discussões do poema “A montanha pulverizada”.

Quando mencionei que poderíamos conversar com a poeta, os alunos se entusiasmaram. Então, fiz o convite a Marli. Pedi-lhes que escolhessem poemas para conversarmos com a autora. Eles escolheram dois: “Evasão” e “Aldeia Mato Grosso” (Anexo D). Não me contive e, antes da poeta chegar, pensamos alto por alguns instantes. Transcrevi e analisei apenas a vivência com o poema “Evasão”. Como em outras vivências, realizamos a leitura com a prática do PAG, tal qual se verifica no excerto a seguir :

#### Evasão

Demorei imensidões de tempestade  
Tentando compreender a luz  
Profusão de tormentos, trovões  
Todo o cosmo ruindo ao meu redor  
Todo o verde secando  
Demorei muitas chuvas  
Lavando mágoas ressecadas  
Demorei tanto.

#### Excerto 29 – A força lírica da poetisa Marli Walker ecoando na voz dos leitores

- |     |        |                                                                                                                                                     |
|-----|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 291 | Kira   | Vi aqui no livro que ela é de Santa Catarina e veio para Mato Grosso há mais de 30 anos...                                                          |
| 292 | Lisa   | Hum... eu não sabia exatamente que era esse tempo...                                                                                                |
| 293 | Alasca | Acho que esse poema é mais para o lado emocional... como se ela tivesse passado por muita dificuldade... mas depois ela superou... ela chegou lá... |
| 294 | Kira   | Ela se envolveu...                                                                                                                                  |
| 295 | Alasca | Ela fala... demorei tanto... neh... esse demorei tanto pode ser o sofrimento... Depois ela saiu... alegria...                                       |
| 296 | Kira   | Ah... evasão... o que é evasão aqui...                                                                                                              |
| 297 | Edmund | Evasão é quando sai...                                                                                                                              |
| 298 | Lisa   | Isso... pense evasão escolar...                                                                                                                     |
| 299 | kira   | Humm... então aqui o título...                                                                                                                      |
| 300 | Alasca | Aqui como se ela tivesse saído...                                                                                                                   |
| 301 | Kira   | Hum... muito estranho... não estranho o texto...                                                                                                    |
| 302 | Alasca | Uma tristeza muito forte...                                                                                                                         |
| 303 | Lisa   | Tempestade... tormento... secando... faz muito sentido...                                                                                           |
| 304 | Alasca | <i>Todo o cosmo ruindo ao meu redor...</i>                                                                                                          |
| 305 | Kira   | Ela está vivendo uma angústia muito grande...                                                                                                       |
| 306 | Lisa   | O que seria o cosmo?                                                                                                                                |
| 307 | Alasca | Cosmo eu entendo que são as pessoas que vivem de uma forma...                                                                                       |
| 308 | Kira   | Cosmo... é... impressionante... porque nós estudamos cosmo no primeiro bimestre...                                                                  |
| 309 | Edmund | É verdade...                                                                                                                                        |
| 310 | Kira   | Cosmo é muito mais que... que...                                                                                                                    |
| 311 | Bilbo  | Energia...                                                                                                                                          |
| 312 | Kira   | É... muito mais que energia... muito mais que bactéria... vírus... tudo... tudo... que... eh... células e tudo mais...                              |
| 313 | Edmund | É como se ela estivesse com uma energia ruim...                                                                                                     |
| 314 | Alasca | Então aí... é como se ela estivesse no meio do cosmo... é muita coisa para entender...                                                              |
| 315 | Lisa   | Hum...                                                                                                                                              |
| 316 | Kira   | É muito confuso... é muita coisa para entender... e a gente é desse ‘tamãezinho’ dentro do cosmo... (fez um gesto com os dedos).                    |

- 317 Alasca Eu imaginei como se ela estivesse igual ao filme *No olho no furacão* como é que é ... no meio de um furacão... ((Alasca gesticulou ao citar o exemplo do filme)).
- 318 Lisa Ah... o filme... você construiu essa imagem... Alasca...
- 319 Alasca Eh... isso...
- 320 Lisa Lavando mágoas ressecadas...
- 321 Bilbo Quando você não perdoa uma pessoa é mágoa que você guarda dela... ela não perdoou alguém...
- 322 Edmund Ela tentou passar por cima dessas mágoas...
- 323 Lisa Que mágoas... de quem... do que...
- 324 Kira Aí ela não diz...
- 325 Edmund Mágoas das pessoas... da vida...mágoas que ela deve ter feito com ela mesma...de uma escolha errada... (falas incompreensíveis).

Após a leitura silenciosa, os alunos ficaram, por alguns instantes, quietos e concentrados, observando o poema. Kira inicia a sua participação (291) mencionando um fato curioso: a naturalidade da poeta e sua saída da terra natal – Santa Catarina – para Mato Grosso. Mencionei que eu não sabia exatamente o tempo em que ocorrera essa mudança. Apesar de não ter sido explorada, nesse momento, a fala introdutória de Kira é essencial para a compreensão da experiência vivenciada pelo enunciador poético, no processo de colonização do norte de Mato Grosso, manifestada subjetivamente nos versos do poema “Evasão” e em muitos outros, conforme pode ser visto no decorrer da análise<sup>60</sup>.

Na sequência, Alasca apresenta uma ideia-síntese: “*Acho que esse poema é mais para o lado emocional... como se ela tivesse passado por muita dificuldade... mas depois ela superou, ela chegou lá...*” (293). Mesmo sem conhecer praticamente nada da obra e da vida de Marli Walker, há uma voz potente no poema que permite aos leitores estabelecer sentidos. Kira complementa a fala de Alasca: “ela se envolveu...” (293). Alasca dá sequência à sua ideia: “*ela fala demorei tanto... neh... esse demorei tanto pode ser o sofrimento... depois ela saiu...*” (295). Essa fala de Alasca permitiu a Kira construir uma progressão interpretativa, voltando o seu olhar

<sup>60</sup> Marli Terezinha Walker nasceu em Santa Catarina, mas, aos dezoito anos, migrou com o cônjuge para a região Norte de Mato Grosso. Graduiu-se em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2000), fez mestrado em Estudos de Linguagem pela UFMT (2008) e doutorado em Literatura e Práticas Sociais (UnB/2013). Além disso, considero relevante mencionar a sua atuação na pesquisa: é membro do Grupo de Estudos em Ensino de Língua e Literatura (GEELLI – IFMT) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), no GT *A Mulher na Literatura*. Atualmente, é professora efetiva do IFMT-Campus Cuiabá e professora-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso. É autora das seguintes obras: *Pó de serra* ([2006], 2017); *Águas de encantação* (2009), selecionado pelo edital da prefeitura de Sinop; *Apesar do amor* (2016), contemplado pelo edital do MEC para o PNLD/2018 e pela Prefeitura de São Paulo (2019), *Jardim de ossos*, premiado em 2020 pelo edital da Biblioteca Estevão de Mendonça – MT. Na prosa, sua primeira experiência foi a publicação de *Coração Madeira* (2020).

para o título do poema: “Evasão”. Vale ressaltar que o comportamento de observar o título já tinha sido levantado por Kira nos primeiros instantes de discussão de “A montanha pulverizada”, conforme pode ser visto no Excerto 2 (turno 31). Após Kira perguntar o significado da palavra-chave do título, Edmund responde: “*Evasão é quando sai...*” (297). Ratifiquei a fala de Edmund e exemplifiquei com a situação da evasão escolar. Isso permitiu a Alasca refletir sobre a significação: “*Aqui como se ela tivesse saído...*” (300). Kira mostra admiração: “*Humm... então aqui o título...*” (299).

Esse encadeamento de vozes, na tentativa de compreender a relação da palavra com o contexto do poema, é uma situação clara do trabalho colaborativo, proporcionado por uma atitude de ouvir e estimular o engajamento entre os leitores na construção de sentidos. Alasca sintetiza esse primeiro momento e retoma sua ideia inicial sobre o estado afetivo do enunciador poético: “*uma tristeza muito forte...*” (302).

Após um momento de silêncio, pronunciei algumas palavras-chave: “*tempestade... tormento... secando... faz muito sentido...*” (303), para reforçar a leitura que eles estavam construindo. Alasca, muito atenta, lê o verso: “*Todo o cosmo ruindo ao meu redor...*” (304). Kira comenta: “*ela está vivendo uma angústia muito grande...*” (305). A interação entre os leitores ganhava força, e o envolvimento entre eles estava cada vez mais fortalecido. Percebi que os leitores se concentravam silenciosamente no verso lido por Alasca. Alguns minutos depois, perguntei-lhes: “*O que seria o cosmo?*” (306). Essa minha intervenção fez com que Kira imediatamente relembresse uma aula ocorrida no primeiro bimestre, na qual eles haviam estudado sobre esse assunto. Edmund concordou com Kira. Ela, com muita empolgação, interrompeu os demais colegas e complementou a fala de Bilbo, que havia mencionado que cosmo é muito mais que energia (311): “*É... muito mais que energia... muito mais que bactéria... vírus... tudo... tudo que... eh... células e tudo mais...*” (312). Edmund interfere e relaciona a significação desse termo à realidade vivida pela poeta: “*é como se ela estivesse com uma energia ruim...*” (313). Alasca concorda com o colega e, em uma leitura inferencial, afirma: “*Então aí é como se ela estivesse no meio do cosmo... é muita coisa para entender...*” (314). Complementando a fala de Alasca, Kira fez um gesto com o dedo mindinho e ressaltou: “*É muito confuso, é muita coisa para entender... e a gente é desse ‘tamãezinho’ dentro do cosmo...*” (316).

Nessas interações, o uso enfático do diminutivo falado por Kira possibilitou a Alasca criar uma imagem do poema com o filme *No olho do furacão*<sup>61</sup>: “*eu imaginei como se ela estivesse igual ao filme ‘de olho no furacão’ como é que é ... no meio de um furacão...*” (317). Mais uma vez, é possível observar que nossas experiências e vivências ao longo da vida se cruzam no momento da leitura. São, de certo modo, um arquivo guardado na memória e acionado no ato de ler. Essa abrangência que a leitura é capaz de proporcionar, de chegar até a nossa vida, nosso cotidiano, faz com que o nosso pensamento crítico seja incorporado ao pensamento do autor e dos demais leitores – nesse caso, com a prática do PAG. As observações dos alunos revelam a sua percepção de uma verossimilhança entre a vida e a ficção. A respeito do envolvimento entre os participantes, nesse excerto, cito uma passagem de Freire (2021, p. 17), na qual afirma: “enquanto lemos, somos o leitor um do outro, leitores de nossas próprias falas, o que ocorre é que cada um de nós é estimulado a pensar e a repensar o pensamento do outro”.

Na sequência, li o verso “Lavando mágoas ressecadas” (320), e Bilbo imediatamente imaginou que poderia estar relacionado com alguma pessoa quando há ofensas e o não perdão. Edmund completou e afirmou que ela, o eu enunciador do poema, “*tentou passar por cima dessas mágoas*” (322). Quando lhes perguntei do que seriam essas mágoas, ele respondeu: “*mágoas das pessoas... da vida... mágoas que ela deve ter feito com ela mesma... de uma escolha errada...*” (324).

Logo após essa vivência do início da aula, conforme combinado, recebemos a poeta-professora Marli Walker e, durante o bate-papo, ela falou rapidamente sobre a sua história de leitura, a experiência de sair do Sul do Brasil para morar no Mato Grosso e do seu processo de criação poética do livro *Pó de Serra*, a partir do questionamento dos alunos: “*Por que Pó de serra?*”<sup>62</sup> Nesse momento, Bilbo mencionou os poemas “Evasão” e “Aldeia Mato Grosso”. Apresento, a seguir, um trecho da fala de Walker, que estabelece a relação dos poemas com o livro e com a sua vida:

---

<sup>61</sup> O filme *No olho do furacão* foi lançado em 2018, nos EUA, sob a direção de Rob Cohen. Caracterizado como um filme de ação, mostra um grupo de ladrões que planeja roubar o Tesouro Americano no mesmo dia em que um furacão de categoria máxima está previsto para chegar à cidade.

<sup>62</sup> O termo pó se encontra reiteradas vezes na narrativa poética de *Coração Madeira* (2020, p. 15), como pode ser visto nesse trecho: “As baratas eram parte da colônia, como eram os ratos e toda espécie de pragas, peçonhas, que se entranham em frestas, montanhas de árvores mortas empilhadas no pátio da serraria, restos de madeira e pó de serra”.

*Quando cheguei aqui no Mato Grosso... achei que aqui tinha mais céu... (risos) minha impressão é de que esse céu podia cair em cima de mim... Foi uma descoberta... a natureza selvagem... tão gigantesca... o chapadão... Então... fui uma jovem que saiu do Sul do país e passei por essa grande transformação nesse aspecto exterior... nesse estranhamento do céu... eu vim de um lugar com paisagens bem diferentes... com montanhas... morros... Isso por si só já era uma imensidão de mudanças... Tudo era muito bonito... um ambiente de inocência... uma descoberta contínua... as crianças... essa natureza tão forte... tão selvagem... a mata virgem era tão perto da gente... Depois de um tempo fui morar na cidade (Sinop)... fiquei um tempo por lá... meu filho cresceu foi estudar na escola oficial... eu demorei muito tempo pra voltar à floresta... Quando voltei... eu não conseguia acreditar: não tinha mais mata e era 160 km de soja... pasto... pó... eu estava de carro... com o pessoal todo e tentei me conter do susto. Não podia dizer: 'cara... o que vocês fizeram aqui? O que nós fizemos aqui?' Tudo virou pó... foi uma desconstrução... uma violência mesmo o meu reencontro com aquele espaço... o riozinho aonde a gente ia... lá na terceira água... falávamos assim para ir marcando o caminho... o riozinho não foi bem preservado porque não deixaram a mata ciliar... estava cheio de pó... Não tinha mais nada... nada... nada... Foi uma loucura aquela experiência... Não tinha mais a mata... uma loucura o regresso...*

Esse encontro foi um momento de despedida, leveza e celebração do projeto. Os alunos, impressionados com a fala da poeta, ficaram atentos. Era um processo vivo de produção de sentido. Embora a força lírica da poesia de Walker já tivesse ecoado na voz dos leitores, durante a vivência que fizemos, ficar frente a frente com a professora-escritora era privilégio de poucos.

Ao reler os poemas, a análise dos alunos e o relato da poeta, muitas cenas fortes se destacam, entre elas a fala de Walker: *“eu demorei muito tempo pra voltar à floresta... Quando voltei... eu não conseguia acreditar...”* (linha 12) marca ligação com a leitura de Alasca: *“Ela fala demorei tanto... neh... esse demorei tanto pode ser o sofrimento...”* (295). Em outra participação, Alasca diz: *“... como se ela tivesse passado por muita dificuldade... mas depois ela superou... ela chegou lá...”* (293).

Ao aprofundar a leitura da obra dessa poeta, o advérbio usado nessa fala de Alasca possibilita afirmar que há um lugar ao qual a poeta chegara, mas não literalmente a um espaço físico, como chegou à floresta ou à cidade; ela chegou aos leitores, chegou ao espaço de assumir a sua voz e poder enunciá-la, de ser capaz de revelar a sua história, por meio da palavra, embora não tenha sido fácil, pois em sua poesia ela mesma diz: *“demorei imensidão de tempestades”*. No final da vivência, Edmund, ao dizer *“mágoas das pessoas... da vida... mágoas que ela deve*

*ter feito com ela mesma... de uma escolha errada...” e “... é como se ela estivesse com uma energia ruim...” (325), apresenta, em sua voz enunciativa, o sentimento de revolta do eu enunciator ao regressar à floresta ou até mesmo a decisão de ter saído repentinamente do seu lugar de origem e se encontrar em um espaço no qual a mata virgem fora destruída. Nos dizeres da poeta,*

[...] eu estava de carro... com o pessoal todo e tentei me conter do susto... não podia dizer... ‘cara... o que vocês fizeram aqui? O que nós fizemos aqui?’ Tudo virou pó... foi uma desconstrução... uma violência mesmo o meu reencontro com aquele espaço... Foi uma loucura aquela experiência... Não tinha mais a mata... uma loucura o regresso...

Desse modo, percebo que, ao analisar o poema “Evasão”, as múltiplas vozes dos alunos se entrelaçam com a voz da poeta.

Na prática dialógica de leitura, os leitores entram em conflito com o texto quando são provocados criticamente. Trata-se de um momento de tensão, pois o leitor não é passivo, nem submisso ao texto, ao professor ou a quem quer que seja o seu interlocutor. Dessa forma, a leitura torna-se uma atividade libertadora que exige muito do seu comprometimento, do seu posicionamento e do seu potencial criativo. Em suma, com a prática de letramento do PAG, durante as vivências, os participantes tiveram uma postura ativamente responsiva, seja em momentos de discordância, seja de concordância, seja mesmo de silenciamento.

O PAG é uma prática dinâmica e desafiadora. A conexão entre o *pó de ferro* e o *pó de serra* observada pelos alunos despertou também em mim – leitora-pesquisadora – a curiosidade de conhecer mais profundamente os poemas do livro *Pó de Serra*, e algum conhecimento foi gerado a partir desse encontro entre o eu-outro. Sobre isso, posso afirmar, com DINIZ (2018, p. 329), que o Pensar Alto em Grupo “é um abrir de janelas que alvoroça pensamentos de todos os lados e os faz alados. Nem seria possível não haver mútuas influências. A mediadora também voou ao abrir aquela janela”.

Essa é também a riqueza da pesquisa-ação: ao mesmo tempo que eu assumia minha posição como professora-pesquisadora, encontrava-me com o meu outro e me via em constante descoberta, como leitora-mediadora no desenrolar deste estudo. Assim, revendo os dados, analisando-os, neste momento da escrita,

não me contive: mergulhei na obra de Marli Walker e, repentinamente, surgiu o desafio de colocar a poetisa ao lado do poeta mineiro e, inter-relacionando as falas dos leitores, pude tecer algumas palavras.

### 5.3 O pó de ferro e o pó de serra contracenam

Assim como Drummond não encontrou mais a serra, a poeta, em um olhar rápido, também não viu mais a floresta. Parece ter ocorrido um plano literário de Walker semelhante ao que se vê nos versos do poeta mineiro, em termos do estranhamento do ambiente natural perversamente desbravado pelo homem. O susto revelado pelo olhar poético de ambos para se referir à ausência da imagem ambiental choca e exige fôlego do leitor: de um lado, pela forma como Drummond se expressa ao chegar à sacada, em uma manhã, e ver que a sua serra foi britada, triturada e transformada em mercadoria, restando apenas o pó; do outro, Walker, que, ao retornar à floresta, não consegue se conter do susto ao se deparar com a brutal devastação das gigantescas árvores nativas, restando também apenas o pó e “o silêncio encolhido nos restos de paisagem”, como ela manifesta no poema “Norte”<sup>63</sup>. Em nome do desenvolvimento nacional, em ambos os contextos, o ambiente natural foi, à força, destruído, devastado, transformado, apagado...

Um aspecto curioso nessa visão é que tanto Walker quanto Drummond estiveram imersos no espaço geográfico e vivenciaram, de perto, o desmonte da terra pelo explorador. A força poética das vozes masculina e feminina ecoa como uma espécie de denúncia no trato com a terra, com a natureza e, por isso, não há uma visão idealizada; ao contrário, eles tecem críticas à sociedade pelo seu modo desumano e escravizante de operar. O poema “Saga” sugere a relação da poeta com o espaço geográfico:

Noite alta na Amazônia...  
 Desperto do sono aflito  
 Acuado pelos teus gritos...  
 Uma lâmina invade tuas carnes  
 Outra alinha e destopa  
 O que julgam ser tua sobra e defeito.  
 Das montanhas secas perfiladas  
 Sobre o pó e sobre a lama  
 Transforma-te em produto

---

<sup>63</sup> Esse poema foi publicado no livro *Apesar do amor*, lançado em 2016. Não há marcação de páginas. Faz parte da seção “atos e omissões”.

De bitolas perfeitas e exatas.  
 No suor dos corpos fortes  
 Que te conduzem no corredor da morte  
 Tatuas os teus últimos suspiros...  
 Pó de serra nas minhas madrugadas.  
 (WALKER, 2017, p.18)

Desse desmonte, a paisagem se eternizou em pó no ambiente e na alma dos dois poetas e, pela palavra, eles espalham o seu sentimento de perda e lamentação. Isso também representa, de certa forma, as vozes silenciadas daqueles que sentiram na pele a presença e o cheiro do pó (e seus efeitos), como pode ser lido em um dos versos do poema “História de viagem”: “Respiramos o pó misturado com o acaso” (WALKER, 2017, p. 46) e nos versos: “vai deixando no corpo e na paisagem mísero pó de ferro, e este não passa” (DRUMMOND, 1973, p. 42). Nesse aspecto, é possível ver o olhar humanizador de um enunciador poético ao compartilhar suas vozes com aqueles que veem seu território invadido/ocupado e são apenas sugados como mão de obra bruta e barata.

Pelo viés histórico, os projetos siderúrgico-industriais e a Marcha para o Oeste eram a riqueza anunciada pelo plano de desenvolvimento do governo de Getúlio Vargas. É nesse contexto político que a Companhia Vale do Rio Doce, uma empresa mineradora multinacional (atualmente denominada Vale), foi contratada em 1942, pelo Governo Federal, para dar continuidade à exploração do minério de ferro em Minas Gerais, iniciada pela *Itabira Iron Ore Company*. A demolição do pico do Cauê entrou como um dos principais objetivos nas negociações (WISNIK, 2018). Concomitantemente, houve o interesse do Estado Novo em povoar o interior do Brasil, com a campanha Marcha para o Oeste. A região Centro-Oeste se tornou atrativa, pois as terras *in natura* eram o grande incentivo financeiro para formação de colônias agrícolas. Em suma, de um lado, a Companhia Vale do Rio Doce, em Minas Gerais; e, de outro, os migrantes sulistas em Mato Grosso, que chegaram ao novo ambiente e bravamente o desnudaram. Para a população local desses territórios, a promessa futurista do desenvolvimento se transformou em mito.

Dessa forma, podemos afirmar, pelo plano literário, que tanto Drummond quanto Walker não compreendem o despertencimento por que passam os despossuídos. Em que resultou esse “desenvolvimento”? Marli Walker exprime, em seus versos: “Quantos grãos são necessários / pra abastecer os armários / das casas que não têm chão? / tantos grãos desperdiçados / tantos meninos ilhados / no mar inglório de

grãos”<sup>64</sup> (WALKER, 2016). Já Drummond, assim se pronuncia: “Quantas toneladas exportamos / De ferro? / Quantas lágrimas disfarçamos / Sem berro?” (ANDRADE, 1984, Jornal Cometa Itabirano). Wisnik (2018, p.178) ressalta “a capacidade da poesia de problematizar a vida como um todo, de interrogar o destino humano e de afrontar [...] incluindo a autoironia”. É notória essa capacidade na manifestação poética desses dois grandes escritores.

No excerto 15, o leitor Edmund traz um dado pertinente: “esse poema pode ser relacionado com a realidade que o poeta viveu”. Seria um jogo de realidade e ficção vivenciado por Walker e Drummond que, por meio da arte, da linguagem literária, da palavra, possibilita refletir sobre a relação homem-mundo? Antonio Candido, (*apud* WISNIK, 2018, p. 66), sobre a obra drummondiana, especialmente a produção da trilogia *Boitempo*, afirma que “a experiência pessoal se confunde com a observação do mundo e a autobiografia se torna uma heterobiografia, história simultânea dos outros e da sociedade; sem sacrificar o cunho individual, filtro de tudo”.

Estendo as palavras de Candido à criação poética de Marli Walker, que, com base em sua experiência única, singular, eleva o olhar para o exterior, para o outro e para as relações conflituosas com a natureza, com a vida, com o mundo. Dessa forma, o posicionamento crítico que emerge no processo criativo dos poetas analisados está em plena sintonia e nos apresenta em duas esferas: uma metáfora do ambiente exterior, que era real, foi vivido e leva a conhecer a geografia, a história da sociedade e, ao mesmo tempo, uma metáfora interior que reflete simbolicamente as suas vidas, de suas próprias angústias e subjetividades. Além disso, e, sobretudo, a partir da linguagem literária, o enunciador poético convida o leitor a direcionar o seu olhar para si, para a sua realidade, para as injustiças sociais, que aumentam cada vez mais a desigualdade, ocasionada pela ação do próprio homem. A esse propósito, novamente, cabe lembrar o educador Freire (2021, p. 28), para quem “ler é reescrever o que estamos lendo”.

Há, ainda, a marca desses dois grandes poetas na quebra de padrões clássicos em relação ao descompromisso com a combinação de rimas, disposição dos versos e de outros adereços, do ponto de vista da forma, como o número de

---

<sup>64</sup> Após o desmatamento e aproveitamento da madeira, o Norte de Mato Grosso se destacou pela plantação de grãos e, mais uma vez, para exportação. O estado já teve destaque em virtude do maior produtor individual de soja: Blairo Maggi, natural de Torres (RS).

sílabas métricas, mas sem perder o lirismo crítico da poesia moderna, conforme pode ser visto nos versos de Drummond (2010, p. 15): “Mundo mundo vasto mundo, / Se eu me chamasse Raimundo / seria uma rima, não seria uma solução”. Essa liberdade poética é também muito bem anunciada pelos versos de Walker (2019, p. 17) na metapoesia, publicada em *Pó de Serra*, cujo título é “Poema sem título”:

Queria um verso que não se escondesse em metáforas  
 Que fosse claro como esta tela e como o dia!  
 Nada de cortes, nem silêncios, nem figuras.  
 Queria que o meu verso gritasse  
 As verdades nuas e cruas!  
 Queria um poema-escândalo  
 Que rasgasse as regras e as etiquetas!  
 Poema-livre... sem medo e sem teorias  
 Que condenasse o não-dito!  
 Minha poesia, meu mal...  
 E ponto.

Os versos de Marli gritam. Ela é livre para soltar sua voz – a arte é uma voz poderosa – e espalhar o seu *Pó de Serra* como uma forma de denúncia e, ao mesmo tempo, de esperança da construção de uma sociedade mais humana. Assim como o pó de ferro, o pó de serra ficou impregnado no coração dos leitores e é impossível esgotar toda a riqueza sugerida em cada verso, pois eles propiciam abertura ao *devir* em muitas direções e sentidos, constituindo-se em uma teia enunciativa que não se finaliza. Ratificam, pois, a afirmação de que a leitura literária é viva e imortal nas mãos dos leitores.

As interações no grupo permitiram o compartilhamento da experiência do escritor com a experiência do leitor, a partir da leitura em voz alta e da escuta sensível. Dessa forma, a leitura dialógica é uma via de mão dupla; é um exercício libertador; é produção de conhecimento.

Foi surpreendente ter acesso a tantas memórias, a partir dos relatos que os alunos fizeram sobre sua história de leitura, como também às suas ideias, reveladas na leitura de poemas. Nessa exitosa experiência, percebi que os estudantes sabem muito e são capazes de compreender muito mais do que se imagina: eles foram corajosos e não se intimidaram ao desbravar caminhos, fazendo-me percorrer vários confins em que vidas se cruzam e se ressignificam continuamente. Nesse aspecto, posso ressaltar o inacabamento permanente dos sujeitos, bakhtinianamente falando, porque sempre haverá um *vir a ser*, ou seja, outros encontros, outras leituras,

discussões, curiosidades; outros poemas, outras prosas; outros tantos, tantos outros.

Em suma, os encontros dialógicos realizados, com base no PAG, permitiram-me perceber que a leitura literária, especialmente de poemas, tem a capacidade de acolher vidas, de despertar a curiosidade dos leitores na busca de outros textos, de estimular as relações intertextuais e intersubjetivas. Isso também contribui para os participantes iniciarem um diálogo entre si, o que colabora para que cada um encare o outro com mais empatia, proporcionada pela relação de alteridade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços e outras  
/ gentes que vão se tornando / parte da gente também.  
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...  
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia,  
Um imenso bordado de nós”.  
(Cris Pizziment)

Esta pesquisa investigou a prática de letramento do Pensar Alto em Grupo com alunos do 1º ano do Ensino Médio do IFMT, com base em suas experiências leitoras. Em busca de tecer algumas considerações, revisei todo o trabalho, fiz alterações e retificações necessárias, revi o aporte teórico utilizado e o planejamento metodológico; reli, cuidadosamente, toda a análise, em suma, lancei o meu olhar para os dados analisados que considerei mais relevantes e pertinentes.

Antes da realização das vivências com a leitura de poemas, interessava-me conhecer melhor a realidade leitora dos alunos ingressantes no Ensino Médio. Considerei importante construir um espaço de convivência para que pudessem se sentir à vontade para falar de si e, depois, partirmos para a leitura de poemas. Foi um momento muito intenso de compartilhamento de experiências de vida que surtiu um resultado muito além do planejado, extrapolando as minhas expectativas.

Depois da organização dos tópicos para entrevista em grupo, iniciáramos o encontro falando de leitura. Contudo, no primeiro dia, os alunos me encantaram com suas falas enérgicas ao contar sobre o seu processo de aprovação no IFMT. Pelos seus discursos, posso afirmar que eles exercitaram o despertar da consciência crítica ao assumir-se como sujeitos responsáveis pela construção de sua história. São adolescentes que buscaram estratégias de estudo, como os cursinhos preparatórios, para conseguir uma vaga na tão sonhada instituição federal. Não se envergonharam de se assumir diante do outro; não se intimidaram ao expor para o grupo seus anseios, frustrações e dificuldades, enfrentadas antes da aprovação. Prova disso são os relatos de Scarlett, que contou da sua reprovação no ano anterior e, por isso, tinha medo de, no ano seguinte, não ser aprovada; de Kira, que mencionou a aprovação da irmã mais velha e a reprovação do irmão e, por essa razão, se sentia na obrigação de ser aprovada; ou ainda de Avatar, que confessou ao grupo que gostaria de fazer Edificações, mas, como era um curso mais

concorrido, optou por Agrimensura. Nesse sentido, ficou claro que o curso importava menos que o ingresso na instituição. Alguns enunciados revelaram que muitos se sentiram pressionados pela aprovação no IFMT para não decepcionar a família, especialmente os pais; outros, pela autocobrança, desafiaram a si próprios.

O alto índice de aprovação dos alunos do IFMT em universidades públicas, bem como o seu desempenho no mercado de trabalho determinam o reconhecimento dessa instituição no quesito educação pública de qualidade. Isso está no imaginário dos alunos, da família e de toda a cuiabania, desde os anos 1970. As vozes dialógicas desses estudantes, junto a inúmeras outras<sup>65</sup>, continuam ecoando na história desse lugar. Aliado à qualidade do ensino, o fator econômico foi um aspecto também mencionado, já que estudar em uma instituição privada não era uma possibilidade viável. Esses dados suscitam reflexões sobre a sua vida, sua realidade social, de “não apenas estar no mundo, mas com ele, a de travar relações permanentes com este mundo” (FREIRE, 1979, p. 104).

Já nos primeiros encontros, foi possível perceber, antes mesmo das vivências com a leitura de poemas, a construção de um ambiente com base na alteridade e na dialogicidade (BAKHTIN/CÍRCULO, 2003, 2018), no qual a subjetividade aflorou. Respeitosamente, cada um, com direito a vez e voz de falar e ser ouvido, revelou também as lutas e esforços de sua família que acredita que a educação é o caminho para a ascensão nos estudos e para a construção cidadã de seus filhos. Esse aspecto ficou evidente quando os alunos revelaram outros familiares e amigos que estudaram na instituição e, por essa razão, serviram de exemplo e referência. Ao mesmo tempo que eles faziam essas confissões, estavam extremamente empolgados celebrando a conquista de estar juntos comemorando a aprovação.

Os laços se estreitavam a cada interação, até que percebi que o Grupo Dialógico de Leitura estava formado. Na sequência, começamos a falar de leitura na escola, na família, com os amigos. Tivemos também uma boa prosa em que os alunos citaram, com muito entusiasmo, livros lidos “de cabo a rabo”, lidos pela metade, suas preferências literárias e livros que indicariam. Os encontros

---

<sup>65</sup> Recentemente (23/09/2021), em comemoração ao 112º aniversário do IFMT, um ex-aluno e atual professor do campus Cuiabá publicou em sua rede social: “Hoje dia 23 de setembro o IFMT *Campus Cuiabá* Cel. Octayde Jorge da Silva, nossa querida Escola Técnica Federal de Mato Grosso, nosso querido CEFET completa 112 anos de transformações de vidas. Quero neste dia tão importante agradecer todas as pessoas que ajudaram a construir essa instituição de ensino em um marco na sociedade cuiabana, transformando em uma das melhores escolas públicas do país. Tenho a honra e o orgulho de fazer parte desta família IFMT. Parabéns a todos nós servidores e estudantes que fazem e fizeram parte desta importante história”.

possibilitaram grandes revelações sobre a sala de aula, as suas expectativas em relação ao futuro e à realização dos seus sonhos. Ademais, falar de si despertou memórias da infância, o que causou reações afetivas em muitos momentos. Embora estejam em um curso técnico profissionalizante, é quase unânime a preferência por uma graduação em outras áreas. Isso mostra que eles acreditam no potencial da instituição, a fim de prepará-los para o ingresso no curso superior, e não apenas para o desenvolvimento de uma atividade técnica. Assim, é necessário ampliar esse diálogo na instituição para que haja busca de políticas públicas para a ampliação da oferta de mais vagas.

Sobre o percurso de leitura dos estudantes que participaram desta pesquisa, observei que seguiram caminhos diferentes: Avatar, Alasca e Kira nasceram em um ambiente cercado de livros e, durante sua infância, foram estimulados a ler. Ganhavam livros, visitavam bibliotecas, iam a livrarias, entre outros estímulos. Outros leitores, como América, revelaram que o seu encontro com o livro aconteceu pela interação com amigos. Ao ouvir esses jovens, pude perceber o quão valioso é o papel exercido pela família, pelo professor, bem como pelos amigos na trajetória dos leitores: reconhecê-los, acolhê-los ou simplesmente conversar com eles pode mudar o destino de um aluno, de um amigo ou de um filho. Esse entrelaçamento de vozes me fez refletir sobre o quanto é necessário dialogar com os leitores para o desenvolvimento da prática em sala de aula.

Em relação à leitura na escola, a entrevista dialógica foi de grande relevância. Os participantes reconhecem a importância da leitura obrigatória, inclusive para realização de avaliações, porém sentem falta de um diálogo mais vivo sobre a obra lida. Nesse aspecto, vale frisar que uma das estratégias fundamentais é permitir que os alunos se expressem, se conheçam e conversem sobre suas experiências de leitura com os colegas e com o professor, a fim de que a história lida seja dialogicamente conectada com a sua realidade/vida.

Assim, propor atividades de leitura, em grupo, pode ser um caminho para despertar interesse pelo ato de ler. Mesmo fazendo parte de uma realidade escolar em que há provas, vestibulares e simulados, existe a possibilidade de abrir um espaço na sala de aula (ou fora dela) para refletir sobre as leituras realizadas, pensar alto, ou seja, arriscar uma proposta mais livre. Então, pensar em outros espaços na instituição em que se sintam à vontade para falar de leitura poderá ser

uma boa alternativa. Além disso, há atividades como o sarau, que envolve práticas interdisciplinares.

Ao fim das vivências, propus que participassem do sarau lítero-musical: *A poesia (Pé)de Passagem*, ocorrido no *campus* Cuiabá, em 12 de março de 2019, na sala de projeções. Eles apresentaram uma performance com os poemas “A montanha pulverizada”, “Lira Itabirana” e “Confidência do Itabirano”. Além disso, Alasca recitou dois poemas de sua autoria. Estiveram presentes alunos, professores, técnicos administrativos, poetas e amigos convidados. Essa integração social e cultural por meio da literatura faz parte do processo humanizador do cidadão (CANDIDO, 2011), imprescindível à educação formadora.

O vínculo entre o grupo foi aumentando, e o seu empenho me motivou a levá-los à Academia Mato-grossense de Letras. O convite foi estendido a toda turma do 1º ano A, de Agrimensura, o que tornou a atividade mais envolvente e relevante. Lá fizeram um *tour*, sentaram, com classe, nas cadeiras luxuosas e observaram, com encanto, todos os detalhes. Por fim, no salão principal, ouviram atentamente cada acadêmico contar sobre a sua experiência de leitura e suas motivações para se tornar escritor. Um aspecto importante dessa visita foi que os acadêmicos revelaram ter sido ex-alunos da antiga ETFMT e, para eles, era motivo de orgulho vivenciar aquele momento com a nova geração, agora do Instituto Federal. Embora esse tipo de atividade normalmente não conste como obrigatória, ao contrário dos conteúdos, possibilitar acesso a bens culturais é de uma humanidade imprescindível.

A primeira parte da pesquisa também me fez reviver experiências poéticas iniciais e, ao mesmo tempo, resgatar memórias que me constituíram como leitora-professora-pesquisadora. Apesar dessas revelações, não me sinto plenamente constituída e, por essa razão, aprendi muito com os alunos, reafirmando que realmente não há conclusão da formação/plenitude da aprendizagem; ela é contínua, porque estamos sempre em construção, como bem disse Riobaldo, personagem de *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa (1976). Dessa forma, há sempre o *devir a ser*, e estou movida por essa ideia.

Desse modo, considerando a primeira questão de pesquisa: “Que discursos são enunciados pelos alunos acerca da sua aprovação no IFMT e de suas práticas de leitura, especialmente da literatura?”, posso afirmar, com base na sua participação, que os estudantes se sentiram envolvidos ao ter suas vozes entoadas e ouvidas muito além do espaço de uma aula com registro de conteúdo oficial. Eles

se posicionaram, pensaram sobre si e, com o *outro*, refletiram sobre a sua própria história e sobre a realidade do outro. Foi um espaço para o autoconhecimento, para o exercício da alteridade e para o fortalecimento do vínculo alunos-alunos-mediadora.

Falar de leitura do ponto de vista dos próprios leitores é reconhecer sua importância no processo de formação. É uma maneira de mostrar que sua vida, suas vivências e seu universo particular podem se conectar com o universo da escola. Essa receptividade gera um envolvimento que pode resultar em uma interação frutífera. Na maioria das vezes, a escola fica muito focada no calendário, no horário e nos relatórios; e nós, professores, para atender às demandas oficiais do sistema, também ficamos presos às grades curriculares, às ementas e não conseguimos tomar conhecimento da realidade em que vive o aluno. Sobre o processo de formação dos educandos, Freire (2006, p. 79) destaca que “conhecer a realidade em que vivem nossos estudantes é um dever que a prática educativa nos impõe”, uma vez que “sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”. Dessa forma, por meio dos discursos enunciados pelos participantes desta pesquisa, receber o aluno ingressante com uma prosa poderá ser uma maneira de integração democrática na qual cada um se sinta mais acolhido.

Em relação à segunda etapa da pesquisa, trazê-los para o centro da interação e possibilitar o diálogo no qual se sentiram empolgados, confiantes e livres para falar de si e do seu contato com os livros facilitou a continuidade da pesquisa com a prática do PAG, pois já havia sido formado um vínculo entre os participantes e a mediadora. Destaco mais uma vez a visão de Paulo Freire (2017, p. 93), para quem “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo”.

Considerando que os dados já foram apresentados e analisados no capítulo 5, aqui trago reflexões e aprendizagens, com base nos caminhos trilhados pelos leitores para a construção dos múltiplos sentidos e na minha atuação como mediadora. Inicialmente, destaco que o termo *vivências*, usado no PAG, expressa, por si só, vida, prática; é o encontro do texto *no aqui e agora* com os interlocutores. Ditas essas palavras, passo aos pontos das análises das quatro vivências. Digo quatro porque, no último encontro, que seria *a priori* uma despedida, ainda assim

pensamos alto. Quando optei pelo poema “A montanha pulverizada”, tinha recebido de uma amiga a reportagem de Wisnik e planejei levá-la para o grupo, a fim de aprofundar a questão da exploração mineradora em Itabira, bem como a relação do poema com a situação real. Entretanto, a prática de leitura do PAG impulsionou os alunos a buscar, de forma espontânea e consciente, outras leituras além da sugerida. Parece exagero dizer que foram realizadas três vivências com esse poema, mas quantos textos orbitaram em torno dele? Como essa prática aguçou a curiosidade dos alunos?

As pesquisas realizadas com o Pensar Alto em Grupo têm experimentado, no máximo, duas vivências com o mesmo poema/texto. Sobre isso, é possível refletir que cada vivência é um momento único; cada grupo apresenta/tem suas necessidades e elabora seus passos em busca dos sentidos. Desse modo, não podemos ficar presos a um protocolo, ou seja, se forem necessárias uma, duas ou mais vivências, assim deverá ser.

Em um primeiro momento, apresentei aos estudantes a última estrofe do poema, conforme apresentada no Enem/2006. Os dados apontaram que a fragmentação do texto não possibilita uma interpretação segura. Os participantes se sentiram atados, sem possibilidade de raciocinar logicamente, como alguns deles argumentaram (Excerto 13, turnos 5, 11, 13, 16). Ficaram por alguns momentos em silêncio e, em seguida, lamentaram a dificuldade de ler o poema. Essa é uma reflexão importante para quem deseja desenvolver uma aula objetivando a interação ativamente responsiva. Tal situação comprova a forma perversa a que os alunos são submetidos nos exames oficiais: se um poema como “A montanha pulverizada”, na íntegra, já exige muitas inferências e conhecimento do leitor, como ele poderá ser lido se dele forem retiradas as três primeiras estrofes?

A minha postura de intervir e buscar a participação dos estudantes resultou em algumas tentativas interessantes: Alasca levantou a hipótese de que o poeta se referia a uma pessoa, no primeiro verso – “Esta manhã acordo e / não a encontro”. Essa participação desencadeou muitas outras: concordância, discordância, silêncio. Gostaria de usar esse exemplo para refletir sobre a importância de motivar os alunos a arriscar e a se posicionar, pois, a partir da fala de um, o outro se manifesta e inicia, dessa forma, a cadeia ininterrupta de sentidos.

Após alguns minutos de vivência, o poema “A montanha pulverizada” lhes foi apresentado na íntegra. Os alunos percorreram o interior do poema, alçaram voos

para Minas Gerais, centrando sua atenção nas três primeiras estrofes, que relacionaram com o contexto histórico, principalmente com o pertencimento das terras à família Andrade e com o período da colonização, quando as propriedades/terras pertenciam aos índios. Outra estratégia usada por esse grupo de leitores foi a curiosidade na busca pela autoria do poema, por exemplo, o local de nascimento, a idade do poeta: *“quando nasceu o Carlos Drummond de Andrade?”* (Excerto 18, turno 96). Com muito envolvimento, exploraram também o vocabulário: *“Professora... mas pulverizada não é uma coisa que foi queimada”* (Excerto 18, turno 99). Nesse momento, os alunos partiram da materialidade linguística e se transportaram para o contexto, o que contribuiu para ampliação dos sentidos.

O poema também os desafiou a buscar informações em casa, com os pais – *“Aí fui conversar com os meus pais e liguei na hora para Bilbo”* (Excerto 20, turno 140) – ou na internet, que fez Bilbo se interessar pelo poema *“Confidência do Itabirano”*. Esse foi um fator que motivou a necessidade/realização da segunda vivência para a continuidade da leitura. Daí foi possível perceber a maturidade leitora dos alunos no aprofundamento das interpretações, e desencadearam-se conversas sobre a mineração, como inferiu Bilbo *“eu acho que essa cidade deve ser rica em ferro...”* (Excerto 22, turno 150).

Ao sentirem-se desafiados, assumiram-se como protagonistas e tiveram uma participação ativa de forma aprofundada na construção de sentidos. Em sucessivas leituras, percorreram vários caminhos para destramar os fios enigmáticos da poesia drummondiana, especialmente dos últimos versos.

A interação dos alunos, entre si, com a mediadora e com outras leituras, possibilitou a ampliação do seu repertório cultural, linguístico, geográfico, histórico, com base na progressão interpretativa do poema. Nessa busca, novos conhecimentos foram construídos, novas relações foram estabelecidas e novas visões foram manifestadas. Ao comparar o fim dessa segunda vivência com a primeira, é visível a facilidade que os participantes tiveram para levantar hipóteses, para participar, para interpelar o colega, o que contribuiu para o aprofundamento da leitura.

No fim da segunda vivência, os estudantes focaram os versos mais enigmáticos do poema, com argumentos inferenciais. A cada encontro, eles se mostravam cada vez mais seguros, e pude perceber que, nos últimos excertos, se centraram na profundidade da leitura e se debruçaram sobre os pontos que geraram

maior incongruência em suas interações, mais especificamente os versos “a serra que não passa / mísero pó de ferro, e este não passa”.

Os dados apontaram que o PAG é também um convite à fruição. A busca por outros textos de forma livre e espontânea despertou o prazer consciente da leitura. Durante as vivências, os livros expostos na mesa despertaram, mais uma vez, a curiosidade dos leitores: *Professora, esse livro se chama Pó de Serra?* (Kira, Excerto 28, turno 286). Diante disso, voltei, a minha atenção aos gestos dos leitores e, então, pensamos alto, com alguns poemas desse livro e quando me dei conta, na análise, estava mergulhada na obra de Walker.

A terceira e a quarta vivências se caracterizaram como um mosaico de leituras: lemos a reportagem em que Wisnik apresenta informações a respeito de Itabira, de Drummond, da CVRD, entre outras questões relacionadas à mineração, bem como o poema “Lira Itabirana”, citado na reportagem; ademais, relemos os poemas de Drummond (“A montanha pulverizada” e “Confidência do itabirano”) e os poemas do livro *Pó de serra* (“Evasão” e “Aldeia Mato Grosso”).

Um dos aspectos impactantes das vivências foi quando os participantes estabeleceram relações entre o poema e a (sua) realidade social. As vivências nos permitem o *mergulho* e o *voo* quando subjetivamente nossas leituras e as leituras do autor se fundem para um despertar de consciência. Kira refletiu a respeito da derrubada da serra em seu bairro e lamentou (Excerto 17, turno 95): “*têm tantas construções dentro da cidade que estão abandonadas... que eles podiam reformar... reutilizar para que destruir um patrimônio da natureza?*” Mais adiante, ela e Alasca mencionaram também a serra destruída para duplicação da BR 364, em Mato Grosso (Excerto 25, turnos 251 e 252). No final da terceira vivência, Bilbo (Excerto 27, turno 277) também nos surpreendeu quando se lembrou do desastre da barragem em Mariana-MG, depois de lermos o poema “Lira itabirana”. Esses dados revelaram uma relação de alteridade e empatia, uma vez que as relações são um modo de compreensão do ser e do estar do homem social e historicamente. Nesse sentido, o percurso dessas leituras se tornou muito mais significativo do que chegar a finalização.

A leitura literária gerou também efeito em mim, como professora-leitora-mediadora, e a proporção dos voos é de uma grandeza incrível. “A montanha pulverizada” me impulsionou a conhecer Itabira, uma viagem inteiramente motivada pelo meu envolvimento com a pesquisa, pela curiosidade de conhecer a geografia

do lugar e chegar perto do espaço da montanha. Nesse sentido, devo confessar que o impacto foi forte: passei a olhar para a paisagem mineira – e muitas outras – com mais consciência, o que suscitou muitas imagens, tanto proporcionadas pela leitura com os alunos, quanto baseadas no encontro com a paisagem física. Isso também é leitura, é construção, é a resignificação da vida, da compreensão do outro.

Considerando os dados analisados, reflito a respeito da questão de pesquisa: que ações e intervenções da professora-pesquisadora, durante as vivências, promoveram a construção de relações dialógicas no grupo? Como mediadora, eu estava me adaptando a essa nova postura de gerenciar múltiplas leituras e não direcionar os sentidos. Enfrentei minhas dificuldades. O silêncio, no início da primeira vivência, causava-me estranheza. Então, na busca da participação dos alunos, eu os instigava com perguntas do tipo: “*Quem mais quer comentar alguma coisa sobre o poema?*” (Excerto 13, turno 8) ou “*o que vocês acham sobre o que o Bilbo falou?*” (Excerto 13, turno 10). Esse tipo de pergunta possibilitou a interação entre o grupo e, aos poucos, fomos aprendendo a pensar alto. Assim, a primeira reflexão que faço é: não desistir dos alunos nas primeiras impressões que o texto pode causar.

No processo dialógico, o professor reaprende o material quando o estuda novamente com os alunos (FREIRE, 2021 p. 172). Quanto perdemos de humanidade por não dar espaço para a voz dos alunos, por os considerarmos, muitas vezes, como um arquivo que recebe os depósitos? Todavia, não basta abrir espaço para que eles se manifestem; é necessário observar atentamente e respeitosamente até mesmo o silêncio, muitas vezes imposto pelo próprio texto. A escuta é um exercício para a alteridade e a dialogicidade. Antes de pensar alto, notei que alguns participantes pensavam baixo e silenciosamente. Em sua quietude, tentavam destramar os sentidos para, depois, se expressar no grupo, por exemplo, Kira: “*Tô quebrando a cabeça aqui...*” (Excerto 3, turno 62). E aqui apresento a segunda reflexão: observar atentamente os gestos dos leitores.

Nesta experiência, pude também constatar que permitir a participação ativa dos leitores contribui para a progressão interpretativa. Fiz intervenções, com questionamentos, em muitas situações, desafiando-os a aprofundar suas percepções: “*Como vocês veem o poeta nessa situação?*” (Excerto 25, turno 238). Além disso, utilizei o revozeamento: “*Isso... então temos uma diferença marcante das três primeiras com a última...*” (Excerto 24, turno 191); outras vezes, valorizei a

participação: “*Legal... Kira... bom vocês terem essas curiosidades... vamos voltar a sua pergunta sobre o título?*” (Excerto 19, turno 113). Com isso, conscientizei-me de que estou em construção e, desse modo, chego à terceira reflexão: possibilitar a interação entre os leitores e valorizar suas participações.

Alguns alunos mantiveram suas interpretações sobre o poema, desde a primeira vivência; outros a mudaram depois de pesquisas, da participação do colega ou de algum questionamento da mediadora. Assim, a sua capacidade interpretativa foi sendo enriquecida e potencializada. Gradativamente, com a escuta atenta, eles negociaram os sentidos, confrontaram ideias, concordaram, discordaram, contrapuseram e, assim, entraram nas profundezas do texto. Coletivamente, destramaram os nós que ainda mantinham os sentidos presos. Quarta reflexão: “*Um galo sozinho não tece uma manhã*”.

As atividades em círculo, propostas pelo PAG, por não ter divisão hierárquica, revelam igualdade, como se verifica na fala de Avatar (Excerto 27, turno 266): “*cada um tem uma forma de pensar, por isso que é boa essa discussão em roda*”. O diálogo abre possibilidade para novas construções, para a circulação de dizeres livres e espontâneos. São encontros de prosa e poesia, e havia muita descontração e muitas brincadeiras no grupo: “*Gente... estamos aqui diante de uma serra que foi pulverizada... você saberia me dizer por que isso aconteceu...*” (Kira imitando repórter, Excerto 24, turno 187). Além disso, havia muita reflexão: “*Eles estão extraíndo da terra a última gota de minério da serra...*” (Avatar, Excerto 25, turno 237). Desse modo, reflito: o que aprendi ouvindo os alunos? Convenci-me plenamente de que a escola é muito mais que cumprimento de conteúdos, realização de avaliações, preenchimento de diários: ela é o lugar de relações, de formação humana, de construção de (auto)conhecimento.

Partindo dessas reflexões, ousou dizer que essas ações e intervenções colaboraram para as leituras construídas, e que o grupo se tornou um espaço de cocriação. Nesse aspecto, a leitura e a interpretação resultam da interação entre os interlocutores, como bem afirma Bakhtin. Como a docência é um aprender permanente, considero de extrema importância o investimento de políticas públicas em cursos de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, pois possibilitam a reflexão mais aprofundada das concepções teóricas que embasam as práticas da sala de aula e a conscientização do nosso papel como um exercício de cidadania e de formação humana. Além disso, influenciam o professor a estar em contínua

formação ao participar de grupos de estudo e de pesquisa, de eventos acadêmicos, de produção de artigos, o que contribuirá para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Por fim, outro ponto que merece ser destacado com louvor é o vínculo estabelecido entre os alunos e os professores para além da sala de aula. No momento da finalização desta tese, fui convidada a assistir a emocionante cerimônia de posse da poetisa Marli Walker, na Academia Mato-grossense de Letras e lá reencontrei Alasca e Kira, empolgadíssimas para aplaudir a mais nova acadêmica. Conversamos alguns minutos, tiramos fotos e brindamos juntas, com a poetisa. Ao nos despedirmos, ouço de Kira: *“Professora, vamos voltar a nos encontrar? Vamos pensar alto?”*. Dois dias depois (16 de setembro de 2021), Alasca faz uma publicação em sua rede social, na qual, com palavras emocionantes, relembra o início do nosso projeto e a nossa visita cultural realizada à AML, em novembro de 2018:

Há 3 anos estive neste lugar encantador, que sussurrava ao meu coração de leitora assídua e poeta às escondidas [...] Logo ousei dizer que me surpreendi ao perceber que vejo e sinto este lugar com os mesmos olhos emocionados e coração pulsante que a caloura de Agrimensura, interessadíssima no novo projeto apresentado e criado pela maravilhosa profa @sonia19oliveira viu pela primeira vez. E a mesma nos apresentou a indescritível professora e escritora @marliwalker que anos depois veio a ser nossa professora, trazendo ensinamentos e inspirações que carregarei pra toda vida. Nessa incrível noite do dia 14 de setembro a professora doutora e escritora Marli Walker toma posse de sua poltrona na @academiadeletrasmt, um lugar ao qual ela sempre pertenceu. [...] Sou extremamente grata ao convite e a honra de poder vivenciar esse momento tão inesquecível. Gratidão, professoras queridas @marliwalker, @sonia19oliveira, e a minha amiga @joelma\_taina por vivenciar esses e outros momentos literários comigo nesses 4 anos de IFMT.

Ao reler todo o trabalho para chegar à construção dessas considerações, vieram-me à mente, outra vez, as imagens da epígrafe da parte inicial desta tese, retirada de “Tecendo a manhã”. Esse poema foi o meu ponto de partida: ressoou na elaboração do planejamento, na fase das análises, dos encontros. Do mesmo modo, é o meu ponto de chegada, de despedida, como bem diz a canção “são só dois lados / da mesma viagem / O trem que chega / É o mesmo trem da partida<sup>66</sup>”. Voltei-

<sup>66</sup> A canção “Encontros e despedidas” é da autoria de Milton Nascimento e foi lançada em 1985.

me para a ideia principal, que foi permitir que os alunos entoassem seus cantos para revelar sua história de leitura e, juntos, construir os sentidos na leitura de poemas. Cada leitor, com o seu universo particular, compartilhou suas experiências leitoras e chegou à profundidade dos sentidos, como o despertar da manhã.

A manhã remete sempre a reinício, iluminação, inspiração, luz, brilho, revelação, abertura, assim como a leitura, que sempre traz algo novo, algum conhecimento, evoca algum sonho, desperta alguma sensação, curiosidade, lembrança.

Ampliando a imagem metafórica “Tecendo a manhã”, no campo da leitura literária, o Pensar Alto em Grupo é um acender de luzes que ilumina a escuridão das passagens enigmáticas dos textos e clareia os caminhos para a construção dos sentidos. A luz brota a partir da imaginação revelada pelo leitor no compartilhamento de suas ideias, pensamentos, palpites, intuições e percepções. Individualmente, pode parecer difícil perceber as imagens poéticas, mas, no grupo, emerge o potencial, de modo que cada leitor, com a sua luz – ou com o seu canto iluminado – ajuda o outro a acender também a sua luz, e assim vai clareando o despertar da consciência e a construção dos múltiplos sentidos possíveis.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A música da alma**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2202200510.htm>. Acesso em 26 nov. 2019.

ALVES, Rubem. **Os dois tempos**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0501201005.htm>. Acesso em: 19 de ago de 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A falta que ama** – Boitempo I. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Menino Antigo** – Boitempo II. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Esquecer para lembrar** – Boitempo III. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Como comecei a escrever. In: BRAGA, Rubem; SABINO, Fernando; ANDRADE, Carlos Drummond; CAMPOS, Paulo Mendes. **Para gostar de ler: Crônicas** – Vol.4. São Paulo: Ática, 1992.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Confissões de Minas**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **José**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, [1952-1953] 2016.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade**: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC, 2018. 248f.

BEZERRA, Paulo. No limiar de várias ciências. Posfácio. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 06 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 19 ago. 2021.

BUNZEN, Clécio. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, 2005. 168f.

BUNZEN, Clécio. **Dinâmicas discursivas na aula de Português**: usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 233f. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos e quantitativos e misto. Trad. Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DINIZ, Telma Franco Abud. **Tradução de poesia infantil e sua recepção via Pensar Alto em Grupo**: "As meninas" e "O menino (azul)", de Cecília Meireles. 643f. (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, São Paulo, USP, 2018.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENDE, Michael. **A História sem fim**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ERICSSON, K. Anders; SIMON, Herbert A. **Protocol Analysis**. Cambridge Mass: MIT Press, 1984.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagens e Diálogos**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA FILHO, Benjamin Rodrigues. **Vozes Históricas Dispersas**: biografia, narração, educação e sociedade. Cuiabá, MT: Carlini e Caniato, 2011.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, [1959] 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Que saudade da professorinha**. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3012>. Acesso em: 26 nov. de 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Trad. Adriana Lopez. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1986] 2021.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

JAKOBSON, Roman. **Linguística, Poética, Cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JERONYMO, Aline Maria. Boitempo: A poesia como mitificação do Menino Antigo. **Littera Online** - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, n 11, p. 110-130, 2016.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, Angela B.; CENICEROS, Rosana C.; TINOCO, Glícia A. Projeto de Letramento no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)**. Cuiabá: CEFET, 2006.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **Escola Industrial de Cuiabá: gênese e organização (1942-1968)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo USP, São Paulo, 2011.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O rumo trilhado pelo IFMT: 2009-2019. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/10015> Acesso em: 7 nov. 2021.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LEITE, Marília Beatriz de Figueiredo. **O mágico e o olho que vê**. Cuiabá: Edufmt, 1982.

LEITE, Marília Beatriz de Figueiredo. **De(Sign)Ação: arquigrafia do prazer**. São Paulo: ANNABLUME, 1993.

LEITE, Marília Beatriz de Figueiredo. **Viver de véspera ou antes mesmo**. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2018.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MACHADO, Ana Maria. Bom de Ouvido. In: VERISSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Trad. Sírio Possenti *et al.* Curitiba: Criar, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos e representação de si nos sites de relacionamento. Trad. Luciana Salazar Salgado. In: MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. Trad. Cecília Perez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora**: o viajante, a torre e a traça. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MARCONDES Vivian Maria. **Um texto e muitas vozes**: as crianças, o Pensar Alto em Grupo e a construção de sentidos de poemas. 256f. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC, 2016.

MEIRELES, Cecília. **Problemas de Literatura Infantil**. São Paulo: Global, 2016.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**. Volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo Contextos institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, v. 5, 1996, pp. 3-14.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo, Parábola, 2013.

MOURA, Edite Marques de. **Leitura em Bakhtin e Paulo Freire: palavras e mundos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

NETO, Geneton Moraes. **Dossiê Drummond**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça. (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2005.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2019.

PONTECORVO, Clotilde. A contribuição da perspectiva vygotskiana à psicologia da educação. In: PONTECORVO, Clotilde.; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Ccristina. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005a. p. 15-30.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, João Ubaldo. **A exclusão bibliográfica**. Disponível em: <http://www2.academia.org.br/artigos/exclusao-bibliografica>. Acesso em: 24 out. 2019.

RIBES, Rita Marisa Pereira. Prefácio. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Flavia Geane dos. **Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968 a 2002): do ensino profissional técnico para as classes trabalhadoras à educação técnica apartada do trabalho**. 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. 117f.

SANTOS, Marivan Tavares dos. **A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: A formação do aluno leitor crítico e do professor agente de letramento**. 2014. 250f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC, 2014. 250f.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1996.

SUGAYAMA, Ariane Mieco. **Múltiplas Leituras: Novas Perspectivas Teóricas e Metodológicas para um Letramento Literário**. 2017. 290f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC, 2017.

WALKER, Marli, Terezinha. **Apesar do amor**. Cuiabá-MT: Carlini e Caniato, 2016.

WALKER, Marli, Terezinha. **Pó de Serra**. 2. ed. Cuiabá-MT: Carlini e Caniato, [2006] 2017.

WALKER, Marli, Terezinha. **Coração Madeira**. Cuiabá-MT: Carlini e Caniato, 2020.

WISNIK, José Miguel. **Maquinação do mundo**: Drummond e a mineração. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2018.

ZANOTTO, Mara Sophia. Metáfora, cognição e ensino de leitura. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.11, n.2, p.241-254, 1995.

ZANOTTO, Mara Sophia. **A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas**. Trabalho apresentado no XIX Congresso Mundial da FIPLV, Livro de Resumo. Recife: FIPLV. Recife, 1997. p.147.

ZANOTTO, Mara Sophia. The multiple of 'metaphor' in the classroom coconstruction of inferential chains. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 26, p. 615-644, 2010.

ZANOTTO, Mara Sophia. A Construção de uma Prática de Letramento para o Ensino e Pesquisa de Leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, Aldo de (Org.) **A Propósito da Metáfora**. Recife: Editora UFPE, 2014.

ZANOTTO, Mara Sophia. Uma investigação empírica sobre interpretação da metáfora/metonímia e o ensino-aprendizagem de leitura. In: GABRIEL, Rosângela; PELOSI, Ana Cristina (Orgs.). **Linguagem e cognição**: emergência e produção de sentidos. Florianópolis: Insular, 2016a. p. 115-144.

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, Ariane Mieco. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **Revista Signum**, Londrina, v. 1, n. 19, p. 11-39, 2016b.

ZANOTTO, Mara Sophia; TAVARES DOS SANTOS, Marivan. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, jul. 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto. 1988.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA DIALÓGICA

Os tópicos foram organizados considerando a primeira questão de pesquisa: Que discursos são enunciados pelos alunos acerca da sua aprovação no IFMT e de suas práticas de leitura, especialmente da literatura?

### Tópico 1

- ✓ Conte como foi a sua entrada no IFMT. Por que você escolheu essa instituição para cursar o Ensino Médio?
- ✓ A respeito da escolha do curso, por que Agrimensura?
- ✓ Vocês ainda no auge da adolescência, como foi enfrentar um processo seletivo com alta concorrência?
- ✓ Quais são os seus sonhos, objetivos a partir da conclusão do Ensino Médio?

### Tópico 2

- ✓ Após acesso dos alunos a vários livros, livremente iniciamos uma conversa sobre livros que eles têm em casa, livros que marcaram sua infância... livros que eles ganharam de presentes, livros que eles presentearam.
- ✓ Quais livros vocês leram “de cabo a rabo”? Vocês leem muitos livros pela metade? Começam e desistem? Vamos falar sobre isso!
- ✓ E sobre suas preferências... Que tipo de leitura mais lhe chama a atenção? (literária: poesia, contos, histórias em quadrinho, romances... não literárias: notícias, reportagens, textos de divulgação científica...)
- ✓ Há alguma leitura literária (ou não) que marcou sua trajetória como leitor? Você já se sentiu sensibilizado pela a experiência vivida por algum personagem. Exemplo: já chorou ou soltou gargalhadas juntamente com ele no momento da leitura?
- ✓ Há alguma leitura que você habitualmente realiza? Já abandonou preferências anteriores? Mudou o gosto?
- ✓ Como foi o seu encontro com o livro, com a leitura, especialmente com a literatura? Você se lembra de alguém que o estimulou/incentivou a ler?
- ✓ “O meu ambiente preferido para ler é: ...”
- ✓ Aquela pessoa que lhe desperta o melhor bate-papo sobre livros. Conte!
- ✓ Você gosta de ouvir histórias contadas por pessoas mais velhas como avós, professores, tios...? Vamos buscar na memória alguns causos...

- ✓ Leitura na escola: o que vocês têm a dizer?  
Você frequenta a biblioteca da escola? Sente necessidade de que algo deva ser mudado? Em sua opinião, qual seria a melhor forma de trabalhar a leitura nas escolas?
- ✓ Sobre sensações despertadas pela leitura, há algum episódio que você imaginou viver, a partir de uma leitura realizada? Conte como foi essa experiência.
- ✓ O que vocês acham/sentem sendo ouvidos enquanto leitores? O que representa para vocês revelar suas histórias de vida, de leitura? Gostaram do nosso bate-papo?

#### Outros dados

- 1- Você cursa outro idioma, além das aulas ofertadas de língua estrangeira no IFMT? Onde?
- 2- Em relação aos grupos étnico-raciais, como você se denomina?
- 3- Em relação à sua família:
  - a- Quantos irmãos você tem? Eles moram com você?
  - b- Qual é a sua denominação religiosa?  
Qual é a sua naturalidade? E a dos seus pais?
  - c- Qual é o seu endereço: rua, bairro e cidade.
  - d- Qual é o grau de escolaridade dos seus pais?
  - e- Qual é a profissão deles?  
Além de estudar, você ajuda seus pais em casa? Como?

## APÊNDICE B – PROPOSTA DE RELATO COM BASE NAS CRÔNICAS “COMO COMECEI A ESCREVER” E “QUE SAUDADE DA PROFESSORINHA”

### COMO COMECEI A ESCREVER

(Carlos Drummond de Andrade)

Aí por volta de 1910, não havia rádio nem televisão e o cinema chegava ao interior do Brasil uma vez por semana, aos domingos. As notícias do mundo vinham pelo jornal, três dias depois de publicadas no Rio de Janeiro. *Se chovia a potes*, a mala do correio aparecia ensopada, uns sete dias mais tarde. Não dava para ler o papel transformado em mingau.

Papai era assinante da Gazeta de Notícias, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar.

Durante o curso, minhas professoras costumavam passar exercícios de redação. Cada um de nós tinha de escrever uma carta, narrar um passeio, coisas assim. Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras.

Daí por diante as experiências foram se acumulando, sem que eu percebesse que estava descobrindo a leitura. Alguns elogios da professora me animavam a continuar. Ninguém falava em conto ou poesia, mas a semente dessas coisas estava germinando. Meu irmão, estudante na Capital, mandava-me revistas e livros, e me habituei a viver entre eles. Depois, já rapaz, tive sorte de conhecer outros rapazes que também gostavam de ler e escrever.

Então começou uma fase muito boa de troca de experiências e impressões. Na mesa do café-sentado (pois tomava-se café sentado nos bares, e podia-se conversar horas e horas sem incomodar nem ser incomodado) eu tirava do bolso o que escrevera durante o dia e meus colegas criticavam. Eles também sacavam seus escritos e eu tomava parte nos comentários. Tudo com naturalidade e franqueza. Aprendi muito com os amigos, e tenho pena dos jovens de hoje que não desfrutam desse tipo de amizade crítica.

### QUE SAUDADE DA PROFESSORINHA

(Paulo Freire)

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos, e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de “sentenças”.

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal.

Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas primeiras experiências – o de minha velha casa do Recife, onde nasci, com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola, ainda que cada uma tivesse suas características especiais. Isso porque a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia minha curiosidade.

Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma jovencinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho até hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar! ...” É como se ela me tivesse chamado.

Eu me entregava com prazer à tarefa de “Formar sentenças”. Era assim que ela costumava dizer. Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia.

Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua – os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais.

Mais tarde ficamos amigos. Mantive um contato próximo com ela, sua família, sua irmã Débora, até o golpe de 1964. Eu fui para o exílio e, de lá, me correspondia com Eunice. Tenho impressão de que durante dois anos ou três mandei cartas para ela. Eunice ficava muito contente.

Não se casou talvez isso tenha alguma relação com a abnegação, a amorosidade que a gente tem pela docência. E talvez ela tenha agido um pouco como eu: ao fazer a docência o meio da minha vida, eu terminei transformando a docência no fim da minha vida.

Eunice foi professora do Estado, se aposentou, levou uma vida bem normal. Depois morreu, em 1977, eu ainda no exílio. Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Ataulfo Alves: “Ai, que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-a-bá”.

#### Proposta para produção do relato

A partir da leitura dos textos: Como comecei a escrever e Saudades da minha professorinha, produza um relato contando como foi a sua experiência com a leitura e a escrita. Você pode apresentar um panorama gradativo desde a alfabetização aos dias atuais, ressaltando os aspectos negativos e/ou positivos de cada fase.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de uma Pesquisa de Doutorado sob a responsabilidade da pesquisadora Edsônia de Souza Oliveira Melo que tem por objetivo investigar a prática de letramento do Pensar Alto em Grupo com relação ao seu potencial de contribuir para a formação cidadã do aluno como leitor do texto literário, tomando como base as histórias de leitura dos alunos, do Ensino Médio. Previamente intitulada "FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DIALÓGICA PARA O ENSINO DA LEITURA".

A sua participação nesta pesquisa é voluntária, para tanto serão utilizados como procedimentos de geração de dados, os diários reflexivos, entrevistas e o Pensar Alto em Grupo. Serão feitas gravações em áudio dos dados gerados no Pensar Alto em Grupo e das entrevistas com o objetivo de compreender a história de leitura, possibilitando assim, um contato mais próximo com o fenômeno estudado e oportunizando o desenho do protótipo e a realização da pesquisa-ação. Serão gravadas 8 vivências de práticas de leitura no Pensar Alto em Grupo, com três horas por semana. Os dados gerados nesta pesquisa serão utilizados para trabalhos científicos e a sua identidade será mantida em sigilo. Você não terá nenhuma despesa e também não terá nenhuma remuneração. Para mais informações, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no e-mail: [sonia.baiana@hotmail.com](mailto:sonia.baiana@hotmail.com) e também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre localizada no andar térreo do 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](mailto:cometica@pucsp.br).

Mesmo após concordar ou consentir em sua participação, se você desejar desistir de continuar participando, poderá ter o direito e a liberdade de desistir do seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, seja qual for o motivo, sem que haja qualquer dano ou prejuízo a você. Em nenhuma fase da geração de dados você será exposto a qualquer desconforto e riscos e benefícios, nem mesmo ser subestimados a tais danos. A sua identidade será mantida em sigilo, em nenhum momento sua identidade será revelada. Você poderá solicitar e ter acesso aos resultados da pesquisa e também poderá solicitar os dados.

Eu \_\_\_\_\_, portador da cédula de identidade \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ representado por meu responsável legal \_\_\_\_\_ portador da cédula de identidade nº. \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ após leitura detalhada desse documento, devidamente explicado minuciosamente pela pesquisadora, ciente dos procedimentos que serei submetido, e que poderei solicitar novas informações se assim as desejar e não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e

explicado, firmo meu Consentimento livre e esclarecido, concordo minha participação nesta pesquisa.

Declaro que tenho conhecimento que minha participação é voluntária, e de que posso recusar minha participação, ou retirar meu consentimento a qualquer momento da geração de dados. Declaro ainda que concordo em participar desta pesquisa e que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e que pude esclarecer todas as minhas dúvidas em relação a minha participação.

Por estar de acordo assino o presente termo.

Cuiabá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DOS EXCERTOS NÃO ANALISADOS

### Encontro – Entrevistas – Outras práticas

- 1 Kira Antigamente gostava mais de diário ... hoje em dia nem tanto... ah... já ganhei bastante diário... caderno... tipo... eu ainda tenho até hoje... eu usava como diários... eu leio até hoje as coisas que eu escrevia...
- 2 Alasca Eu já fiz isso... (risos)
- 3 Lisa Que coisa mais linda... Vocês gostam ou já gostaram de escrever em diários? (me referi aos outros alunos)
- 4 As meninas (Em coro disseram que sim)
- 5 Avatar Diário é bobagem... eu nunca gostei...
- 6 Lisa Na escola, vocês já tiveram alguma proposta pra escrever em diários?
- 7 Avatar Já... na vez que tive... a gente pegou várias folhas A4... juntou e grampeou e fez um livrinho de folha branca e era pra gente escrever o que quiséssemos...
- 8 Lisa Mas teria que escrever todos os dias?
- 9 Avatar Sim... por um determinado tempo... escrever todos os dias... aí eu ficava... tipo... eu nunca tinha feito esse tipo de atividade... eu não gostei... nunca me interessei...era chato...
- 10 Kira Querido diário... hoje estava muito triste... (risos) (em tom melancólico como se estivesse recordando o que fizera no passado)
- 11 Lisa Ai que gostoso...ohhh... Scarlett, você já escreveu em diário?
- 12 Avatar Qual é a graça que tem...
- 13 Scarlett Já...
- 14 Avatar Acho que toda menina já escreveu no diário...
- 15 Lisa Eu também já escrevi em diário ... ahhh...
- 16 Todos (encontro de muita descontração, risos)
- 17 Kira Uma vez eu perdi meu diário... fiquei tão triste...
- 18 Lisa Vocês participaram de uma época em que a gente colocava uma pergunta em cada folha do caderno e aí ele circulava entre os amigos para cada um responder?
- 19 Scarlett Cada dia ficava com um?
- 20 Lisa Sim... Você participou desse?
- 21 Scarlett Sim.... (risos)
- 22 Kira Eu já cheguei a fazer um caderno de desejos... no sétimo ano... era pra mim e uma colega minha... a gente colocava tudo que a gente queria... TUDO, TUDO... tudo... tudo (baixinho)

- 23 Lisa Era pra ficar guardado...
- 24 Kira sim... mas ela perdeu...
- 25 Todos (risos)
- 26 Kira A gente ia enterrar na escola...
- 27 Avatar Meu Deus... enterrar na escola...ah não...
- 28 Todos (risos, muitos risos)
- 29 Alasca Risos... risos ( a mais risonha do grupo)
- 30 Kira Esse ano que fui perguntar pra ela sobre o caderno ela falou que perdeu na mudança... ela mudou de casa... eu fiquei tão triste porque eu queria saber as merdas que eu fazia...
- 31 Avatar Eu tenho todos os cadernos guardados... desde o segundo ano...
- 32 Lisa E também guardo muitas coisas... não consigo jogar fora... eu tenho o material que estudei para o vestibular...
- 33 Kira É?
- 34 Alasca Eu também ... (Vários falaram ao mesmo tempo)
- 35 Kira Ah... eu também... eu penso... vai que eu preciso... eu fico olhando minhas provas... minhas notas... eu fico muito tempo olhando ali... olhando...
- 36 Avatar Lá em casa a gente tem um porão... aí quando eu mudei de casa... tipo foi guardado tudo nas caixas... aí quando eu preciso... vou lá... fico folheando...
- 37 Alasca Ah na minha estante é tanto livro... no meu quarto... eu nunca consigo organizar... meu pai é professor de Geografia... minha tia... meu primo... a família toda...

### Interações sobre a leitura na escola

- 38 Lisa Vocês conhecem a sala de xadrez daqui?
- 39 Avatar Já...
- 40 Todos (Os outros também gesticularam que conhecem)
- 41 Lisa O que vocês acham...
- 42 Avatar Pra quem gosta de xadrez falam que é muito boa...
- 43 Kira Lá tem uma estante de livros... tem de Espanhol, Inglês... acho que algum de Português ... tem computador também pra fazer pesquisas... a gente que frequenta pode usar lá pra estudar...
- 44 Lisa a sala de xadrez acaba sendo uma alternativa para os alunos que procuram um lugar interativo... porque os alunos que estão lá... mesmo os que jogam xadrez permitem outras atividades... uma vez estávamos organizando um sarau... e fizemos os ensaios lá... levamos muitos livros pra lá... foi muito legal... e as escolas não se preocupam com isso porque elas acham que faz parte do controle colocar o aluno em uma carteira e deixá-lo quietinho... calado...mais ouvindo do que falando...

- interessante essa nossa fala sobre a biblioteca... lá há um acervo bom... os professores são os que sugerem obras... não é o diretor...  
 45 Lisa E em casa... vocês têm muitos livros...
- 46 Avatar Eu tenho uns 30 livros...
- 47 Kira Então... eu não sei... (risos)
- 48 Alasca Tenho muitos...
- 49 América Lá em casa tem muitos livros...
- 50 Kira além de ter livros... de autores... de contos... livros de aventura...romance... tenho livros da igreja... é como que se diz... é... tipo um...
- 51 Lisa Escola bíblica... estudo bíblico...  
 52 Kira Não...
- 53 Avatar Um diário...
- 54 Kira É... um diário.. isso...um diário...há vários lá em casa...  
 55 Avatar Lá em casa tem também...
- 56 Kira Tipo isso que você ler... hoje é dia tal... eu vou ler tal... é um diário da vida...
- 57 Avatar Esse diário entra também quando falamos de livro de cabeceira...  
 58 Lisa Isso... ah tá...
- 59 Kira aham...
- 60 Avatar Pra mim... sabe por que... eu sempre tive o costume lá em casa... por mais que não seja todo dia... (falas incompreensíveis) alternadamente eu procuro ler...
- 61 Lisa Qual é o ambiente preferido para vocês lerem?
- 62 Scarlett, Kira e Alasca No quarto... (falaram ao mesmo tempo)
- 63 América No ônibus...
- 64 Avatar Onde eu estiver sozinho...

### **Após a leitura do texto “Como comecei a escrever”, e Carlos Drummond de Andrade**

- 65 Edmund Um tanto que normal pra época... o principal meio de informação era o jornal e ele começou a explorar essas leituras...
- 66 Lisa Vocês veem alguma semelhança com a história de vocês?
- 67 Avatar Acho que minha mãe, mas ela não é assinante de jornal... ela é assinante de revista... mas assim... ela me ajudou bastante... eu achei interessante essa parte que ele fala que sentava no bar e cada um tirava do bolso o que escrevia... e... criticava... achei interessante...

- 68 Alasca Meu pai assinava aquelas revistinhas de atividade... também aquela *Amiguinho*...
- 69 Lisa Essa *Amiguinho* é famosa... tinha também a *Recreio*...
- 70 Avatar Isso...
- 71 Scarlett Achei interessante aquilo que o Avatar falou... que ele discutiam com os jovens...
- 72 Kira Hoje em dia a gente não faz isso...
- 73 Profa: Hoje há mais comentários nas redes sociais...
- 74 Avatar Verdade...

## **ANEXO A – POEMAS “CONFIDÊNCIA DO ITABIRANO” E “LIRA ITABIRANA”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**

### **CONFIDÊNCIA DO ITABIRANO**

Alguns anos vivi em Itabira.  
 Principalmente nasci em Itabira.  
 Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.  
 Noventa por cento de ferro nas calçadas.  
 Oitenta por cento de ferro nas almas.  
 E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.  
 A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,  
 vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.  
 E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,  
 é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:  
 esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;  
 este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;  
 este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;  
 este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.  
 Hoje sou funcionário público.  
 Itabira é apenas uma fotografia na parede.  
 Mas como dói!

### **Lira Itabirana**

O Rio? É doce.  
 A Vale? Amarga.  
 Ai, antes fosse  
 Mais leve a carga.

Entre estatais  
 E multinacionais,  
 Quantos ais!

A dívida interna.  
 A dívida externa  
 A dívida eterna.

Quantas toneladas exportamos  
 De ferro?  
 Quantas lágrimas disfarçamos  
 Sem berro?

**ANEXO B – POEMA “ALDEIA MATO GROSSO”, DE MARLI WALKER**

Aldeia Mato Grosso

Árvores mortas  
Labirinto de madeira  
Sonhos esculpidos  
Com suor e fé  
Paisagem com sede  
De homens valentes  
Imitadores do Mundo  
Tão pequeno, tão perto  
Vigiando a respiração  
Da mata remanescente  
Invasores pós-modernos  
Carentes de árvores  
De peles-vermelhas  
De águas e pássaros  
Carentes de paz...

## ANEXO C – REPORTAGEM USADA NA TERCEIRA VIVÊNCIA, APÓS A LEITURA DOS POEMAS

**José Miguel Wisnik visita Itabira para entender a relação da mineração com a obra de Drummond**



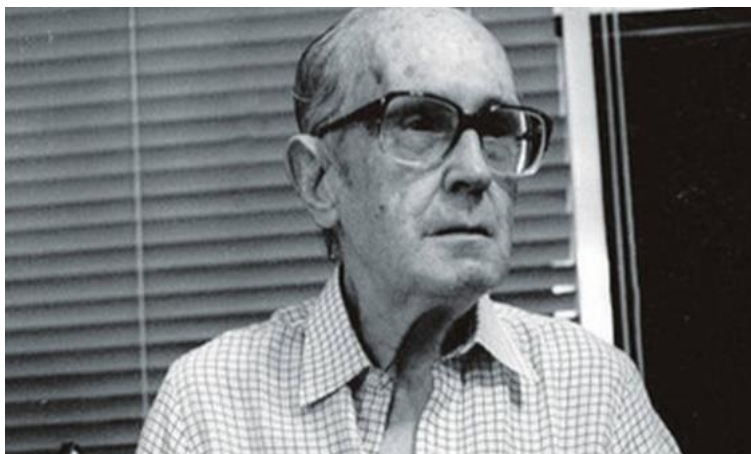
Operários extraem hematita do Pico do Cauê Foto: Arquivo Público Mineiro

**Ruan de Sousa Gabriel**

16/08/2018 - 09:00 / Atualizado em 16/08/2018 - 10:32

José Miguel Wisnik visita Itabira para entender a relação da mineração com a obra de Drummond

O garimpo de Wisnik resultou no livro "Maquinação do mundo: Drummond e a mineração"

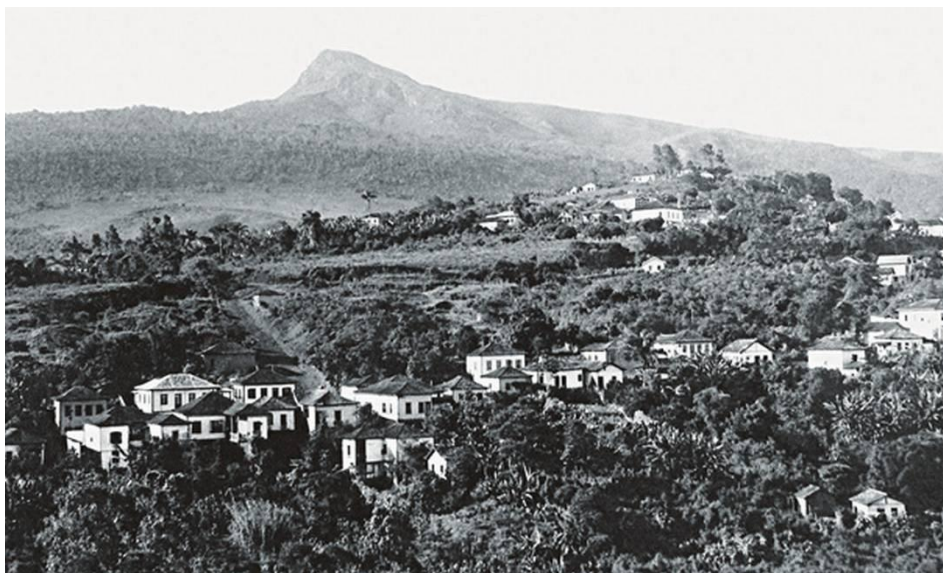


O poeta no Rio de Janeiro em 1984. Drummond criticou os efeitos da mineração em sua cidade Foto: Hipólito Pereira / Agência O Globo

O ensaísta José Miguel Wisnik nunca se esqueceu daquele acontecimento, na vida de suas retinas tão fatigadas: no meio do caminho não tinha mais pedra nenhuma. O Pico do Cauê, em Itabira, em Minas Gerais, de onde saiu tanta “pedra de ferro, futuro aço do Brasil”, de acordo com a confiança do poeta Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), fora reduzido a uma cratera depois de décadas de mineração. Wisnik, que também é músico e deu muita aula sobre a poesia de Drummond na Universidade de São Paulo (USP), visitou Itabira — a cidadezinha no Quadrilátero Ferrífero mineiro onde o poeta nasceu — em julho de 2014. Não encontrou quase nenhuma daquelas paisagens itabiranas encravadas nos versos de Drummond. A Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário, cujo sino ressona no poema “Anoitecer” (musicado por Wisnik), desabou em 1970 — provavelmente em decorrência do uso de dinamites para extração de minério. A Fazenda do Pontal, onde Drummond passou a infância, virou um depósito de rejeitos da mineradora Vale S.A., antiga Companhia Vale do Rio Doce. A casa-sede da fazenda foi preservada, mas transposta para o alto de um morro graças a uma manobra de engenharia. Só sobrou o casarão dos Andrades, no centro, com suas janelas voltadas para o pico dilapidado.

“Eu imaginava chegar lá e ver morros escavados, danificados pela mineração, mas não essa subversão radical da paisagem como consequência da exploração mineradora e com efeitos fortes sobre símbolos muito caros à lírica de Drummond”, disse Wisnik numa conversa com *ÉPOCA* em sua casa, com vista para o nublado paulistano. “Nada por antecipação me avisou daquela mudança na paisagem e de como ela afeta a simbologia de uma poesia que é lírica e de alta potência sócio-histórica.” O desaparecimento dos cartões-postais poéticos de Itabira o levou a perceber que a mineração não apenas consumiu a paisagem da cidadezinha, mas também ajudou a lapidar a lírica de um de nossos maiores poetas modernos. Wisnik se propôs a investigar a presença da mineração na obra de Drummond: nos poemas publicados ao longo da carreira e também em suas prosas de ficção e crônica jornalística — o poeta aproveitava seu espaço na imprensa para denunciar as consequências desastrosas da mineração em Itabira e repreender a Vale do Rio do Doce.

O garimpo de Wisnik resultou no livro *Maquinação do mundo: Drummond e a mineração* (Companhia das Letras, 328 páginas, R\$ 64,90), publicado no fim de julho. No livro, Wisnik penetra surdamente no reino de Drummond para identificar as relações da poesia dele com os descaminhos da mineração em Itabira — que são um pouco os descaminhos do desenvolvimento brasileiro. “Houve um enfrentamento espantoso entre o maior poeta brasileiro e a mineração. Poucas vezes se viu, na história da literatura, um confronto como esse atuando tão concretamente”, disse Wisnik, que também sugere uma nova interpretação de “A máquina do mundo”, um dos poemas mais enigmáticos de Drummond.



Itabira na década de 1930. Foto: Arquivo Público Mineiro

O Pico do Cauê aparece pela primeira vez no poema “Itabira”, publicado no livro de estreia de Drummond, *Alguma poesia*, de 1930. “Cada um de nós tem seu pedaço no Pico do Cauê”, diz o primeiro verso. Naquela altura, todavia, os itabiranos não eram mais os donos do pico. No começo do século passado, ingleses e americanos correram para Itabira e compraram, a preço de banana, as terras de pequenos proprietários rurais para explorar as jazidas de ferro. No último verso de “Itabira”, aparece a suspeita de que a extração do minério de ferro não se converteria em riqueza para a cidade: “Só, na porta da venda, Tutu Caramujo cisma na derrota incomparável”. Assim como Tutu Caramujo — apelido de um comerciante decadente da infância de Drummond —, o poeta também desconfiava da derrota itabirana. Desde 1911, atuava na cidade a empresa anglo-americana Itabira Iron Ore Company, que tinha autorização do governo brasileiro para explorar e exportar o minério de ferro do Cauê. Repetia-se, ali em Itabira, um dos dilemas do desenvolvimento brasileiro: exportar matéria-prima ou consolidar a indústria nacional? As discussões sobre as minas itabiranas se estenderam por quase três décadas. Intelectuais próximos da esquerda e políticos e engenheiros nacionalistas pressionavam o governo para que livrasse o Cauê da gula estrangeira e desenvolvesse um projeto de siderurgia nacional.

Em agosto de 1939, Getúlio Vargas rompeu o compromisso estatal com a Itabira Iron Ore Company. Um mês antes, Drummond publicara o poema “Confidência do itabirano”, no qual rememorava as “prendas diversas” trazidas de Minas. Entre elas, uma “pedra de ferro, futuro aço do Brasil”. Wisnik enxerga nesse verso uma tomada de posição do poeta em favor da siderurgia nacional. “‘Confidência do itabirano’ foi escrito numa situação política emergencial. O poema tem um aspecto programático, algo ufanista, que só pode ser entendido no contexto da luta daquele momento.” Wisnik lembra que a prenda de ferro desapareceu de edições posteriores do poema. “Não sabemos se foi erro tipográfico, mas me parece que foi porque a aposta na siderurgia nacional perdera vigência”, disse. Em 1942, Vargas criou a Companhia Vale do Rio Doce, para extrair o minério itabirano e exportá-lo para os aliados brasileiros na Segunda Guerra Mundial. A indústria do aço, porém, continuou longe de Itabira. A Companhia Siderúrgica Nacional fora implantada em

Volta Redonda e Barra Mansa, no sul fluminense, e a sede da Vale do Rio Doce ficou no Rio de Janeiro, manobra duramente criticada pelo poeta na imprensa.



A capa do novo livro de José Miguel Wisnik Foto: Divulgação

Um dos últimos poemas mineradores de Drummond é “A montanha pulverizada”, publicado em 1973 no livro *Menino antigo*, segundo volume de *Boitempo*, a autobiografia poética do itabirano. No poema, o eu lírico vai à sacada e não encontra mais a serra, que acabou “Britada em bilhões de lascas/deslizando em correia transportadora/entupindo 150 vagões/ no trem-monstro de 5 locomotivas”. Drummond havia tido essa visão da montanha pulverizada em 1948, quando chegou a Itabira de táxi-aéreo. Do alto, ele contemplou a devastação do Pico do Cauê, dinamitado pela mineração. Visitou também o Sítio Mirador e viu a destruição das paisagens de sua infância pelas promessas de progresso. “Drummond foi espectador desse processo no qual a modernização comparece como ausência e sobrevém como catástrofe”, disse Wisnik, que suspeita que a visão do pico dinamitado colocou Drummond cara a cara com “A máquina do mundo”, título do poema publicado no ano seguinte. “A máquina do mundo”, referência a uma passagem de *Os Lusíadas*, de Camões, quando a totalidade do Universo é revelada aos navegadores portugueses, foi lido pela crítica como um devaneio filosófico de Drummond. Wisnik arrisca uma leitura mais calcada nos traumas históricos: a “máquina do mundo” como o domínio técnico que tudo controla e tudo destrói. “Podemos olhar a ‘máquina do mundo’ como os dispositivos de exploração e dominação de tudo o que existe no mundo contemporâneo, das esferas subjetiva e objetiva. É essa grande máquina que se insinua em tudo o quanto há”, explicou.

No poema, o eu lírico recusa a “máquina do mundo” — assim como o poeta rejeitou e denunciou a modernização catastrófica trazida pela mineração. Em seus versos e na imprensa, Drummond jogava pedra na Vale do Rio Doce. Era tanta pedrada que a companhia resolveu revidar e, no dia 20 de novembro de 1970, estampou no jornal *O*

*Globo* uma peça publicitária que dizia “Há uma pedra no caminho do desenvolvimento brasileiro”, referência ao poema mais famoso de Drummond. No anúncio, a companhia se congratulava por “transformar pedras em lucros para a Nação”. Drummond recortou o jornal e guardou-o em seu arquivo pessoal, como se fosse mais uma das prendas diversas de Itabira.

## **ANEXO D – MAR DE ANSIEDADE, DE ALASKA**

Mar de ansiedade

As batidas agitadas do meu coração

distribuem ansiedade pela circulação sanguínea de forma acelerada.

Me faz querer fazer tudo

e não conseguir fazer nada.

Essa ansiedade me engole viva e me vomita,

permanecendo assim nesse ciclo vicioso do qual eu não tenho controle algum.

E me faz lembrar que eu não tenho controle algum sobre NADA.

Respiro.

Inspiro.

Suspiro.

Piro.

Isso me consome.

Não tenho controle!

Os minutos que eu gostaria que demorassem horas,

passam, passam depressa.

Correm pelas minhas mãos.

As horas longas do “tic tac” sem fim passam arrastadas...

Quando você vem me perco no tempo.

Mas antes me perco na ansiedade de te ver.

Quando você parte me perco na ansiedade de “quando voltas?”.

Se é que voltas...

Desespero. Falta de ar.

Mais ansiedade.

Tic tac

Tic tac

Tic tac

O tempo continua lento.

As esperanças de te ver vão desaparecendo.

Mas as expectativas permanecem.

O sorriso bobo também.

Bobo mesmo é esse jeito maluco de viver tudo rapidamente.

O tempo passa e não te vejo.

Os “serás?” aumentam.

Muitas coisas aumentam.

As ondas aumentam.

Naufrágio.

Estou me afogando.

Engolindo as águas da ansiedade.

Morrendo.

Mas ainda penso...

Tu vens me salvar ou não ?

Tu vens ?

Perdi a lucidez

Perdi o ar

Perdi metade da vida

Mas a ansiedade ainda ficou

E se tu vens eu retorno a viver

Eu aprendo a nadar

No mar

Mar da ansiedade.

## ANEXO E – MORTE E VIDA, DE ALASKA

### Morte e vida

Caveiras e rosas  
Combinações duvidosas.  
Como podem ter tanto em comum  
Vida e morte numa linha tênue.  
Rosas, criaturas belas e cheias de vida  
Usadas para enfeitar as emoções vividas  
Mas também enfeita o leito da morte  
Postas sobre as lápides  
Ou entre as mãos da amada dama que caminha para seu par.  
Tão contraditória é a vida  
Ou a morte ?  
Caveiras, criaturas assustadoras  
Ou não  
Criaturas que expressam nossa verdade, nossa igualdade.  
Para algumas culturas expressa a vida  
Para outras, a frieza do fim  
Mas que seguem em grande contradição.  
Flores mortas  
Esqueletos vívidos  
Rosas murchas  
Caveiras sorridentes  
Beleza e verdade  
Medo e saudade  
Melancolia e felicidade  
A beleza é tão autêntica  
Sejam nas caveiras  
Sejam nas rosas  
Realidades duvidosas.

**ANEXO F – VÃ POESIA QUE ME AMALDIÇOAS, DE BILBO**

Ao ponto que mesmo na tristeza escrevo-lhe  
Quantos pedaços de mim consumistes  
E quando será que se satisfizestes?  
Consumiu-me tanto que restou só o vazio  
E meu peito tornou-se vertente de solidão  
E não existe sol que me cure nem imensidão de nada  
Que me consola é a saudade da lua sombreada  
E aqui fico perpétuo  
Escrevendo e reunindo coragem pra sentir  
Nem que seja uma palavra sem sentido  
Pra te dizer que tenho vivido.