

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Amanda Cavalaro Fraga

Prática Dialógica de Leitura - Leitura profunda, possibilidades e desafios

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo

2023



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Amanda Cavalaro Fraga

Prática Dialógica de Leitura - Leitura profunda, possibilidades e desafios

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

São Paulo

2023

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

Assinatura: _____

Data: _____

e-mail: _____

Amanda Cavalaro Fraga

Prática Dialógica de Leitura - Leitura profunda, possibilidades e desafios

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mara Sophia Zanotto (orientadora)

Prof.^a Dr.^a Marivan Tavares dos Santos (UFAM-AM)

Prof.^a Dr.^a Dieli Vesaro Palma (PUC-SP)

À minha família:
Luiz Eduardo,
Aureliano,
Jon Snow,
Galadriel e
Loki.

Vocês iluminam minha
vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. N° do processo: 88887.597914/2021-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001. N° do processo: 88887.597914/2021-00.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Filomena, por todo esforço realizado para que eu estudasse e pudesse alcançar meus objetivos.

Ao meu irmão, Ricardo, pela presença e apoio constantes. À minha irmã, Regiane, um agradecimento especial por ter preenchido nossa casa — e minha vida — com livros.

Ao meu sobrinho amado, Felipe: você me faz mais feliz.

Aos meus sogros, Luiz Augusto e Jussara, por toda ajuda e carinho.

A todos que fazem parte da minha família: a presença de vocês, invariavelmente, me fortalece. Muito obrigada.

Agradeço à minha orientadora Mara Sophia Zanotto, pela oportunidade de conhecer e os estudos sobre o Pensar Alto em Grupo e participar deles. Foi transformador conhecer você. Sinto-me orgulhosa e honrada de ser sua aluna e orientanda.

A todos os professores, mestres e doutores do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC). Em especial, à Professora Doutora Maximina M. Freire, por me permitir escrever um artigo para o *e-book Paulo Freire & Edgar Morin: emancipação e complexidade*, sob sua orientação. Agradeço a oportunidade, as aulas inspiradoras e os aprendizados enriquecedores.

À Professora Doutora Dieli Vesaro Paula e à Professora Doutora Marivan Tavares dos Santos, pela participação na minha banca de qualificação: suas contribuições foram essenciais para a elaboração desta dissertação.

A todos os meus colegas de estudos, pelos conhecimentos compartilhados. Dialogar com vocês, durante esses anos, foi fundamental para tornar este trabalho possível. Em especial, agradeço ao Cleber Guimarães, sempre disposto a ajudar. Muito obrigada.

Agradeço às minhas amigas queridas, Carolina, Paulina, Kaliana, Tainã, Érica e Thaís: compartilhar a vida com vocês atenua as dificuldades. Vocês me tornam uma pessoa melhor e mais alegre. Obrigada!

Agradeço à minha diretora, Eliane, e aos coordenadores, Adriana e Paulo, por me permitirem aplicar o projeto na escola e me ajudarem. A todos meus amigos professores, companheiros diários de profissão: obrigada por ouvirem minhas angústias e alegrias ao longo do mestrado. Agradeço principalmente ao professor e amigo Tiago, por sua ajuda e paciência imensuráveis. Obrigada por conhecer e se apaixonar pelo PAG ao meu lado.

Agradeço aos meus tão amados alunos, que me ensinam todos os dias. Nunca poderei agradecer adequadamente a linda participação de vocês nesta pesquisa — e na minha vida.

Por fim, agradeço ao Luiz Eduardo, meu marido e companheiro. Sem você ao meu lado, nada disso seria possível. Amo você.

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na área de Linguística Aplicada e tem por objetivo investigar o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992; 1995; 2014a; 2014b) como prática dialógica de letramento, visando à formação de leitores construtores de sentidos e à formação do professor-pesquisador como agente de letramento. O Pensar Alto em Grupo é uma prática de leitura dialógica e colaborativa, ancorada na epistemologia do dialogismo (BAKHTIN, 2011) e da dialogicidade (FREIRE, 2020ab), e tem, como princípio, garantir múltiplas leituras, legitimando as diferentes vozes dentro de um ambiente reflexivo e dialógico, buscando a construção coletiva dos sentidos. A pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir acerca das práticas de letramento autônomas (STREET, 2014), cuja aplicação objetivista e monológica é subjacente às práticas escolares e resulta na concepção meramente metalinguística da leitura em sala de aula, bem como de buscar novas concepções teórico-metodológicas que possam contribuir com mudanças paradigmáticas em prol de práticas de leitura que promovam a leitura profunda (WOLF, 2019), com a emergência do pensamento responsivo-reflexivo dos leitores. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, inserida no paradigma interpretativista: uma pesquisa-ação realizada com adolescentes (idade entre 15 e 18 anos) cursando a 1ª e a 2ª série do Ensino Médio, em uma escola privada da zona sul de São Paulo — grupo no qual a autora deste trabalho desempenhou o papel de professora-mediadora em quatro vivências realizadas. Para análise e discussão de dados, partiu-se das seguintes questões norteadoras: a) A prática dialógica de leitura Pensar Alto em Grupo pode contribuir para a formação da pesquisadora como agente de letramento? b) O Pensar Alto em Grupo possibilita mudanças na realidade dos alunos em relação às suas práticas de leitura do texto literário, tornando-os protagonistas na construção de sentidos? c) Quais desafios e possibilidades do professor agente de letramento ao utilizar a prática dialógica de leitura Pensar Alto em Grupo? Os dados revelaram que a prática dialógica de leitura pesquisada proporcionou uma quebra de paradigma monológico na atuação da pesquisadora, promovendo a ação reflexiva dos alunos. As vivências realizadas possibilitaram mudanças nas perspectivas dos estudantes, permitindo uma real construção de sentidos por parte deles, tornando-os protagonistas — críticos e reflexivos — do ato de ler. Além disso, foi possível atestar os múltiplos desafios e possibilidades do professor agente de letramento. Embora tenham sido perceptíveis algumas dificuldades, corrobora-se o potencial gerador de possibilidade de mudanças positivas da prática.

Palavras-chave: Prática dialógica de leitura. Agente de letramento. Pensar Alto em Grupo (PAG). Leitura Profunda.

ABSTRACT

This research is inserted in the area of Applied Linguistics and aims to investigate the Group Thinking Aloud (“Pensar Alto em Grupo” - ZANOTTO, 1992; 1995; 2014ab) as a dialogical practice of literacy, aiming at the formation of readers who construct meaning and the formation of the teacher-researcher as a literacy agent. Group Thinking Aloud is a dialogic and collaborative reading practice, anchored in the epistemology of dialogism (BAKHTIN, 2011) and dialogicity (FREIRE, 2020ab) and its principle is to guarantee multiple readings, legitimizing the different voices within a reflective and dialogic environment, seeking the collective construction of meanings. The research is justified by the need for reflection in relation to autonomous literacy practices (STREET, 2014), which objectivist and monological application underlies school practices, which results in the merely metalinguistic conception of reading in the classroom, as well as by the need to seek new theoretical-methodological conceptions that can contribute to paradigmatic changes in favor of reading practices that promote Deep Reading (WOLF, 2019), with the emergence of responsive-reflective thinking from readers. This is a qualitative research, inserted in the interpretativist paradigm: a research-action carried out with teenagers (aged between 15 and 18 years) attending 1st and 2nd grades of high school, in a private school in the south zone of São Paulo - group in which I played the role of teacher-mediator in four experiences. For data analysis and discussion, I based myself on the following guiding questions: a) Can the dialogical practice of reading, Think Aloud in Groups, contribute to my training as a researcher and literacy agent? b) Does the Think Aloud in Groups enable changes in the students' reality in relation to their reading practices of the literary text, making them protagonists in the construction of meaning? c) What are the challenges and possibilities for the teacher-literacy agent when using the dialogical practice of reading, Think Aloud in Groups? The data revealed that the dialogical reading practice researched provided a break from the monological paradigm in my performance, promoting the reflexive action of the students. The experiences made possible changes in the students' perspectives, allowing a real construction of meaning on the part of the students, making them protagonists - critical and reflective - about the act of reading. Furthermore, I could attest to the multiple challenges and possibilities of the literacy agent teacher. Although some difficulties were noticeable, I can attest to the potential of the practice to generate possibilities of positive change.

Keywords: Dialogical Reading Practice. Literacy Agent. Think Aloud in Group (“Pensar Alto em Grupo” or PAG). Deep Reading.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exemplo de atividade de leitura retirada de apostila da 3ª série do Ensino Médio.....	16
Quadro 2: Pisa 2018 – resultados do Brasil	19
Quadro 3: Questões socioemocionais no ambiente escolar brasileiro, segundo o PISA (2018).....	34
Quadro 4: Síntese dos encontros realizados para a geração de dados	58
Quadro 5: Normas de transcrição empregadas.....	62
Quadro 6: Texto “Instruções para dar corda no relógio”	74
Quadro 7: Texto "Cabra cega"	85
Quadro 8: Texto "Da vocação"	94

LISTA DE EXCERTOS DA ENTREVISTA INICIAL

Excerto 1: A obrigatoriedade da leitura na escola (I).....	66
Excerto 2: Cerceamento da reflexão.....	69
Excerto 3: A obrigatoriedade da leitura na escola (II).....	70
Excerto 4: Hábitos de leitura.....	71
Excerto 5: Entrevista em grupo.....	72

LISTA DE EXCERTOS DA PRIMEIRA VIVÊNCIA: “INSTRUÇÕES PARA DAR CORDA NO RELÓGIO”

Excerto 6: Insegurança perante textos metafóricos.....	74
Excerto 7: O medo e a morte (I).....	75
Excerto 8: O transcorrer do tempo (I).....	76
Excerto 9: O medo e a morte (II).....	77
Excerto 10: A corda do relógio (I) / hierarquização interpretativa (I).....	77
Excerto 11: Interdisciplinaridade (I) / medo e a morte (III).....	77
Excerto 12: Interdisciplinaridade (II) / medo e a morte (IV).....	78
Excerto 13: Interdisciplinaridade (III) / hierarquização interpretativa (II).....	79
Excerto 14: A corda do relógio (II).....	81
Excerto 15: A corda do relógio (III)	82
Excerto 16: O medo (I) / Liberdade (I).....	82
Excerto 17: Liberdade (II) / interdisciplinaridade (IV).....	83
Excerto 18: A leitura em grupo.....	84

LISTA DE EXCERTOS DA TERCEIRA VIVÊNCIA: “CABRA-CEGA” E “DA VOCAÇÃO”

Excerto 19: O espelho: quem sou eu? (I).....	86
Excerto 20: O espelho: quem sou eu? (II).....	87
Excerto 21: O espelho: quem sou eu? (III).....	88
Excerto 22: O espelho: quem sou eu? (IV)	89
Excerto 23: O espelho: quem sou eu? (V)	89
Excerto 24: O espelho: Eu sou o que o outro vê? (I).....	90
Excerto 25: O espelho: Eu sou o que o outro vê? (II).....	91

Excerto 26: O espelho: Eu sou o que o outro vê? (III).....	91
Excerto 27: Uma interpretação inesperada (I).....	91
Excerto 28: Uma interpretação inesperada (II).....	92
Excerto 29: Uma interpretação inesperada (III)	93
Excerto 30: "Homem não chora" (I)	94
Excerto 31: "Homem não chora" (II)	95
Excerto 32: O fantasma luminoso (I)	96
Excerto 33: O fantasma luminoso (II)	97
Excerto 34: O fantasma luminoso (III).....	98
Excerto 35: A vida é um xadrez imprevisível (I)	98
Excerto 36: A vida é um xadrez imprevisível (II)	99
Excerto 37: Retorno ao "homem não chora" (I)	100
Excerto 38: Retorno ao "homem não chora" (II)	101

LISTA DE EXCERTOS DA ENTREVISTA RETROSPECTIVA

Excerto 39: O silêncio (I)	103
Excerto 40: O silêncio (II)	103
Excerto 41: O silêncio (III)	104
Excerto 42: O pensar juntos (I)	105
Excerto 43: O pensar juntos (II).....	106
Excerto 44: O pensar juntos (III)	106
Excerto 45: O pensar juntos (IV)	106
Excerto 46: O pensar juntos (V)	107
Excerto 47: O pensar juntos (VI)	107
Excerto 48: O pensar juntos (VII).....	107
Excerto 49: O pensar juntos (VIII).....	108
Excerto 50: O pensar juntos (IX).....	108
Excerto 51: A aplicação em aulas regulares (I).....	109
Excerto 52: A aplicação em aulas regulares (II).....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO	24
1.1. Alfabetização e letramento.....	24
1.2 Eventos e práticas de letramento.....	26
1.3 Práticas de letramento: modelo autônomo.....	27
1.3.1 Prática escolar de leitura: monologismo e silenciamento	29
1.4 Práticas de letramento: modelo ideológico.....	30
1.4.1 Prática alternativa de leitura: o dialogismo e construção de sentidos.....	31
1.5 Professor como agente de letramento.....	35
2 PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA: O PENSAR ALTO EM GRUPO	37
2.1 Pensar Alto em Grupo: Breve histórico.....	37
2.2 Base epistemológica: dialogismo	39
2.2.1 A responsividade	41
2.2.2. Interação verbal	42
2.3 Leitura profunda: aspectos cognitivos	44
2.3.1 Raciocínio inferencial.....	44
2.3.2 Raciocínio coletivo	46
2.3.3 Pensamento complexo.....	47
2.4 Leitura profunda: aspectos emocionais	48
2.4.1 Intersubjetividade.....	49
2.4.2 Empatia	50
3 METODOLOGIA	52
3.1 A pesquisa qualitativa interpretativista.....	52
3.2 Pesquisa-ação.....	54
3.3 Métodos de geração de dados	55
3.3.1 A entrevista semiestruturada.....	55
3.3.2 Pensar Alto em Grupo.....	56
3.4 Geração de dados	57
3.4.1 Contexto da pesquisa	57
3.4.2 Os participantes da pesquisa	59
3.5 A escolha dos textos literários	59
3.6 Normas para transcrição.....	62
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
4.1 Contextualização da entrevista inicial	63

4.1.1 Análise da entrevista.....	65
4.2 Contextualização da primeira vivência de leitura	73
4.2.1 Análise da primeira vivência de leitura	74
4.3 Contextualização da terceira vivência	85
4.3.1 Análise da terceira vivência: "Cabra-cega".....	86
4.3.2 O espelho: quem sou eu?	87
4.3.3 O espelho: Eu sou o que o outro vê?	90
4.3.4 Uma interpretação inesperada	91
4.4 Análise da terceira vivência: "Da vocação"	93
4.4.1 "Homem não chora"	94
4.4.2 "O fantasma luminoso"	96
4.4.3 A vida é um xadrez imprevisível.....	98
4.4.4 Retorno ao "homem não chora"	100
4.5 Contextualização da entrevista retrospectiva	102
4.5.1 Análise da entrevista retrospectiva.....	102
4.5.2 O silêncio	103
4.5.3 O pensar juntos.....	105
4.5.4 A aplicação em aulas regulares	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES.....	118

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo principal investigar as implicações da prática de leitura Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992; 1995; 2014a; 2014b; 2016) no que concerne à formação de leitores construtores de sentidos e à formação do professor-pesquisador como agente de letramento. Além disso, teve, como objetivos secundários: verificar as mudanças que ela possibilita na realidade dos alunos em relação às práticas de leitura do texto literário, ao criar condições para que sejam protagonistas na construção de sentido; e, conseqüentemente, verificar as possibilidades e desafios do professor agente de letramento ao utilizar essa prática dialógica de leitura.

O trabalho foi realizado com um grupo de alunos matriculados no ensino regular, em uma escola privada da zona sul de São Paulo. Os participantes eram adolescentes (idade entre 15 e 18 anos), cursando a 1ª e a 2ª série do Ensino Médio.

A origem do presente estudo ocorreu principalmente por minha preocupação em relação à leitura nas práticas escolares. Isso porque, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, deparei-me, constantemente, com alunos explicitamente desinteressados — e desestimulados — no que tange à leitura.

Ao iniciar o mestrado, inquietava-me, portanto, minha dificuldade de promover práticas de leitura que instigassem e incentivassem os estudantes. Sempre tive uma relação profunda com os livros, iniciada no período escolar. A leitura, dessa forma, fez parte da minha constituição como aluna, fortalecendo uma identidade leitora diligente e sobretudo prazerosa. Por conseguinte, ao perceber o distanciamento dos alunos do prazer da leitura, questionei-me sobre a razão de tal fato e, na qualidade de educadora, de que maneira poderia tentar modificá-lo.

Outro fator de preocupação, gerador de desinteresse, é a escolarização da leitura literária, que objetiva o texto literário como pretexto único para estudos de análise gramatical, história da literatura, caracterização estilística de períodos literários, abordagens formalistas, estruturalistas, biográficas, entre outras. Logo, há um distanciamento entre leitura da literatura e ensino da literatura, que desvincula o

prazer de ler o texto literário do reconhecimento das singularidades da obra (BEACH; MARSHALL, 1991, p. 38 apud MARTINS, 2006, p. 84).

A prática de leitura desenvolve muito mais do que o conhecimento de aspectos formais da linguagem escrita. Ler é a construção de sentidos, e o texto literário, por ser um objeto artístico polissêmico, permite diferentes possibilidades de interpretação. No entanto, não é comumente trabalhado nessa perspectiva.

Os livros didáticos se valem de textos para análise puramente sintática, conforme exemplo a seguir, retirado de uma apostila da 3ª série do Ensino Médio:

Quadro 1: Exemplo de atividade de leitura retirada de apostila da 3ª série do Ensino Médio

Leia o poema “Dissolução”, de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), que integra o livro Claro Enigma, publicado originalmente em 1951.

Escurece, e não me seduz
tatear sequer uma lâmpada.
Pois que aprouve ao dia findar,
aceito a noite.

E com ela aceito que brote
uma ordem outra de seres
e coisas não figuradas.
Braços cruzados.

Vazio de quanto amávamos,
mais vasto é o céu. Povações
surgem do vácuo.
Habito alguma?

E nem destaque minha pele
da confluyente escuridão.
Um fim unânime concentra-se
e pousa no ar. Hesitando.

E aquele agressivo espírito
que o dia carrega consigo,

já não oprime. Assim a paz,
destroçada.

Vai durar mil anos, ou
extinguir-se na cor do galo?
Esta rosa é definitiva,
ainda que pobre.

Imaginação, falsa demente,
já te desprezo. E tu, palavra.
No mundo, perene trânsito,
calamo-nos.
E sem alma, corpo, és suave.

Claro Enigma, 2012.

O pronome “te”, empregado no segundo verso da última estrofe, refere-se a:

- a) “imaginação”.
- b) “palavra”.
- c) “rosa”.
- d) “mundo”.
- e) “corpo”.

Retirado de: Anglo: ensino médio / terceiro: português 3ª série: caderno 5: professor Eduardo Calbucci, Henrique Braga, Ian Oliver. -- 1. ed. -- São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2018.

Fonte: CALBUCCI; BRAGA; OLIVER, 2018.

O exercício exposto é somente um indício de como o texto literário — nesse caso, o poema — é usado de forma reducionista, tornando-se pretexto para estudo de análise gramatical. Perde-se, portanto, sua função essencial de provocar efeitos de sentido, conforme assinala Coracini (2010, p. 18):

Assim, o texto, parte do material didático, perde a sua função essencial de provocar sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

É evidente que o poema de Carlos Drummond de Andrade, metafórico por natureza e cujas incongruências se apresentam como enigmas a serem desvendados, possibilitaria uma rica discussão, se assim fosse proposto em ambientes escolares. Em minha própria experiência, muitas vezes, fui promotora de silenciamento, ao cercear — e não promover — possíveis interpretações dos alunos, intencionalmente redirecionando as aulas à necessidade de completar as propostas dos livros didáticos, às avaliações excessivamente formalistas e aos vestibulares.

Outra situação escolar comum ocorre em atividades que supostamente pretendem propor uma interpretação do texto, mas são entendidas como um exercício de localização e cópia de informações, comprovado pela leitura do professor e do livro didático. Ao aluno, nesse contexto, não é permitido “pensar” de forma diversa do que é esperado, sendo que a resposta correta é única e está pronta, esperando para ser localizada:

A proposta de estudo do texto é conduzida, totalmente autoritária, impondo a leitura, nem sempre interessante, feita pelos autores do livro didático. Não existe construção de sentidos pelo aluno: tudo já está dito, explicado a priori e deve ser reconhecido e repetido. E esse tudo é muito pouco. O que existe é um jogo de escolhas entre o certo e o errado, o falso e o verdadeiro, de acordo com a compreensão dos autores, que não possibilita a exploração das significações possíveis para a construção dos sentidos dos textos literários, como uma produção sociocultural. Nesta configuração, é ainda menos possível a formação do leitor literário. (JURADO; ROJO, 2006, p. 52).

Tal forma de se trabalhar o texto literário não favorece o uso de estratégias mais complexas de leitura, que exigem esforços cognitivos necessários para a interpretação, como analogias e inferências. O resultado são falhas no desenvolvimento do aluno-leitor.

A situação se agrava ao verificarmos as habilidades e competências cobradas dos estudantes nas avaliações nacionais que buscam mensurá-las. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo objetivo é avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, é um exemplo de como o que é feito nas escolas em relação à leitura não se alinha às exigências interpretativas, que demandam respostas às situações-problema, nas quais o aluno deve ser capaz de “selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema” (BRASIL, sd, p. 1). Isso significa que a interpretação das questões propostas pelo exame não pressupõe a simples busca de respostas na superfície textual, mas, sim, que o aluno

seja capaz de compreender os temas ali expostos, articulando-os com seu conhecimento de mundo, por meio de procedimentos inferenciais, comparativos, interdisciplinares, entre outros.

Logo, há uma atuação paradoxal entre escola e avaliações, o que é visível em seus resultados. Em relação à leitura, o desempenho em avaliações que buscam mensurá-la, como o PISA (internacional) e o SARESP (estadual), é relativamente baixo. Tratando do PISA¹ em específico, alguns dados são relevantes para evidenciar o problema:

Quadro 2: Pisa 2018 – resultados do Brasil

Brasil	Leitura	Matemática	Ciências
Nota média 2018	413	384	404
Margem de erro	2	2	2
Variação 2015-2018	6	6	3
Posição no ranking	58-60	72-74	66-68

Fonte: MORENO; OLIVEIRA, 2019.

Os dados revelados pelo PISA evidenciam que a nota média do Brasil, em 2018, no quesito leitura (413), encontrou-se bem abaixo da dos países integrantes da OCDE no mesmo ano (487). Ainda que tenha havido certo crescimento contínuo da nota nominal brasileira — de 396, em 2000, para 413, em 2018 — a conclusão é a de que o país mantém uma “tendência de estagnação”, o que é bastante preocupante. Por esse motivo, são necessárias novas práticas que permitam uma tentativa de mudança do paradigma escolar de leitura tradicional — diretivo e monológico —, cuja ineficácia é evidente. Dessa forma, a busca por uma nova prática tornou-se foco de minha pesquisa.

No primeiro semestre do mestrado, cursei a disciplina “Linguística Aplicada II: Interpretação da Linguagem Figurada e Letramento Literário”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Mara Sophia Zanotto. Durante as aulas, conheci a prática dialógica de leitura cujo

¹ De acordo com a definição do exame no *site* do governo brasileiro: “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola” (BRASIL, 2022).

suporte foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa: o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992; 1995; 2014a; 2014b; 2016).

Ao participar das vivências e entrar em contato com demais pesquisadores que a utilizam em seus estudos, foi possível compreender o potencial modificador da prática — dialógica e colaborativa —, em contraposição à experiência escolar tradicional — monológica e diretiva. Diante disso, minha postura como professora alterou-se antes mesmo do início da aplicação prática em meu trabalho, dado que os aprendizados iluminaram minha forma de compreender as relações de poder na sala de aula, bem como de dimensionar minha autoridade cerceadora e questionar meu domínio interpretativo. Assim, eu era, ainda que de forma inconsciente, parte fundamental do desestímulo dos alunos como leitores ativos e reflexivos.

Uma vez que a diversidade de questões e problemas no universo escolar é significativamente ampla, são múltiplos os potenciais da utilização do Pensar Alto em Grupo — doravante PAG — na prática escolar do professor-mediador. Isso ocorre em virtude de seu caráter diferencial em relação à prática escolar do paradigma monológico, conforme será apresentado na Seção 1.

A partir das escolhas metodológicas para investigação do objeto delimitado, na qual estive na posição tanto de pesquisadora quanto de agente de letramento, a pesquisa foi alinhada ao ramo da chamada Linguística Aplicada (LA), dentro do campo das Ciências Sociais. Nela, o conhecimento é trabalhado levando em conta — e sendo afetado recursivamente — pelo contexto sociocultural ou sócio-histórico de sua produção e não se limita apenas às problemáticas do contexto escolar, embora ele ocupe um lugar de destaque (ROJO, 2006).

Para realização deste estudo, parto da perspectiva de que os estudantes são seres complexos (MORIN, 2011b) e, portanto, com trajetórias sociais, familiares e individuais diversificadas, que marcam a maneira como percebem e (inter)agem com o mundo — e com a escola. Desse modo, o contexto social surge não apenas como elemento constitutivo das visões de mundo de cada estudante, mas também como parte do objetivo da própria educação, isto é, o de possibilitar aos estudantes meios para transformação dessa realidade. Em outras palavras, “a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2011b, p. 40).

Outro importante aspecto da abordagem diferenciada da LA refere-se ao caráter transdisciplinar da leitura, na medida em que a busca pela integração e relação com o contexto sociocultural por parte dos participantes desafia a lógica fragmentária que marca a abordagem tradicional, conforme argumenta Celani (1998, p. 118):

A Linguística Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar. Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisas em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina.

Partindo dessa premissa, a pesquisa em LA busca trazer seu objeto de estudo para o centro da práxis pedagógica, humanizando-o. Tal ideia remete à concepção de educação emancipadora, defendida por Freire (2020b):

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação.

A fim de realizar esse processo de humanização dos indivíduos, é necessário que suas vozes sejam validadas, e não silenciadas, como habitualmente as práticas não reflexivas e cerceadoras acabam por realizar. No paradigma de tradição lógico-empirista a leitura é entendida como uma atividade individual e objetiva, sendo validadas apenas as formas de conhecimento quantificáveis (CHIZZOTTI, 1998). Para romper com essa visão, é preciso ampliar o que se entende por ciência, no sentido de abarcar elementos subjetivos à sua produção, como defende a LA.

A valorização — e mesmo a validação — dessa subjetividade é necessária para possibilitar a construção de outras formas igualmente legítimas de conhecimento. Em uma perspectiva ainda mais disruptiva, as intersubjetividades entre os participantes da prática pedagógica também devem ser entendidas como relevantes para a produção acadêmica, visto que guardam um potencial ainda mais abrangente do ponto de vista sociocultural (MOITA LOPES, 1994).

A presente pesquisa igualmente se insere na perspectiva “crítica” da Linguística Aplicada, uma vez que busca entender como tais intersubjetividades se constroem de modo a ler e a interagir com o mundo de forma intencional e reflexiva, tanto por parte dos educandos quanto do educador. Nas palavras de Pennycook (1998, p. 39):

O uso da palavra “crítica” não pretende se referir a uma concepção de criticismo somente em termos dos argumentos contra o cânone do pensamento reconhecido; ao invés disso, a palavra “crítica” é usada com a intenção de incluir uma concepção de crítica transformadora. Isto significa dizer que nós, na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade.

Entre os pilares fundamentais da pesquisa em LA aqui abordados, destaco o seu potencial transgressivo (PENNYCOOK, 2006), voltado para a atuação no contexto social dos envolvidos. Com isso, busca-se valorizar as múltiplas identidades e a diversidade de vozes oriundas desse cenário, excedendo os limites impostos pela relação binária de causa-consequência entre teoria e prática e tendo a linguagem como base das relações sociais e da produção do conhecimento (MOITA LOPES, 2006).

Portanto, a escolha pela abordagem em LA faz-se central na medida em que a pesquisa tem por objetivo romper com as práticas pedagógicas didatizantes e reducionistas da relação entre professor e alunos em sala de aula. Busca-se, dessa maneira, construir um novo paradigma de leitura e de interação professor/aluno.

O cenário exposto justifica a elaboração das perguntas norteadoras do presente estudo, a saber:

- a) A prática dialógica de leitura Pensar Alto em Grupo pode contribuir para a formação da pesquisadora como agente de letramento?
- b) O Pensar Alto em Grupo possibilita mudanças na realidade dos alunos em relação às suas práticas de leitura do texto literário, tornando-os protagonistas na construção de sentidos?
- c) Quais desafios e possibilidades do professor agente de letramento ao utilizar a prática dialógica de leitura Pensar Alto em Grupo?

Com o intuito de responde-las, o trabalho foi organizado em quatro seções, além da introdução e considerações finais.

Na primeira seção, “Práticas de Letramento”, apresento conceitos importantes para compreensão da prática dialógica de leitura proposta na pesquisa, tais como: alfabetização; letramento; eventos e práticas de letramento; e agentes de letramento. Ademais, caracterizo brevemente a prática de leitura escolar predominante — o monologismo e o silenciamento —, bem como a prática alternativa — dialogismo e construção de sentidos.

Na segunda seção, “Prática Dialógica de Leitura: O Pensar Alto em Grupo”, discorro sobre a prática dialógica de leitura utilizada para geração de dados, cujo suporte foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, abordo a epistemologia na qual a prática é ancorada — o dialogismo — e explico brevemente seus conceitos estruturais: a responsividade e interação verbal. Além disso, discorro sobre o desenvolvimento de aspectos cognitivos e emocionais que emergem a partir da prática: o raciocínio inferencial e coletivo, o pensamento complexo, a leitura profunda, a intersubjetividade e a empatia.

Na terceira seção, “Metodologia.”, trato da metodologia que consolida o estudo. Inicialmente, faço uma descrição da pesquisa qualitativa interpretativista e da pesquisa-ação. Na sequência, apresento os métodos de geração de dados, a metodologia de análise, o contexto da pesquisa e dos participantes, a escolha dos textos e as normas para transcrição.

Na quarta seção, “Análise e discussão dos dados”, contextualizo as vivências procedo à análise e discussão dos dados da entrevista inicial, da primeira e terceira vivências e da entrevista retrospectiva.

Em seguida, nas “Considerações finais”, respondo às perguntas de pesquisa e compartilho reflexões acerca da experiência que ela me proporcionou, assim como os impactos positivos decorrentes da aplicação do Pensar Alto em Grupo nos encontros realizados.

1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Nesta seção, inicialmente mobilizo conceitos importantes para compreensão da prática dialógica de leitura proposta na pesquisa, tais como alfabetização; letramento; eventos e práticas de letramento; e agentes de letramento (STREET, 2014; SOARES, 2016; ROJO & MOURA, 2019, ROJO, 2009, KLEIMAN, 2006). Além disso, caracterizo brevemente a prática de leitura escolar predominante — monologismo e silenciamento —, bem como a prática alternativa — dialogismo e construção de sentidos.

1.1. Alfabetização e letramento

Em um sentido específico, pode-se conceitualizar "alfabetização" como o acesso à tecnologia de leitura e escrita (SOARES, 2009). Em outras palavras, "a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala" (ROJO; MOURA, 2019, p. 5). Portanto, configura-se o alfabetismo como as habilidades de codificação e decodificação, ou seja, a capacidade de compreensão, interpretação e produção de textos escritos.

Nesse contexto, é possível caracterizar como indivíduo "alfabetizado" aquele que apenas aprendeu a ler e escrever; não o que adquiriu o "estado ou condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam" (SOARES, 2009, p. 19). O contexto escolar, muitas vezes, é exemplo dessa condição: propostas descontextualizadas que promovem o conhecimento da "tecnologia" do ler e escrever, mas não desenvolvem habilidades para os diversos usos da leitura e escrita em situações reais, ou seja, "não faz uso competente e frequente da leitura e da escrita" (SOARES, 2009, p. 36).

É interessante observar como essa condição que desestimula o desenvolvimento das habilidades de letramento, no paradigma monológico, se realiza tanto pelo professor quanto pelos próprios estudantes. Dito de outro modo, os alunos frequentemente preferem respostas escritas pelo professor na lousa, para somente realizar a cópia, à elaboração da própria resposta para um exercício. Em outras ocasiões, é comum que solicitem ao docente um resumo para a prova, em vez de produzirem os seus próprios.

Tal situação claramente decorre de diversos fatores, entre eles: forte traço de autojulgamento de suas habilidades escolares, busca pelo suposto único “gabarito”, falta de autonomia intelectual e até mesmo desconhecimento de estratégias de aprimoramento da própria aprendizagem. Ainda assim, como dito, a promoção do conhecimento da “tecnologia” em detrimento da “habilidade” permanece patente e perpassa diversos âmbitos da prática escolar.

Assim, novas necessidades de uso e compreensão da leitura e escrita exigiram uma nova concepção, dado que:

(...) recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo letramento (SOARES, 2009, p. 20).

A autora reforça que a utilização do termo letramento, ao lado de alfabetização, fez-se necessária em decorrência da realidade brasileira. Embora considerados alfabetizados, muitos cidadãos não apresentam habilidades de leitura e escrita para adentrar ou modificar âmbitos sociais, por exemplo, acesso a bens culturais, desenvolvimento educacional e profissional, ou seja, uma “adequada imersão no mundo da escrita” (SOARES, 2009, p. 22).

Ademais, segundo Rojo (2009, p. 99), “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”. Nesse sentido, letramento pode ser definido como os usos da escrita e da leitura em diversos contextos, e não está essencialmente subordinado ao conceito de alfabetização. Logo, um adulto pode ser analfabeto, devido a sua marginalização social e econômica, mas consegue completar tarefas letradas, entre elas compreender linhas e direções do metrô ou preços expostos no mercado.

De acordo com Kleiman (2008, p. 18) “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Portanto, o letramento se constitui por um conjunto de práticas de letramentos que envolvem a escrita, cujos objetivos e contextos sociais são múltiplos. Embora haja uma prevalência do letramento feito pela escola, vista como instituição consagrada para

tanto, é de suma importância compreender a noção de “letramentos”, conceitualizando-a também fora da escola e da pedagogia (STREET, 2014).

A seguir, apresento brevemente os conceitos de eventos e práticas de letramento.

1.2 Eventos e práticas de letramento

Inicialmente, é preciso salientar a dificuldade acerca da conceptualização dos termos “prática social” e “prática de letramento”. A antropóloga Shirley Heath desenvolveu uma pesquisa etnográfica intitulada *Ways with words* (1983), acerca dos eventos de letramento de duas classes trabalhadoras (brancos e negros) em dois contextos: casa e escola. O estudo contribuiu para a ideia de letramento como prática social, pois constatou que os padrões de uso da linguagem e de letramento variam de um contexto para outro (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016).

Nessa mesma linha, os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984) contribuíram para o reconhecimento da sua dimensão sociocultural. Ao desenvolver sua pesquisa etnográfica no Irã, que gerou a obra seminal nesse campo, denominada *Literacy in theory and practice* (1984), Street chegou à conclusão de que os habitantes supostamente iletrados participavam de práticas de leitura e escrita em seus contextos sociais e culturais. Logo, o estudioso definiu os eventos de letramento “como qualquer ocasião em que um fragmento da escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (STREET, 2014). Vale ressaltar que, anteriormente, a expressão remetia apenas ao comportamento e, por esse motivo, o autor propôs a noção de prática de letramento como aquela orientada por uma concepção de leitura e escrita, ou seja, “as concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas possuem, as quais dão sentido ao evento do qual estão participando” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p.15).

Dessa forma, a prática de letramento pode ser entendida como os usos e práticas da linguagem cotidiana (ou formal) que abrangem a leitura e escrita, uma vez que não se limita a níveis ou graus de alfabetismo. Nos dizeres de Rojo e Moura (2019, p. 8):

Como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados que neles circulam. Assim é que o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em “letramento” e passamos a falar em “letramentos”.

O letramento não precisa ser associado à escolarização ou à pedagogia (STREET, 2014), pois é entendido como práticas sociais de leitura e escrita. Com isso, evita-se a suposta hegemonia do letramento escolar em relação aos demais. No entanto, ainda conforme Street (2014), observa-se uma consolidação de processos de pedagogização contidos nas práticas letradas em ambientes formais e informais.

1.3 Práticas de letramento: modelo autônomo

Embora exista a possibilidade de múltiplos letramentos, construídos a partir de práticas sociais letradas, valoriza-se um viés unidimensional da prática de letramento escolar. Consequentemente, ocorre a marginalização das práticas realizadas no cotidiano, seja na comunidade, em casa ou trabalho. Trata-se do modelo autônomo de letramento, no qual, de acordo com Street (2014, p. 129):

Muitos indivíduos, frequentemente contra sua própria experiência, passam a conceituar o letramento como um conjunto separado, reificado de competências “neutras” desvinculado do contexto social - e nos procedimentos e papéis sociais por meio dos quais esse modelo de letramento é disseminado e interiorizado.

Para o autor, o letramento autônomo, fruto do paradigma positivista, é visto como natural, dado que sua configuração situada em contextos sociais, econômicos, históricos, culturais, é desconsiderada. Por consequência, deixa-se de reconhecer que qualquer tipo de processo de aprendizagem é pautado por pressupostos ideológicos, já que “tanto a cultura - como um sistema de significação primária pelo qual fazemos sentido do mundo - quanto a aprendizagem de língua ocorrem dentro das relações de poder” (PENNYCOOK, 1998, p. 26).

No ambiente escolar, há processos de internalização desse modelo de letramento autônomo, e um deles é a concepção da língua como “objeto”, distanciada do professor e do aluno. Assim, pressupõe-se que a promoção de uma consciência metalinguística (análise sintática e morfológica, por exemplo) é suficiente para considerar a efetivação de letramento, porém desconsidera-se qualquer interferência sobre os sentidos construídos socialmente.

Tal visão é fruto do mito do objetivismo, que concebe o sentido como "objetivo e não-corporificado, independente da compreensão humana" (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 306), ou seja, cada palavra carrega seu significado, independentemente do modo como a pessoa a compreende — ou não. Configura-se, portanto, a teoria objetivista da comunicação, intrinsecamente associada à metáfora do canal (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 318), que determina o seguinte:

1. Sentidos são objetos;
2. Expressões linguísticas são objetos;
3. Expressões linguísticas têm sentido (em si);
4. Na comunicação, o falante envia um sentido fixo para o ouvinte, via expressão linguística associada a esse sentido.

A concepção que promove tal visão é subjacente às práticas escolares. Nesse contexto, o professor é o responsável por "enviar", e o aluno, por "pegar" os sentidos, configurados como "objetos". De acordo com Pennycook (1998, p. 26-27), tal ponto de vista não explica as disputas que ocorrem sobre o significado:

Essa visão tende a reduzir a linguagem a um sistema que existe para a transmissão de mensagem ou para fazer coisas com as palavras. O falante A codifica ideias na língua e transmite a mensagem para o falante B, que, por sua vez, decodifica essa mensagem. O que falta a essa concepção de linguagem é a compreensão de que a língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos.

Sendo uma forma de concepção de si e do mundo, essa configuração de comunicação prejudica potencialmente a construção de significados em sala de aula, especialmente em relação à leitura do texto literário, dada a sua própria constituição metafórica. Isso porque a metáfora é "essencial à compreensão humana e um mecanismo de criação de novos sentidos e de novas realidades em nossas vidas" (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 306).

Por conseguinte, há uma grande dificuldade de interpretação de textos metafóricos pelos alunos, que não compreendem as incongruências expostas. Dito de outro modo, o estudante tem de aceitar sentidos dados pelo professor — que, por sua vez, os recebeu do material didático —, porém não há literalidade suficiente para se configurar uma compreensão única. Dessa forma, o desânimo e a desistência interpretativa atingem os alunos-leitores nesse cenário, visto que suas possíveis

hipóteses de interpretação são comumente cerceadas, antes mesmo de serem concebidas.

1.3.1 Prática escolar de leitura: monologismo e silenciamento

Como visto, a prática de letramento autônomo prevalece no âmbito escolar, promovendo relações monológicas, cujo resultado é o silenciamento do aluno (CORACINI, 2010). Tal situação é claramente observada em aulas regulares, inclusive em minha própria prática como professora de Língua Portuguesa. Ao ater-me, essencialmente, ao material didático — e às suas respostas definidas —, muitas vezes não permiti que o estudante elaborasse uma interpretação com base em seus conhecimentos e pontos de vista, silenciando sua reflexão, por não se assemelhar à resposta esperada.

Logo, ocorre a imposição das respostas assinaladas pelo livro didático, com o uso da autoridade dada ao professor. Predominantemente, as explicações dos estudantes não são levadas em consideração, sequer para discutir sua pertinência e coerência. Esse fator é crucial para o silêncio interpretativo em sala de aula, que afeta tanto professor quanto aluno: “aquele, pela obediência ao livro didático e este, pela obediência ao professor; ambos se veem silenciados na sua capacidade e possibilidade de construir sentido (CORACINI, 2010, p. 73).

Zanotto e Sugayama (2016, p. 24) definem o monologismo da seguinte forma:

O monologismo, na ciência, concebe os objetos de conhecimento como entidades discretas. O processo do conhecimento, por sua vez, consiste na análise objetiva, de um ponto de vista neutro, ou seja, sem envolver a subjetividade do sujeito conhecedor. Este relaciona as entidades discretas, agrupando-as em categorias que são partes de sistemas maiores com uma organização hierárquica.

Essa constituição monológica — a minha voz e a do livro constroem os significados do texto — é consequência do letramento autônomo, que ignora as subjetividades e suas implicações no fazer pedagógico. Isso porque se desvinculam as práticas de leitura dos contextos sociais e fortalecem “o distanciamento entre língua e sujeito, aluno e professor” (ZANOTTO; TAVARES DOS SANTOS, 2018, p. 203).

A prática de leitura escolar é moldada pelo letramento autônomo, perpassada por processos de pedagogização que fazem com que as práticas escolares “excluam

a exploração dos sentidos daquilo que era enunciado” dado que o “significados não são negociáveis” (STREET, 2014, p. 132). Por essa razão, são necessárias novas práticas de letramento, pois é de extrema urgência “desenvolver propostas positivas para intervenção no ensino, currículo, avaliação e formação do professor” (STREET, 2014, p. 82). Tais propostas precisam ser contrárias à concepção dominante — silenciadora de alunos e professores —, bem como promover possibilidades de pensamento livre.

1.4 Práticas de letramento: modelo ideológico

Em contraposição ao modelo de letramento autônomo que, como mencionado, limita o sentido do termo a um conjunto de competências para a compreensão do texto escrito de forma homogênea, Street (2014) defende o modelo ideológico, que compreende o letramento como práticas letradas, inseridas em contextos concretos e sociais diversos. Desse modo, o letramento ideológico não abarca apenas aspectos técnicos do processo escrito e oral, mas leva em consideração aspectos culturais e sociais:

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2009, p. 72).

Destaco aqui um problema que aflige toda a comunidade escolar, sobretudo os estudantes do Ensino Médio, público das vivências realizadas neste estudo: o gradativo e profundo desinteresse acadêmico e na participação nas aulas por parte dos estudantes. Mais especificamente, é notório o decaimento substancial da interação dos discentes a cada etapa do processo escolar, até a chegada ao Ensino Médio.

Nesse contexto, Kleiman afirma que as práticas de leitura e escrita precisam se constituir por:

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2001, p. 238).

Ao trabalhar a partir da contribuição de cada estudante, na sua própria perspectiva e maneira de ver e sentir o mundo, é possível integrar o contexto de cada aluno em sala de aula, tornando o assunto a ser abordado mais próximo de suas realidades. Em virtude dessa situação, faz-se essencial uma prática de letramento dialógica — condizente com o modelo ideológico —, que estimule a participação dos estudantes, promovendo maior engajamento deles em sala de aula.

Como consequência, desenvolve-se um conhecimento que não está associado a um modelo autônomo, como algo puramente formal e isolado de suas vivências. Pelo contrário, enfatizam-se as diferentes funções sociais, que vão desde aplicações “práticas”, por exemplo, a busca da resolução de um problema em seu bairro, até aplicações mais pessoais, nas quais o educando pode mudar a sua maneira de ver e perceber a si mesmo e/ou o contexto em que vive.

Dessa forma, é importante compreender a natureza ideológica e cultural que fundamenta a prática de leitura na escola, visando a uma mudança de paradigma. Em outras palavras, deve-se passar da prática de leitura monológica, moldada pela concepção do letramento autônomo, para uma prática dialógica de leitura, pautada pelo letramento ideológico.

1.4.1 Prática alternativa de leitura: o dialogismo e construção de sentidos

A tentativa de mudança paradigmática das práticas de leitura é desafiadora, pois, como já dito, a prática monológica é predominante e internalizada em contextos escolares. Nesse sentido, é preciso reconhecer os professores como agentes de letramento das deficiências de práticas que promovem o silenciamento e também as possibilidades de novas ações, pautadas pela prática dialógica de leitura.

Uma vez que a diversidade de questões e problemas no universo escolar é significativamente ampla, são múltiplos os potenciais da utilização do Pensar Alto em Grupo (PAG) na prática escolar do professor, dado seu caráter diferencial em relação ao paradigma monológico. Alinhado à conceptualização dialógica da linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2021), o PAG tem o dialogismo como base

epistemológica — apresentada na seção 2. Segundo Zanotto e Sugayama (2016, p. 29), o ato de ler é:

estabelecer um diálogo por meio do qual os sentidos são construídos, de forma responsiva e reflexiva, na interação entre leitor e autor mediados pelo texto, assim como na interação com outros leitores também, quando a atividade é em grupo. Nesse processo de responsividade e reflexividade, o leitor relaciona diversos discursos e vozes sociais, revelando-nos a natureza interdiscursiva e polifônica da linguagem.

Tal entendimento da leitura — e, por conseguinte, das práticas de leitura —, converge para o desenvolvimento de um leitor “ativo negociador de sentidos” (STREET, p. 132), permitindo ao estudante ter sua voz e pensamentos validados, não apenas pelo professor, mas também pelos demais colegas. Embora seja especialmente desafiador para os alunos assumirem essa posição, por terem passado diversos anos de sua carreira escolar sob a perspectiva de que deveriam buscar o “acerto” estipulado pelo método tradicional e endossado pelo material didático, a prática auxilia o desenvolvimento do protagonismo dos alunos.

Assim, ela não é apenas possível; mais do que isso, é desejável para uma real transformação do olhar do estudante a respeito do ambiente escolar e de si mesmo. Vale destacar, porém, que sua utilização não está restrita aos alunos dessa etapa escolar; pelo contrário, quanto antes a perspectiva pautada pelo diálogo — e não pelo silenciamento — for proposta, maior o potencial de transformação pedagógica e social do ensino.

É interessante notar como tal contexto de desinteresse e falta de motivação não caracteriza apenas a comunidade discente; ele está presente também entre os próprios professores e gestores escolares, uma vez que o paradigma atual igualmente os coloca numa posição bastante restrita de realizar práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o conteúdo tem seu caráter “objetivo” priorizado em relação às possibilidades (inter)subjetivas de construção do conhecimento, e o docente deve adequar-se à prática monológica em sala de aula, que também o silencia como agente social e indivíduo complexo.

Outro eixo sobre o qual um modelo de letramento ideológico, pautado pelo dialogismo, pode interferir positivamente diz respeito ao desempenho dos educandos em leitura e escrita, tanto do ponto de vista pessoal quanto escolar. Em que pesem as críticas ao modelo que orienta a elaboração de avaliações, é relativamente seguro

afirmar que diversas habilidades cognitivas exigidas em avaliações de desempenho encontram-se de fato limitadas.

Dessa forma, um texto, literário ou não, torna-se um importante aliado no desenvolvimento da leitura e dos múltiplos entendimentos que pode proporcionar. Embora a prática de leitura dialógica não seja realizada com o objetivo único de aprimoramento das notas em tais avaliações — e nem deve ser —, é uma consequência esperada de sua aplicação, na medida em que contribui para o desenvolvimento das habilidades exigidas por esses exames, pois também ocorre uma elevação do nível de criticidade e sofisticação da leitura dos discentes. O seu desempenho no ENEM, por exemplo, é igualmente capaz de ser afetado por meio da mudança de paradigma proposto, em que pese seu caráter diferenciado em relação às demais avaliações citadas anteriormente, uma vez que não apresenta intenção direta de ranqueamento do padrão de leitura, mas sim de classificação de alunos para ingresso em universidades.

Além da desmotivação em sala de aula e da dificuldade de ler e interpretar textos, outro problema que percebo como professora é o de uma certa “intimidação” que certos textos literários — especialmente poesias e narrativas fragmentadas — exercem sobre parte relevante da comunidade escolar. Diante disso, a prática pode facilitar esse processo, já que a leitura, não mais realizada de forma individual e em busca de uma interpretação única, se torna uma coconstrução de sentidos, mediante o compartilhamento de percepções, e contribui para a compreensão, de forma mais prazerosa.

Outra razão importante pela qual esses textos devem ser trabalhados de maneira não didatizante é que, não raro, o contato com tais produções é praticamente cessado pelo estudante quando egresso da escola. Ora, tal recusa é perfeitamente justificada quando se atesta que o único contato com o texto “desafiador” fora realizado no ambiente escolar, exclusivamente para sua decodificação sintática, minando qualquer prazer que uma leitura profunda e coletiva teria a oferecer. Nesse sentido, uma mudança de paradigma poderia promover uma continuidade do interesse pela leitura, mesmo após a finalização da vida escolar.

Ainda sobre a potencialidade dessa prática alternativa de leitura, é interessante perceber como, além de suas contribuições pedagógicas, seu emprego favorece o fortalecimento da empatia e do estabelecimento de relações inter e intrapessoais mais saudáveis. Elas são igualmente necessárias e devem ser favorecidas pela escola,

tendo a leitura e a discussão do texto literário — de maneira abrangente e validando diversas posições — uma potencialidade ainda mais evidente. Para evidenciar essa responsabilidade escolar, ressalto a competência geral nº 9 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018 e em vigor para todo o território nacional:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10).

Como discutido na próxima seção, o PAG, por seu caráter dialógico e inclusivo, tem alta capacidade de fomentar experiências empáticas a partir das contribuições e escuta atenta de cada estudante, contribuindo para o acolhimento e o sentimento de pertencimento dos alunos. Nesse contexto, no exame PISA (2018), também são encontradas informações alarmantes a respeito de questões socioemocionais no ambiente escolar brasileiro:

Quadro 3: Questões socioemocionais no ambiente escolar brasileiro, segundo o PISA (2018)

Questões socioemocionais	Dados do PISA 2018
<i>Bullying</i>	29% dos estudantes brasileiros relataram terem sofrido <i>bullying</i> . A média da OCDE é de 23%.
Indisciplina	41% dos estudantes disseram que há indisciplina nas salas: os professores precisam esperar muito tempo até a sala se acalmar. No Brasil, eles tiveram 19 pontos a menos em leitura do que os estudantes que não relataram esse cenário.
Faltas e atrasos	50% dos estudantes faltaram a pelo menos um dia de aula e 44% chegaram atrasados na quinzena que antecedeu o Pisa. As médias da OCDE são de 21% e 48%, respectivamente.
Solidão	23% dos estudantes no Brasil concordam que se sentem sozinhos na escola. A média da OCDE é 16%.
Tristeza	13% dos estudantes brasileiros afirmam que se sentem sempre tristes na escola.

Fonte: OLIVEIRA, 2019.

Sendo as escolas “não apenas locais onde se aprende conteúdo, mas também espaços de desenvolvimento social e emocional”, como apontado pelo próprio

documento da OCDE, os dados acendem sinal de um alerta para a comunidade escolar em geral acerca de como as relações interpessoais estão sendo conduzidas no ambiente escolar, especialmente nas aulas em si, que ocupam a maior parte do tempo que os estudantes passam nas instituições de ensino. Nesse cenário, é importante salientar o aumento alarmante de casos de depressão e ansiedade nos alunos. Após aproximadamente dois anos do início da pandemia de covid-19, pude verificar a existência de consequências devastadoras não somente cognitivas, mas sobretudo emocionais.

A seguir, apresento o conceito de professor agente de letramento, proposto na pesquisa.

1.5 Professor como agente de letramento

Tomando o conceito de Kleiman (2006) a respeito da figura do agente de letramento, em contraste com “professor-alfabetizador”, percebe-se como tal conceito é reflexo do surgimento de um paradigma alternativo de letramento, pois busca evidenciar o papel dialógico do professor (não autoritário e nem submisso) em sua prática pedagógica.

Para tanto, a fim de proporcionar um potencial de “agência” sobre a realidade social na qual está inserido, o docente precisa contextualizar sua prática pedagógica. Essa contextualização pode estar inserida em diversas possibilidades identitárias, e o reconhecimento dessa identidade também se faz imprescindível para viabilizar o agir social.

Partindo de tal premissa, se ambos — professor e aluno — estiverem devidamente conscientes de seu contexto sociocultural, podem, de forma ativa e coletiva, propor mudanças em sua realidade social, tornando-se, nesse processo, “professor-agente” e “estudantes-agentes”. Assim, o primeiro se diferencia do “professor-alfabetizador”, uma vez que tem objetivos e intenções ao agir pedagógica e coletivamente:

Assim, um agente teria a capacidade de decidir sobre um curso de ação, de interagir com outros agentes e seria capaz de modificar ou mudar seus planos segundo as ações, e mudanças resultantes dessas ações, do grupo e faria isso “estrategicamente”, de uma forma que não seria entendida como a soma de interesses de membros individuais da coletividade. (KLEIMAN, 2007, p. 415)

Nota-se aqui como o paradigma dialógico está diretamente inserido no conceito de professor-agente, na medida em que, ao praticar a escuta ativa das interpretações propostas pelos estudantes, validá-las em seu caráter individual (enquanto fala) e coletivo (enquanto contribuição ao grupo) e realizar a mediação entre as intervenções dos estudantes, se empregam “estratégias” rumo à co-construção de sentidos e a busca da contextualização destes sentidos para os integrantes do grupo. Com isso, pretende-se favorecer o reconhecimento do potencial de agentes entre os próprios membros.

Contudo, Kleiman (2006) também destaca, no âmbito das representações do professor, que mesmo os conceitos considerados a princípio disruptivos com o paradigma mecanicista não raro são inseridos nessa lógica. À guisa de exemplo, a autora cita o conceito de “professor mediador” elaborado por Vygotsky (1984), cuja formulação teórica percebe o educador como um coconstrutor do conhecimento e, portanto, numa posição de ruptura com os pressupostos do paradigma mecanicista. No entanto, o conceito de “mediação”, em si, pode acabar por ser ressignificado, quando utilizado em outros contextos, como o não acadêmico:

Na metáfora espacial cotidiana, o papel de mediador - aquele que está no meio - não implica, como no sociointeracionismo, uma construção conjunta do conhecimento; a metáfora da língua comum nos faz pensar naquele que exerce um *papel intermediário* entre dois interessados numa negociação, naquele que *arbitra* (KLEIMAN, 2006, p. 80, grifos nossos).

Dessa forma, o sentido de “mediação” afasta-se do originalmente defendido por Vygotsky. A representação do professor como agente de letramento se faz mais apropriada para evidenciar o caráter não de “árbitro”, mas de propositor das práticas sociais pedagógicas; não de “intermediário”, mas de coconstrutor do conhecimento.

No próxima seção, discorro sobre a prática dialógica de leitura utilizada para geração de dados, cujo suporte foi fundamental no desenvolvimento da pesquisa: o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992; 1995; 2014ab; 2016).

2 PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA: O PENSAR ALTO EM GRUPO

Nesta seção, inicialmente, discorro acerca da prática dialógica de leitura intitulada Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992; 1995; 2014ab; 2016). Posteriormente, apresento a epistemologia sobre a qual a prática é ancorada: o dialogismo (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2021; FIORIN, 2020) e a dialogicidade (FREIRE, 2020ab). Ademais, explico brevemente seus conceitos principais: a responsividade e interação verbal. Na sequência, abordo o desenvolvimento de aspectos cognitivos e emocionais que emergem a partir da prática: o raciocínio inferencial (KATO, 1985; MARCUSCHI, 2011; WOLF, 2019) e coletivo (PONTECORVO, 2005), o pensamento complexo (MORIN, 2011ab), a leitura profunda, a intersubjetividade e a empatia (ABRANTES, 2021; WOLF, 2019).

2.1 Pensar Alto em Grupo: Breve histórico

O Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1992, 1995, 2014ab, 2016) é uma “prática de leitura, dialógica e colaborativa” (ZANOTTO, 2014b, p. 9), vinculada à metodologia interpretativista, cuja busca essencialmente é ouvir as vozes dos participantes das práticas sociais investigadas (MOITA LOPES, 2006). A prática — doravante referida como PAG — permanece em constante investigação pelo grupo de pesquisa GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora), sob a coordenação da professora Mara Sophia Zanotto.

Resultado de uma adaptação do Protocolo Verbal ou Pensar Alto (ERICSSON; SIMON, 1984), o PAG revelou um grande potencial pedagógico como prática de letramento (ZANOTTO, 2016, p.13). O Protocolo Verbal pode ser definido como a verbalização do pensamento durante o desenvolvimento de uma atividade, com a intenção de investigar processos cognitivos implícitos. De fato, segundo Ericsson e Simon (1984), relatos verbais elicitados e interpretados com cuidado são fontes confiáveis de informação.

Partindo dessa premissa, ao pesquisar os processos de compreensão da metáfora com leitores reais, Zanotto (1992) fez uso de tal prática, porém chegou à conclusão de que o Pensar Alto realizado individualmente gerava dados pouco relevantes:

[...] pois o “informante” ficava intimidado, quando se deparava com o desafio de lidar com as incongruências geradas pela metáfora, em uma leitura solitária, sem mediação de colegas ou da professora. (ZANOTTO, 2016, p. 19).

Dessa forma, a prática tornara-se monológica e individual, visto que não ocorriam réplicas entre os participantes da pesquisa; tal situação gerou desconforto, na medida em que explicitava uma relação de exigência aos participantes, que se sentiam obrigados a corresponder a uma interpretação supostamente esperada pela pesquisadora. Como resultado, “os leitores terminavam a experiência sentindo-se frustrados no exercício de interpretação e se desqualificando como leitores de textos literários” (ZANOTTO, 2016, p. 19).

Nesse contexto, ficou clara a necessidade de adaptação, já que o essencial era conseguir ouvir as vozes dos participantes. Isso porque somente com a exposição de suas ideias e pensamentos seria possível gerar evidências dos processos cognitivos e interpretativos das metáforas. Dessarte, após o desenvolvimento da pesquisa inicial, o método passou a ser realizado em grupo (ZANOTTO, 1992,1995).

A pesquisadora, então, apresentou resultados do novo modelo, que confirmaram seu potencial não só como método de pesquisa, mas também como prática de letramento para o ensino-aprendizagem de leitura. Além disso, com o progresso de pesquisas realizadas por participantes do projeto, foi possível delinear ações e saberes necessários para fortalecer a mediação por professores-pesquisadores:

- a) saber dar voz aos alunos;
 - b) saber ouvir legitimando a voz do aluno e, muitas vezes, ampliando-a para o grupo;
 - c) saber orquestrar as vozes dos participantes;
 - d) saber mediar a co-construção das leituras;
 - e) saber criar condições para que os alunos sejam mediadores entre si
- (ZANOTTO, 2014b, p. 13).

A seguir, apresento a base epistemológica do PAG.

2.2 Base epistemológica: dialogismo

A adaptação realizada resultou em uma mudança epistemológica. Em outras palavras, de tarefa individual e monológica, tornou-se uma prática dialógica e colaborativa, "afinada com os pressupostos do interpretativismo e do dialogismo" (ZANOTTO, 2014b, p. 9).

Para refletirmos sobre o dialogismo como epistemologia (BAKHTIN, 2011), é necessário compreender seu oposto: a teoria popular monológica de comunicação, que, como já dito, pode ser representada pela metáfora do canal, cujo sentido do texto se torna objetivo e independente do uso do sujeito. Nesse caso, as expressões linguísticas são objetos com propriedades inerentes e independentes (LAKOFF; JOHNSON, 2002). Logo, todo o significado está no texto, ou seja, a compreensão torna-se somente um processo de decodificação do objeto, silenciando-se e anulando-se o papel do leitor-sujeito na construção de significado.

Tal percepção objetivista e monológica é subjacente às práticas escolares, o que resulta na concepção meramente metalinguística da leitura em sala de aula, ligada a regras e componentes formais, como ortografia e gramática. Nos livros didáticos, é possível encontrar, por exemplo, propostas de leitura com textos potencialmente abertos a múltiplas leituras, porém com atividades que focalizam somente aspectos formalistas, corroborados pelas avaliações escolares.

Nesse contexto, pode-se citar a educação bancária, de Paulo Freire (2020b) como outra forma de conceituar o monologismo: alunos-leitores passivos, receptores do que é apresentado pela voz do professor; nessa relação, há o sujeito narrador, que transmite sua narrativa, e o objeto paciente, que a recebe. Trata-se, pois, de um processo no qual o educador é o sujeito, e os educandos, objetos. A transmissão de "produtos" é a tônica dessa concepção, confirmando o assujeitamento dos estudantes, vistos como somente receptores de valores ou representações de um conhecimento imutável:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreável ânsia (FREIRE, 2020b, p. 79).

Ao “transmitir” uma narrativa considerada única e correta por parte dos “detentores do saber”, os “receptores” são impossibilitados de construir sua visão e ainda de relacioná-la com sua realidade. Nesse modelo transmissivo, o educando está fora do próprio ato de ler e perde seu papel indispensável na construção dos sentidos, promovendo-se uma relação monológica e diretiva entre professor e aluno.

Muitas vezes, nessa concepção de comunicação — e, por consequência, de educação —, o docente faz uso de sua autoridade e impõe as suas respostas que, na verdade, coincidem com aquela assinalada pelo livro didático. Segundo Coracini (2010), a consequência disso é o silenciamento tanto do aluno quanto do professor, visto que ambos seguem obedientemente respostas únicas e prontas, perdendo a capacidade e a possibilidade de construção de sentidos.

Ao estimular a centralidade do leitor-aluno na construção dos sentidos, o PAG visa exatamente ao oposto: todos os participantes da prática passam a agir de forma ativa e reflexiva, uma vez que se modificam os papéis hierarquizados que presumem os lugares a serem ocupados pelo professor e pelos alunos no discurso em sala de aula. Ancorado no interpretativismo, o educador busca dar espaço para as múltiplas vozes, com a intenção de entender o processo (construção de sentidos), e não somente o produto (resultados):

Na visão interpretativista o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstróem. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social. O foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado. (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

Assim, é possível demonstrar a base epistemológica da prática: os significados são construídos socialmente, em uma perspectiva interpretativista, a partir do dialogismo.

A concepção bakhtiniana de linguagem é dialógica, ou seja, todo discurso é relacionado a outros discursos, baseados na interação, nas relações do “eu” com o “outro”:

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 de vários enunciados. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2021, p. 218-219).

O diálogo, nesse cenário, não se limita à comunicação "face a face"; a interação é feita nas relações inerentes — e únicas — entre enunciados. Tal unicidade se dá a partir de contextos internos e externos ao leitor: o sentido não é uno, não é independente das associações e conhecimentos acessados pelo leitor acessa ao se deparar com o objeto. Seu mundo social e suas referências culturais, históricas e econômicas influenciam diretamente sua visão do mundo, e, portanto, sua leitura do mundo (FREIRE, 2020b). Os discursos, portanto, sofrem e geram influência, de forma interacionista, já que “todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (FIORIN, 2020, p. 22).

Dessa forma, ler não pode ser considerado um ato simples, apenas uma decodificação de sentidos de um objeto, já que não é a representação da realidade em si, mas sim dos diálogos que a circundam. Fiorin (2020), em seus estudos sobre o pensamento de Bakhtin, argumenta que não é possível apreender o sentido de um enunciado somente a partir da compreensão das unidades da língua. Além disso, é preciso entender as relações dialógicas com outros enunciados. Por conseguinte, a importância da concepção de linguagem que orienta as leituras escolares não deve ser subestimada.

A seguir discuto conceitos estruturais da concepção dialógica da linguagem, a saber: a responsividade e a interação verbal.

2.2.1 A responsividade

Segundo Bakhtin e Volochinov (2021, p. 232), toda compreensão de um texto implica uma responsividade:

Desse modo, cada elemento semântico isolável do enunciado, assim como o enunciado em sua totalidade, é traduzido por nós para outro contexto ativo e responsivo. Toda compreensão é dialógica. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma contrapalavra à palavra do falante.

Fiorin (2021) deixa clara a relevância de se compreenderem as relações dialógicas de Bakhtin não como "solução de conflitos" ou "busca por consenso", mas sim, por suas possibilidades de divergência ou convergência, aceitação ou recusa. As relações entre enunciados são pautadas pela participação das vozes sociais presentes e, desse modo, uma participação ativa e responsiva é necessária para a negociação de sentidos, opondo-se ao monologismo escolar, cujo sentido é único, marcado pela certeza em relação ao conhecimento, que impede a autonomia e a inquietação necessárias para um aluno criador e cocriador de um novo conhecimento verdadeiramente compartilhado.

Em concordância com a concepção de linguagem bakhtiniana, Freire (2020b) defende a dialogicidade como essência da educação. O diálogo freiriano é concebido como processo dialético-problematizador (FREIRE, 2020b), cuja palavra se reconstitui de sua dimensão ação-reflexiva, pois opõe-se à acriticidade e ao silenciamento:

Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. (FREIRE, 2020b, p. 109).

Nesse contexto, práticas de leitura dialógicas implicam uma participação real dos alunos, desenvolvendo um leitor responsivo-ativo em suas interpretações, o que corresponde aos objetivos do PAG. A prática concebe a compreensão leitora como essencialmente reflexiva, pressupondo a responsividade de Bakhtin para a compreensão de enunciados. Dito de outro modo, todo enunciado é constituído não só a partir de outros enunciados que o precederam, mas também com os enunciados que surgirão, dado que sempre é esperada tal compreensão responsiva-ativa, com concordância ou refutação.

2.2.2. Interação verbal

Zanotto (1995), ao propor o PAG para a análise do processo da compreensão da metáfora, concluiu que a atividade em grupo alcançou uma leitura mais elaborada, representada pela soma das leituras individuais. Foi possível confirmar, por exemplo, que em um ambiente no qual seja possível o real compartilhamento das vozes, um participante inicia seu enunciado, “mas é o outro que o complementa e lhe dá sentido” (ZANOTTO, 1995, p. 14).

Assim, ao trabalhar a leitura, levando em conta sua essência complexa, a prática dialógica promove uma relação intersubjetiva que, ao valorizar as vozes presentes no evento, com suas subjetividades reconhecidas e validadas, viabiliza uma real e profunda construção de sentidos. Na interação verbal, os interlocutores — conscientes de si e do outro — transformam-se em negociadores de sentidos, mediados pelo texto:

Nesse processo dialógico de leitura em grupo, potencializa-se a compreensão reflexiva de todos os participantes, em suas diferentes interações do eu com o outro leitor/autor, leitor/leitores e leitores/professor, mediados pelo texto (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 33).

Entretanto, Zanotto ressalta que a prática não deve ser entendida como uma "simples conversa". Há a necessidade de se contestarem possíveis autoridades interpretativas, fruto do objetivismo escolar, e de compartilhar leituras, sem medo do "erro". Assim, concebe-se a prática a partir de hipóteses interpretativas, que devem ser discutidas com o grupo, analisando coletivamente relevância e coerência.

Vale ressaltar que o silenciamento escolar é fruto da hierarquização das interpretações, segundo a qual o professor é visto como autoridade interpretativa. Ademais, pude perceber durante minha prática — e também nas vivências realizadas nesta pesquisa, cujos dados são apresentados na seção 4 — a hierarquização entre os próprios estudantes, pressupondo leituras "melhores", de participantes considerados e vistos como "bons" alunos, resultado da visão unidimensional do ato de estudar/ler/interpretar.

É importante, portanto, destacar que o ato de lidar com múltiplas leituras é um desafio, em virtude da ausência de previsibilidade do livro didático e diante da possibilidade de rejeições a interpretações inesperadas. Contudo, urge uma relação dialógica que permita uma coconstrução de raciocínios na sala de aula, cujo protagonismo interpretativo seja do aluno, promovendo e respeitando contextos sociais, culturais, econômicos diversos, ou seja, promovendo e respeitando identidades diversas. Nas palavras de Zanotto e Sugayama (2016, p. 34):

A prática de letramento do Pensar Alto em Grupo, ao possibilitar a vivência de uma concepção dialógica da linguagem, pode levar a letramentos mais comprometidos com a cidadania, promovendo diálogos autênticos e não mera reprodução de discursos e identidades cristalizados no ensino de leitura.

Na sequência, discorro sobre o desenvolvimento de aspectos cognitivos e emocionais que emergem da prática.

2.3 Leitura profunda: aspectos cognitivos

Maryanne Wolf, célebre neurocientista norte-americana, em sua busca de compreender como o cérebro humano opera nos processos de leitura, chegou à conclusão de que, a partir de uma “leitura profunda” — denominação dada pela pesquisadora a uma leitura ativa-reflexiva — são gerados processos evocativos que desenvolvem a criticidade e o olhar analógico e de inferenciação. Segundo a Wolf (2019), cada palavra pode evocar uma história inteira, de miríades de conexões, associações e memórias guardadas por muito tempo. Partindo de tal pressuposto, esta pesquisa busca, por meio do PAG, proporcionar tal “miríade de conexões”, ou seja, promover a leitura profunda, na medida em que, ao ouvir e ser ouvido, as interpretações múltiplas serão legitimadas e incentivadas.

O PAG, cujo pressuposto é a emergência do pensamento responsivo-reflexivo dos leitores, promove a leitura profunda. Esta última, por sua vez, proporciona processos cognitivos diversos, dentre os quais destaco o raciocínio inferencial e analógico (KATO, 1985, MARCUSCHI, 2011, WOLF, 2019) o coletivo (PONTECORVO, 2005) e a promoção de um pensamento complexo (MORIN, 2011a).

2.3.1 Raciocínio inferencial.

Para possibilitar o desenvolvimento da leitura profunda, o texto literário, sobretudo com prevalência da linguagem figurada, tem grande poder de desenvolvimento cognitivo, conforme comprova Zanotto (1995, p. 243):

Mas o resultado mais importante dessas pesquisas foi a descoberta do seu valor cognitivo: ela [a metáfora] não é mais considerada um simples ornamento linguístico ou uma mera figura de linguagem, mas sim um processo cognitivo que tem um papel heurístico nas mudanças conceituais.

A metáfora contribui para a conceptualização da realidade, apesar de sua leitura acarretar dificuldades de interpretação, pois exige a interpretação das incongruências geradas a partir da não literalidade e das rupturas — sintáticas e semânticas — feitas pelo autor. Nesse contexto, é preciso adotar um olhar analógico

e inferencial, visto que uma análise superficial e literal — a decodificação — não é suficiente para a compreensão plena e profunda.

No processo de compreensão de um texto, Kato (1985) explicita as etapas realizadas para integrar a informação nova aos conhecimentos prévios dos leitores, ou seja, o seu poder de inferir e de contextualizar (processamento ascendente) e a informação apresentada no texto, isto é, explícita na superfície textual (processamento descendente). De acordo com a autora, é imprescindível o desenvolvimento de um leitor que use os dois processos de forma complementar.

De fato, em minha experiência com práticas escolares de leitura, consigo observar a diferença dos processos de compreensão entre leitores que ativam seu conhecimento prévio, suas experiências e contexto, coerentemente com o apresentado no texto e, assim, dão sentidos ao que leem e, infelizmente, os que não manifestam tal habilidade, tornando a leitura simples decodificação e, por conseguinte, não alcançando uma leitura profunda, com construção real de sentido. Sobre isso, Marcuschi afirma (2011, p. 90):

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

Uma vez que o poder de inferir é inerente ao ato de ler, em virtude de haver "múltiplas operações que acontecem simultaneamente no cérebro leitor cada vez que lemos uma palavra" (WOLF, 2019, p. 30), o papel da escola muitas vezes é atroz, ao não permitir — e, inclusive, cercear — o desenvolvimento de habilidades de inferência e, portanto, de interpretação, por meio do constante silenciamento das vozes dos alunos. Logo, quando o estudante é constantemente podado em suas interpretações — e vozes —, perde o interesse e, portanto, a atenção; o resultado é a não consolidação das informações na memória.

Segundo Wolf (2019), se não houver tal consolidação, não é possível fazer inferências, pois o cérebro está sempre comparando o que já se sabe com informações novas. Caso se promova uma leitura desatenta, os educandos não conseguirão inferir criticamente, ficando mais vulneráveis a informações falsas e impossibilitados de ler analiticamente.

Dessa forma, a importância de promover práticas dialógicas, como o PAG, é imperiosa. Favorecer e promover a autonomia e criticidade do aluno é uma ação política e ética, que fará com que os estudantes não recebam e, principalmente, não aceitem respostas e interpretações únicas:

Somente se trabalharmos continuamente para desenvolver e usar nossas complexas aptidões análogas e inferenciais, as redes neurais que estão em sua base sustentarão nossa capacidade de sermos analistas e ponderados e criteriosos do conhecimento, e não apenas consumidores passivos de informação (WOLF, 2019, p. 76).

No próximo item, discuto o conceito de raciocínio coletivo, manifestado a partir do PAG.

2.3.2 Raciocínio coletivo

Por se tratar de uma prática colaborativa, cuja essência é baseada na troca de hipóteses interpretativas com o intuito de construção de sentidos, é preciso compreender o que significa "pensar" coletivamente. Dado que “compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações em um movimento interativo e negociado” (MARCUSCHI, 2011, p. 95), a subjetividade é inerente a todo o processo; no âmbito escolar, o que nos interessa é intersubjetividade, ou seja, como as subjetividades se relacionam e constroem — ou não — sentidos.

Pontecorvo (2005), baseada em suas pesquisas sobre interação como modelo de aprendizagem, conclui que pensar sobre um argumento específico, entre diversos propostos, gera o que a autora nomeia coconstrução de raciocínio:

Constatamos, a partir dos nossos dados (Pontecorvo, 1985; 1987), que o raciocínio sobre um argumento específico entre aqueles propostos se constrói muitas vezes pela contribuição de vários interlocutores: em outras palavras, ocorre um “pensar em conjunto”, que não corresponde exatamente ao pensamento de alguém e que ainda não se encontra naquele. Denominamos a esse fenômeno de co-construção do raciocínio. (PONTECORVO, 2005, p. 71).

De fato, tal coconstrução de raciocínios, ou ainda coconstrução de sentidos, pretendida no presente trabalho, pressupõe a não aceitação do "pensamento de alguém", mas sim o estabelecimento de intenções colaborativas, de concordância ou

discordância no âmbito da negociação de sentidos, geradora de um pensamento complexo, como explícito a seguir.

2.3.3 Pensamento complexo

Edgar Morin, em um dos possíveis prismas de sua epistemologia da complexidade — que aqui abordo resumidamente —, expressa a necessidade de que um aluno desenvolva o pensamento complexo, cuja base se refere à capacidade de relacionar, contextualizar, ligar e religar distintos saberes. No ensino tradicional, predomina uma inteligência que fragmenta o complexo e, portanto, fraciona e unidimensionaliza o conhecimento. A compartimentação dificulta a capacidade de situar, integrar e articular informações e, por conseguinte, de compreender e refletir:

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (MORIN, 2011a, p. 13).

Por sua própria constituição plural, transdisciplinar e subjetiva, a leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de “integração de conhecimentos contra a fragmentação” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 30 apud MARTINS, 2006, p. 87). Isso porque o texto é uma junção entre motivações políticas, históricas, sociais, econômicas em sua produção; portanto, sua leitura é naturalmente interdisciplinar.

Infelizmente, como já mencionado, as práticas de leitura escolar —monológicas e cerceadoras — não permitem o desenvolvimento das habilidades necessárias a um pensamento complexo. A interdisciplinaridade assusta tanto professores quanto alunos, que se deparam com a imprevisibilidade e as incertezas que o texto pode apresentar.

Por essa razão, recorro ao PAG como uma prática promotora de leituras e leitores complexos, já que, segundo Zanotto e Sugayama (2016, p. 33):

Entretanto, essas são algumas possibilidades de díades no evento, pois o que realmente ocorre é uma rede intrincada de díades que revelam a complexidade de uma dialogicidade mostrada, que é constituída por uma rede polifônica de vozes presentes e ausentes (evocadas pelos participantes).

Logo, a construção do conhecimento não pode ser feita como um fenômeno isolado de outras disciplinas. Mais especificamente, a proposição de uma abertura para o leitor relacionar o assunto que lê com os que já conhece, favorecendo a relação entre diversos saberes e, durante a prática, com os demais participantes, é premissa fundamental para que o aluno desenvolva uma compreensão crítica do fenômeno literário.

A seguir, apresento aspectos emocionais que emergem da prática dialógica de leitura, em especial, a empatia advinda da intersubjetividade.

2.4 Leitura profunda: aspectos emocionais

Tanto no âmbito escolar quanto no familiar, há uma preocupante dificuldade, de desenvolver a habilidade cognitiva de imersão ao ler. A atenção e o foco se perdem em meio a múltiplos estímulos de entretenimento, principalmente das mídias digitais. Embora seja inegável que o progresso tecnológico auxilie o processo de ensino aprendizagem, inclusive com práticas pedagógicas que oportunizam a autonomia do aluno, em relação à leitura profunda, existe um prognóstico pessimista do futuro.

Segundo Wolf (2019), a falta de concentração que as telas digitais provocam, cuja consequência é perceptível durante práticas de leitura, promove a perda do hábito leitor e, essencialmente, da qualidade das leituras realizadas, que representam não somente o índice de qualidade de pensamentos e de interpretação, mas também o empobrecimento do pensamento crítico. Entretanto, a autora deixa claro que, apesar da problemática atual, a prática de uma leitura de qualidade permite formar circuitos cerebrais sofisticados, cuja plasticidade é maleável e, portanto, pode ser expandida. Pressupõe-se, então, a importância de práticas de leitura profunda, que favoreçam tal expansão.

Além das habilidades cognitivas já mencionadas, uma das habilidades promovidas pela leitura profunda é a empatia, cuja essencialidade é vital no ambiente escolar, ou melhor, em todas as relações interpessoais. Ainda de acordo com Wolf (2019, p. 57), “o ato de assumir a perspectiva e os sentimentos de outros é uma das contribuições mais profundas e insuficientemente anunciadas dos processos de leitura profunda”. Assim, pretendo, com o PAG, a partir da intersubjetividade promovida pela prática, contribuir para a insurgência de perspectivas e ações empáticas, tão necessárias na promoção de um mundo mais justo e pacífico.

2.4.1 Intersubjetividade

Nos dizeres de Abrantes (2021, p. 3), “sem o outro, eu não existo, é mais do que um apelo pragmático, é antes uma condição de existência humana”. Tal frase sintetiza o resultado do avanço dos estudos acerca da mente humana e seus processos sociocognitivos. Para a autora, fala-se em “ciências cognitivas”, no plural, pois é a partir da colaboração de outras disciplinas que surgem formas mais abrangentes de desvendar a complexidade da mente humana. Por exemplo, da filosofia surge um debate sobre a qualidade da experiência individual e de como ela é acessada e entendida pelo outro. Nesse contexto, a autora apresenta três ideias centrais a partir das ciências cognitivas, aqui apresentadas brevemente:

1. A mente humana é complexa e sua dimensão subjetiva, em primeira pessoa, não é suficiente para compreendê-la, visto que “o cérebro sozinho interessa pouco se o propósito é compreender a complexidade da cognição humana” (ABRANTES, 2021, p. 4).

2. É por meio da intersubjetividade, no diálogo entre o “eu” e o “outro”, que se constituem em suas complexidades: moldam-se e constituem-se na interação.

3. A intersubjetividade não se limita à interação entre o “eu” e o “outro”, pois pressupõe a mediação, entre eles, de um objeto de atenção compartilhado. Naturalmente, ocorre em determinados — e distintos — contextos, atravessados por aspectos sociais e culturais.

Apesar de a sala de aula ser o espelho dessas relações, predominantemente ocorre uma intersubjetividade ilusória. Sendo esta última compreendida como o compartilhamento de conteúdo de experiências, são imprescindíveis espaços participativos para a partilha real de conhecimento. Em outros termos, a voz do professor não pode ser o único relato do que ocorre em sala de aula, tampouco a autoridade interpretativa do objeto de atenção compartilhada — o texto, no caso da leitura. Perpassada por estruturas de dominação enraizadas, as práticas de leitura devem necessariamente insistir na importância e valorização de todos os presentes — e de suas vozes — numa tentativa de quebrar esquemas verticais, resultantes da dicotomia aluno-professor-conhecimento. Tal perspectiva assume uma posição freiriana, segundo a qual:

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2020b, p. 96).

2.4.2 Empatia

No cerne da prática dialógica de leitura proposta, encontra-se a conscientização para a intersubjetividade. A partilha das subjetividades no ambiente escolar — e a compreensão do olhar de outrem — é o ponto de partida para possibilidades de coexistência entre os alunos:

A partilha mútua da experiência é em ambos os casos condição de significação. A produção de significado intersubjetivo pode resultar em recusa e conflito, ou em integração e convivência, mas acima de tudo têm um ponto de partida comum: compreender o outro como agente e protagonista de uma experiência de vida, uma agencialidade que o eu reconhece igualmente em si (ABRANTES, 2021, p. 9-10).

O entendimento das perspectivas alheias, vital para relações interpessoais, está intrinsecamente ligado ao conceito de empatia. Nesta pesquisa, ele se pauta pela perspectiva fenomenológica: um envolvimento cognitivo e afetivo na experiência do outro. Para tanto, a literatura é terreno fértil. Lendo, entramos em contato com personagens e vivências que não teríamos concebido em nossas realidades: conhecemos o ponto de vista de heróis e vilões; sentimos o medo e a angústia de guerras e embates históricos; e experienciamos o amor e a dor, em mundos realistas e fantásticos, dado que nos permite conhecer "aquilo que a vida nos negou" (WOLF, 2021, p. 59). Assumir perspectivas, portanto, não só proporciona a empatia com o que lemos, mas também amplia o conhecimento do desconhecido.

O fato de tal imersão à leitura profunda estar ameaçado, pelos motivos já observados, é profundamente perigoso às práticas de leitura escolar que buscam alunos ativos, críticos e modificadores das iniquidades da realidade. Não se deve permitir o esquecimento da função simbólica e social das obras literárias, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos sociais:

Ensinar literatura não pode deixar de ter em conta esta dupla dimensão dos textos literários pela qual, ao mesmo tempo que fazem parte da cultura, e por conseguinte do campo da opinião ou das significações consensuais, são sobretudo o abalar destas (LOPES, 1994, p. 368 apud MARTINS, 2006, p. 91).

Por essa razão, recorro ao texto literário, como meio de compreensão mais verdadeira do próprio ser humano, dos outros e do mundo, visto que, segundo Candido, “a literatura desenvolve a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (1989, p. 117). Outrossim, apoio-me no PAG, como prática promotora de uma leitura profunda e transformadora, repercutindo não somente em sala de aula, mas além dela:

Dessa maneira, a concepção dialógica de leitura não só explica as construções das leituras, mas também explica as mudanças de identidade dos participantes, de forma a repercutir nas suas ações e interações na prática de letramento e além dela. (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 33).

Abordada a prática de leitura dialógica PAG, na próxima seção, discorro sobre a metodologia que norteou a pesquisa.

3 METODOLOGIA

Esta seção trata da metodologia que consolida a pesquisa realizada. Inicialmente, realizo uma breve descrição da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação. Na sequência, apresento os métodos de geração de dados, a escolha dos textos e o contexto da pesquisa e dos participantes.

3.1 A pesquisa qualitativa interpretativista

Para que se compreenda a metodologia escolhida, ou seja, a pesquisa qualitativa, é preciso entender sua natureza epistemológica: o paradigma interpretativista, ao qual se opõe o de tradição positivista. Autores diversos, como Celani (1992), Kleiman (1992), Moita Lopes (1994), Pennycook (1998) e outros, a partir dos seus estudos, conduziram a pesquisa em Linguística Aplicada à necessidade de vincular seu trabalho às mudanças do mundo atual, com epistemologias e teorizações que questionassem pressupostos modernistas.

Segundo Pennycook (1998), a base epistemológica da pesquisa em Linguística Aplicada (doravante LA) sofreu grande influência da era modernista, resultado do pensamento iluminista europeu, especificamente do positivismo e estruturalismo. Tal base refletiu fortes implicações para LA em relação à concepção da linguagem, vista objetivamente, retratando uma dicotomia entre homem e linguagem, como explica o autor: "Fé persistente em uma visão de linguagem apolítica e a-histórica; em uma divisão clara entre o sujeito e o objeto e, portanto, na noção de objetividade no pensamento e na experiência como sendo anteriores à linguagem" (PENNYCOOK, 1998, p. 23).

Nesse contexto, de acordo com Moita Lopes (1994, p. 331), "o mundo existiria independentemente do homem" (1994, p. 331). Dessa forma, no paradigma positivista, ocorria uma separação entre o estudo da linguagem e as questões históricas, sociais, culturais e políticas, ou seja, ele afastado do próprio homem e, por isso, considerado anti-humanista, o que impactava o modo de se fazer pesquisa.

Pennycook (1998) cita alguns desses impactos, tais como: a colonização de modelos de linguagem, cuja centralidade representava uma visão europeia do mundo; a abordagem apolítica e a-histórica da linguagem, que não abria espaços para considerar questões sobre poder e desigualdade; e, por fim, o utilitarismo da

linguagem, objetificando-a como transmissão de mensagens, impossibilitando múltiplos sentidos. Nesse contexto, predominavam pesquisas "modernas", de aspectos quantitativo, formal, paradigmático, hierárquico e objetivo (KLEIMAN, 1992).

Tais aspectos não conseguiram corresponder às mudanças de posicionamento, que abalaram os alicerces da pesquisa nas ciências sociais e humanas, principalmente relacionados ao sujeito social. A partir da consolidação da LA como área autônoma, buscou-se compreendê-la como ponto de convergência de disciplinas múltiplas, de caráter essencialmente humanístico. Nos dizeres de Celani (1992, p. 91), as pesquisas "por estarem diretamente empenhadas na solução de problemas *humanos* que derivam dos vários usos da linguagem, os linguistas aplicados estão envolvidos em um trabalho que tem uma dimensão essencialmente dinâmica". Assim, pois não é possível mais separar o comportamento humano do impacto de variáveis sociais, culturais, históricas, etc.

O presente trabalho se insere no paradigma interpretativista, cujo sujeito social é inseparável do conhecimento produzido (MOITA LOPES, 2021). Logo, por meio da pesquisa qualitativa, construída com base no interpretativismo, meu objetivo é entender e interpretar a prática dialógica de letramento PAG, em determinado contexto social, ou seja, analisar um processo que ocorre no ambiente escolar, principalmente considerando os participantes do estudo como peça fundamental para análise desse processo:

A investigação nas Ciências Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem (MOITA LOPES, 2021, p. 331).

Desse modo, o ambiente escolar torna-se lugar propício para a interpretação da linguagem em uso, em situações e contextos diversos, considerando as subjetividades dos participantes, visto que o conhecimento é socialmente construído. Meu compromisso, portanto, é com a pluralidade de perspectivas, na tentativa de promover uma relação intersubjetiva entre alunos e pesquisadora, situados historicamente e socialmente, sujeitos múltiplos, formados dentro de diferentes discursos, com suas visões, valores, ideologias, numa tentativa de, conforme Kleiman

(2007, p. 3), "apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social".

3.2 Pesquisa-ação

Feitas as considerações a respeito da abordagem qualitativa e do paradigma interpretativista, apresento a estratégia de pesquisa escolhida, a pesquisa-ação.

O fator determinante para a escolha foi a possibilidade de essa pesquisa propiciar uma análise de minha prática e, a partir dela, aprimorá-la, como agente de letramento e mediadora de leitura. Por conseguinte, ocorre também o desenvolvimento dos alunos, promovendo leitores críticos e reflexivos, em um ambiente colaborativo, cujo intuito seja a coconstrução de sentidos, o que corrobora a observação de Thiollent (2004, p. 14), que define a pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A partir da necessidade de mudanças paradigmáticas na sala de aula, especificamente em relação ao cerceamento da reflexão dos alunos nas aulas de leitura, a pesquisa-ação se faz valiosa — e oportuna — para facilitar a ressignificação da minha atuação, visto que, sendo fruto de uma tradição objetivista escolar, carrego ações diretivas arraigadas no meu fazer pedagógico. Além disso, ela abre espaço para a investigação ativa e colaborativa dos alunos:

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva (BALDISSERA, 2001, p. 6).

Logo, a pesquisa-ação atende aos propósitos da investigação, contribuindo para a busca de respostas às perguntas da pesquisa, em relação à formação do pesquisador, ao protagonismo dos alunos nas práticas de leitura e à construção da intersubjetividade na sala de aula. É importante salientar que o presente trabalho parte da premissa de buscar alternativas a modelos monológicos e unidimensionais de

relações aluno-professor e se vale da pesquisa-ação para, segundo Tripp (2005, p. 444-445, desenvolver uma investigação na qual “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

Cabe ressaltar que, na abordagem de pesquisa estabelecida, o objeto de estudo é concebido como aspectos de um ambiente escolar e as ações dos participantes dessa realidade específica, e, portanto, não há resultados mensuráveis, pressupondo que a construção de conhecimento é relativa e toda sala de aula é única: "A pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados" (FLICK, 2008, p. 24-25).

3.3 Métodos de geração de dados

Segundo Flick (2008), um dos aspectos essenciais da pesquisa qualitativa é a escolha de métodos convenientes, já que permite uma variedade de abordagens e de métodos. Assim, considerando os objetivos da pesquisa, para a geração de dados, adoto os seguintes métodos: a) a entrevista semiestruturada (ROSA; ARNOLDI, 2006; FLICK, 2008); b) Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995).

3.3.1 A entrevista semiestruturada

A fim de compreender a relação dos alunos com práticas de leitura, as perguntas foram definidas previamente, porém não me ative a elas, já que a intenção era a de que eles expusessem abertamente suas perspectivas, com uma estruturação que não impactasse, de forma impositiva, os pontos de vista dos entrevistados. Isso porque, de acordo com Flick (2008, p. 144), "o entrevistador deve abster-se, o máximo possível, de fazer avaliações precipitadas, devendo cumprir um estilo não-diretivo de conversa" (2008, p. 144). Nesse sentido, um planejamento aberto permite a expressão subjetiva dos participantes; naturalmente, seu desenvolvimento depende dos discursos, pensamentos e reflexões sobre os temas discutidos.

Nas perguntas planejadas, buscou-se seguir a seguinte estrutura:

1. Experiências com a leitura;
2. Preferências de leitura;
3. Hábitos de leitura;
4. Recordações dos primeiros contatos com a leitura;
5. Experiências de leitura na escola;
6. Opinião sobre a entrevista em grupo.

As entrevistas foram realizadas em grupo, concebidas como produção de linguagem, portanto, dialógicas (BAKHTIN, 2011). A relação entre os alunos e a pesquisadora buscou, dessa forma, o diálogo e a escuta atenta, com a mediação das vozes ali presentes. A entrevista, como método de geração de dados, mostrou-se valiosa, dado que:

[...] é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferência e troca mútua de confiabilidade. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 14).

Apresento, a seguir, o método Pensar Alto em Grupo.

3.3.2 Pensar Alto em Grupo

Como já dito anteriormente, o método é uma adaptação do Protocolo Verbal (ERICSSON; SIMON, 1984), já que os relatos verbais, elicitados com cuidado e interpretados com compreensão plena das circunstâncias sob as quais foram obtidos, são uma fonte valiosa e altamente confiável de informação sobre processos cognitivos. No início das pesquisas de Zanotto (1992), o protocolo verbal foi utilizado individualmente, como instrumento introspectivo. No entanto, a pesquisadora notou que, realizado dessa forma, gerava poucos dados relevantes, "pois o 'informante' ficava intimidado, quando deparava com o desafio de lidar com as incongruências geradas pela metáfora, em uma leitura solitária, sem mediação de colegas ou da professora" (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 19). Assim, o método deixou de ser individual e passou a ser realizado em grupo, o que levou a uma mudança paradigmática para o dialogismo.

Compreendida como prática social orientada pela epistemologia do dialogismo (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2021), o Pensar Alto em Grupo está vinculado à metodologia interpretativista, cuja característica essencial é ouvir as vozes dos participantes das práticas sociais investigadas (MOITA LOPES, 1994). Seu principal objetivo é modificar a prática de leitura única, essencialmente diretiva e centralizada no professor, voz comumente autoritária nessa relação unilateral. Tal prática é utilizada como método de pesquisa e instrumento pedagógico, visto que abre possibilidades à subjetividade inerente ao homem e à sua intrínseca necessidade de reconhecimento na construção de sentidos em sala de aula, pois “a compreensão pressupõe um envolvimento ativo dos seres humanos conscientes de si mesmos e do outro” (MARKOVÁ, 1997, p. 228 apud ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 28).

Baseada, pois, na concepção da linguagem e compreensão dialógicas, a prática busca validar as vozes dos alunos, para que haja uma coconstrução de raciocínios, por meio de hipóteses interpretativas. Dentro de um ambiente reflexivo e dialógico, as interpretações subjetivas são reconhecidas, e a construção dos sentidos é realizada na interação verbal, negociada entre os participantes, que procuram compreender a voz do autor, mediados pelo texto trabalhado (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016).

O Pensar Alto em grupo, dessa forma, além de ser a prática de leitura utilizada na pesquisa (cf. Seção 2), é o método principal para geração de dados. Vale ressaltar que os métodos utilizados foram acompanhados de anotações de campo feitas por mim, para complementação dos dados gerados.

3.4 Geração de dados

3.4.1 Contexto da pesquisa

Os dados deste estudo foram coletados em uma escola particular, localizada na zona sul de São Paulo. A definição do local foi estabelecida tendo em vista que eu, professora pesquisadora, ministro aulas de língua portuguesa na instituição há 5 anos.

O desenvolvimento da pesquisa foi feito em dois momentos distintos. Primeiramente, no segundo semestre de 2021, foram realizadas 3 vivências *on-line*. O formato foi determinado pelo que ocorria, na época: o aumento considerável de casos de covid-19. Porém, no primeiro semestre de 2022, decidi continuar a pesquisa,

dessa vez, presencialmente. Assim, foram realizadas mais 4 vivências na própria escola, no contraturno escolar, ou seja, no período vespertino.

Foram gravadas em áudio, ao longo da pesquisa, 7 vivências, sendo que, em duas delas, ocorreram a entrevista inicial e a retrospectiva. Para análise de dados, foram selecionadas 2 vivências e as entrevistas, apresentadas na Seção 4.

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

Quadro 4: Síntese dos encontros realizados para a geração de dados

Encontros	Datas	Participantes	Atividade realizada
1° encontro (online)	07/10/2021	18	Primeira vivência: "Manual de instruções", Julio Cortázar.
2° encontro (online)	28/10/2021	17	Segunda vivência: Poemas: "Se cada dia cai", e "Todos", Pablo Neruda
3° encontro (online)	11/11/2021	15	Terceira vivência: "Estrela" e "O fantasma de trapos", textos escritos por um estudante participante dos encontros.
1° encontro ² (presencial)	13/04/2022	14	Entrevista em grupo e primeira vivência: "Instruções para dar corda no relógio", Julio Cortázar
2° encontro (presencial)	18/04/2022	16	Segunda vivência: "Verdade", Carlos Drummond de Andrade
3° encontro (presencial)	06/05/2022	14	Terceira vivência "Da vocação" e "Cabra-cega", Lygia Fagundes Telles.
4° encontro (presencial)	06/06/2022	13	Entrevista retrospectiva.

Fonte: Elaboração própria.

² Foram escolhidos para análise somente os encontros presenciais, pois não foi possível manter o grupo completo de alunos, uma vez que muitos trocaram de escola ou finalizaram o Ensino Médio. Por essa razão, achei válido nomeá-los como primeiro encontro e suas sequências.

3.4.2 Os participantes da pesquisa

Inicialmente, todos os alunos matriculados no Ensino Médio e 9º anos do Ensino Fundamental II foram convidados por mim, durante as aulas regulares. Cabe ressaltar que a participação deles foi opcional.

Como mencionado, as vivências ocorreram em momentos distintos. No primeiro momento, participaram em torno de 17 estudantes. Das 3 vivências *on-line*, participaram 8 alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental, 4 da primeira série, 2 da segunda e 2 da terceira série do Ensino Médio.

Infelizmente, por se tratar de encerramento de ciclos, muitos mudaram de escola e, dessa forma, não pude manter o mesmo grupo. Assim, decidi realizar mais 4 vivências, dessa vez, somente com alunos do Ensino Médio.

Tal decisão ocorreu dado o aumento da exigência da compreensão leitora e interpretativa dos discentes, não só com a aproximação dos vestibulares, mas também com as exigências do mercado de trabalho, do ambiente universitário/acadêmico e dos desafios após finalização do período escolar, já que, muitas vezes, é visível uma preparação ineficaz de práticas de letramento.

Por conseguinte, os educandos foram convidados novamente, com a apresentação do meu projeto de pesquisa e os objetivos. Eles assinaram uma lista de interesse e se comprometeram a participar dos encontros planejados. No total, participaram 15 alunos, variando a quantidade entre os encontros, por problemas pontuais. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética responsável, cuja aprovação procede do parecer: 5.615.726. Os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como seus responsáveis.

3.5 A escolha dos textos literários

Para a escolha dos textos a serem trabalhados, busquei principalmente a possibilidade de abertura para múltiplas interpretações. É evidente que toda leitura proporciona significados distintos, porém a leitura de textos metafóricos contribui particularmente para processos evocativos da leitura profunda (WOLF, 2019), como processos analógicos e inferenciais.

Por tratar-se de alunos do Ensino Médio, procurei textos desafiadores do ponto de vista interpretativo, que inclusive não costumam compor o material didático, ou

ainda, se trabalhados em sala de aula, tornam-se objeto avaliativo, por exemplo, com mera decodificação de aspectos gramaticais. É com a seleção dos textos que se inicia a intenção da valorização da escuta e validação de construções de sentidos diversificados:

Aí se inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta (BAJOUR, 2012, p. 27).

Bajour (2012) define a escola como lugar privilegiado para promoção de um processo de leitura capaz de abarcar complexidades, permitindo o compartilhamento de leituras. Para tanto, defende uma seleção de textos que favoreça o dialogismo e a negociação de sentidos.

Para a análise dos dados, foram escolhidas duas vivências, com três textos diferentes. Para o primeiro contato, escolhi um texto do escritor Julio Cortázar, "Instruções para dar corda no relógio". Autor de romances, contos e poesia, Cortázar se destaca por sua narrativa fantástica, cujos aspectos literários contribuem para uma multiplicidade de sentidos. Especificamente, em relação ao texto escolhido, não há uma classificação evidente de gênero, enredo, linearidade, foco narrativo, tornando-se um desafio, visto que promove uma leitura aberta e polissêmica. Outra característica do texto que me levou a escolhê-lo foi seu caráter metafórico, uma vez que a intenção era trazer, por meio da linguagem figurada, dimensões e visões alternativas de ver/ler o texto e também de suas próprias realidades. Nesse sentido, a metáfora ajuda a compreendê-las, dado que, conforme Lakoff e Johnson (2002), tal sistema conceptual desempenha papel central na definição da nossa realidade cotidiana. O próprio Cortázar, no ensaio "Por uma poética", de 1954, afirma:

Talvez convenha voltar uma vez mais à interrogação que aponta em cheio para o mistério poético. Por que toda poesia é fundamentalmente imagem, por que a imagem se destaca no poema como o instrumento encantatório por excelência? Gaetan Picon alude a uma "relação privilegiada do homem com o mundo", que a experiência poética nos levaria a suspeitar e nos revelaria. (CORTÁZAR, 2008, p. 85).

Em relação à dificuldade interpretativa de alguns alunos, discutida no próximo capítulo, era algo esperado, devido às características mencionadas anteriormente. Dessa forma, compartilho com Cortázar a visão de que "não se faz nenhum favor ao

povo se lhe propõe uma literatura como quem assiste a um filme de *cowboys*. O que se deve fazer é educá-lo, e esta é primordialmente uma tarefa pedagógica, não literária"³. Portanto, como agente de letramento, considero minha tarefa apresentar-lhes textos desafiadores.

A escolha dos textos da última vivência foi diretamente impactada pela pesquisa-ação, pois, após as duas primeiras vivências e considerando meu contato direto com os participantes nas aulas regulares, chegou ao meu conhecimento o aumento de problemáticas de ordem psicológica. É importante salientar que, como explicitado na introdução, o aumento de casos de ansiedade e depressão é visível no ambiente escolar.

Portanto, busquei textos que pudessem instigar diálogos, com abertura a inferências sobre autoconhecimento, valorização à vida e dificuldades inerentes aos seres humanos. Por isso, selecionei dois textos curtos da autora Lygia Fagundes Telles — "Da vocação" e "Cabra-cega" —, que reflete, em muitos dos seus escritos, uma tentativa de compreender a vida a partir da literatura:

Por que escrevo? Ah, que difícil responder a essa pergunta. Tentarei dar alguma resposta e sei que já estou entrando assim numa zona imprecisa. Vaga. O escritor escreve porque tenta recompor, quem sabe?, um mundo perdido. Os amores perdidos. Não será uma tentativa de recuperar a família que ficou lá longe, assim despedaçada? Ou não será o próprio eu despedaçado que ele está querendo resgatar? E se nessas personagens que procura desembulhar ele não estiver tentando, na realidade, desembulhar a si mesmo? (TELLES, 2010).

Assim, como pesquisadora e mediadora das vivências, busquei apresentar-lhes textos que, a meu ver, auxiliassem a prática de leitura dialógica, formadora de leitores reflexivos e críticos, promotora de intersubjetividade e empatia. Acredito na força da arte literária para compreensão de nós mesmos e do outro, já que seu caráter de representação de experiências humanas contribui diretamente para seu entendimento. Nas palavras de Edgar Morin, "em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana" (MORIN, 2011a, p. 45).

³ In Revista Cubana Casa de Las Américas (número 15/16 - ano 1962-3) apud Haroldo de Campos "Correio da manhã", 30/julho/1967 - apud "O jogo da Amarelinha" 1 ed, Companhia das Letras, São Paulo, 2019.

3.6 Normas para transcrição

Como já dito, para a geração de dados, foram gravadas quatro vivências e duas entrevistas, ocorridas ao longo de um semestre. Três delas foram escolhidas para a análise, oportunamente apresentadas na Seção 4. Para a transcrição das vivências e das entrevistas em grupo, utilizei as normas empregadas pelo Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Mara Sophia Zanotto, reproduzidas a seguir:

Quadro 5: Normas de transcrição empregadas

Sinal	Significado
()	Incompreensão de palavra ou expressão
.....	Prolongamento da letra ou da sílaba
...	Pausa
(())	Comentário do transcritor
(...)	Interrupção de fala

Fonte: Elaboração própria.

É importante ressaltar, mais uma vez, que várias observações foram registradas como notas de campo, auxiliando de forma crucial a escrita da presente dissertação, pois retratam situações não verbais, ou ocorridas antes e após as gravações.

Na próxima seção, contextualizo as vivências e entrevistas escolhidas, procedendo à análise dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção tem por objetivo apresentar a análise dos dados gerados, visando a responder às perguntas da pesquisa, que são as seguintes:

- a) A prática dialógica de leitura Pensar Alto em Grupo pode contribuir para a minha formação de pesquisadora como agente de letramento?
- b) O Pensar Alto em Grupo possibilita mudanças na realidade dos alunos em relação às suas práticas de leitura do texto literário, tornando-os protagonistas na construção de sentidos?
- c) Quais desafios e possibilidades do professor agente de letramento ao utilizar a prática dialógica de leitura Pensar Alto em Grupo?

Como já informei, ao todo, foram realizados quatro encontros presenciais, em 13/04/22, 18/04/22, 06/05/22 e 06/06/22 e 3 encontros *on-line*, realizados em 07/10/21, 28/10/21 e 11/11/21. Desse total, foram selecionados somente os encontros presenciais, pois não foi possível manter o grupo completo de alunos — muitos deles trocaram de escola ou finalizaram o Ensino Médio. Entretanto, alguns estudantes participaram de todas as vivências, o que será observado nas análises.

Isso posto, inicialmente, será analisada a entrevista inicial, cujo objetivo principal foi compreender a relação dos alunos com a leitura. Após, apresento a análise de duas vivências e a entrevista retrospectiva, cujo intuito foi proporcionar-lhes uma reflexão sobre os encontros realizados. Finalmente, apresento as respostas às perguntas da pesquisa e as considerações finais.

Conforme mencionado anteriormente, os participantes das vivências foram alunos do primeiro ao segundo ano do Ensino Médio, de uma escola privada da zona sul de São Paulo.

4.1 Contextualização da entrevista inicial

Antes de iniciar a primeira vivência de leitura, achei importante realizar uma conversa em grupo, com o intuito de fazê-los refletir sobre suas práticas de leitura e também para que eu pudesse compreender melhor suas experiências pessoais. Além disso, é importante conhecer melhor os estudantes e propiciar a construção de um vínculo entre eles.

Para tanto, escolhi um modelo de entrevista semiestruturada, cujas questões defini previamente. Porém, como buscava ser menos diretiva possível, a entrevista adquiriu uma dimensão mais fluida. Inclusive, considerei realizar uma entrevista por escrito, mas tal possibilidade foi descartada em função do bom entrosamento dos alunos.

A entrevista ocorreu no contraturno escolar, após as aulas regulares. Dela participaram 14 alunos da primeira e segunda séries do Ensino Médio. Infelizmente, nos encontros presenciais, a terceira série do Ensino Médio não pôde tomar parte, devido à sua carga horária diferenciada.

Estabelecido o horário da entrevista e dos encontros, busquei uma sala cujo tamanho fosse adequado à quantidade de participantes. A escola estava vazia, pois não havia aulas no período vespertino, o que facilitou a organização. Nas salas de aula, no período regular, as mesas dos estudantes são duplas, dispostas em fileiras, como no sistema tradicional. No entanto, para nossos encontros, decidi retirar as mesas, mantendo somente as cadeiras, em um círculo, com o objetivo de facilitar a comunicação.

Os alunos presentes eram Luisa, Clarice, Marco, Pablo, Víctor, Fernando, Rose, Joana, Fábio, Ravi, Renato, Leandro, Danilo e Rael e eu, que participei como professora-mediadora-pesquisadora. Além dos participantes, tive ajuda de um professor da escola, Tiago, que me auxiliou na organização e gravação. A presença do professor não gerou impactos à vivência, visto que os estudantes já o conheciam e não se sentiram intimidados. Além disso, meu colega de trabalho conheceu as premissas do PAG e, portanto, estávamos alinhados com as ações durante os encontros. Os nomes dos discentes foram trocados para preservar suas identidades. É importante ressaltar que todo o grupo é composto por educandos com os quais mantenho contato semanalmente nas aulas regulares de Língua Portuguesa, e alguns deles já haviam participado dos encontros *on-line*, realizados no ano anterior.

Devido ao contexto de flexibilização do uso de máscaras nas escolas na cidade de São Paulo, alguns optaram por usá-las durante todo o encontro, o que contribuiu para que certas partes da gravação ficassem ininteligíveis, como se verá adiante.

A entrevista durou cerca de 25 minutos, com 258 turnos.

4.1.1 Análise da entrevista

Após a organização da sala, iniciamos nosso primeiro encontro. Ressalto que os alunos já se conheciam, o que facilitou o início das interações.

Primeiramente, comecei com uma breve explicação do projeto, explicitando os objetivos. Combinamos a quantidade de encontros que realizaríamos, sendo, no total, 4 quinzenais. Pedi que, se possível, participassem de todas as vivências. A resposta foi positiva, visto que já haviam se comprometido no momento do convite.

Em seguida, foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando-se sua importância. Discorri sobre a necessidade de gravação, porém disse que seus nomes seriam devidamente preservados. Após pequenas dúvidas pontuais e discussão sobre possíveis pseudônimos, todos os participantes concordaram, sem objeções.

Conforme já mencionado, as perguntas planejadas para a entrevista, com o objetivo de compreender suas práticas e hábitos de leitura, seguiram esta estrutura:

1. Experiências com a leitura;
2. Preferências de leitura;
3. Hábitos de leitura;
4. Recordações dos primeiros contatos com a leitura;
5. Experiências de leitura na escola;
6. Opinião sobre a entrevista em grupo.

No entanto, na tentativa de receber respostas mais espontâneas e temendo qualquer tipo de engessamento promovido por estruturas de entrevistas tradicionais, não realizei todos os questionamentos previstos. Contudo, acredito que tal decisão facilitou o diálogo entre os estudantes e permitiu alcançar meus objetivos quanto à compreensão de suas experiências.

Iniciei a gravação buscando tranquilizá-los para que se sentissem confortáveis, deixando claro que se tratava de relatos de experiências pessoais e, portanto, subjetivas; dessa forma, não havia respostas certas ou erradas. Salientei a importância de não se sentirem pressionados a expor suas opiniões, visto que pretendia que falassem por vontade própria. O intuito foi observar se haveria qualquer dificuldade de não corresponder às minhas possíveis expectativas e se eles se sentiriam obrigados a fazê-lo, uma vez que, como sua professora regular, nossa

relação é permeada de características tradicionais, como métodos avaliativos objetivos, por exemplo.

Iniciei com o questionamento sobre preferências de leituras, e Joana rapidamente se abriu para as respostas, contando que lia muito suspense, fantasia e ficção científica. Ademais, ela informou ter lido 50 livros no ano anterior. Nesse momento, vários estudantes pareceram surpresos com a quantidade. Posteriormente, houve o relato de Luisa, que afirmou ler bastante, mas que ficava "com preguiça" e, por isso, tendia a demorar muito para ler um livro por completo. Nesse contexto, deixei passar a informação, quando poderia ter questionado o motivo que a faz ter essa dificuldade. Outros estudantes comentaram os livros que leram ou estavam lendo. No geral, eram algumas obras lançadas à época, com apelo comercial, como "Vermelho, Branco e Sangue Azul", "A bruxa salva a si mesma", a saga "Harry Potter", entre outros.⁴ Não achei relevante discutirmos, naquele momento, as escolhas literárias, mas pude observar que havia uma preferência por livros de literatura juvenil e das últimas décadas.

A conversa continuou, e alguns participantes mencionaram seus gêneros preferidos. Já o aluno Pablo relatou simplesmente não ler. Nesse momento, quis entender o motivo e direcionei a pergunta a ele, que respondeu, tal como Luisa, que a dificuldade era "preguiça", acrescentando a falta de tempo como outro fator. Outro aluno, Fábio, questionou quantos livros o colega já havia lido, ao que obtive como resposta *"Um na vida inteira"*. Segue excerto para melhor elucidação dos desdobramentos:

Excerto 1: A obrigatoriedade da leitura na escola (I)

53	Pablo	Não leio, professora.
54	Amanda	Você não lê?
55	Pablo	É.
56	Amanda	Por quê?

⁴ "A princesa salva a si mesma neste livro" (2016), de Amanda Lovelace, e "Vermelho, Branco e Sangue Azul" (2019), de Casey McQuiston, são escritos por escritoras estadunidenses e figuraram entre livros mais vendidos no Brasil em seus anos de lançamento. A saga "Harry Potter" dispensa apresentações (CF. FURLANETTO, 2021; PINHEIRO, 2021; TORRES, 2021).

- 57 Pablo É muita preguiça (), muita preguiça. Não tenho tempo para ler.
- 58 Fábio Quantos livros você já leu?
- 59 Pablo Um na vida inteira.
- 60 Clarice Que horrível, Pablo.
- 61 Pablo Um na vida inteira, gente.
- 62 Clarice É, só porque a escola obrigou também, não é?
- 63 Pablo É, foi, a escola que...
- 64 Clarice Sabia.
- 65 Pablo () Obrigava a gente a ler, daí a gente ()
- 66 Fábio Nossa, a escola obrigou a ler ()
- 67 Amanda Você também compartilha com esse sentimento, Fábio?
- 68 Fábio Eu li o que meu pai indicava para ler, eu escrevia muito errado, colocaram os livros, eu fazia umas redações sobre esses livros. Mas quando eu lia, eu lia até ver que estava dispersando, quando eu dispersava eu parava de ler e aí eu voltava depois.
- 69 Amanda E você gostava ou não?
- 70 Fábio Quando era livro legal eu gostava, quando era um livro de escola por obrigação era chato.
- 71 Ravi Tudo que é por obrigação é chato, não é?
- 72 Clarice Tudo que é muito obrigado...
- 73 Ravi Você quer limpar seu quarto, agora se sua mãe limpar... mandar você limpar é chato para cacete.
- 74 Renato É só você não sujar.
- 75 Amanda É, era isso que eu queria levantar um pouco agora. Vocês se recordam como a leitura foi apresentada a vocês? Como?
- 76 Ravi À força.
- 77 Várias Vozes Escola ()
- 78 Amanda À força. Escola.

Ao analisar o texto, é perceptível que um dos principais fatores para a falta de motivação leitora dos educandos é exatamente a escola, o que corrobora minhas inquietações como professora. Assim, duas dificuldades foram levantadas: a preguiça — por dois participantes — e a obrigatoriedade da leitura na escola. Em relação à

primeira, a meu ver, não houve unanimidade entre os alunos, porém, em relação à segunda, sim. Vale ressaltar que minha observação se deu pela linguagem corporal, logo, não foi algo registrado na gravação. Ademais, analisando as escolhas literárias dos que relatam ser leitores ativos, pude observar que não constavam leituras comumente pedidas na escola.

Na sequência, a discussão acerca dos primeiros contatos com a leitura continuou. Além do aluno Fábio, cujo primeiro contato teria se dado por indicações de seu pai, o estudante Ravi contou que sua avó o influenciou, o que revela a grande importância da cultura familiar no âmbito escolar.

Alguns participantes relataram também a leitura de revistas, manuais, livros infantis, folclore e histórias em quadrinhos. Aproveitei para questioná-los se era algo agradável, se consideravam como experiências boas, e as respostas revelaram uma tendência para recordações positivas. Nesse contexto, aproveitei para questioná-los o que os incentivou a continuar a ler ou não, tendo em vista que, segundo as respostas anteriores, a leitura era visto como prazerosa. A resposta, como já mostrado anteriormente, foi que não houve incentivo da instituição escolar.

Iniciou-se, assim, uma breve discussão sobre os livros pedidos na escola, com reclamações generalizadas. Primeiramente, a insatisfação observada foi a linguagem, definida como "antiga, arcaica, formal". Diante disso, cabe observar que a escolha dos livros ditos paradidáticos costumeiramente não busca levar em conta a opinião dos estudantes, o que vejo como algo a ser, pelo menos, problematizado, especialmente quando se fala, cada vez mais, em autonomia e possibilidade de escolha por parte dos discentes. A situação é ainda mais problemática, na medida em que parte das escolhas é pautada exclusivamente pela relação dos livros "cobrados" em vestibulares, limitando as escolhas da escola e do professor. É lícito ressaltar que alguns vestibulares se posicionam na vanguarda de mudanças de curadoria, por exemplo, como mencionado pelo diretor da Comvest⁵: "a lista contempla a diversidade e a representatividade que o Vestibular Unicamp tem trazido nos últimos anos. Além disso, inclui escritores normalmente ausentes dos vestibulares, como Conceição Evaristo, Caio Fernando Abreu, Ailton Krenak, ao lado de clássicos como Lima Barreto e Machado de Assis"⁶. Nesse momento, não achei necessário explicar a validade e a

⁵ Comvest: Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp.

⁶ Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2022/05/10/vestibular-unicamp-divulga-listas-de-obras-para-proximas-tres-edicoes>. Acesso em: 05 nov. 2021.

importância da leitura de clássicos e gêneros literários diversos e suas respectivas variações linguísticas, para que os educandos se sentissem ouvidos e valorizados em suas opiniões.

Continuamos a discussão, e tentei descobrir quais outros motivos para a insatisfação. Nesse momento, alguns levantaram a questão dos métodos avaliativos:

Excerto 2: Cerceamento da reflexão

- | | | |
|------------|---------|--|
| 143 | Amanda | Acha () formal, arcaica? E o que mais? |
| 144 | Clarice | A exigência, não é? E como são... depois, não é? Porque se é obrigatório, temos uma provinha depois, um exercício depois |
| 145 | Amanda | O que vocês sentem nisso? Como vocês se sentem? |
| 146 | Renato | Depressão. |
| 147 | Rose | Meio que pressionado também. |
| 148 | Rael | Uma obrigação de... |
| 149 | Clarice | É, muita pressão. |
| 150 | Rael | Uma obrigação de entender o livro completamente. |
| 151 | Clarice | () ...não gosta do livro de verdade. |
| 152 | Rael | Você não pode dar umas descontraídas, umas viajadas, tem que entender ali porque você sabe que depois tem que entregar () um trabalho sobre aquilo. |
| 153 | Luisa | Fora que tem um tempo limitado, não é? Porque, por exemplo, aqui nessa escola eles emprestam o livro para a gente ler, aí você tem um mês para ler. Eu, por exemplo, eu estou... o que eu falei, eu estou há um ano lendo três livros... |
| 154 | Amanda | Sim. |
| 155 | Luisa | ...então... e eu ainda não terminei. Então, tem muito essa questão de pressão para você ler rápido, acaba você não prestando atenção no livro e parando de gostar dele. |
| 156 | Clarice | Acaba que você nem absorve nada, não é uma leitura prazerosa quando você lê forçado. Quando você lê por prazer você simplesmente se apaixona pelo livro, você quer viver o livro. |

Pelos relatos, é notório que uma das principais características do método avaliativo de práticas de leitura é o engessamento, com questões que exigem

conhecimentos didatizados sobre a obra e limitam a leitura reflexiva dos alunos. Isso claramente figura como fator desestimulante ao prazer da leitura. Do mesmo modo, é um exemplo evidente de como a leitura escolarizante e sua cobrança objetivista são prejudiciais, visto que esperam dos alunos respostas únicas, de acordo com um suposto gabarito, sem que possam desenvolver habilidades cognitivas ou o próprio interesse pela leitura.

Nesse momento, retomei o que Clarice disse sobre "se apaixonar pelo livro, viver o livro", como exposto no excerto, e aproveitei para questioná-los se seria possível um livro "obrigatório", pedido pela escola, propiciar esse tipo de sensação. Eles, por sua vez, levantaram a possibilidade de não ser algo exigido e, novamente, foi trazida a questão do cerceamento reflexivo:

162	Rael	A gente não consegue ter uma imaginação mais aflorada, você tem que entender ele em si para poder depois realizar trabalho, fazer uma lição, uma prova.
------------	------	---

A partir da fala do aluno Rael, foram feitas observações sobre questões avaliativas específicas em relação ao livro, sobre enredo, personagens etc. Nesse momento, Fernando pediu a palavra e relatou sua dificuldade de "prestar atenção" e compreender o que foi lido. Tal relato se assemelha ao de Renato, no turno 164, ao dizer que "só lê as palavras" e não compreende o que ocorre. Isso evidencia interpretações superficiais, mostrando a dificuldade de alcançar uma leitura profunda. Nesse ínterim, alguns estudantes mencionaram a dificuldade de interpretação de questões da avaliação regulamentar (provas e simulados), o que representa uma parcela de influência nos resultados de aprendizagem de leitura dos índices avaliativos brasileiros, como visto na Seção 1. Na sequência, reproduzo o excerto da fala do estudante:

Excerto 3: A obrigatoriedade da leitura na escola (II)

192	Fernando	Queria comentar sobre a () da leitura, do livro ser obrigatório. Eu acho eu tenho uma dificuldade muito grande quanto estou lendo disperso, eu fico disperso, eu estou lendo e () pessoa comentou, eu acabo o parágrafo eu falo: "mas o que eu acabei de ler?" Eu não prestei atenção, sabe? Eu li, mas eu não captei, eu não compreendi o que o livro quis passar para mim, qual foi a mensagem, aí eu tenho que estar relendo várias vezes e isso acaba sendo cansativo, fica desgastante
------------	----------	---

para mim e aí eu falo: "essa experiência não está sendo prazerosa". Mas, ainda assim, por mais que o fato de ser obrigatório talvez canse um pouco o aluno, canse um pouco o estudante que está tendo que ler o livro, o livro que eu mais gostei até hoje que eu li foi "Meu Pé de Laranja Lima" que foi um livro da escola, que eles me apresentaram. E por mais que eu tive o mesmo problema de ficar disperso, eu gostei muito desse livro porque ele me cativou, foi uma história que por mais que tivesse essa dificuldade, eu falava: "não, mas vale a pena ler, eu quero ver onde que vai chegar, onde que essa história vai chegar", estava uma coisa que estava me cativando, eu estava apostando pra ver, eu queria ver como que ela ia terminar, como seria o desfecho daquela história.

É interessante observar que o aluno explicita ter se sentido "cativado" pela leitura de "Meu Pé de Laranja Lima", mesmo sendo cobrada pela escola. Nessa hora, poderia ter me aprofundado sobre como teriam sido as atividades avaliativas da obra, porém não o fiz. O próprio discente relatou ter achado o livro adequado à idade, com destaque para o enredo, cuja temática é ligada ao abandono e aos maus-tratos a crianças, numa linguagem acessível.

Pude observar, portanto, como a leitura pode de fato proporcionar momentos de conexão e empatia com os personagens do livro, ao ouvir o relato do aluno que compartilhou com os colegas ter chorado ao longo da leitura — turno 198: *"Quando eu vi saía lágrimas lá no texto, no livro"*. Aproveitei para questionar se alguém compartilhava dessa experiência. Alguns disseram que sim, principalmente os que já haviam mencionado ter hábitos leitores; outros, porém, disseram que não. Inclusive, um deles reconheceu. no turno 211, que isso pode ter ocorrido em virtude de seus hábitos:

Excerto 4: Hábitos de leitura.

208	Amanda	Eu digo afetado no sentido de conexão, você sentir que o livro impacta você.
209	Pablo	()
210	Amanda	Nunca aconteceu?
211	Pablo	É porque eu também não leio, não é, professora?
212	Clarice	É, então, se você lesse talvez você se sentiria....
213	Pablo	Talvez...
214	Clarice	...afetado.

215 Pablo Bem, talvez.

Nesse trecho, é importante observar que apesar de a resposta ter sido direcionada a mim, como professora, Clarice se sentiu confortável e confiante para responder ao colega, o que abriu uma possível nova perspectiva do estudante em relação a sua prática de leitura, sem minha interferência. Direcionando a entrevista para seu encerramento, achei apropriado indagar sobre o formato desse nosso primeiro contato, em relação à conversa em grupo. As respostas confirmaram a hipótese de que a realização individual poderia trazer desconforto, e o compartilhamento dos pensamentos em voz alta os ajudou:

Excerto 5: Entrevista em grupo

- | | | |
|------------|----------------|--|
| 246 | Amanda | [...] Eu só queria fazer uma pergunta sobre o que vocês acham de ter essas entrevistas... porque é uma possibilidade, fazer entrevista individual ou todo mundo junto, o que vocês acham? Como vocês se sentem fazendo entrevista assim? |
| 247 | Várias pessoas | () |
| 248 | Clarice | Sozinho é meio... não é? |
| 249 | Rael | É muito formal... |
| 250 | Luisa | Sozinho é depressão. |
| 251 | Victor | Eu já fico sozinho demais. |
| 252 | Fernando | () |
| 253 | Amanda | Você escuta os outros falando, o que você disse? |
| 254 | Fernando | É como se fosse um incentivo, você vê os outros comentando sobre as experiências, você fala: "não sou só eu que sinto isso", aí você se abre mais, você tem essa liberdade maior de se expressar o que você se sente. Então acho que fazer em grupo é como se fosse (), um ajuda o outro a se posicionar. |

Desse modo, atestei que os participantes se sentiram à vontade para falar, acolhidos em suas subjetividades, sem medo de se expressar, evidenciando a eficácia e importância da intersubjetividade em sala de aula, sem um papel de professor diretivo. Portanto, ao fim da entrevista, verifiquei certos aspectos da leitura por parte dos estudantes, quais sejam:

- O impacto negativo da didatização e escolarização da leitura;
- O cerceamento da ação reflexiva discente nas práticas de leitura;
- A dificuldade de alcançar uma leitura profunda e estar aberto à conexão com os livros;
- A confirmação do potencial da discussão em grupo para o compartilhamento e a construção de sentidos.

4.2 Contextualização da primeira vivência de leitura

Após a finalização da entrevista em grupo, realizamos a primeira vivência de leitura, com o texto "Instruções para dar corda no relógio", do escritor Julio Cortázar. Os participantes foram os mesmos da entrevista.

Retomei brevemente os objetivos da vivência, ou seja, realizar uma compreensão do texto em conjunto, com a manifestação em voz alta de suas opiniões, no intuito de construir hipóteses de interpretação. Ademais, reforcei os combinados, principalmente no intuito de tranquilizá-los em relação à obrigatoriedade de falar e à busca de respostas "certas", pois o texto escolhido se abria para múltiplas possibilidades de construção de sentidos. Nesse momento, percebi que eles estavam um pouco ansiosos, já que, durante as aulas regulares, comumente são cobradas respostas objetivas, ou seja, a proposta diferia daquela a que estavam acostumados.

Mantivemos a disposição em círculo e pedi-lhes que se sentissem à vontade para iniciar seus comentários, sem necessidade de levantar a mão, por exemplo, uma vez que minha intenção era promover um encontro naturalmente dialógico. Nesse contexto, solicitei que respeitassem as vozes dos colegas, buscando sempre uma escuta atenta.

Para dar início à vivência, entreguei uma cópia impressa do texto a todos, pedindo que lessem individualmente para iniciarmos a prática. Tratou-se de um retorno ao texto, pois já o havíamos discutido em um dos encontros realizados anteriormente. No entanto, ressalto que, do encontro em questão, apenas 4 estudantes estavam presentes nessa primeira vivência. A seguir, reproduzo o texto utilizado.

Quadro 6: Texto “Instruções para dar corda no relógio”

Instruções para dar corda no relógio	
Julio Cortázar	
Lá no fundo está a morte, mas não tenha medo. Segure o relógio com uma mão, pegue com dois dedos o pino da corda, puxe-o suavemente. Agora se abre outro prazo, as árvores soltam suas folhas, os barcos correm regata, o tempo como um leque vai se enchendo de si mesmo e dele brotam o ar, as brisas da terra, a sombra de uma mulher, o perfume do pão. Que mais quer, que mais quer? Amarre-o depressa a seu pulso, deixe-o bater em liberdade, imite-o anelante. O medo enferruja as âncoras, cada coisa que pôde ser alcançada e foi esquecida começa a corroer as veias do relógio, gangrenando o frio sangue de seus pequenos rubis. E lá no fundo está a morte se não corremos, e chegamos antes e compreendemos que já não tem importância.	

Fonte: CORTÁZAR, 2008, p. 383.

A duração da vivência foi de 48 minutos, com 225 turnos.

4.2.1 Análise da primeira vivência de leitura

Durante a leitura, alguns educandos fizeram comentários em relação à dificuldade. Pablo, no turno 16, achou o texto muito complexo, o que mostra a insegurança dos alunos perante textos metafóricos. Segue excerto:

Excerto 6: Insegurança perante textos metafóricos

16	Pablo	Professora, muito complexo esse texto, não entendi nada.
17	Luisa	Nem deve ter lido o texto...
18	Amanda	Calma. Calma.
19	Rael	Professora, já me perdi aqui na segunda linha.
20	Ravi	É muita metáfora.

Vale lembrar que, durante a entrevista, Pablo relatou não ter o hábito de leitura. Logo, no excerto 6, nota-se a desistência precoce na busca pelo entendimento, visto que, àquela altura, não havia transcorrido tempo suficiente para leitura, como observado pela aluna Luisa. A fala de Rael corrobora o "medo" de se aventurar nas possibilidades interpretativas, finalizando com o aluno Ravi, que teria identificado o motivo da dificuldade: *"É muita metáfora"*.

Para tentar tranquilizá-los, ressaltei que o objetivo era construirmos juntos possíveis interpretações, sem pressioná-los por respostas. Após alguns minutos, os participantes tiveram dúvidas sobre vocabulário, e percebo agora como fui um pouco diretiva, respondendo-lhes imediatamente; poderia instigá-los a entendê-las por meio do contexto.

O aluno Ravi, no turno 39, compartilhou sua inquietação ao dizer que não era capaz de interpretar como um texto literário: *"única coisa que vem na minha cabeça são imagens"*. Nesse momento, ele não compreendeu as imagens, ou seja, as metáforas, como potencial interpretativo.

Leandro, no turno 47, foi o primeiro a expor sua perspectiva sobre o texto, seguido dos alunos Fernando e Rose:

Excerto 7: O medo e a morte (I)

- | | | |
|----|----------|---|
| 47 | Leandro | Bom, instruções para dar corda no relógio, o que eu entendi disso tudo aqui foi que basicamente estava falando sobre as decisões que você toma na sua vida... bom, vou pegar um exemplo aqui que está no texto. O medo enferruja a ação, cada coisa pode ser alcançada e foi esquecida tal, tal, tal, aí está falando que o medo pode ser um dos fatores para tomar decisões. () para perder esse medo para tomar uma decisão certa para você. E agora de cabeça aqui eu não lembro mais. Eu esqueci o resto que eu ia falar. |
| 48 | Amanda | Pode ficar pensando aí. Pode falar. Gente, pode ir falando, vamos. |
| 49 | Fernando | Eu acho que o texto, ele é como se fosse uma referência de como o ser humano lida com a morte. A gente passa a nossa vida inteira como () como animal, tentando prolongar nossa sobrevivência, fazer tudo para que nós () estejamos aqui, permaneça muito tempo aqui na terra, o maior tempo possível. Só que a gente tem medo da morte, a gente trata ela como se fosse a pior das piores coisas. E o autor, eu acho que ele não encara a morte desse jeito, ele não vê ela com medo, ele não se amedronta da morte em si, ele diz que se for assim ele não vive direito, ele meio que explica com várias metáforas que a gente tem que viver uma vida leve, admirar as coisas, admirar o tempo, a gente está aqui, acho que é um pouco disso, ele dá uma maior relevância a vida do que uma relevância, uma importância maior à morte. Acho que é um pouco que ele quis passar, de aproveitar as pequenas coisas, a sombra de uma mulher. Ele cita aqui várias ocasiões, mas acho que é um pouco de não ter medo da morte um pouco a ideia geral. |
| 50 | Amanda | Pode falar, Rose. |
| 51 | Rose | Eu já considero se for para ficar uma metáfora que o medo praticamente é uma âncora porque o que acontece? O que faz o navio ficar preso é âncora porque ele vai lá e prende, o que normalmente impede de a gente realizar o que a gente queria muito é o medo, essa insegurança, esse medo de... várias coisas é o que impede de a gente |

seguir. Então, para mim, é uma interpretação ótima sobre a questão do medo. Sobre o que ele falou, é muito, eu concordo muito, porque ele também fala muito dessa parte: as árvores soltam suas folhas; para mim, a ideia é de que nada é permanente, de que nada vai ser sempre igual, sempre a gente está em constante mudança. Aqui: o tempo faz sentir () si mesmo, eles brotam com as () pode ser que também signifique uma coisa boa porque () e algumas podem ser boas, outras ruins.

Nota-se que os dois primeiros estudantes buscaram uma interpretação geral do texto, tentando mostrar que compreenderam o seu "sentido". Durante a fala de Leandro, os demais permaneceram em silêncio, porém compartilharam a mesma temática: o medo e a morte. No turno de Rose, percebe-se a coconstrução de sentidos, visto que ela faz referência direta à fala do colega.

A construção de sentidos, a partir das falas dos primeiros alunos, se desenvolveu. O tema do "medo" permaneceu como principal, porém alguns começaram a trazer outras referências. Nesse contexto, tive um pouco de receio do meu papel de mediadora não ser adequado, mas permiti que seguissem o fluxo de interpretações. Entendo que minha insegurança seja justificável, visto que ainda me sinto influenciada, conscientemente, pelo objetivismo nas relações aluno-professor.

O aluno Ravi, no turno 55, pediu a palavra, na tentativa de explicar sua interpretação. A gravação teve momentos ininteligíveis, perdendo algumas partes da fala do discente. Acredito que a dificuldade se deu principalmente devido ao uso da máscara, mencionado anteriormente. O estudante interpretou as analogias coerentemente, apesar de aparentar um pouco de dificuldade para encadear seus pensamentos:

Excerto 8: O transcorrer do tempo (I)

- | | | |
|-----------|--------|---|
| 55 | Ravi | Então, para mim, eu mais ou menos só interpretei como um estímulo para mais ou menos... como fala? |
| 56 | Renato | () |
| 57 | Ravi | É, sim. Algo concreto. Porque ele fala pelo menos para mim, eu só vejo como... o começo do texto sendo o começo e o fim é o fim. Ele falou assim, mais ou menos ele começa falando da vida e da morte. O texto inteiro ele faz com que, pelo menos na minha interpretação, ele mostra o decorrer disso. [...] |

Relacionou o medo e âncora, algo já explicitado por outros participantes:

Excerto 9: O medo e morte (II)

- 57 Ravi [...] o medo enferruja as âncoras, para mim é a morte já é uma âncora, você não pode ultrapassar aquele ponto, é como se a morte fosse seu limite e você ficar decorrendo isso com medo, tipo: lá no fundo está a morte, mas não tenha medo, () na minha visão quer dizer você temer algo que já vai acontecer não vale a pena.

Retomou sua hipótese de interpretação do transcorrer do tempo, entre o início e fim da vida, com a metáfora da corda do relógio.

Excerto 10: A corda do relógio (I) / hierarquização interpretativa (I)

- 57 Ravi [...] Então, pelo menos no começo que ele fala: pegue () dois dedos o pino da corda e puxe-o suavemente é de que vamos começar a viver e, no final, gangrenando o frio sangue dos pequenos é como se seu tempo estivesse acabando e você tivesse que aceitar isso, como se o tempo fosse realmente uma joia, uma riqueza que não pode ser comprada.
- 58 Amanda Quem mais quer falar?
- 59 Luisa () você não vai falar não?
- 60 Rael Nem precisa depois dessa, depois disso.

Busquei instigá-los a complementar o que Ravi havia exposto, porém o ocorrido me surpreendeu: alguns se sentiram intimidados, realizando um tipo de "hierarquização das interpretações", ou seja, considerando "superiores" as interpretações de certos colegas. Isso pode ser explicado pelo aspecto de comparação entre estudantes considerados "mais inteligentes", algo que infelizmente ocorre no método tradicional escolar: múltiplas inteligências desconsideradas, sendo o "bom" aluno somente o que tira notas altas em avaliações.

Fernando, no turno 62, retoma a palavra, trazendo referências da Física, que define como sua área: "*pensando na minha área, que sou chegado em exatas*".

Excerto 11: Interdisciplinaridade (I) / medo e a morte (III)

- 62 Fernando [...] No universo tem duas leis bem fundamentais, que é a primeira lei da entropia e a segunda é o conceito de finitude () da entropia basicamente é que tudo no universo tem a tendência de se tornar mais caótico, ficar mais bagunçado, ou seja, tudo tem a tendência de mudar, a mudança é algo inevitável, vai acontecer, então que nem () as

peessoas, que nem um bebê, ele nasce, vai amadurecendo, vira um adolescente, depois adulto, depois velho, () acaba falecendo, eu creio que tudo na vida tem essa constante mudança, não dá para a gente evitar isso, tudo tem seus estágios, suas etapas, início, meio e fim. E aí conecta isso com o conceito de finitude, nada... que a gente conheça () tudo no universo é finito, não existe algo que é infinito, que vá além. Então, assim como a vida, tudo vai ter sempre início, mas também tem um final e isso é certeza, a única certeza que a gente consegue afirmar, é um conceito, é um fato, a gente pode () é material, é algo concreto e não tem como evitar, a gente tem certeza que algum dia todos nós vamos morrer e ficar com medo disso é... não tem um valor real porque é algo que vai acontecer, é fato isso.

O participante retoma a questão sobre o medo da morte e as mudanças relacionadas ao transcorrer inevitável do tempo. As referências interdisciplinares são coerentes com o texto e o ajudam na construção de suas interpretações, o que mostra a importância de tentarmos, cada vez mais, incutir a complexidade no âmbito escolar. Sob um dos possíveis aspectos, a epistemologia da complexidade de Morin (2011a) pode ser definida como a busca de um pensamento complexo, que tenha capacidade de relacionar e contextualizar conhecimentos diversos. Todavia, tradicionalmente, há na escola a fragmentação dos saberes, o que pode explicar a dificuldade de integrar e articular informações.

Algumas consequências desse aspecto mecanicista são perceptíveis ao seguirmos com a vivência. O aluno Ravi, no turno 65, acredito que motivado pelas conexões feitas pelo colega, tentou também trazer referências interdisciplinares com a Filosofia. Ele divaga sobre seu conhecimento de alguns pensadores como Aristóteles, Maquiavel, Marx. Embora apresentasse novamente um pouco de dificuldade de concatenar suas ideias, conseguiu relacioná-las ao texto:

Excerto 12: Interdisciplinaridade (II) / medo e a morte (IV)

- | | | |
|----|--------|---|
| 65 | Ravi | [...] Porque nós temos a morte e porque não devemos temer a morte e () significado que ele ((referência a Maquiavel)) dá a isso é temos que sacrificar, temos que nos escolher a sacrificar pelos outros, ou você vive por (), que é mais ou menos o significado que ele fala de você viver sem pensar em nada, porque ele denomina pessoas; existem as pessoas que têm medo de morrer, só pensam nisso a vida inteira, a pessoa acaba não fazendo muita coisa porque o único pensamento dela é ter medo de morrer; Maquiavel pensa em usar as outras pessoas, porque você vive ao decorrer que outras pessoas vivem também, só que a sua vida é mais importante... [...] |
| 66 | Amanda | Mas você conseguiu fazer todas essas ligações com esse texto? Ou só sobre a morte? Em relação à morte. |

- | | | |
|-----------|--------|--|
| 67 | Ravi | Porque ele fala muito sobre a morte. Maquiavel, pelo menos, ele dá umas ideias de tempo bem importantes. |
| 68 | Amanda | De tempo, bem interessante. |

Ressalvo que, nesse momento, tive dificuldade no meu papel de mediadora. Como não compreendi completamente o que o aluno quis dizer, senti-me insegura, mesmo porque alguns conceitos trazidos pelos participantes não eram do meu conhecimento. Isso explicita o papel designado a professores de "saber tudo", sendo tal expectativa uma ilusão, como define Coracini (2002, p. 28): "o professor, enquanto sujeito 'integral', tem a ilusão de que é 'dono' do seu fazer pedagógico". Em certa medida, isso resulta em nossa dificuldade de permitir a abertura, sem nenhum cerceamento, do pensar dos alunos.

Numa tentativa (um pouco diretiva) de organizar a discussão, propus interpretarmos período por período. Novamente, assumo que a imprevisibilidade das discussões me trouxe insegurança, o que, conforme Bajour (2012, p. 55), é compreensível, sobretudo devido à abertura interpretativa (e desafiadora) do texto escolhido:

Quando colocamos a escolha de textos desafiadores em diálogo com modos de ler igualmente desafiadores, os gêneros literários que se caracterizam pela indeterminação ou pela ausência de desfechos tranquilizadores costumam pôr à prova a predisposição e a flexibilidade dos adultos quanto à escuta da inquietação.

Em seguida, Leandro, no turno 83, relatou sua própria inquietação, compartilhando o sentimento de intimidação e dificuldade de Rael, mencionado no turno 98 :

Excerto 13: Interdisciplinaridade (III) / hierarquização interpretativa (II)

- | | | |
|-----------|---------|---|
| 83 | Leandro | É que eu estou na dúvida, prof. |
| 84 | Amanda | Fala, meu amor. |
| 85 | Leandro | () estava aqui ((simula com as mãos)), aí depois você falou () aí o nível já está lá em cima, aí só aumentando. Qual que é mais difícil agora, o texto ou eles? |
| 86 | Ravi | Eu acho que eu sou mais difícil que o texto. |

- 87 Amanda Não, mas a ideia aqui...
- 88 Renato Dá uma frase para ele fazer, ele faz um TCC.
- 89 Leandro () já filosofou, o cara envolveu matemática no meio, o outro foi lá e pegou o filósofo, aí agora eu estou assim: "interessante".
- 90 Fábio Ok, não é?
- 91 Amanda Mas é a sua hipótese de interpretação...
- 92 Luisa Então é assim que gente inteligente pensa?
- 93 Amanda ...que pode favorecer até o que ele disse. O que você levantou...
- 94 Leandro () o que ele disse na primeira, aí depois veio o Fernando explicando, já estava aqui, ele estava aqui no começo, aí depois foi o Ravi, já estava aqui, aí ele foi lá de novo ()
- 95 Luisa Eu estou dando tela azul aqui.
- 96 Leandro () , aí não tem como.
- 97 Amanda Não, tem sim. Calma.
- 98 Rael A gente foi humilhado aqui, professora.
- 99 Leandro Exatamente.
- 100 Amanda Não, não é isso que eu quero... não é isso que é para sentir.
- 101 Luisa Eu estou me sentindo assim.

Pela fala de Leandro, no turno 89, é possível perceber que ele enxergou a tentativa de coconstrução de sentido, porém a vê como algo intimidador — *"já filosofou, o cara envolveu matemática no meio, o outro foi lá e pegou o filósofo, aí agora eu estou assim: 'interessante'".* O mesmo se depreende da fala de Luísa, no turno 92: *"Então é assim que gente inteligente pensa?"*. Por meio das falas dos demais estudantes, fica clara a insegurança diante da interdisciplinaridade e da dificuldade de articular os saberes, usualmente fragmentados pelas divisões das disciplinas, evidenciando o desafio de nossa realidade escolar, em consonância com o que pondera Morin (2011b, p. 39): "Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível" (2011b, p. 39).

Novamente ocorreu uma comparação de interpretações, o que me fez refletir sobre as relações de poder ali manifestadas. Mesmo numa tentativa de validar as interpretações, com o intuito de que minha voz não se sobrepusesse às demais como

autoridade interpretativa, a categorização hierárquica está tão difundida no âmbito escolar que eles a promoveram entre si.

Assumo que fiquei abalada com o mal-estar exposto pelos participantes, pois obviamente não era a intenção que eles se sentissem inferiores em suas percepções. Embora tal situação tenha sido nomeada por alguns, não percebi um desagrado generalizado que indicasse a necessidade de finalizarmos a vivência. Tentei empregar outra estratégia de leitura: voltamos ao texto, propondo a análise dos períodos separadamente, com o intuito de ajudá-los na compreensão.

Decidi iniciar pelo título "Instruções para dar corda no relógio" e perguntei se alguém teria uma hipótese. Para minha surpresa, os primeiros a falar foram Leandro e Luisa, ambos que relataram "não entender" o texto:

Excerto 14: A corda do relógio (II)

102	Amanda	Vamos ler um parágrafo por parágrafo e vamos tentar entender. Primeiro: instruções para dar corda no relógio, alguém tem uma hipótese?
103	Várias vozes	()
104	Leandro	Eu acho que eu tenho. ((diz enquanto aponta o dedo para um trecho do texto))
105	Fábio	Esse título aí ()
106	Amanda	O que...
107	Leandro	A corda do relógio seria o tempo da sua vida, aí você teria que ir dando...
108	Clarice	Como começar também ()
109	Luisa	É, você teria... a corda seria o tanto que você vai passando o tempo.
110	Amanda	Pode ser. Pensando num relógio de corda, alguém entende o funcionamento de um relógio de corda?
111	Amanda	Alguém já viu ()
112	Clarice	Eu nem sabia que isso existia.
113	Amanda	...de corda?
114	Várias vozes	()

Percebi, portanto, que faltava referência sobre o funcionamento do relógio de corda, o que poderia prejudicar a interpretação. Após explicação dada por mim, os alunos levantaram mais hipóteses:

Excerto 15: A corda do relógio (III)

- | | | |
|------------|--------------|---|
| 119 | Amanda | ...puxava e voltava. Então, o que significa aí, então, puxar o relógio? Puxar uma corda do relógio? |
| 120 | Várias vozes | () |
| 121 | Leandro | Recomeçar do zero. |
| 122 | Amanda | Vocês disseram recomeçar um ano, não é? |
| 123 | Luisa | É. |
| 124 | Fábio | Um ano, uma fase. |
| 125 | Amanda | Uma fase. Aí abre para interpretações. |
| 126 | Clarice | Reencarnação. |
| 127 | Luisa | Nossa, Clarice. |

As hipóteses foram coerentes com o texto e obtiveram a adesão do grupo. Depois, foram aventadas novas hipóteses sobre o transcorrer do tempo:

Excerto 16: O medo (I) / Liberdade (I)

- | | | |
|------------|---------|---|
| 165 | Clarice | Eu acho que são como memórias, quando você olha para a vida, ela se... passa pelas mesmas coisas, como... tem uma frase que é: as flores nascem, as flores crescem e as flores envelhecem e morrem; sim, e continua e sempre vai continuar isso, o tempo sempre vai se repetir, vai sempre continuar, então se você quer viver, <i>viva como um bêbado desenfreado</i> , que é sem arrependimentos. Se você ficar com medo, pensando sempre no passado, você não vai conseguir progredir. |
| 166 | Rose | Também tem uma parte aqui: <i>amarre-o depressa no seu pulso e deixe-o bater em liberdade</i> . Talvez seja não ficar tanto tempo gastando... tentando entender como é que funciona esse "relógio", mas deixar ele ir, bater em liberdade. Pensando assim () que não estão contando, deixar ele bater em liberdade, () Nessa questão do anelante que é basicamente ofegante é o medo do futuro. |
| 167 | Fábio | Só que eu acho que aí ele meio que se confundiu, não é? Ele fala: "amarre-o depressa em seu pulso", como fosse para prender, aí fala em liberdade. Não faz sentido. |

A partir do questionamento de Fábio, iniciou-se uma discussão muito interessante sobre a possível contradição do autor. É perceptível a dificuldade de compreender paradoxos, mas, no decorrer da conversa, a contradição vista pelo aluno fez-se mais compreensível a partir das falas compartilhadas:

Excerto 17: Liberdade (II) / interdisciplinaridade (IV)

- | | | |
|------------|----------|---|
| 168 | Amanda | Nossa, Fábio, é verdade. <u>Você amarra depressa, mas deixe-o bater em liberdade.</u> E por que será essa contradição? |
| 169 | Luisa | Porque provavelmente na vida real, para você ter liberdade, você precisa ser uma pessoa rica, uma pessoa... senão, você tem que trabalhar que nem um maluco para você ter dinheiro para pagar o quê? O mínimo. E aí, de certa forma, você não tem liberdade, mas ao mesmo tempo você é feliz dependendo do caso. |
| 170 | Amanda | Nossa. |
| 171 | Fernando | Prof? Puxando para filosofia, que o Ravi gosta, tem uma Filosofia que eu gosto muito, que eu uso bastante na minha vida, que é a partir do Estoicismo, que é mais da cultura grega. Eu não vou lembrar qual foi o filósofo que disse, mas... uma frase que... resumindo, não é? Colocando em palavras um pouco mais fáceis é assim: se você tem um problema e ele tem uma solução, não há motivos para se preocupar; se você tem um problema e ele não tem solução, também não há motivos para se preocupar. Você tem um problema em suas mãos e tem como resolver? Beleza, está pronto, você sabe o que você tem que fazer. Você tem um problema e você não tem como solucionar, não tem porque gastar tempo tentando isso. Então, a morte é um problema entre aspas, não é? A gente não precisa gastar o tempo da nossa vida pensando: "por que tem que ser assim?", já é, é fato, vai acontecer, é concreto...se a gente gastar tempo pensando: "por que o relógio funciona, por que o relógio vai aumentando durante o dia, o relógio vai... os ponteiros vão se mexendo", ele já está, ele já está... a vida já está dando corda e não adianta ficar remoendo esse fato, isso vai acontecer, é um problema que não tem solução e não motivo para se preocupar, por isso que tem que deixar ele bater em liberdade. |
| 172 | Ravi | Eu concordo com o Fernando. |
| 173 | Amanda | Concorda? Até o que a Rose disse, o anelante, esse medo, ansiedade pelo futuro...Fala Leandro e Renato também. |
| 174 | Leandro | Você quer que eu fale depois dele? |
| 175 | Amanda | Fala você, depois o Renato. |

Na sequência, Leandro, no turno 176, novalmente manifestou sua insatisfação, ao questionar a escolha do texto "assim difícil". Achei curioso, pois, apesar de relatar a dificuldade de compreendê-lo, ele participou ativamente do encontro. Percebi que sua inquietação se dava, todas as vezes, após alguma fala que remetia a referências interdisciplinares, o que mostra seu receio perante a abertura de interpretações.

Tentei compreender o sentimento do grupo sobre o que o aluno expôs. Segue excerto com os desdobramentos:

Excerto 18: A leitura em grupo

206	Amanda	Mas deixa eu só perguntar uma coisa. A primeira leitura: "tudo bem, não consegui ter hipótese nenhuma"; com as conversas, as hipóteses foram aparecendo na cabeça de vocês?
207	Clarice	Foi.
208	Rael	Sim.
209	Rose	Sim
210	Amanda	Sim. Por mais que...
211	Luisa	Ler sozinho, por exemplo, não dá para prestar tanta atenção assim no silêncio total, porque você fica muito: "eu tenho que ler isso, eu tenho que ler isso"...
212	Amanda	()
213	Luisa	É. Mas quando você está comentando com o pessoal, eu acho que dá para entender melhor.
214	Amanda	Sim.
215	Fábio	Se eu estivesse lendo esse texto sozinho, eu já teria desistido na primeira linha...
216	Luisa	Eu também.
217	Fábio	... só que como a gente está discutindo, falando as hipóteses, aí deu vontade de entender e criar hipóteses. É o que () o Leandro falou, não desinteressante, só complexo.
218	Luisa	Só interessou depois que começou a conversar.
219	Fábio	É juntar a opinião dos outros...
220	Amanda	É...

Fica claro como a prática do Pensar Alto em Grupo facilitou uma relação dialógica entre os educandos, ao compartilhar suas vozes, construindo a intersubjetividade na produção coletiva de sentidos. Ao fim da vivência, pude atestar os múltiplos desafios e possibilidades do professor agente de letramento ao utilizar o PAG. Embora tenha sido perceptível a dificuldade dos participantes — e a minha também, como agente de letramento — notei como essa primeira vivência teve potencial gerador de inquietações e mudanças nas perspectivas dos alunos como leitores responsivos e críticos, que se expressam com respeito, permitindo ouvir as

vozes dos colegas e suas próprias, muitas vezes, infelizmente, silenciadas nas salas de aula.

4.3 Contextualização da terceira vivência

Após algumas semanas, realizamos a terceira vivência de leitura, com dois pequenos textos da autora Lygia Fagundes Telles: "Da vocação" e "Cabra-cega".

Como já explicado na seção anterior, busquei textos que pudessem promover reflexões sobre autoconhecimento, valorização à vida e dificuldades inerentes aos seres humanos, devido ao alarmante aumento de casos de depressão e ansiedade em ambientes escolares.

Os alunos participantes foram: Rodrigo, Renato, Ravi, Danilo, Leandro, Guilherme, Marco, Joaquim, Clarice, Joana, Flávia, Rose, Breno e eu, que participei como professora-mediadora-pesquisadora. Além disso, como mencionado nos primeiros encontros, tive a ajuda de um professor, Tiago, para organização e gravação das vivências. Reforço que os nomes dos alunos foram trocados, para preservar suas identidades.

De início, retomei brevemente os objetivos da vivência e os combinados feitos nas vivências anteriores. Entreguei uma cópia impressa do texto a todos os participantes e pedi-lhes que a lessem individualmente para iniciarmos a prática. Apresento a seguir o primeiro texto trabalhado:

Quadro 7: Texto "Cabra cega"

Cabra-Cega	
	Lygia Fagundes Telles
Era um jogo da minha meninice - será que ainda brincam assim? Os olhos tapados com um pano, as mãos tateantes. Os sustos. Os gritos. Tiro o pano dos olhos e me vejo de corpo inteiro. Tão nítido esse corpo que conheço tão mal, como ele me escapa! Principalmente na doença, quando não sei o que fazer com ele - mas que corpo é esse? Como posso entendê-lo se não tenho a menor ideia do que se passa lá dentro? Vou de <i>cabra cega</i>, às apalpadelas, tateante, o que em mim é realidade e o que é aparência? Corro até minha imagem e toco apenas no espelho.	

Fonte: TELLES, 2010, p.170.

A duração da vivência foi de 40 minutos, com 181 turnos.

4.3.1 Análise da terceira vivência: "Cabra-cega"

Destaco que a análise dos dados a seguir busca responder às perguntas da pesquisa, verificando o processo de construção de sentidos do texto, por meio do Pensar Alto em Grupo, bem como a minha prática como mediadora, buscando o protagonismo dos alunos.

Iniciamos o diálogo retomando brevemente os princípios das vivências: compartilhar o pensamento, ouvindo e respeitando o pensamento do outro. É importante reforçar a não obrigatoriedade da fala, dado que alguns estudantes — mesmo participando voluntariamente de todos os encontros — não se pronunciaram. Essas situações me deixaram um pouco receosa, pois a intenção era uma partilha de hipóteses por todos, porém não quis forçá-los. Assim procurei criar oportunidades para que se sentissem à vontade para se expressar.

A gravação da vivência foi iniciada com os discentes discutindo rapidamente qual texto leríamos primeiramente, sendo escolhido "Cabra-cega". Essa vivência foi a terceira realizada com o grupo, sendo que alguns já haviam participado das ocorridas *on-line*.

Excerto 19: O espelho: quem sou eu? (I)

6	Amanda	Viveu bem. E aí, gente? Lembrando a quem quiser falar, fique à vontade. É aberto para discussão. Não se sintam obrigados a falar.
7	Leandro	Quer que já fale?
8	Amanda	Fique à vontade.
9	Ravi	Você começou. Prossiga.
10	Rodrigo	Bom dia, pessoal.
11	Amanda	Não se sinta forçado se não quiser falar agora.
12	Leandro	Com todo mundo olhando, quero ver não se sentir assim.
13	Amanda	Pode falar. Fique à vontade.
14	Rose	Ele começa parecendo que estava descrevendo a brincadeira da cabra-cega, o jogo que ele brincava quando era criança, como ele se sentia, como era, os gritos. Eu acho que ele começa a usar isso () ele realmente queria transmitir () Ele fala assim: "tiro o pano dos olhos e me vejo de corpo inteiro. Tão nítido esse corpo que mal conheço". <u>É como se ele dissesse que não se conhece, que ele consegue se ver.</u> Ele fala assim na última... eu não vou seguir uma

ordem: "corro até minha imagem e toco apenas no espelho". Se ele conseguisse se ver no espelho... ele consegue ver a imagem do espelho, só que ele só consegue tocar em algo que o reflete. E se ele tentasse realmente se conhecer? Às vezes, para a gente se conhecer, a gente não precisa apenas ver só o espelho, mas realmente... autoconhecimento, você ir atrás de como seus pensamentos funcionam, como sua mente funciona. Isso é muito importante, ajuda a lembrar de várias experiências que a vida traz. É uma coisa que eu também vejo () por isso que achei legal esse texto (grifos meus).

Apesar da fala de Leandro, no turno 12, que poderia mostrar insegurança, ele pediu a palavra. No entanto, de forma respeitosa, Rose iniciou as interpretações. É importante salientar que a aluna em questão participou de todas as vivências, inclusive as ocorridas no ano anterior. Foi perceptível, no momento, e também a partir desta análise, como ela se desenvolveu em suas interpretações, fazendo inferências e correlacionando-as com suas experiências e inquietações.

A interpretação da metáfora do espelho produz incongruências, a partir da fala de Rose — *"E se ele tentasse realmente se conhecer? Às vezes, para a gente se conhecer, a gente não precisa apenas ver só o espelho, mas realmente... autoconhecimento"* —, abrindo possibilidades para sua compreensão literal (reflexo no espelho) e metafórica (autoconhecimento).

4.3.2 O espelho: quem sou eu?

Muitos pediram a palavra, claramente validando a interpretação da colega:

Excerto 20: O espelho: quem sou eu? (II)

- | | | |
|-----------|--------|--|
| 15 | Flávia | Posso falar? |
| 16 | Amanda | Claro. |
| 17 | Flávia | Me parece que ele está brincando com essa frase, parece que é a brincadeira da cabra-cega. A imagem dele reflete a brincadeira, <u>porque meio que escapa da própria imagem, meio que não consegue se enxergar, igual ao jogo</u> (grifo meu). |

Flávia, a partir da fala da colega, iniciou um pensamento analógico, a partir de uma comparação: a venda, no jogo da cabra-cega, poderia referir-se de algum modo

a uma dificuldade de se ver como realmente é: "*porque meio que escapa da própria imagem, meio que não consegue se enxergar, igual ao jogo*".

Em seguida, pude observar uma real coconstrução de sentidos, visto que o raciocínio foi iniciado por uma participante, com uma inferência sobre o autoconhecimento. A seguir, a aluna faz a comparação entre os sentidos literais e metafóricos da "venda", sendo complementado, como um fio de raciocínio, com a interpretação de Leandro, sugerindo tratar-se de uma insegurança em relação à aparência:

Excerto 21: O espelho: quem sou eu? (III)

18 Amanda Quem mais?

19 Leandro Assim como a Rose tinha falado, eu concordo com esse começo, ela pegou a brincadeira para dar iniciativa à narrativa dela, para transmitir algo. Em relação à venda, conhecer o próprio corpo, poderia ser também uma forma de expressar a insegurança dela com o próprio corpo, com a própria imagem na cabeça dela. Ela usou também: "vou de cabra-cega, às apalpadelas, tateante. O que em mim é realidade e o que é aparência?". Na hora eu pensei que... quando você está vendado, quando você não consegue enxergar sua própria aparência, aí as aparências realmente não importam. Como você vai se importar com o que você não pode ver? Ela queria transmitir essa mensagem com essa brincadeira também, pode apagar a insegurança dela em relação à própria imagem. Pensem em um cego. O cego não vai se importar com a aparência. Acho que é uma forma de ela apaziguar a própria insegurança (grifos meus).

O exposto revela como uma abertura dialógica, permitindo aos jovens leitores pensarem alto em grupo, contribui para uma real intersubjetividade entre os alunos, cujo sentido não é o que "o outro" expôs, mas sim o fruto da contribuição compartilhada:

Constatamos, a partir dos nossos dados (PONTECORVO, 1985; 1987), que o raciocínio sobre um argumento específico entre aqueles propostos se constrói muitas vezes pela contribuição de vários interlocutores: em outras palavras, ocorre um "pensar em conjunto", que não corresponde exatamente ao pensamento de alguém e que ainda não se encontra naquele. Denominamos a esse fenômeno de *co-construção do raciocínio* (PONTECORVO, 2005, p. 71, grifos da autora).

A interação entre eles se mantém, com a concordância de Rose no turno 26, sobre a hipótese da insegurança. *"Pode ser também uma questão de insegurança, que nem ele falou. A insegurança é um dos pontos-chave pela falta de autoconhecimento"*. Em seguida, Clarice, que ainda não tinha se pronunciado, deu uma nova contribuição, relatando um aspecto pessoal, de sua própria experiência:

Excerto 22: O espelho: quem sou eu? (IV)

- | | | |
|----|---------|--|
| 27 | Amanda | O que vocês acham? |
| 28 | Clarice | Acho que muitas vezes a gente olha mais para o espelho do que para <u>nós mesmos</u> . Em uma situação do dia a dia, quando as pessoas falam sobre você, elas falam tanto que você não sabe diferenciar quem é você mesmo. |

Saliento a validade da literatura como ponto de partida para compreensão de nossa identidade. A participante se sentiu confiante para relatar suas experiências, o que não ocorre, muitas vezes, em sala de aula. Ao expor situações de dificuldade — *"Em uma situação do dia a dia, quando as pessoas falam sobre você, elas falam tanto que você não sabe diferenciar quem é você mesmo"* —, ela compartilhou sua subjetividade e recebeu, do grupo, acolhimento de forma empática, dado que todos observaram o ponto em comum em relação à insegurança inferida a partir do texto — e provavelmente — na vida, algo que percebi pelo silêncio e olhares entre eles. A estudante complementa, seguindo sua linha de raciocínio, com uma indicação do que ser feito nesses contextos de dificuldade:

Excerto 23: O espelho: quem sou eu? (V)

- | | | |
|----|---------|--|
| 28 | Clarice | Acho que é importante ouvir as pessoas, mas é importante olhar para si, para dentro da sua alma, para ver seu próprio caráter, para não se confundir com o que os outros estão falando, senão você acaba acreditando. Se é uma coisa ruim, você acaba sucumbindo a isso. [...] |
|----|---------|--|

Tal situação evidencia a importância de o aluno ter sua voz enaltecida e respeitada. Com a ajuda do outro, podemos saber da nossa humanidade compartilhada e, por consequência, dos medos e anseios em comum e, assim, buscar soluções ou auxílio, algo tão necessário, em virtude do aumento do número de adolescentes com diagnóstico de depressão.

Nessa vivência, notei que os jovens, apesar de seus contextos sociais e culturais individuais, compartilharam o mesmo momento “macro-histórico”, ou seja, permaneceram quase dois anos vivenciando uma situação pandêmica, na qual a interação foi predominantemente *on-line*, marcada por relacionamentos impessoais e virtuais. As redes sociais tornaram-se o refúgio de muitos, cuja comparação de suas imagens (fotos e vídeos) é inevitável, e, por consequência, seu uso contribui para aumentar a insegurança dos adolescentes, bombardeados com padrões irreais de beleza, sociabilidade, poder aquisitivo etc. Apoio-me em Candido (1989, p. 113), ao defender que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” e é nosso papel, como escola, permitir que as leituras dos educandos promovam reflexões que contribuam para a resolução de seus problemas.

4.3.3 O espelho: Eu sou o que o outro vê?

A leitura feita pelos discentes não foi linear, abordando os temas de forma natural, sendo que, por alguns momentos, a interpretação se manteve com os mesmos sentidos. Nesse ínterim, achei necessário reler o texto, para que todos pudessem compartilhar suas vozes, tentando interferir o mínimo possível. Assim, a interpretação seguiu um novo direcionamento a partir da fala de Rodrigo:

Excerto 24: O espelho: eu sou o que o outro vê? (I)

- | | | |
|----|---------|--|
| 41 | Amanda | O que elas disseram faz sentido para você? |
| 42 | Rodrigo | Faz, mas estou tentando achar alguma coisa que faça sentido mais para mim. Aqui () Ela meio que se toca: "corro até minha imagem", ela meio que tenta alcançar para descobrir <u>o que é realidade e o que é aparência, que é realmente aquilo que as pessoas estão vendo</u> , ela corre até a imagem, no final ela toca o espelho. Eu entendi como uma parte mais superficial. <u>Eu só enxergo o que os outros veem.</u> |

O participante fez a primeira correlação entre os sentidos de "realidade e aparência" que, em meu entender, foi consequência das relações construídas até o momento: autoconhecimento/insegurança/aparência. Clarice, no movimento de coconstrução de sentido ao que o colega enunciou, fez uma observação de grande valia, pautada na sua capacidade de conectar saberes:

Excerto 25: O espelho: eu sou o que o outro vê? (II)

- | | | |
|----|---------|---|
| 43 | Amanda | O que ele disse: "ela só enxerga o que os outros veem". O que vocês acharam dessa interpretação dele? |
| 44 | Clarice | Eu acho que pode ser verdade. <u>A física quântica fala que ser é ser percebido.</u> Quando ela só se olha na imagem, ela não tem a parte da percepção, a própria capacidade de se tocar, saber que existe mesmo. |

É observável, portanto, a relevância de se promover um pensamento complexo, capaz de relacionar conhecimentos interdisciplinares. A estudante, ao mencionar saber sobre física, contribuiu com uma nova inferência, que aprofunda a interpretação coletiva. Novamente, percebo como a prática dialógica de leitura favorece a construção de alunos-leitores que alcançam a leitura profunda:

Excerto 26: O espelho: eu sou o que o outro vê? (III)

- | | | |
|----|---------|--|
| 45 | Rodrigo | É verdade, tem a ideia de que você toma conhecimento de si mesmo com a observação do outro. Quando eu li esse texto, pensei: "quem tem certeza? Quem consegue saber o que se passa lá dentro? O que é real e o que não é?" |
|----|---------|--|

4.3.4 Uma interpretação inesperada

Como a proposta era trabalharmos os dois textos, seguimos para o fim da vivência, conforme se verificar no próximo trecho:

Excerto 27: Uma interpretação inesperada (I)

- | | | |
|----|-----------|---|
| 46 | Amanda | Alguém mais quer falar alguma coisa sobre esse texto? |
| 47 | Leandro | Texto muito peculiar. Parabéns. |
| 48 | Amanda | O que você achou? Não é obrigado a falar. O que você achou da interpretação de todo mundo? |
| 49 | Guilherme | Massa. |
| 50 | Leandro | A gente estava conversando, a gente achou o texto muito interessante, porque ele trata de questões sobre a realidade, sobre sentimentos, emoções, sobre o que se passa no cotidiano de uma pessoa, sobre o que ela pode sentir, sobre as inseguranças dela com a aparência, com tudo. |

O fragmento mostra a necessidade de reais diálogos em sala de aula, que permitam a manifestação das subjetividades. Sentir-se reconhecido e valorizado em suas opiniões e emoções também faz parte do desenvolvimento educacional, cuja separação entre uma suposta mente objetiva e outra subjetiva não é mais factível.

Chegando ao fim da discussão do texto, algo inesperado ocorreu. O aluno Ravi, que costumava falar abertamente em todos os encontros, chamou-me em particular⁷ para partilhar sua hipótese de interpretação, cuja inferência me surpreendeu, por não ter sido considerada em minha leitura prévia:

Excerto 28: Uma interpretação inesperada (II)

- | | | |
|----|---------|--|
| 52 | Ravi | Se você relevar algumas partes, pelo menos na minha cabeça, é tipo aquela sensação quando você está na puberdade, está conhecendo seu próprio corpo, você começa a descobrir... |
| 53 | Amanda | Não precisa ter vergonha de falar as coisas, a gente está aqui entre amigos. Mas tem razão, faz todo o sentido. |
| 54 | Ravi | Pelo menos para mim, quando ela fala que está brincando de cabra-cega, ela vai entender mais o que está acontecendo? |
| 55 | Rodrigo | Entendi. Você fez uma analogia quase literal com... |
| 56 | Ravi | Ela falou dos sustos, toca em uma parte, um susto, alguma coisa. |
| 57 | Amanda | Você tem vergonha de falar? |
| 58 | Ravi | Só que eu fiquei com vergonha. |
| 59 | Rodrigo | Pode falar, não precisa ter vergonha, né? ((algumas risadas pelos que ouviram)) |
| 60 | Amanda | Eu acho que pode levantar. Vocês são adolescentes. Qual é o problema de comentar? Pessoal, o Ravi levantou uma questão que eu queria que ele compartilhasse com todo mundo e ver o que vocês acham dessa hipótese de interpretação do Cabra-Cega. Pode falar, Ravi. Não precisa ter vergonha. Escutem o que ele vai falar. Acho que é uma hipótese de interpretação diferente. Eu não tinha pensado nisso. |

Senti-me confiante na minha atuação como mediadora, visto que o estudante teve a segurança de compartilhar comigo, apesar de não o fazer para o grupo no primeiro momento. Nesse momento, achei importante promover o revozeamento (O' CONNOR; MICHAELS, 1966, p. 71 apud ZANOTTO; TAVARES DOS SANTOS, 2018, p. 208) cujo intuito foi realizar "um tipo particular de re-enunciação (oral ou escrita) da contribuição de um aluno - por outro participante da discussão". Entretanto, isso foi

⁷ O aluno veio ao meu lado e falou em voz baixa para que os demais não ouvissem.

feito de forma adaptada, já que o educando se sentiu confortável para expor, por si mesmo, ao grupo:

Excerto 29: Uma interpretação inesperada (III)

- | | | |
|----|--------------|--|
| 61 | Ravi | Posso falar, sim.. ((risos)) Relevando algumas partes do texto, na primeira lida, eu fiz uma analogia com a puberdade, conhecer seu próprio corpo, tatear o próprio corpo. Ela está brincando de cabra-cega sozinha, a parte dos sustos. Eu entendi mais ou menos como se fosse isso, alguém se autodescobrindo. |
| 62 | Amanda | O que vocês acharam dessa interpretação? Mais alguém consegue enxergar isso no texto? |
| 63 | Várias vozes | () ((concordância entre eles)). |

Percebi a importância de uma ação não diretiva como mediadora, e, por conseguinte, a imprescindível necessidade de sempre me comprometer com uma real abertura à reflexão dos alunos, buscando ajudá-los, de forma que, como ocorrido na vivência, as interpretações alcancem suas múltiplas possibilidades de sentido, conforme assinala Bajour (2012, p. 27):

Que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos? (2012, p. 27).

Reforço, portanto, como a interpretação metafórica, realizada em conjunto, foi pautada por inferências e raciocínio coletivo. Os participantes, por meio de uma leitura profunda — com tempo suficiente para tanto — atingiram interpretações analógicas e coerentes: da leitura literal (a brincadeira de criança) para a compreensão metafórica (autoconhecimento), cuja complexidade abrangeu mudanças psicológicas e corporais que eles compartilham como adolescentes.

4.4 Análise da terceira vivência: "Da vocação"

A análise dos dados a seguir busca responder às perguntas da pesquisa, verificando as possibilidades e desafios do professor agente de letramento ao utilizar a prática dialógica de leitura, PAG. Ela foi feita a partir de uma observação temática, não cronológica, do encontro. Isso porque a conversa fluiu naturalmente, e os temas

foram discutidos em movimentos cíclicos, cujo início, encerramento e retorno ocorreram de forma orgânica.

A seguir, apresento o texto trabalhado:

Quadro 8: Texto "Da vocação"

Da Vocação	Lygia Fagundes Telles
Na vocação para a vida está incluído o amor, inútil disfarçar, amamos a vida. E lutamos por ela dentro e fora de nós mesmos. Principalmente fora, que é preciso um peito de ferro para enfrentar essa luta na qual entra não só o fervor mas uma certa dose de cólera: fervor e cólera. Não cortaremos os pulsos, ao contrário, costuraremos com linha dupla todas as feridas abertas. E tem muita ferida porque as pessoas estão bravas demais, até as mulheres que eram umas santas, lembra? Costurar as feridas e amar os inimigos que odiar faz mal ao fígado, isso sem falar no perigo da úlcera, lumbago, pé frio. Amar no geral e no particular e quem sabe nos lances desse xadrez chinês imprevisível?!... Ousar o risco. Sem chorar, aprendi bem cedo os versos exemplares, <i>Não chores que a vida/ é luta renhida. Viver é lutar</i>. Lutar com aquela expressão de criança que vai caçar borboleta, ah, como brilham os olhos de curiosidade. Sei que as borboletas andam raras mas se sairmos certos de que vamos encontrar alguma... O importante é a intensidade do empenho nessa busca e em outras. Falhando, não culpar Deus, oh! por que Ele me abandonou? Nós é que O abandonamos quando ficamos mornos. Quando a vocação para a vida começa a empalidecer e também nós, os delicados, os esvaídos. Aceitar o desafio da arte. Da loucura. Romper com a falsa harmonia, com o falso equilíbrio e assim, depois da morte - ainda intensos - seremos um fantasma luminoso.	

Fonte: TELLES, 2010, p. 44.

4.4.1 "Homem não chora"

Excerto 30: "Homem não chora" (I)

80	Renato	Aquela música, homem não chora. Como é o nome da música? Caetano Veloso.
81	Renato	Nunca vi meu pai chorando.
82	Amanda	Nunca?
83	Clarice	Nunca vi meu pai chorando também.
84	Rodrigo	Já vi meu pai chorando muito.

É curioso o fato de a primeira hipótese ser uma inferência feita a partir da intertextualidade com uma possível música já ouvida e a partilha de relatos pessoais

sobre seus pais. Nesse contexto, analisando o excerto, vejo que poderia abrir a discussão para a questão da masculinidade e seus papéis na sociedade, muito valiosa para a quebra de estereótipos como "homens não choram". O texto literário ajudou a trazer à superfície, ainda que de forma pontual, um assunto pouco discutido abertamente na sociedade e na escola, evidência de como a leitura compartilhada pode ajudar na coconstrução de sentidos, por meio da intersubjetividade — já que lendo sozinhos ou apenas decodificando sintaticamente o texto, dificilmente tal tema seria pontuado. Além disso, revela certa demanda, por parte dos estudantes, de discutir de tais temas. Nesse sentido, a leitura "aberta" tende a favorecer a ocorrência de temas de interesse dos próprios alunos, levando em conta seu contexto familiar e social, o que, por sua vez, guarda certo potencial para aumentar o significado da vivência escolar. Porém, naquele momento, preferi deixar a leitura coletiva seguir sua própria direção.

Para avançarmos, foi conveniente reler o texto em voz alta, dado que os participantes estavam um pouco agitados. Eles iniciaram com uma leitura descendente, analisando meramente as informações que o texto apresentou:

Excerto 31: "Homem não chora" (II)

- | | | |
|----|---------|---|
| 85 | Amanda | Gente, vamos ouvir. Quem quiser falar, pode falar. |
| 86 | Rodrigo | Outras coisas que entendi, fala sobre doença, xadrez, fala sobre (). |
| 87 | Ravi | <u>Não fala sobre as dificuldades da vida e como superar isso?</u> Primeiro, já começa falando, em vez de você cometer o ato de "assassinar" a si próprio, você costura os bagulhos que estão ferrando, <u>ai você fica bem</u> . Depois, fala que odiar faz mal ao fígado, conter sua raiva e não ficar odiando tudo que você vê na sua, senão você vai ter úlcera. <u>A vida é uma luta</u> . No final ele mete um negócio relacionado a Deus, esperança, loucura, morte, essas coisas. |

A partir da leitura inicial, feita por Rodrigo, observa-se que Ravi já acrescentara a leitura ascendente: iniciou sua interpretação relacionando o texto com seus conhecimentos prévios. Além disso, exemplifica sua hipótese com uma concepção metafórica da realidade: "*A vida é uma luta*", o que revela o processo cognitivo de raciocínio metafórico, investigado por Zanotto (1995, p. 243):

Mas o resultado mais importante dessas pesquisas foi a descoberta do seu valor cognitivo ela não é mais considerada um simples ornamento linguístico ou uma mera figura de linguagem, mas sim um processo cognitivo que tem um papel heurístico nas mudanças conceituais (mais evidente no caso das metáforas novas). Para Mac Cormac (1985:147). "o processo conceitual metafórico produz novas hipóteses e novas expressões da experiência, e sugere novas possibilidades de percepção do mundo.

4.4.2 "O fantasminha luminoso"

Na sequência, Rose seguiu, a partir do comentário de Ravi, com um processamento ascendente, apresentando a construção de mais um raciocínio metafórico para compreensão do texto:

Excerto 32: "O fantasminha luminoso" (I)

- | | | |
|-----------|--------|--|
| 88 | Amanda | Quem mais quer falar um pouco? Foi difícil esse texto? |
| 89 | Rose | () quanto mais a gente fica reclamando e espalhando o ódio, a gente só vai se ferir. E também a questão de () a questão de não desistir, não entregar os pontos, costurar as feridas, conseguir erguer as forças para costurar algo que machuca a gente (). O importante é a gente não se deixar levar por isso, mas seguir () porque isso é o que importa. A gente não precisa se limitar de sentir aquela dor, aquele sofrimento, mas (). Mas é basicamente isso. Aceitar realmente o desafio da arte. Se a gente levar em consideração de uma forma bem positiva, <u>a vida realmente é uma arte</u> , mas representa desafio. É como a gente realmente lida, <u>porque no final a gente já sabe o que vai acontecer, todo mundo sabe, o fantasminha luminoso</u> . A morte um dia vai chegar, a gente já sabe. Por que a gente (). |

Após sua fala, percebi que ela estava visivelmente emocionada, com a voz embargada. Nesse ínterim, pude verificar que todos os participantes prestavam atenção ao seu relato, em silêncio. Foi um momento muito singular; nunca havia presenciado algo parecido em sala de aula. Isso porque, apesar de ser muito comum a realização da leitura de textos literários, raramente há espaço para um aprofundamento dela em seu sentido mais amplo — e não meramente decodificador —, que permita tal conexão entre estudante-autor. Naturalmente, em minha experiência, alguns estudantes me procuraram, individualmente, para relatar seus problemas pessoais, mas nunca havia ocorrido coletivamente.

Flávia, após dar um breve abraço na colega, complementou:

Excerto 33: “O fantasminha luminoso” (II)

- | | | |
|-----------|--------|--|
| 90 | Flávia | Não se defender das emoções, mas saber lidar para elas... não sei como falar. Ter todas as emoções, viver cada uma, mas saber que tem que repreender algumas mais do que as outras. Se você não tiver tristeza, você não vai ter alegria. Essa questão da () fala: "realmente Deus me abandonou, ele não está comigo. Por que ele está me fazendo passar por isso?". Mas às vezes a gente tem que saber que é necessário () mas para preparar a gente. É só por isso. A gente nega a situação. |
| 91 | Rose | () |
| 92 | Rose | Demora muito para a gente aceitar que talvez tenha sido necessário, <u>que talvez tenha sido melhor assim.</u> |

Depois do encontro, fui conversar com Rose, pois me preocupei com seu abalo. Em seu relato, ela foi a primeira a apresentar sua interpretação a partir da incongruência apresentada pela metáfora "fantasminha luminoso", correlacionando-a com a perspectiva da morte. A aluna relatou passar por uma situação familiar difícil, com a doença da avó, o que mostra, mais uma vez, a emergência de aspectos emocionais que pode surgir a partir do PAG, dado que estudante partilhou sua dor com os colegas, recebendo apoio como retorno, e chegando a uma conclusão que revela maturidade e compreensão frente a situações dolorosas, porém inevitáveis: *"Demora muito para a gente aceitar que talvez tenha sido necessário, que talvez tenha sido melhor assim"*. Essa fala traduz a função essencial de trabalharmos com a literatura também como forma de compreensão da vida e da morte: "O estudo da literatura poderia ser justificado por sua habilidade para ajudar os alunos a compreender a si próprios, sua comunidade e seu mundo mais profundamente" (BEACH; MARSHALL, 1991, p. 17 apud MARTINS, 2006, p. 91).

Após algumas hipóteses apresentadas por outros estudantes, é importante destacar como Danilo desenvolveu, de forma muito coerente, o raciocínio iniciado por Rose:

Excerto 34: “O fantasminha luminoso” (III)

- | | | |
|------------|--------|--|
| 125 | Rose | Aceitar os momentos ruins, as fases ruins, os desafios. |
| 126 | Flávia | Passar por elas, mas sem deixar se levar. |
| 127 | Danilo | Quando ela falou de aceitar o desafio da arte, ela quis dizer... no começo quando ela fala sobre o amor, não necessariamente precisa |

ser um amor romântico, pode ser uma paixão, considerando que ela é uma escritora, por exemplo... depois da morte, seremos um fantasminha luminoso, eu entendi que, se você trabalha com arte, mesmo que você morra, ainda continuam suas obras. (grifos meus).

Nesse momento, emocionei-me, visto que a autora, Lygia Fagundes Telles, havia falecido há pouco mais de 1 mês⁸. Como leitora, tenho uma relação marcante com a escritora, pois a conheci quando era adolescente, e seus livros — contos, romances — modificaram a adolescente que fui e modificam, ainda, quem sou hoje. Acredito que o aluno recordou sua morte, uma vez que eu havia comentado logo no início da vivência, mas, somente após toda a discussão, levantou esta pertinente interpretação: Lygia permanece viva em suas obras.

4.4.3 A vida é um xadrez imprevisível

O diálogo sobre o texto se manteve ativo, com diversas contribuições. Os alunos partilharam suas hipóteses, de forma harmônica e respeitosa, com pouca necessidade de intervenção:

Excerto 35: A vida é um xadrez imprevisível (I)

- | | | |
|------------|---------|--|
| 129 | Rodrigo | () Se você ler o texto, pode ter diversas analogias, vamos dizer, a profissões. Vocação para se amar. Depois, costurar com linha. Costureiro, tudo o mais. Depois tem a parte que fala das doenças e médicos. <u>Você tem vocação para jogar xadrez chinês.</u> Lutador. Caçar. Seguir Deus. |
| 130 | Amanda | O que vocês acham dessa hipótese? |
| 131 | Breno | Esse negócio de xadrez que ele falou: "amar no geral e no particular e quem sabe nos lances desse xadrez chinês". Um ponto de vista, o amor é imprevisível, a gente não pode saber se aquela pessoa é correta ou não. <u>Nossa vida também pode ser um jogo, pode estar jogando, botando nossas próprias peças no lugar que a gente quer.</u> () e os movimentos imprevisíveis. |

Breno mostrou como o PAG pode impactar as relações dos estudantes com o texto e desenvolver habilidades para interação. Vale ressaltar que esse estudante

⁸ A romancista e contista, Lygia Fagundes Telles, faleceu em 3 de abril de 2022, aos 103 anos de idade.

apresenta dificuldade de aprendizagem⁹ e comumente não interage nas aulas¹⁰. Do mesmo modo, é importante salientar essa foi a primeira participação do educando, que também compareceu à última vivência, realizada posteriormente.

Diga-se de passagem, ele foi o primeiro a observar a metáfora do xadrez, a partir da fala de Rodrigo, e a tentar desvendá-la, comparando-a com relações amorosas e também com a própria vida. O raciocínio imagético, por meio de um pensamento metafórico, desenvolveu-se por meio da referência às peças do xadrez (reflexão literal), relacionando-as com as escolhas da vida (reflexão metafórica).

É lícito mencionar que Breno me procurou em nossa aula regular, no dia 09/05, dois dias após a vivência, para contar o que sentiu. Pedi que ele repetisse e gravei seu relato:

Excerto 36: A vida é um xadrez imprevisível (II)

- | | |
|--------|--|
| Breno | Então, né, no começo, eu com vergonha um pouco, por causa que fiquei muito nervoso. <u>Comecei a prestar atenção numa coisa que eu nunca tinha prestado assim...aí depois de um tempo, assim, esperando...até que eu comecei a pegar o embalo, me deu vontade de falar e eu fui indo.</u> Porque eu não sou uma pessoa muito que fala, em público, muita gente, eu sou mais tímido. Aí é isso, aproveitei, mas o único problema meu, é que eu não consigo falar, tipo, olhando para todo mundo, por causa que eu me perco, até nas minhas próprias palavras... eu me perco olhando para todo mundo. Então, eu preciso focar em alguma coisa e começar a falar. <u>Aí foi legal, eu gostei de falar, me senti um pouco melhor assim, falando coisas, não tive que guardar pra mim, acho muito bom isso.</u> |
| Amanda | E você falou que foi a primeira vez que você falou assim? |
| Breno | Foi. |
| Amanda | () seus colegas. E por que isso? |
| Breno | Eu não sei, pro, é por causa que eu nunca tive muita coisa, muito interesse, aí eu falei como era a primeira vez que eu tô indo, eu queria ver como é que era, para ver se eu gostava ou não, aí eu acabei gostando, lendo os textos, essas coisas. |

Fiquei muito feliz com a partilha espontânea de seus sentimentos, pois foi muito esclarecedora para mim, como sua professora e pesquisadora. Mostrou-me como a prática dialógica é inclusiva, permitindo que todos tenham sua voz legitimada. Tal

⁹ Breno é diagnosticado com déficit de atenção, hiperatividade e déficit de decodificação do processamento auditivo central.

¹⁰ O aluno está no 1º ano do Ensino Médio, e sou sua professora desde o 8º ano do Ensino Fundamental II, ou seja, há 2 anos.

diálogo impactou-me como agente de letramento, e, por conseguinte, minha responsabilidade perante todos os alunos, sem distinção. É comum, em salas de aula com muitos estudantes, em virtude da ênfase tarefaira, cuja pretensão principal é fazê-los "estudar" para vestibulares, contribuímos com o silenciamento de alguns, já tão normalizado e que se torna imperceptível no dia a dia. Nesse sentido, reconheço a minha própria mudança de perspectiva, com o desenvolvimento mais empático e ativo em relação à necessidade de uma verdadeira inclusão escolar.

4.4.4 Retorno ao "homem não chora"

Continuamos a vivência, mas minha preocupação com o horário extrapolado atrapalhou um pouco o andamento. Percebi, ao analisar as gravações, que a inquietação era maior por minha parte, visto que os participantes continuaram as interpretações:

Excerto 37: Retorno ao "homem não chora" (I)

- | | | |
|------------|---------|---|
| 141 | Amanda | Gente, eu sei que vocês estão querendo ir embora. Vamos finalizar hoje. Está legal, não é? Eu queria perguntar se vocês querem voltar para esse texto para a gente fazer mais uma vez? A gente pode voltar ao texto um pouco para conversar. Gente, () Por que você se sentiu mal? |
| 142 | Ravi | Porque tem certas coisas que, pessoalmente falando, eu discordo. |
| 143 | Amanda | Claro () |
| 144 | Rodrigo | Isso é normal. |
| 145 | Amanda | Isso é maravilhoso. |
| 146 | Rodrigo | Tem muitas coisas que você olha no texto e não precisa necessariamente concordar. Eu não concordo com algumas coisas do texto. |
| 147 | Ravi | <u>O próprio não chorar... Como não pode chorar?</u> |
| 148 | Rodrigo | Aí mostra a parte do peito de ferro. |
| 149 | Flávia | O peito de ferro. |
| 150 | Breno | Esse negócio de que homem não chora, sinceramente a gente pode falar: "mano, homem não chora". () Aí você fala: "nunca mais vou me apaixonar". <u>Mentira. Sempre vai aparecer uma pessoa que vai derrubar os muros.</u> "Não chores porque a vida é luta renhida". |

O tema do choro retornou nesse momento, o que comprova a possibilidade de construção de sentidos entre eles, sem necessidade de mediação. Saliento, mais uma vez, a participação de Breno, inclusive por meio de uma construção metafórica *"uma pessoa que vai derrubar os muros"*.

Clarice retoma a temática do choro:

Excerto 38: Retorno ao "homem não chora" (II)

- | | | |
|------------|---------|--|
| 174 | Clarice | Falando sobre homem não chorar, ele falou sobre você se sentir sozinho e achar que resolve as coisas. Mais uma vez, eu acho que não, eu acho () <u>quando a gente olha para as coisas sozinhas, a gente acha que as resolveu e deixa guardadas</u> . Só que acaba sendo difícil, você guarda muito para si, e tudo que você guarda, no final, se <u>volta como revolta para você mesma</u> . Isso de não chorar, você acaba não entendendo o que você está sentindo e você acha que resolveu isso no passado, mas, não, está sempre lá atrás de você. |
| 175 | Rodrigo | () Você guarda muita coisa para si, isso <u>meio que vai se tornando uma bomba</u> . Tem algumas pessoas que não aguentam e acabam ficando meio que loucas por causa disso. |
| 176 | Renato | Aí, quando explode, descontam em Deus |
| 177 | Ravi | Quando explode, descontam em Deus e <u>as pessoas ficam bravas</u> . |
| 178 | Renato | <u>Todo mundo desconta em outra pessoa</u> . Você está bravo, você começa a ficar pistola com uma pessoa que não tem nada a ver () (vários alunos falam ao mesmo tempo). |
| 179 | Amanda | Gente, esperem aí, senão eu não vou conseguir pegar o que ele está falando para minha gravação. Me ajudem. Por favor, está terminando, esperem, senão eu não consigo ouvir depois na gravação. |
| 180 | Rodrigo | Juntando essa parte da loucura, que vai se tornando uma bomba, vai se rompendo a falsa harmonia e o falso equilíbrio, porque você vai meio que se culpando, vai tentando se culpar, aí <u>rompe o falso equilíbrio e as pessoas percebem que você não está realmente bem</u> . Mesmo depois de morrer, você ainda vai ter guardado muita coisa com você. |

Os alunos chegaram, sozinhos, à interpretação de um dos maiores problemas da contemporaneidade: a falta de diálogo para resolução de conflitos, geradora de violência e intolerância. Reforço, portanto, a necessidade inerentemente humana de compartilhar sentimentos, opiniões, medos e problemas, ou seja, de dialogar, para que, enfim, nossa sociedade consiga promover ambientes escolares, profissionais e familiares pautados pelo respeito, empatia e afetividade. Nas palavras de Freire (2020b, p. 110), "sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, dialógico".

Ademais, verifiquei, a partir desta análise, que, com o desenvolvimento das vivências, não ocorreram mais hierarquizações de sentido, como as ocorridas no primeiro encontro. A meu ver, os participantes ganharam confiança para manifestar suas subjetividades ao grupo, uma vez que a relação entre ele foi pautada pelo respeito mútuo e aceitação de visões diferentes, num movimento empático de dialogicidade:

A democracia da palavra compartilhada, ao contrário, implica o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela (BAJOUR, 2012, p. 25).

Apresento, a seguir, a contextualização e análise da entrevista retrospectiva.

4.5 Contextualização da entrevista retrospectiva

Para finalizar a pesquisa, foi de suma importância uma realizar uma conversa reflexiva com os participantes, com o intuito de compreender quais foram os impactos das práticas vivenciadas. Para tanto, mantive o modelo de entrevista semiestruturada, com algumas questões definidas previamente, porém permiti a expressão subjetiva dos educandos. Dessa forma, seu desenvolvimento dependeu dos discursos, pensamentos e reflexões dos presentes.

A entrevista ocorreu no dia 06/06/2022, no contraturno escolar, após as aulas regulares. Os alunos presentes foram Luisa, Clarice, Marco, Pablo, Victor, Fernando, Rose, Joana, Fábio, Ravi, Renato, Leandro, Danilo, Rael, o professor Tiago, que me auxiliou, e eu, que participei como professora-mediadora-pesquisadora. Como já informado, os nomes dos estudantes foram trocados, para preservar suas identidades.

A entrevista durou cerca de 45 minutos, com 189 turnos.

4.5.1 Análise da entrevista retrospectiva

A intenção de realizar uma entrevista retrospectiva — buscando uma reflexão final — foi compreender como eles se sentiram durante e após as vivências, em relação às práticas de leitura. Determinei, para essa última análise, a apresentação

de pontos relevantes apresentados pelos discentes, cuja transcrição se encontra no Apêndice D.

4.5.2 O silêncio

O primeiro tema desenvolvido foi a dificuldade de falar em público e, conseqüentemente, o silêncio de alguns participantes. Eu quis compreender suas visões, pois, como já mencionado, alguns alunos, apesar de participarem de todas as vivências, não se expressaram verbalmente.

Excerto 39: O silêncio (I)

- | | | |
|-----------|------|---|
| 19 | Rose | Sempre é mais complicado falar na frente dos outros porque a pessoa que fala mais também () Eu me sinto (mais inteligente) (), mas dá sim () <u>a gente ver os pontos de vista, compartilhar, trocar as informações. Por isso que eu gostei muito.</u> |
|-----------|------|---|

Nesse excerto, Rose apresenta a definição de uma relação dialógica. Apesar da aparente dificuldade em falar em público, sua apreciação é positiva à prática, uma vez que "gostou muito", exatamente pela possibilidade de coconstrução de sentidos realizados, ao trocarem pontos de vista e informações.

A seguir, um dos estudantes que pouco participou, comentou sua dificuldade:

Excerto 40: O silêncio (II)

- | | | |
|-----------|-----------|--|
| 21 | Marco | Professora, eu fiquei com dificuldade de falar. |
| 22 | Amanda | E você entende por que teve dificuldade? |
| 23 | Guilherme | <u>Eu só não falei porque se não ia falar merda.</u> |
| 24 | Marco | <u>Eu não falei porque ia falar besteira.</u> |
| 25 | Amanda | Mas como vocês definem o que é besteira? |
| 26 | Guilherme | Depende |
| 27 | Marco | <u>No dia a dia.</u> |
| 28 | Joaquim | <u>No dia a dia, prof., eles falando ().</u> |
| 29 | Amanda | Mas vocês não acham que a gente consegue criar um ambiente mais confortável para falar ou não? |
| 30 | Marco | Eu acho que sim. |

- 31 Amanda Mas você ainda teve receio de falar?
- 32 Marco Sim.

O diálogo explicita como o silenciamento está enraizado no ambiente escolar. Por mais que a prática permitisse múltiplas interpretações, os educandos ainda se sentiram incapazes de enunciar suas visões, com o medo de "errar". O já mencionado receio de "falar besteiras", que lhes foi inculcado "no dia a dia", mostra como as práticas educacionais podam o desenvolvimento, cujo impacto — *"Eu só não falei porque se não ia falar merda/Eu não falei porque ia falar besteira"* — internaliza aspectos identitários autodepreciativos, mediante as violências sofridas, reais ou simbólicas, como afirma Bajour (2012, p. 20):

Em contextos marcados pela exclusão, ou por diversas formas de violência, reais ou simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra.

Na tentativa de compreender melhor o significado do silêncio desses alunos, questionei-os novamente:

Excerto 41: O silêncio (III)

- 59 Ravi Não tem certo e errado.
- 60 Amanda Não tem. Você, Joaquim, como é que você se sentiu? Pode ser sincero, a gente está aqui entre amigos, não tem problema.
- 61 Joaquim Eu só não quis falar nada. Eu não falo merda quando eu falo, igual esses dois.
- 62 Amanda Não, nem eles falam. Mas o que eu fico curiosa é que vocês, eu comento para vocês três que menos falaram, ou falaram pouquinho, mas continuam participando. Por quê?
- 63 Marco Porque é legal.
- 64 Amanda Por que é legal?
- 65 Marco Porque é muito mais divertido.
- 66 Guilherme Eu ficava pensando, refletindo...
- 67 Marco Acho que é isso.
- 68 Amanda E você ()

- 69 Joaquim Só observo ()
- 70 Amanda E isso para você foi bom? Se continuasse, você continuaria vindo?
- 71 Várias vozes () sim...

Nessas falas, chamou-me a atenção o compartilhamento da visão positiva em relação aos encontros, validada pela participação dos estudantes em todas as vivências. Ademais, apesar do silêncio, o pensamento reflexivo foi desenvolvido, dado o relato que "ficaram pensando, refletindo".

Reforço que os encontros ocorreram após o horário regular das aulas e sem nenhum tipo de obrigatoriedade, o que comprova a validade da prática, uma vez que eles continuariam participando, caso ela se mantivesse. Tal fato me trouxe esperanças de que, num futuro próximo, esses alunos terão a confiança restituída, a fim de compartilharem suas vozes.

4.5.3 O pensar juntos

O diálogo continuou, e Fernando expôs sua opinião, muito simbólica, sobre a prática:

Excerto 42: O pensar juntos (I)

- 55 Fernando Prof., posso fazer um comentário? Uma coisa que eu senti aqui foi muito frenético que eu vejo que os exemplos das pessoas que se sentem mais confortáveis para falar aqui talvez seja até um pouco dessa justificativa, é que nesses encontros, é um diálogo constante, a gente está sempre conversando um com o outro. É uma troca de ideias. Na sala de aula, como o professor está explicando a matéria, por exemplo, também tem esse diálogo, mas não é algo tão constante quanto aqui.

A fala é muito representativa da concepção do PAG: um diálogo constante, uma troca de ideias. Senti-me feliz por ter proporcionado tal perspectiva ao discente, que observou a distinção entre uma prática dialógica e o que ocorre nas aulas regulares:

Excerto 43: O pensar juntos (II)

- 55 Fernando Na sala de aula o professor explica a matéria, fala bastante, alguns alunos tiram uma dúvida aqui, outra ali, mas o professor não () na fala, nessa conversa. Aqui não, é o tempo inteiro um jogando a bola para o outro, () você está tocando a bola para cada um a cada momento.

É interessante observar a conceituação metafórica feita pelo aluno: a prática é um jogo, cujos sentidos são compartilhados, como a bola em uma partida de futebol. Na sequência, ele comentou outro aspecto importante da prática: ter sua voz validada e ouvida, além de ter notado a minha tentativa de interferir o mínimo necessário:

Excerto 44: O pensar juntos (III)

- 55 Fernando Então eu sinto que aqui é como se o aluno sentisse, eu estou participando, eu sou inteligente, eu estou me sentindo bem aqui, está todo mundo falando, eu estou falando também. E é uma coisa que o professor, no caso você aqui, o mediador, você é a pessoa que menos fala, talvez. Os alunos representam a maior parte do tempo de conversa. Eu acho que essa presença do diálogo em excesso foi o que tranquilizou as pessoas para falar. Está todo mundo falando, todos os meus amigos, por que eu também não? E aí vai lá e começa a perguntar para o cara, para se comunicar com os outros, se sente mais livre para se expressar (grifos meus).

Rose partilha novamente partilhou sua visão sobre as vivências, comentando sobre o não direcionamento:

Excerto 45: O pensar juntos (IV)

- 94 Rael Não, ninguém não sabe. Sente dificuldade. Sente dificuldade para interpretar texto. Às vezes é difícil.
- 95 Rose É difícil quando não tem um direcionamento ou por onde começar. Mas aí () você pediu o que mais te marcou, em cada frase que você vai lendo, aquela frase que () "caramba, isso pode significar isso," isso que é o legal em não ter um direcionamento. E assim, eu respondendo à pergunta, gostei muito do texto que você escolheu, principalmente por esse âmbito de procurar alguma coisa. Ir atrás de algo que não precisa necessariamente estar certo.

O excerto explicita outro elemento essencial na prática dialógica de leitura: permitir que a reflexão siga caminhos trilhados pelos próprios participantes. Em seguida, a estudante também refletiu sobre a validade das múltiplas interpretações:

Excerto 46: O pensar juntos (V)

- 95 Rose Eu amo poema, amo poesia, porque é uma forma de expressão tão linda, tão sutil, mas que ao mesmo tempo traz tanta coisa, só com palavras. E o mais legal do exemplo, nada do que você falar está errado. Nada do que você falar necessariamente está certo. Na verdade, eu acho que tudo pode estar certo, todo mundo vai falar: "eu acho que ele quis retratar alguma coisa ()" pode sim estar certo, porque () muito mais da interpretação. Claro que o autor escolheu um sentimento na hora de escrever, claro que ele quis retratar algo que ele mesmo viveu, mas o legal é que todo mundo pode se encaixar para dizer tudo o que quiser ou que presenciar.
- 96 Amanda Sim, você traz a sua própria experiência para o texto (grifos meus).

Relembrou, assim, as coconstruções feitas com os colegas, o que revela o impacto da prática em suas perspectivas sobre a leitura:

Excerto 47: O pensar juntos (VI)

- 97 Rose E até por esses textos que nem necessariamente é uma poesia, tipo aquela, instruções para dar corda num relógio, o tanto que a gente viu de possibilidade, a gente veio da vida para, não, se trata de morte. Até paradoxos.

Fernando também comentou as diversas possibilidades de sentido ocorridas e, principalmente, como foram feitas a partir da intersubjetividade, com relações dialógicas e empáticas entre os colegas:

Excerto 48: O pensar juntos (VII)

- 98 Fernando. E acho que nos nossos encontros a gente entendeu que nem sempre nessas procuras pela resposta pelo caminho certo a gente tem que chegar num devido final. A gente chega numa encruzilhada, com várias opções de caminho, várias opções de interpretação, mas não necessariamente tem uma conclusão que está certa. São várias conclusões, várias interpretações, mas não tem uma que se pressupõe à outra.

Flávia, inclusive, verbalizou sua lembrança das vivências ocorridas anteriormente — visto que foi uma das que participaram dos encontros *on-line* — e trouxe uma nova perspectiva: seu desenvolvimento como leitora como um processo. Ademais, relatou, em concordância com Fernando, a importância de se sentir ouvida:

Excerto 49: O pensar juntos (VIII)

- 100** Flávia Eu vou ser bem sincera, eu lia, até no ano passado, já era bem (). Pode ser isso aí, não sei o quê. Eu não sei explicar, não tenho palavras certinhas, mas eu sei muito mais agora. Então eu acho que não () muito por isso, mas eu acho que desde o ano passado já foi um processo. Eu acho que foi um processo. Com o tempo () mas eu gosto muito dessas práticas, porque eu também me sinto melhor, não só pela questão da leitura, mas também pela questão de expor a minha ideia, essa questão da comunicação em si. Eu sempre () tive muito interesse (grifos meus).

Na sequência, apresentaram o conceito de pensar juntos e raciocinar coletivamente:

Excerto 50: O pensar juntos (IX)

- 101** Amanda. Até ser uma discussão aqui em conjunto, vocês prefeririam ler esses textos sozinhos, ou essa discussão?
- 102** Várias vozes Discussão.
- 103** Amanda E por que vocês acham que ela é melhor?
- 104** Rose Pela troca de ideia, para você conseguir, às vezes até se familiarizar ou se opor com a ideia do próximo, mas também tipo, tu conseguir ver vários pontos de vista. Eu acho isso muito interessante. Porque como uma pessoa pensou nisso, às vezes você () com você às vezes, totalmente contrário, e isso não necessariamente precisa ser algo ruim ou positivo, pode ser os dois. Mas eu acho que até mais para positivo, você ver as ideias dos outros ()
- 105** Renato E até algo que você não estava entendendo, se alguém diz, sua cabeça funciona melhor.
- 106** Rose Aí você fala () agora para mim faz todo o sentido.

Fica claro o impacto positivo da prática, sobretudo ao trabalharmos com textos que os desafiaram, permitindo-lhes refletir sobre as incongruências metafóricas e, por conseguinte, alcançar interpretações novas e significativas para constituição de uma identidade leitora.

4.5.4 A aplicação em aulas regulares

Chegando ao fim da entrevista, questionei se acreditam que a prática funcionaria nas aulas regulares. Seguem desdobramentos:

Excerto 51: A aplicação em aulas regulares (I)

- | | | |
|------------|--------------|---|
| 138 | Amanda | () agora, a última pergunta. Vocês acham que essa prática funcionaria nas aulas atuais? |
| 139 | Várias vozes | Sim. |
| 140 | Leandro | Aula do quê? |
| 141 | Amanda | Nas aulas do dia a dia. Nas aulas regulares. |
| 142 | Rose | Sim |
| 143 | Várias vozes | () |
| 144 | Fernando | () Eu acho que isso é muito necessário. Não estou falando que na nossa escola não tem, eu vejo um pouco isso nas aulas, principalmente no setor de humanas, mas eu vejo muita gente, muitos alunos, não necessariamente só daqui, mas do mundo todo, <u>que se culpam muito, não sou inteligente, não consigo pensar em nada, nunca achei uma resposta, não consigo entender as coisas.</u> E eu acho que eles têm muito desse pensamento enraizado por conta que eles não se sentem entendidos, <u>as respostas que eles chegam, às vezes não é a mesma que está no final.</u> Então eu acho que se tivesse essa subjetividade das várias interpretações, eles <u>se sentiriam mais contemplados, sentiriam mais acolhidos</u> (grifos meus). |

O trecho exemplifica a escolarização da leitura, o engessamento ao exigir respostas únicas, gerando, nas palavras do próprio discente, culpa e desvalorização. A prática, na visão dos estudantes, seria uma aliada contra essa concepção monológica escolar:

Excerto 52: A aplicação em aulas regulares (II)

- | | | |
|------------|----------|---|
| 184 | Rose | <u>Precisa aprender a colaborar com os demais.</u> A gente teve (), mas que todo mundo aqui conseguiu, que ninguém falou em tentar (), isso é muito importante. Mas é necessário () se a gente for fazer, a gente realmente elaborar esses encontros da sala, precisa de um (). |
| 185 | Fernando | <u>Tem que saber escutar, tem que saber ouvir.</u> |
| 186 | Rose | Respeitar |

- 187** Rael E escutar de verdade, o que vocês estão falando, ouvir o que o outro disse....
- 188** Fernando Refletir sobre o que ele falou. Não apenas falar: "tá bom, mas eu sei disso." Beleza, você falou isso, resolveu, não é mais importante. Tem que ser no mesmo patamar. Você falou isso, agora é minha vez, deixa eu expor o que eu estou pensando () mas as ideias se complementam no final.
- 189** Amanda Que coisa mais linda que vocês estão dizendo. Vamos ler mais um texto? Dá tempo? Que horas são?

Fiquei realmente muito orgulhosa dos alunos nesse momento. Eles não só foram protagonistas das vivências, promovendo encontros pautados na dialogicidade, no respeito e na empatia, como também perceberam a relevância de tais atitudes em contextos diferentes, como a sala de aula regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados das duas vivências e duas entrevistas, apresento, a seguir, as respostas às perguntas formuladas, a partir dos diálogos, discussões e construções provocados pelos textos.

Quanto à primeira questão — A prática dialógica de leitura Pensar Alto em Grupo pode contribuir para a minha formação de pesquisadora como agente de letramento? —, com o decorrer das vivências, e suas posteriores análises, percebi a efetividade da pesquisa-ação. Consigo, ao analisá-las, verificar o amadurecimento da minha prática, realizando interferências pontuais e necessárias, diferentemente do início deste estudo. Notei que minha voz foi se tornando cada vez menos necessária nas construções de sentidos ali realizadas, dado que os estudantes se mediam entre si, corroborando meu papel de mediadora, ou seja, "Mediar a construção das leituras, assim como permitir que os alunos sejam mediadores entre si (ZANOTTO, 2014a, p. 216).

Tal fato explicita um avanço no meu desenvolvimento como agente de letramento de alunos ativos e responsivos, visto que os participantes se sentiram habilitados para interpretar o texto sem minha intervenção. E eu, na qualidade de professora-mediadora, não me senti responsável por buscar ou concluir sentidos, como muitas vezes pratiquei como professora.

Portanto, as vivências ocorridas confirmam uma quebra de paradigma monológico em minha atuação, na busca de ser uma educadora que promova a ação reflexiva dos alunos, sempre me questionando como ajudá-los nesse caminho da leitura.

Acerca do segundo questionamento — O Pensar Alto em Grupo possibilita mudanças na realidade dos alunos em relação às suas práticas de leitura do texto literário, tornando-os protagonistas na construção de sentidos? —, a análise de dados mostrou a mudança em suas práticas leitoras, uma vez que, como mencionado, minha interferência foi diminuindo progressivamente. O protagonismo na construção dos educandos foi se expandindo, na medida em que se sentiam confiantes para expor suas hipóteses de interpretação. Ressalto, como relatado na análise de dados, que as construções de sentidos foram feitas a partir de:

- raciocínios inferenciais, interdisciplinares e intertextuais, revelando a possibilidade de desenvolver um pensamento complexo;

- raciocínios coletivos, com concepções analógicas e metafóricas, explicitando o desenvolvimento da leitura profunda e seus aspectos cognitivos.

Portanto, concluo que as vivências realizadas possibilitaram mudanças em suas perspectivas, visto que permitiram uma real construção de sentidos por parte dos estudantes, tornando-os protagonistas, críticos e reflexivos, do ato de ler.

Com relação à terceira indagação — Quais desafios e possibilidades do professor agente de letramento ao utilizar a prática dialógica de leitura Pensar Alto em Grupo? —, como verificado durante a análise de dados, ao fim das vivências, constatee os múltiplos desafios e possibilidades do professor agente de letramento ao utilizar o PAG: insegurança perante interpretações inesperadas; dificuldade de mediar discussões imprevisíveis; e a comparação de interpretações entre os próprios alunos.

Embora tenha sido perceptível a dificuldade dos discentes — assim como a minha, no papel de agente de letramento —, atesto o potencial gerador da prática de possibilidade de mudanças. No fim das vivências, notei uma ação colaborativa, respeitosa e empática entre os participantes da pesquisa. Ademais, como mostrado em seus relatos na entrevista retrospectiva, a consciência sobre a necessidade de tais atitudes em contextos diferentes dos ali vivenciados mostra a potencialidade da prática a favor de mudanças de paradigmas autoritários e intolerantes na escola e além dela.

Portanto, a prática promoveu interações responsivas e dialógicas, permitindo a coconstrução de sentidos intersubjetivos, cujas consequências foram além do desenvolvimento cognitivo do cérebro leitor, pois favoreceram um envolvimento afetivo na partilha das experiências entre o "eu" e o "outro".

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. M. Intersubjetividade entre a singularidade e a empatia, p. 1-17. *In*: ABRANTES, A. M. **Linguagem, Cognição e Cultura: Estudos em Interface**. Universidade Católica Portuguesa, 2021.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2), p. 5-25, ago. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Avaliação de Estudantes. Brasília**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 12 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Referência Enem**. Brasília, s.d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.
- CALBUCCI E.; BRAGA H.; OLIVER I. **Português**. 3ª série. Anglo: ensino médio / terceiro. Caderno 5. 1. ed. São Paulo: Somos, 2018.
- CANDIDO, A. Direitos Humanos e literatura. *In*: FESTER, A.C.R. (Org.) **Direitos humanos E...** São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada. *In*: ZANOTTO. M. S. (de Paschoal); CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1998.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CORACINI, M. J. R. F. A aula de leitura: um jogo de ilusões. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

CORTÁZAR, J. **Valise de cronópio**. 2. ed. Tradução: João Alexandre Barbosa e Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ERICSSON, K. A; SIMON, H. A. **Protocol analysis**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1984.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Tradução: Joice Elias Costa e Sônia Elisa. Porto Alegre: Penso, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FURLANETTO, A. Com versos feministas, nova 'instapoet' chega às livrarias. **Hysteria**, 19 dez. 2017. Disponível em: <https://hysteria.etc.br/ler/com-versos-feministas-nova-instapoet-chega-as-livrarias/>. Acesso em: 14 out. 2021.

JURADO, S; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? p. 37-55. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KATO, M. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. O ensino de línguas no Brasil. *In*: ZANOTTO, M. S. (de Paschoal); CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, A. B. (Orgs.) **A formação do Professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, M.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia E Linguística Portuguesa**, São Paulo, (8), p. 409-424, jul. 2007.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Trad. GEIM e coordenação M. S. Zanotto. São Paulo, Campinas: EDUC, Mercado de Letras, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11, 2011.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor. p. 83-102. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, vol.10, n. 2, p. 329-338, ago. 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORENO, A.C.; OLIVEIRA, E. Brasil cai em ranking mundial de educação em matemática e ciências; e fica estagnado em leitura. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-matematica-e-ciencias-e-fica-estagnado-em-leitura.ghtml>. Acesso em: 12 set. 2022.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá J. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina E.S e Jeanne S. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011b.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica, p. 23-50. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PINHEIRO, P. Segundo Amazon, Harry Potter é o livro mais vendido no Brasil. **Curitiba Cult**, 24 abr. 2021. Disponível em: <https://curitibacult.com.br/segundo-amazon-harry-potter-e-o-livro-mais-vendido-no-brasil/>. Acesso em: 14 out. 2021.

OLIVEIRA, E. Bullying, indisciplina e solidão: o clima nas escolas brasileiras revelado pelo Pisa 2018. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/04/bullying-indisciplina-e-solidao-o-clima-nas-escolas-brasileiras-reveladas-pelo-pisa-2018.ghtml>. Acesso em: 12 set. 2022.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. *In*: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C.

(Orgs.). **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSA, M. V. F. P.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. Letramento: como definir, como medir, como avaliar. *In*: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TELLES, L. F. **Durante aquele estranho chá**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004

TORRES, L. Romance gay é um dos livros mais vendidos do Brasil. **Portal Popline**, 29 ago. 2021. Disponível em: <https://portalpopline.com.br/romance-gay-livros-mais-vendidos-brasil/>. Acesso em: 14 out. 2021.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo, Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital:** os desafios da leitura na nossa era. 1. ed. Tradução: Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

ZANOTTO, M. S. O Processo de Compreensão da Metáfora na Formação dos Professores de Língua Materna. *In*: ZANOTTO, M. S. (de Paschoal); CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada:** da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

ZANOTTO, M. S. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, ago. 1995.

ZANOTTO, M. S. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. *In*: LIMA, A. (Org.). **A propósito da metáfora**. Recife: Editora UFPE, 2014a.

ZANOTTO, M. S. As múltiplas leituras da metáfora: desenhando uma metodologia de investigação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 3-17, jul./dez. 2014b.

ZANOTTO, M. S.; SUGAYAMA, A. M. Um Confronto Heurístico entre Práticas de Letramento e as Epistemologias do Monologismo e do Dialogismo. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 1, n. 19, p. 11-39, jun. 2016.

ZANOTTO, M. S.; TAVARES DOS SANTOS, M. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 202-212. jul. 2018.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA INICIAL

Turnos	Participantes	Interação
1	Amanda	Pessoal? Vamos lá. Então antes de iniciar, eu gostaria de só um bate-papo antes de ir para o texto em si, vocês já conhecem a prática, eu queria fazer umas perguntas. Primeiro: quem não se sentir à vontade de responder não precisa responder, certo? É só quem quiser falar, se sinta à vontade, não tem resposta certa ou errada, obviamente, são experiências e opiniões de cada um de vocês. Primeira pergunta: eu queria saber das experiências com leitura de vocês, o que vocês gostam de ler? Quais são as preferências de leitura de vocês?
2	Joana	Suspense.
3	Várias vozes	()
4	Amanda	Suspense... vamos tentar assim: um de cada vez falar. Se você não quiser falar, não se sinta pressionado. Pode falar, meu maior.
5	Joana	Eu li muito suspense, fantasia, ficção científica. E às vezes eu li terror...
6	Amanda	Terror.
7	Joana	... não muito.
8	Amanda	Tá. E os hábitos de leitura, você lê bastante, médio, pouco?
9	Joana	Acho que bastante.
10	Amanda	É? Então você tem o prazer na leitura?
11	Joana	Eu li uns 50 livros no ano passado.
12	Amanda	Nossa.
13	Várias vozes	()
14	Tiago	É bastante mesmo.
15	Luisa	Eu li muito, mas eu fico com preguiça, eu estou desde dezembro do ano passado... do ano retrasado para ler a saga Harry Potter, estou no terceiro livro (ainda)
16	Renato	Já tem filme.
17	Fábio	Eu estou no quinto ainda.
18	Joana	Mas os livros têm mais coisa.

19	Clarice	() péssimo.
20	Renato	() tem livro ()
21	Victor	Tem livro? É mesmo? Não sabia não.
22	Amanda	O que mais que vocês têm então? Você disse já... você costuma ler?
23	Joana	Sim.
24	Fábio	Você, (...)
25	Clarice	... a gente gosta muito de ()
26	Amanda	Vermelho, branca, sangue azul,
27	Victor	Política.
28	Luisa	Ela entendeu, ela leu, ela leu.
29	Amanda	Que livro é esse?
30	Victor	Política ()
31	Luisa	É... política.
32	Joana	O Arthur da minha sala está lendo o livro.
33	Tiago	Sobre o quê?
34	Clarice	Sangue azul não é aquele negócio ()
35	Joana	sobre política.
36	Clarice	É.
37	Luisa	É sobre política.
38	Fernando	É mesmo? Que legal.
39	Clarice	Política lá da Casa Branca e da Inglaterra.
40	Luisa	E do Palácio de Buckingham.
41	Amanda	Então vermelho, branco e sangue azul, () Se vocês não... gente, no final desse encontro... hoje fui eu que trouxe o texto, mas nos próximos, caso vocês queiram escolher um texto e trazer para nossa próxima vivência, a gente pode trabalhar ele. Vocês gostariam de fazer isso?
42	Luisa	Tem aquele livro de poesia (), que tem a bruxa. E nesse livro a bruxa não vai para fogueira, a princesa salva a si mesma nesse livro, um negócio assim.
43	Amanda	Escolhe um texto...
44	Luisa	Eu tenho o (livro) da princesa.
45	Amanda	... e passa, e aí nós podemos trabalhar com ele.

46	Luisa	Beleza. Eu tenho... a princesa salva a si mesma ()
47	Amanda	Ótimo, bom saber. E você, Dan?
48	Rose	Voltei. Gosto de ler fantasia, suspense e romance.
49	Renato	Nossa, meu Deus do céu, eu esqueci que era ()
50	Amanda	Não, só pra... Tiago? Tá. Pessoal, () para quem chegou agora, eu vou gravar porque eu tenho... eu vou utilizar essas vivências para escrever o meu mestrado depois. Então, inclusive, tem um termo de consentimento livre e esclarecido aqui, depois vocês vão ter que assinar me autorizando, tudo bem para vocês, não é? Gravar? Então, portanto, será utilizado na minha dissertação depois. Inclusive, eu comentei com eles que eu vou colocar o nome de vocês, mas aí nós escolhemos uns pseudônimos, tá bom? Para vocês não se sentirem expostos. Nós estamos agora conversando sobre... porque a minha pesquisa é de prática de leitura, certo? Então eu vou... eu estou aplicando uma prática de leitura dialógica, que é um pouquinho diferente do que, obviamente, vocês fazem sozinhos e eu gostaria de saber um pouco sobre as práticas de leituras de vocês. Não precisa um por um, quem quiser falar pode falar. Alguns já disseram, já contaram.
51	Pablo	O que a gente lê?
52	Amanda	É.
53	Pablo	Não leio, professora
54	Amanda	Você não lê?
55	Pablo	É.
56	Amanda	Por quê?
57	Pablo	É muita preguiça (), muita preguiça. Não tenho tempo para ler.
58	Fábio	Quantos livros você já leu?
59	Pablo	Um na vida inteira.
60	Clarice	Que horrível, Pablo.
61	Pablo	Um na vida inteira, gente.
62	Clarice	É, só porque a escola obrigou também, não é?
63	Pablo	É, foi, a escola que...
64	Clarice	Sabia.
65	Pablo	() Obrigava a gente a ler, daí a gente ()
66	Fábio	Nossa, a escola obrigou a ler ()

67	Amanda	Você também compartilha com esse sentimento, Fábio?
68	Fábio	Eu li o que meu pai indicava para ler, eu escrevia muito errado, colocaram os livros, eu fazia umas redações sobre esses livros. Mas quando eu lia, eu lia até ver que estava dispersando, quando eu dispersava eu parava de ler e aí eu voltava depois.
69	Amanda	E você gostava ou não?
70	Fábio	Quando era livro legal eu gostava, quando era um livro de escola por obrigação era chato.
71	Ravi	Tudo que é por obrigação é chato, não é?
72	Clarice	Tudo que é muito obrigado...
73	Ravi	Você quer limpar seu quarto, agora se sua mãe limpar... mandar você limpar é chato para cacete.
74	Renato	É só você não sujar.
75	Amanda	É, era isso que eu queria levantar um pouco agora. Vocês se recordam como a leitura foi apresentada a vocês? Como?
76	Ravi	À força.
77	Várias vozes	Escola ()
78	Amanda	À força. Escola.
79	Renato	não sei também.
80	Amanda	Não tem uma lembrança do primeiro contato com a leitura? Alguém?
81	Ravi	Eu tenho. Tipo assim, como a minha família é muito tradicional para pôr a mesma, a minha primeira experiência com leitura vou tentar ler <i>kanji</i> , minha avó me obrigou a ler. Eu não entendia nada, eu olhava e falava: é um desenho, a minha avó tentava dizer para mim que não era. Até uns cinco eu não sabia falar português, eu só sabia falar japonês, escrever japonês, aí eu saí da escola de japonês para entrar no Avicena, aí eu comecei a me virar, em uma semana eu aprendi trocentas palavras de () em português. Minha primeira experiência de leitura em si mesma foi com um manual. Sabe aqueles manuais tipo: escreveu a letra "e", você tem que pegar e colocar o lápis aqui, fazer assim.
82	Amanda	Ah sim.
83	Renato	O meu deve ter sido isso.
84	Várias vozes	()
85	Clarice	Nossa.

86	Victor	...No Capricho.
87	Fábio	...No Capricho era o nome do caderninho.
88	Luisa	Nossa, que horrível.
89	Victor	Era horrível.
90	Fábio	Tinha ligação fazer cinco páginas de No Capricho.
91	Clarice	Era No Capricho e também o (), horrível...
92	Fábio	Horrível.
93	Clarice	...até hoje ()
94	Amanda	Então a experiência de vocês, no geral, não foi muito agradável? Todo mundo ou alguém tem experiência legal?
95	Rose	Não, eu acho que () foi legal sim. Eu estudava numa escola onde acho que davam de brinde (), aí eu acho que () sobre o folclore, aí acho que também que algumas a parte do lobisomem assim, era bem legal porque eu acho que até hoje eu tenho aqueles bichinhos, mas era um livrinho bem pequenininho assim, uma folha desse tamaninho, só que era legal porque naquela época eu não sabia ler, então eu ficava lendo as páginas... não, lendo as páginas não, vendo as páginas.
96	Amanda	Vendo as páginas...
97	Rose	Isso.
98	Amanda	Ah, então legal.
99	Luisa	Quando eu era pequena eu tinha uns livros desenhados que tinha uns...
100	Amanda	Desculpa, você pode fechar essa porta? Porque, como está gravando, a minha preocupação são os...
101	Tiago	Ruídos.
102	Amanda	...barulhos.
103	Luisa	Que eu tinha uns livros que tinha DVD... não é um DVD, é tipo CD que era história falada, aí você tinha as imagens nas coisas e você escutava, mas também tinha escrito. E aí eu tinha a coleção inteira da Disney, todas as histórias da Disney, pequena sereia, tudo. E eu, quando eu era pequena eu gostava muito desses livros.
104	Amanda	Então, () que se incentivou a querer ler ou o contrário? Algo desanimou total a leitura de vocês?
105	Renato	O meu foi o livro do (Pateta). Era o livro do Pateta, foi o único livro que eu gostei de ler. Não, teve mais um que era... era folclore também.

106	Amanda	E você lembra por que você gostou?
107	Renato	É legal, é Pateta, não é?
108	Víctor	Eu lembro que eu lia muito Turma da Mônica.
109	Amanda	Turma da Mônica.
110	Várias Vozes	Turma da Mônica ()
111	Fábio	Diário de um Banana.
112	Amanda	Sim, Diário... é, então, você já leu?
113	Pablo	Não, (não li todos), não li todos, eu via só a capa e achei bonito. Era bonito.
114	Fábio	Nossa, eu lia...
115	Pablo	E cada livro tinha uma cor, aí eu gostava de ficar trocando como se fosse figurinha...
116	Fábio	Nossa, fazia coleção.
117	Pablo	... mas eu nem lia.
118	Fábio	Fazia coleção.
119	Amanda	Não lia?
120	Pablo	() trocando só.
121	Fábio	Fazia coleção.
122	Amanda	E (), então (desse) algo foi contrário? Desanimou vocês da leitura?
123	Luisa	Escola.
124	Amanda	Escola.
125	Clarice	A escola desanima demais com aqueles livros chatos para caramba.
126	Luisa	Nossa, o que mais me desanimou foi aquele "Volta ao Mundo em 80 dias"...
127	Clarice	Em 80 dias, livro ()
128	Ravi	Vocês leram Memórias póstumas de Brás Cubas?
129	Clarice	() aquele lá...
130	Ravi	Broxante.
131	Clarice	... uma porcaria.
132	Luisa	Não, o único livro da escola que eu realmente gostei foi o da Anne Frank no ano passado, foi o único.

133	Clarice	Nem desse eu gostei.
134	Fábio	Eu nem li nem o livro.
135	Amanda	Será que... () entender... vamos pensando assim, vocês estão falando: "o Machado de Assis broxante, não sei o que chato", o motivo, por que é chato.
136	Várias vozes	()
137	Clarice	() velha.
138	Luisa	É, uma linguagem muito antiga.
139	Clarice	A linguagem muito arcaica.
140	Rael	É, a linguagem é muito formal.
141	Clarice	A essência é muito arcaica.
142	Fábio	Não me desce.
143	Amanda	Amanda: Acha () formal, arcaica? E o que mais?
144	Clarice	A exigência, não é? E como são... depois, não é? Porque se é obrigatório, temos uma provinha depois, um exercício depois.
145	Amanda	O que vocês sentem nisso? Como vocês se sentem?
146	Renato	Depressão.
147	Rose	Meio que pressionado também.
148	Rael	Uma obrigação de...
149	Clarice	É, muita pressão.
150	Rael	Uma obrigação de entender o livro completamente.
151	Clarice	() ...não gosta do livro de verdade.
152	Rael	Você não pode dar umas descontraídas, umas viajadas, tem que entender ali porque você sabe que depois tem que entregar () um trabalho sobre aquilo.
153	Luisa	Fora que tem um tempo limitado, não é? Porque, por exemplo, aqui nessa escola eles emprestam o livro para a gente ler, aí você tem um mês para ler. Eu, por exemplo, eu estou... o que eu falei, eu estou há um ano lendo três livros...
154	Amanda	Sim.
155	Luisa	...então... e eu ainda não terminei. Então, tem muito essa questão de pressão para você ler rápido, acaba você não prestando atenção no livro e parando de gostar dele.
156	Clarice	Acaba que você nem absorve nada, não é uma leitura prazerosa quando você lê forçado. Quando você lê por

		prazer você simplesmente se apaixona pelo livro, você quer viver o livro;.
157	Amanda	E vocês acham que não tem uma forma de talvez, essa sensação que vocês falaram: "me apaixonei", ser um livro pedido na escola?
158	Luisa	Se fosse algo não obrigatório, tipo: "qual tal vocês lerem..."
159	Fábio	Mas se fosse ((algo)) não obrigatório, você leria?
160	Luisa	Não.
161	Amanda	Talvez... vou puxar o que o Rael disse. E se... o pós-leitura, o que é pedido. Então qual foi a () de vocês? () compreender o livro inteiro?
162	Rael	A gente não consegue ter uma imaginação mais aflorada, você tem que entender ele em si para poder depois realizar trabalho, fazer uma lição, uma prova.
163	Amanda	Levantando isso, vocês entenderam o livro completamente? Fala, Rick.
164	Renato	Não leio, eu só leio as palavras, mas eu não tenho compreendido o que está acontecendo
165	Fábio	Exatamente...
166	Luisa	É.
167	Fábio	...eu leio pensando em acabar o livro.
168	Renato	Só estou lendo, mas eu não estou entendendo o que está acontecendo...
169	Fábio	Não absorve.
170	Renato	...aí pergunta o que aconteceu, eu não sei.
171	Luisa	"O que aconteceu"...
172	Clarice	Não, você termina de ler você tem que voltar porque você não sabe se você leu.
173	Fábio	Você está lendo, mas esqueceu que você está lendo.
174	Clarice	É, exato, você esqueceu que você está lendo.
175	Renato	Não, eu só ((cito)) uma frase na prova: não sei ()
176	Pablo	Na prova, tem aqueles textos gigantes, você vai ler, daí chega na pergunta você...
177	Clarice	Ah, não tenho paciência para a prova, não.
178	Rael	Porque tem que ler a pergunta primeiro.

179	Fábio	Tem que ler a pergunta primeiro.
180	Pablo	Eu não leio a pergunta primeiro.
181	Ravi	É, lê a pergunta primeiro.
182	Danilo	Daí eu leio o texto, mas mesmo assim eu esqueço quando já está para o final da prova.
183	Clarice	De literatura também com aqueles textos, não tenho paciência para ler não.
184	Luisa	Nossa, aquelas suas... nossa, Amanda, suas provas do ano passado eram uma tortura, que eram uns textos... que eram umas 30 páginas de texto.
185	Renato	Nossa, dava sono.
186	Pablo	E aí a pergunta tipo assim... não, e aí na pergunta () um texto gigante, aí pergunta já coloca o trecho que você vai ter que ler, no trecho tal ()...
187	Clarice	Exato, já está lá.
188	Pablo	...não precisa ler o texto para responder à pergunta, ()
189	Clarice	Às vezes () o texto à toa, uma pergunta ()
190	Luisa	Fora que eu passava a tarde inteira fazendo sua prova, de quatro horas, três era só lendo texto.
191	Amanda	Fernando, você quer falar?
192	Fernando	Queria comentar sobre a questão da leitura, do livro ser obrigatório. Eu acho eu tenho uma dificuldade muito grande quanto estou lendo disperso, eu fico disperso, eu estou lendo e () pessoa comentou, eu acabo o parágrafo eu falo: "mas o que eu acabei de ler?" Eu não prestei atenção, sabe? Eu li, mas eu não captei, eu não compreendi o que o livro quis passar para mim, qual foi a mensagem, aí eu tenho que estar relendo várias vezes e isso acaba sendo cansativo, fica desgastante para mim e aí eu falo: "putz, essa experiência não está sendo prazerosa". Mas, ainda assim, por mais que o fato de ser obrigatório talvez canse um pouco o aluno, canse um pouco o estudante que está tendo que ler o livro, o livro que eu mais gostei até hoje que eu li foi "Meu Pé de Laranja Lima" que foi um livro da escola, que eles me apresentaram. E por mais que eu tive o mesmo problema de ficar disperso, eu gostei muito desse livro porque ele me cativou, foi uma história que por mais que tivesse essa dificuldade, eu falava: "não, mas vale a pena ler, eu quero ver onde que vai chegar, onde que essa história vai chegar", sabe? Estava uma coisa que estava me cativando, eu estava apostando pra ver, eu queria ver como que ela ia terminar, como seria o desfecho daquela história.
193	Amanda	Vocês sentiram realmente ligados aqui? Alguém já sentiu assim com um livro?

194	Fábio	Já.
195	Fernando	Já.
196	Clarice	Já, nossa. Com certeza.
197	Amanda	Quem não?
198	Fernando	Quando eu vi saía lágrimas lá no texto, no livro, ((as páginas))
199	Amanda	Não necessariamente chorar, não assim... sim, mas é livro muito triste? Mas você se sentir...
200	Renato	Meu pé de laranja lima...
201	Amanda	afetado pelo livro.
202	Renato	...você já chorou lendo.
203	Luisa	Eu senti.
204	Amanda	Alguém já se sentiu assim?
205	Clarice	Com certeza.
206	Renato	Não, porque a história...
207	Ravi	((Por que)) afetado pelo livro?
208	Amanda	Eu digo afetado no sentido de conexão, você sentir que o livro impacta você.
209	Pablo	Nunca aconteceu.
210	Amanda	Nunca aconteceu?
211	Pablo	É porque eu também não leio, não é, professora?
212	Clarice	É, então, se você lesse talvez você se sentiria...
213	Pablo	Talvez...
214	Clarice	...afetado.
215	Pablo	Bem, talvez.
216	Luisa	Mas você lê? HQ conta também?
217	Amanda	Claro que conta.
218	Luisa	Você lê HQ, mangá? Você...
219	Renato	Eu já li acho que umas 30 páginas ()
220	Ravi	() conta?
221	Luisa	Conta, claro que conta.
222	Amanda	Por que o HQ não contaria?

223	Ravi	Não sei...
224	Amanda	Claro que conta.
225	Ravi	...mas se for HQ assim...
226	Renato	Aí eu já li alguns da...
227	Luisa	Aí é mais... o buraco é mais fundo.
228	Renato	Eu ia na psicóloga tinha um monte de livro () para ler, aí eu ficava lendo, demorava para caramba.
229	Amanda	Sim, e você não gostava?
230	Renato	Eu não sei, professora, eu não lia, eu só olhava as palavras, eu olhava os desenhos.
231	Fernando	Que legal. Prof?
232	Amanda	Oi, meu amor.
233	Fernando	Deixa eu te fazer uma pergunta. Você está comentando de livros em específico, mas eu admito que livro eu não sou muito acostumado, eu não sou chegado a ler, eu não tenho essa leitura, esse hábito tão cotidiano. Mas uma leitura que eu realizo, não digo diariamente, mas várias vezes por semana, é de notícia, então essas reportagens eu estou lendo para ficar atento no que vem acontecendo...
234	Amanda	Sim.
235	Fernando	...no mundo nesses últimos dias. Eu gosto muito () de esporte, não é?
236	Pablo	O cara é muito brabo, não é?
237	Fernando	Mas eu queria saber se isso conta também como uma leitura porque, querendo ou não, aumentar um pouco o vocabulário...
238	Amanda	Claro.
239	Fernando	...você vai se informando. É uma coisa que não é "nossa, o maior prazer", mas é uma coisa necessária...
240	Amanda	Sim.
241	Fernando	...eu vejo que () de leitura...
242	Amanda	Sim.
243	Fernando	... conta também?
244	Amanda	Claro que conta.
245	Pablo	Demais.
246	Amanda	Conta sim, você está aí aumentando o seu conhecimento de mundo, o seu conhecimento da realidade, você está

		bem informado. Não conta enquanto leitura de literatura, mas isso não desmerece a leitura de jornais, de () Deixa eu pensar aqui. Bom, eu queria mesmo saber essa experiência de leitura na escola, eu acho que a gente já discutiu. Eu só queria fazer uma pergunta sobre o que vocês acham de ter essas entrevistas... porque é uma possibilidade, fazer entrevista individual ou todo mundo junto, o que vocês acham? Como vocês se sentem fazendo entrevista assim?
247	Várias vozes	()
248	Clarice	Sozinho é meio... não é?
249	Rael	É muito formal...
250	Luisa	Sozinho é depressão.
251	Victor	Eu já fico sozinho demais.
252	Fernando	()
253	Amanda	Você escuta os outros falando, o que você disse?
254	Fernando	É como se fosse um incentivo, você vê os outros comentando sobre as experiências, você fala: "não sou só eu que sinto isso", aí você se abre mais, você tem essa liberdade maior de se expressar o que você se sente. Então acho que fazer em grupo é como se fosse (), um ajuda o outro a se posicionar.
255	Renato	Ele fala muito inteligente.
256	Fábio	Ele fala tudo formal e faz sentido, você fica...
257	Luisa	Muito difícil o jeito que ele fala.
258	Amanda	Gente, então, eu acho que eu já fiz as minhas perguntas e tudo mais, consegui ter uma ideia de como vocês entendem a literatura, entendem... não a literatura, perdão, mas a prática de leitura de vocês. Já falei aqui, bom. Só para deixar claro quais são os meus objetivos de pesquisa. Eu quero entender como essa prática que eu estou fazendo com vocês contribui na minha produção, no meu trabalho, e como isso pode ajudar vocês. Vocês não terão trabalho nenhum, eu só quero que vocês leiam e vamos discutir. Tudo bem? Isso não sou eu que vou analisar, só estou dizendo para deixar claro. Bom, isso aqui não, não precisa. Eu vou entregar o texto. É um texto curto. Mas eu já explico que não é como parece. Vai passando.

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA VIVÊNCIA: “INSTRUÇÕES PARA DAR CORDA NO RELÓGIO”, JULIO CORTÁZAR

Turnos	Participantes	Interação
1	Renato	Nossa, gostei de ler.
2	Amanda	Você vai ficar...
3	Renato	Não ()
4	Amanda	Você percebeu, não é?
5	Rose	Sim.
6	Amanda	Alguém se lembra desse texto além da Rose?
7	Várias vozes	Sim.
8	Amanda	Quem participou o ano passado lembra?
9	Fernando	Eu lembro.
10	Renato	Eu não sei se eu participei ()
11	Fernando	Eu lembro que o texto () não faz sentido.
12	Amanda	Nunca mais está aqui de novo.
13	Renato	Mas aí...
14	Amanda	E ainda bem. Renato, eu quero você nos quatro, nos quatro que vem, para você me ajudar.
15	Renato	Pode deixar.
16	Pablo	Professora, muito complexo esse texto, não entendi nada.
17	Luisa	Nem deve ter lido o texto...
18	Amanda	Calma. Calma.
19	Rael	Professora, já me perdi aqui na segunda linha.
20	Ravi	É muita metáfora.
21	Amanda	Sim. Pessoal, o que nós vamos fazer com esse texto? Não, vocês... "é um texto complexo", "é um texto difícil", "eu não entendi", para mim também é difícil, certo? É uma leitura com muitas metáforas, com figuras de linguagem e, portanto, a interpretação, ela não está... não é uma interpretação simples, certo? A ideia aqui é discutirmos e construirmos uma hipótese de interpretação. Hipóteses de interpretação, é isso que eu quero de vocês. Não tem resposta certa, não tem resposta errada. Não tem a resposta que é exigida em prova como o Rael disse: "preciso entender o texto para poder fazer () na prova",

		isso não existe. O texto literário, ele é polissêmico, ele abre para várias interpretações, é isso que eu quero permitir vocês fazerem aqui. Vamos descobrir juntos esse texto. Tudo bem? Eu vou dar um tempinho para vocês lerem.
22	Leandro	Amanda, você gosta de (), não é? () ano passado.
23	Amanda	Sim.
24	Renato	(), qual o sentido disso?
25	Amanda	Se alguma palavra vocês não entenderem, já faz uma anotação mental e a gente já discute.
26	Fábio	O que significa anelante?
27	Amanda	Anelante é arfante, você respirar...
28	Fábio	Beleza.
29	Leandro	O que é gangrenando?
30	Amanda	Tá? Eu até coloquei aqui caso vocês tivessem dúvidas. Anelante: que respira de modo apressado e com dificuldade, ofegante; ou pode ser que deseja, anseia ou cobiça intensamente, ansioso. É quem está ansioso para respirar. Gangrenar é... pode... gangrena é a morte de tecidos do organismo, ela afeta principalmente as extremidades como nervos dos pés e mãos, mas também pode atingir órgãos internos. Gangrenar é quando algo do seu corpo... quase apodrece, não é?
31	Fernando	É, fica preto. Quando a pessoa tem diabetes as mãos vão gangrenando
32	Amanda	Isso. Bom exemplo.
33	Ravi	A minha interpretação foi falha.
34	Amanda	Primeira interpretação falha?
35	Fábio	A sua foi () meio falha?
36	Amanda	Não existe uma interpretação falha. Não. O que seria uma interpretação falha?
37	Ravi	Não, é porque (...)
38	Fábio	... elevado a 10.
39	Ravi	...eu não consigo... é que pelo menos nesse texto, eu não consigo interpretar ele como uma parte literária, a única coisa que vem na minha cabeça são imagens.
40	Amanda	Imagens... ótimo. Por que isso não seria literário?
41	Ravi	Porque ()
42	Amanda	Sim, mas essas imagens que você criou, ótimo.

43	Várias vozes	()
44	Amanda	Pessoal, foi intencional mesmo pegar um texto (), pegar um texto mais difícil. Imagina, nós estamos em quantos aqui?
45	Várias vozes	()
46	Amanda	Temos... uns 15? Vamos construir o sentido desse texto juntos, vamos tentar interpretá-lo. O Leandro já tem uma hipótese de interpretação. Lembrem-se: não tem certo, nem errado, são hipóteses de interpretação, ok? E além disso, quem não se sentir confortável para falar não tem importância, não vou cobrar ninguém de falar, sintam-se à vontade. Inclusive, eu vou ficar aqui como mediadora, mas você pode... Leandro fala, você fala, não precisa levantar a mão, é só... vamos tentando construirmos juntos aqui. Fala, Leandro.
47	Leandro	Bom, instruções para dar corda no relógio, o que eu entendi disso tudo aqui foi que basicamente estava falando sobre as decisões que você toma na sua vida... bom, vou pegar um exemplo aqui que está no texto. O medo enferruja a ação, cada coisa pode ser alcançada e foi esquecida tal, tal, tal, aí está falando que o medo pode ser um dos fatores para tomar decisões. () para perder esse medo para tomar uma decisão certa para você. E agora de cabeça aqui eu não lembro mais. Eu esqueci o resto que eu ia falar.
48	Amanda	Pode ficar pensando aí. Pode falar. Gente, pode ir falando, vamos.
49	Fernando	Eu acho que o texto, ele é como se fosse uma referência de como o ser humano lida com a morte. A gente passa a nossa vida inteira como () como animal, tentando prolongar nossa sobrevivência, fazer tudo para que nós () estejamos aqui, permaneça muito tempo aqui na terra, o maior tempo possível. Só que a gente tem medo da morte, a gente trata ela como se fosse a pior das piores coisas. E o autor, eu acho que ele não encara a morte desse jeito, ele não vê ela com medo, ele não se amedronta da morte em si, ele diz que se for assim ele não vive direito, ele meio que explica com várias metáforas que a gente tem que viver uma vida leve, admirar as coisas, admirar o tempo, a gente está aqui, acho que é um pouco disso, ele dá uma maior relevância a vida do que uma relevância, uma importância maior à morte. Acho que é um pouco que ele quis passar, de aproveitar as pequenas coisas, a sombra de uma mulher. Ele cita aqui várias ocasiões, mas acho que é um pouco de não ter medo da morte um pouco a ideia geral.
50	Amanda	Pode falar, Dani.
51	Rose	Eu já considero se for para ficar uma metáfora que o medo praticamente é uma âncora porque o que acontece? O que faz o navio ficar preso é âncora porque ele vai lá e prende, o que normalmente impede de a gente realizar o que a gente queria muito é o medo, essa insegurança, esse

		medo de... várias coisas é o que impede de a gente seguir. Então, para mim, é uma interpretação ótima sobre a questão do medo. Sobre o que ele falou, é muito, eu concordo muito, porque ele também fala muito dessa parte: as árvores soltam suas folhas; para mim, a ideia é de que nada é permanente, de que nada vai ser sempre igual, sempre a gente está em constante mudança. Aqui: o tempo faz sentir () si mesmo, eles brotam com as () pode ser que também signifique uma coisa boa porque () e algumas podem ser boas, outras ruins.
52	Amanda	Pode () o que nós falamos.
53	Rose	Sim, sim. Que você perguntou: "o que ele falou da sombra de uma mulher?", eu acho que ele te falou que a mulher (), uma () mais delicada, uma coisa doce, (), aí seria essa ideia e () o quão... o quão foi uma () especial () porque muita gente () acho que tem uma () e faz com que ele se aqueça (). Mas é basicamente isso.
54	Amanda	Vamos outras pessoas. Vai, Ravi.
55	Ravi	Então, para mim, eu mais ou menos só interpretei como um estímulo para mais ou menos... como fala?
56	Renato	()
57	Ravi	É, sim. Algo concreto. Porque ele fala pelo menos para mim, eu só vejo como... o começo do texto sendo o começo e o fim é o fim. Ele falou assim, mais ou menos ele começa falando da vida e da morte. O texto inteiro ele faz com que, pelo menos na minha interpretação, ele mostra o decorrer disso. E quando ele fala: as árvores soltam suas folhas (), aí chega... o () vai sentindo (), para mim é como se o () existisse e fosse uma () absoluta. Então, como o leque se enche de si mesmo, eu não preciso pegar um leque e você abrir ele, aquele que você abriu, você só () ele, ele já existia. Então quando ele fala a sobre de uma mulher, é () uma mulher () uma mulher deu a vida à alguém, igual a sombra da sua mãe, () da sua vida. Quando você chega: as árvores... as árvores soltam suas folhas, quando uma árvore morre ela solta suas folhas, dependendo... o medo enferruja as âncoras, para mim é a morte já é uma âncora, você não pode ultrapassar aquele ponto, é como se a morte fosse seu limite e você ficar decorrendo isso com medo, tipo: lá no fundo está a morte, mas não tenha medo, () na minha visão quer dizer você temer algo que já vai acontecer não vale a pena. Então, pelo menos no começo que ele fala: pegue () dois dedos o pino da corda e puxe-o suavemente é de que vamos começar a viver e, no final, gangrenando o frio sangue dos pequenos é como se seu tempo estivesse acabando e você tivesse que aceitar isso, como se o tempo fosse realmente uma joia, uma riqueza que não pode ser comprada.
58	Amanda	Quem mais quer falar?
59	Luisa	() você não vai falar não?

60	Rael	Nem precisa depois dessa, depois disso.
61	Amanda	Não, vou falar tudo, muita coisa aqui ainda.
62	Fernando	A única coisa que eu () complementar um pouco mais do que a Dani (), mas foram () um pouco pensando na minha área, que eu sou mais chegado em exatas do que em humanas. No universo tem duas leis bem fundamentais, que é a primeira lei da entropia e a segunda é o conceito de finitude () da entropia basicamente é que tudo no universo tem a tendência de se tornar mais caótico, ficar mais bagunçado, ou seja, tudo tem a tendência de mudar, a mudança é algo inevitável, vai acontecer, então que nem () as pessoas, que nem um bebê, ele nasce, vai amadurecendo, vira um adolescente, depois adulto, depois velho, () acaba falecendo, eu creio que tudo na vida tem essa constante mudança, não dá para a gente evitar isso, tudo tem seus estágios, suas etapas, início, meio e fim. E aí conecta isso com o conceito de finitude, nada... que a gente conheça, pelo menos, tudo no universo é finito, não existe algo que é infinito, que vá além. Então, assim como a vida, tudo vai ter sempre início, mas também tem um final e isso é certeza, a única certeza que a gente consegue afirmar, é um conceito, é um fato, a gente pode por isso, é material, é algo concreto e não tem como evitar, a gente tem certeza que algum dia todos nós vamos morrer e ficar com medo disso é... não tem um valor real porque é algo que vai acontecer, é fato isso.
63	Ravi	Posso ()?
64	Amanda	Claro.
65	Ravi	Eu achei interessante () não é algo (), interessante. () para Filosofia agora, que é a área que eu gosto. O Maquiavel, ele cita várias vezes que os meios não justificam as coisas, pelo menos em vários textos como O Príncipe, ele cita bastante a parte dos meios, ele fala: quem pode ter meios de assinar a população, diversas coisas ligadas ao genocídio, só que tem algumas partes do livro que ele fala sobre () da sua vida. Em uma das partes que ele cita, eu acho interessante que ele concorda com Aristóteles, que é a parte do pré... bem assim no começo da Filosofia; Aristóteles, ele mais ou menos denomina o que é o filósofo, até interessante () porque isso vai se modificando, ele (postula) uma metamorfose do significado de ser um filósofo, (sociólogo) durante o tempo. Porque, para Aristóteles, o filósofo é o que pensa, só que se você pensar dessa maneira todo mundo é filósofo. Maquiavel, ele discordava disso, ele era mais... na verdade, em grande parte Maquiavel, ele pensava como um... eu não queria dizer assim porque (não é verdade), mas é uma maneira meio fascista. O Maquiavel, ele denominava os filósofos como pessoas curiosas, intelectos curiosos e et cetera. Só que normalmente, pelo menos atualmente falando de vários filósofos atuais, eles chegam a uma conclusão que normalmente o (filósofo vai estar) ligado à (loucura), pelo menos () e muitos () da época, pelo menos (), essa galera aí, eles eram (), porque o que acontecia? Alguns filósofos, eles faziam

		um ato, eles falavam que estavam fazendo um ato não comum para ajudar a população. Então, pelo menos, eu acho que é Marx, ou alguém com esse nome assim, que foi um cara que falou com Maquiavel e ele passou mais ou menos a vida inteira dele pensando em porque eu posso () todos os textos dele explicam o meio. Porque nós temos a morte e porque não devemos temer a morte e () significado que ele ((referência a Maquiavel)) dá a isso é temos que sacrificar, temos que nos escolher a sacrificar pelos outros, ou você vive por (), que é mais ou menos o significado que ele fala de você viver sem pensar em nada, porque ele denomina pessoas; existem as pessoas que têm medo de morrer, só pensam nisso a vida inteira, a pessoa acaba não fazendo muita coisa porque o único pensamento dela é ter medo de morrer; Maquiavel pensa em usar as outras pessoas, porque você vive ao decorrer que outras pessoas vivem também, só que a sua vida é mais importante... Então, por exemplo, se uma linha... pensando pessoas como se não fossem pessoas, tanto () literário, você percebe que você (), geocentricamente falando, você é o mais importante, Maquiavel pensava isso. Então, ele não pensava muito () de amizade. Para ele, a amizade em grande parte era um apoio que você () outras pessoas, então você me ajuda e eu te ajudo.
66	Amanda	Mas você conseguiu fazer todas essas ligações com esse texto? Ou só sobre a morte? Em relação à morte.
67	Ravi	Porque ele fala muito sobre a morte. Maquiavel, pelo menos, ele dá umas ideias de tempo bem importantes.
68	Amanda	De tempo, bem interessante.
69	Ravi	...porque ele fala: (o tempo) mais longo você é, mais rápido passa, () você é, mais devagar passa.
70	Amanda	A experiência de vocês é essa?
71	Renato	Não sei.
72	Ravi	Porque...
73	Luisa	Não sei.
74	Amanda	Vocês acham que o tempo passa mais rápido agora ou quando vocês eram crianças?
75	Rael	Agora.
76	Amanda	Eu acho que conforme nós vamos ficando mais velhos...
77	Renato	Eu não, acho que ()
78	Amanda	...o tempo passa mais rápido.
79	Luisa	É porque a rotina vai ficando igual, aí a gente vai para... a gente é a mesma coisa.
80	Amanda	É, pode ser isso.

81	Luisa	Quando você é pequeno você faz coisa diferente todos os dias, mas quando você é mais velho você tem uma rotina: acorda às cinco da manhã, vai para a escola, volta meio dia e meia, almoça, faz isso, isso, isso e dorme, aí outro dia você repete a mesma rotina.
82	Amanda	() você falou sobre o tempo, eu acho que é muito importante pensar sobre o tempo nesse texto, levanta aqui a relação tempo () vida. Vamos ler... eu vou ler um parágrafo primeiro e aí a gente (tenta) discutir porque acho que a gente (já vai para o final já) (). Eu acho que a gente pode fazer assim, deu para discutir um pouco todo o texto (), mas vamos tentar () interpretações parágrafo por parágrafo. Eu sei que eu falei que eu não vou obrigar ninguém a falar e não vou mesmo, mas tentem...
83	Leandro	É que eu estou na dúvida, prof.
84	Amanda	Fala, meu amor.
85	Leandro	() estava aqui ((simula com as mãos)), aí depois você falou () aí o nível já está lá em cima, aí só aumentando. Qual que é mais difícil agora, o texto ou eles?
86	Ravi	Eu acho que eu sou mais difícil que o texto.
87	Amanda	Não, mas a ideia aqui...
88	Renato	Dá uma frase para ele fazer, ele faz um TCC.
89	Leandro	() já filosofou, o cara envolveu matemática no meio, o outro foi lá e pegou o filósofo, aí agora eu estou assim: "interessante".
90	Fábio	Ok, não é?
91	Amanda	Mas é a sua hipótese de interpretação...
92	Luisa	Então é assim que gente inteligente pensa?
93	Amanda	...que pode favorecer até o que ele disse. O que você levantou...
94	Leandro	() o que ele disse na primeira, aí depois veio o Fernando explicando, já estava aqui, ele estava aqui no começo, aí depois foi o Ravi, já estava aqui, aí ele foi lá de novo ()
95	Luisa	Eu estou dando tela azul aqui.
96	Leandro	(), aí não tem como.
97	Amanda	Não, tem sim. Calma.
98	Rael	A gente foi humilhado aqui, professora.
99	Leandro	Exatamente.
100	Amanda	Não, não é isso que eu quero... não é isso que é para sentir.

101	Luisa	Eu estou me sentindo assim.
102	Amanda	Vamos ler um parágrafo por parágrafo e vamos tentar entender. Primeiro: instruções para dar corda no relógio, alguém tem uma hipótese?
103	Várias vozes	()
104	Leandro	Eu acho que eu tenho. ((diz enquanto aponta o dedo para um trecho do texto))
105	Fábio	Esse título aí ()
106	Amanda	O que...
107	Leandro	A corda do relógio seria o tempo da sua vida, aí você teria que ir dando...
108	Clarice	Como começar também ()
109	Luisa	É, você teria... a corda seria o tanto que você vai passando o tempo.
110	Amanda	Pode ser. Pensando num relógio de corda, alguém entende o funcionamento de um relógio de corda?
111	Amanda	Alguém já viu ()
112	Clarice	Eu nem sabia que isso existia.
113	Amanda	...de corda?
114	Várias vozes	()
115	Amanda	É, o relógio de corda, pessoal, é diferente do automático. Você passa o seu... eu estava lendo ontem, pesquisando, relógio de corda normalmente () 50 horas, uma coisa assim, mas eu acho que o relógio de corda ou manual, antigamente, é tão... ele faz referência ao relógio antigo, é aquele que passava 24 horas você puxava.
116	Luisa	Nossa.
117	Leandro	E aí ele...
118	Luisa	Nossa, é mais antigo que tudo.
119	Amanda	...puxava e voltava. Então, o que significa aí, então, puxar o relógio? Puxar uma corda do relógio?
120	Várias vozes	()
121	Leandro	Recomeçar do zero.
122	Amanda	Vocês disseram recomeçar um ano, não é?
123	Luisa	É.
124	Fábio	Um ano, uma fase.

125	Amanda	Uma fase. Aí abre para interpretações.
126	Clarice	Reencarnação.
127	Luisa	Nossa, Clarice.
128	Ravi	(Dá para ver) no meu relógio.
129		Eu não sei se esse relógio funciona. Mas também tem aqueles relógios velhacos lá, que tem que dar corda. Eu já tinha um desses, (e é horrível), porque para você dar alarme nele, você tem que... tem um ponteiro a mais, não é? E você tem uma chavinha que você coloca atrás e aí você gira, aí você tem que... não que nem você pegar o ponteiro e colocar no horário que você quer que ele toque...
130	Amanda	Não, é.
131	Ravi	...você tem que dar... cada volta é 30 minutos ()
132	Amanda	Nossa senhora, isso é muito trabalhoso.
133	Ravi	Às vezes você calcula errado, toca antes ou depois o alarme e às vezes nem toca, é tipo (interessante).
134	Luisa	Um relógio ()
135	Ravi	É. E só uma interpretação que eu não sei se está certa...
136	Amanda	Você não precisa ter medo de estar certa, ()
137	Ravi	Conversando e tal eu pensei: "será que também pode ser uma parte...", () dar corda no relógio e ele fala: "segura o relógio com uma mão e ()", (não acho) () não, relógio (de bolso) para dar corda, que é o mais comum de dar corda, é gente velha, eu estou pensando... era Claricena (), Revolução Industrial. Calma. Revolução Industrial, calma. Revolução Industrial, normalmente tem a galera que tem relógio de bolso; esse texto inteiro fala () você teria que morrer, (mais ou menos) um cara não aproveitou a vida dele...
138	Amanda	Sim, pode ser uma...
139	Ravi	...aí você pensa: imagina se é cara velho. A parte da () na corda, é "eu vivi (para cacete), fiz (porra) nenhuma na minha vida", aí chega lá, ele fala: "preciso viver", aí o cara foi lá, deu cordinha no relógio dele, () aquele tempo que ele usa ()...
140	Amanda	Sim.
141	Ravi	...aí ele aproveitou a vida e no final morreu.
142	Amanda	Alguém tem essa mesma hipótese que pode ser alguém... um homem velho ()?
143	Leandro	Eu nem entendi o que ele falou direito.

144	Amanda	Ele disse que, considerando que é um relógio de corda, pode ser se... (), não é? Eu lírico não... a pessoa apresentada aqui...
145	Ravi	Personagem.
146	Amanda	...é, pode ser. Sendo uma pessoa mais velha, considerando ali uma reflexão sobre um retorno num dia ou uma etapa da vida.
147	Leandro	Nossa, seria um luxo () também.
148	Amanda	Não é?
149	Leandro	Nem minha avó, nem meu bisavô tem.
150	Rose	Eu não sei, porque pode () como se a pessoa (também), ela tivesse acabado de nascer. Como se o outro tempo dela fosse o tempo que ela estaria dentro da barriga da mãe...
151	Amanda	Sim.
152	Luisa	Ou pode ser também a questão reencarnação, você puxa a corda para ir para sua outra vida.
153	Amanda	É uma hipótese também. Olha, eu vou ler então. Lá no fundo está a morte, mas não tenha medo, segure o relógio com uma mão, pegue com dois dedos o pino da corda, puxe-o suavemente. Agora se... aqui já apresenta mais informações. (Medo), corda. Então, você tem o relógio, nós sabemos que ao puxar o relógio o dia inicia, segundo literal, não é? Nós estamos conversando metaforicamente o que pode significar esse retorno do relógio, puxar a corda do relógio. Abre-se outro prazo, as árvores soltam suas (flores), os barcos correm regata, o tempo como um leque vai se enchendo de si mesmo e dele brotam o ar, as brisas da terra, a sombra de mulher... de uma mulher, o perfume do pão. Que mais quer? Que mais quer? E aí?
154	Renato	As pessoas... ()
155	Fernando	() dessa primeira parte, mas a partir do momento que ele diz: "que mais quer? Que mais quer?", acho que até (por conta) da linguagem ser um pouco mais carregada a gente não captou (), mas eu estava tentando interpretar de alguma forma e eu acho que ele diz que essa brevidade... não sei se essa palavra existe...
156	Amanda	Sim.
157	Fernando	...mas o fato da brevidade da vida, a vida ser muito curta, ser pouco tempo que você tem aqui para aproveitar, para viver de verdade, eu acho que isso já é um ótimo motivo, já é suficiente para você viver. Então (fala) que você tem um período, um prazo determinado aqui na Terra, um prazo determinado para ter essa sobrevivência, você quer (gastar) o seu tempo com coisas inúteis e ficar à toa? Não, viva intensamente, viva de verdade. Ele fala: "que mais quer? Que mais quer?", que isso (), viva por conta

		disso, não precisa de mais do que isso.
158	Amanda	Sim. E ele levanta, não é? Dele brotam no ar, brisas da terra é algo ruim ou bom na concepção de vocês? Uma brisa.
159	Clarice	É algo bom, é uma coisa refrescante.
160	Renato	Depende.
161	Amanda	A sombra de uma mulher, o perfume do pão? () ... é algo satisfatório?
162	Clarice	Eu acho que são como memórias.
163	Fábio	A sombra em si é ruim.
164	Amanda	Oi?
165	Clarice	Eu acho que são como memórias, quando você olha para a vida, ela se... passa pelas mesmas coisas, como... tem uma frase que é: as flores nascem, as flores crescem e as flores envelhecem e morrem; sim, e continua e sempre vai continuar isso, o tempo sempre vai se repetir, vai sempre continuar, então se você quer viver, viva como um bêbado desenfreado, que é sem arrependimentos. Se você ficar com medo, pensando sempre no passado, você não vai conseguir progredir.
166	Rose	Também tem uma parte aqui: amarre-o depressa no seu pulso e deixe-o bater em liberdade. Talvez seja não ficar tanto tempo gastando... tentando entender como é que funciona esse "relógio", mas deixar ele ir, bater em liberdade. Pensando assim () que não estão contando, deixar ele bater em liberdade, () Nessa questão do anelante que é basicamente ofegante é o medo do futuro.
167	Fábio	Só que eu acho que aí ele meio que se confundiu, não é? Ele fala: "amarre-o depressa em seu pulso", como fosse para prender, aí fala em liberdade. Não faz sentido.
168	Amanda	Nossa, Fábio, é verdade. Você amarra depressa, mas deixe-o bater em liberdade. E por que será essa contradição?
169	Luisa	Porque provavelmente na vida real, para você ter liberdade, você precisa ser uma pessoa rica, uma pessoa... senão, você tem que trabalhar que nem um maluco para você ter dinheiro para pagar o quê? O mínimo. E aí, de certa forma, você não tem liberdade, mas ao mesmo tempo você é feliz dependendo do caso.
170	Amanda	Nossa.
171	Fernando	Prof? Puxando para filosofia, que o Ravi gosta, tem uma Filosofia que eu gosto muito, que eu uso bastante na minha vida, que é a partir do Estoicismo, que é mais da cultura grega. Eu não vou lembrar qual foi o filósofo que disse, mas... uma frase que... resumindo, não é? Colocando em palavras um pouco mais fáceis é assim: se

		você tem um problema e ele tem uma solução, não há motivos para se preocupar; se você tem um problema e ele não tem solução, também não há motivos para se preocupar. Você tem um problema em suas mãos e tem como resolver? Beleza, está pronto, você sabe o que você tem que fazer. Você tem um problema e você não tem como solucionar, não tem porque gastar tempo tentando isso. Então, a morte é um problema entre aspas, não é? A gente não precisa gastar o tempo da nossa vida pensando: "por que tem que ser assim?", já é, é fato, vai acontecer, é concreto...se a gente gastar tempo pensando: "por que o relógio funciona, por que o relógio vai aumentando durante o dia, o relógio vai... os ponteiros vão se mexendo", ele já está, ele já está... a vida já está dando corda e não adianta ficar remoendo esse fato, isso vai acontecer, é um problema que não tem solução e não motivo para se preocupar, por isso que tem que deixar ele bater em liberdade.
172	Ravi	Eu concordo com o Fernando.
173	Amanda	Concorda? Até o que a Rose disse, o anelante, esse medo, ansiedade pelo futuro...Fala Leandro e Renato também.
174	Leandro	Você quer que eu fale depois dele?
175	Amanda	Fala você, depois o Renato.
176	Leandro	Eu queria perguntar o propósito de você mandar um texto assim difícil? Porque, por exemplo... vou dar exemplo do meu amigo Marco ali. Ele leu o texto, certo? Ele pode... vou dar um exemplo, ele pode não ter entendido nada assim, certo?
177	Marco	Está certo.
178	Leandro	E assim, ele se desinteressou...
179	Luisa	Realmente.
180	Leandro	...pelo texto e teve aqui três pessoas que se interessaram mais ou menos e ao todo são umas 15...
181	Amanda	Sim.
182	Leandro	...digamos assim.
183	Amanda	É, a ideia aqui, a tentativa é trazer um texto que tenha uma linguagem mais difícil, uma metáfora... sabe o que eu acho difícil? A linguagem não é difícil, é que é metafórico. E aí, por mais que eu leia a primeira vez e não entenda, com a interpretação dos demais nós começamos a construir a nossa interpretação. Então, eu tenho ajuda, (sendo) uma prática colaborativa, a ajuda dos demais para compreender.
184	Leandro	É porquê... o entendimento deles, que eles falaram agora, eles divulgaram o entendimento deles, não interessou muita gente, esse entendimento deles foi meio complexo, digamos assim. Então, meio que deveria ser ()... deveria

		tipo assim: "está vendo (instruções) para dar corda no relógio?", "você viu o mangá"...
185	Amanda	Mas então...
186	Leandro	..."esse mangá tem"...
187	Amanda	...mas aí que... Leandro...
188	Luisa	Mas Leandro...
189	Amanda	...você pode falar dessa forma, inclusive ajudar outras pessoas a falarem... a conseguirem entender a partir da forma que você fala. Se uma pessoa fala de forma diferente, isso pode te ajudar ou não. Deu para entender o que eu disse?
190	Leandro	Entendi, mas por exemplo, se essas pessoas não continuarem entendendo, não tiverem mais interesse?
191	Amanda	Mas você está falando por você ou pelos demais?
192	Leandro	Não, estou falando do que eu observei.
193	Amanda	Fala. Não era ele? Fala, desculpa. Fala, Renato.
194	Renato	Já viu aquele vídeo do cara dando entrevista...
195	Amanda	Não.
196	Renato	...aí tem uma repórter...
197	Luisa	() Do nada.
198	Renato	...aquela repórter que (ela faz) acho que Astrofísica e Direito... Direito não...
199	Amanda	Nossa, Astrofísica e Direito?
200	Renato	Não, não é Direito...
201	Luisa	Dois extremos, não é?
202	Leandro	Dois extremos.
203	Renato	...astrofísica e...
204	Ravi	Ciências Políticas, ()
205	Renato	...é isso. Os caras começaram a debater, para mim está acontecendo isso. () nada a ver com nada ()...
206	Amanda	Mas deixa eu só perguntar uma coisa. A primeira leitura: "tudo bem, não consegui ter hipótese nenhuma"; com as conversas, as hipóteses foram aparecendo na cabeça de vocês?
207	Clarice	Foi.
208	Rael	Sim.

209	Rose	Sim.
210	Amanda	Sim. Por mais que...
211	Luisa	Ler sozinho, por exemplo, não dá para prestar tanta atenção assim no silêncio total, porque você fica muito: "eu tenho que ler isso, eu tenho que ler isso"...
212	Amanda	()
213	Luisa	É. Mas quando você está comentando com o pessoal, eu acho que dá para entender melhor.
214	Amanda	Sim.
215	Fábio	Se eu estivesse lendo esse texto sozinho, eu já teria desistido na primeira linha...
216	Luisa	Eu também.
217	Fábio	... só que como a gente está discutindo, falando as hipóteses, aí deu vontade de entender e criar hipóteses. É o que () o Leandro falou, não desinteressante, só complexo.
218	Luisa	Só interessou depois que começou a conversar.
219	Fábio	É juntar a opinião dos outros...
220	Amanda	É...
221	Luisa	Ele é lacrador, ele é lacrador.
222	Fábio	() Falou... vou nem comentar.
223	Amanda	Eu acho que... claro, se interessaram ou não é totalmente pessoal, é subjetivo. O que eu gostaria que nós percebêssemos é se a fala do outro, a interpretação do outro me ajuda a construir a minha interpretação ou uma hipótese. Eu acho se eu leio um texto sozinho e entendo nada, se eu for discutir esse texto com mais pessoas, ele vai ajudando. Dito isso, eu trarei um texto diferente no próximo encontro, talvez um... não digo mais complexo, menos complexo, só diferente, para a gente testar.
224	Leandro	Mas diferente desse?
225	Amanda	Diferente desse, prometo.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA TERCEIRA VIVÊNCIA: “CABRA-CEGA” E “DA VOCAÇÃO”, LYGIA FAGUNDES TELLES

1	Amanda	Então vamos lá. Todo mundo está com o texto? Minha ideia é começar com o grande e depois ir para os pequenos. Vamos começar com o primeiro. Tiago, pode começar a gravar.
2	Tiago	Comecei já.
3	Renato	Qual é o primeiro?
4	Amanda	O pequeno. Dois minutos, três minutos para ler. Leiam. Gente, por favor, a gravação começou. Sem conversas paralelas. E aí, já leram? Mais um minuto? Esse texto está em um livro chamado A Disciplina do Amor, da Lygia Fagundes Telles, que, por acaso, é uma das minhas autoras favoritas de todos os tempos. Ela faleceu há um mês, mais ou menos. 98 anos.
5	Leandro	Viveu bem.
6	Amanda	Viveu bem. E aí, gente? Lembrando a quem quiser falar, fique à vontade. É aberto para discussão. Não se sintam obrigados a falar.
7	Leandro	Quer que já fale?
8	Amanda	Fique à vontade.
9	Ravi	Você começou. Prossiga.
10	Rodrigo	Bom dia, pessoal.
11	Amanda	Não se sinta forçado se não quiser falar agora.
12	Leandro	Com todo mundo olhando, quero ver não se sentir assim.
13	Amanda	Pode falar. Fique à vontade.
14	Rose	Ele começa parecendo que estava descrevendo a brincadeira da cabra-cega, o jogo que ele brincava quando era criança, como ele se sentia, como era, os gritos. Eu acho que ele começa a usar isso () ele realmente queria transmitir () Ele fala assim: "tiro o pano dos olhos e me vejo de corpo inteiro. Tão nítido esse corpo que mal conheço". É como se ele dissesse que não se conhece, que ele consegue se ver. ((doravante grifos meus)) Ele fala assim na última... eu não vou seguir uma ordem: "corro até minha imagem e toco apenas no espelho". Se ele conseguisse se ver no espelho... ele consegue ver a imagem do espelho, só que ele só consegue tocar em algo que o reflete. E se ele tentasse realmente se conhecer? Às vezes, para a gente se conhecer, a gente não precisa apenas ver só o espelho, mas realmente... autoconhecimento, você ir atrás de como seus pensamentos funcionam, como sua mente funciona. Isso é muito importante, ajuda a lembrar de várias experiências

		que a vida traz. É uma coisa que eu também vejo () por isso que achei legal esse texto.
15	Flávia	Posso falar?
16	Amanda	Claro.
17	Flávia	Me parece que ele está brincando com essa frase, parece que é a brincadeira da cabra-cega. A imagem dele reflete a brincadeira, porque meio que escapa da própria imagem, meio que não consegue se enxergar, igual ao jogo.
18	Amanda	Quem mais?
19	Leandro	Assim como a Rose tinha falado, eu concordo com esse começo, ela pegou a brincadeira para dar iniciativa à narrativa dela, para transmitir algo. Em relação à venda, conhecer o próprio corpo, poderia ser também uma forma de expressar a insegurança dela com o próprio corpo, com a própria imagem na cabeça dela. Ela usou também: "vou de cabra-cega, às apalpadelas, tateante. O que em mim é realidade e o que é aparência?". Na hora eu pensei que... quando você está vendado, quando você não consegue enxergar sua própria aparência, aí as aparências realmente não importam. Como você vai se importar com o que você não pode ver? Ela queria transmitir essa mensagem com essa brincadeira também, pode apagar a insegurança dela em relação à própria imagem. Pensem em um cego. O cego não vai se importar com a aparência. Acho que é uma forma de ela apaziguar a própria insegurança.
20	Amanda	Lembrem-se, aqui são hipóteses de interpretação, não tem certo, não tem errado, não tem uma só, tem várias. As pessoas que não falaram, não levantou nada para vocês?
21	Ravi	Para mim ()
22	Amanda	Não vou forçar para ninguém.
23	Leandro	Justamente na minha hora essa caneta falha.
24	Rose	Nessa parte da aparência, na brincadeira você está vendada, você vai tentar descobrir quem é a pessoa pelo toque, é o que aparenta para nós pelo toque. Depois, quando a gente (), não era ou era. Isso é um ponto muito importante, porque realmente é que nem dizem, as aparências enganam. A gente pode pensar na primeira vez que a pessoa não pode ser muito confiável, e acaba que não é tão assim, a gente vai convivendo, descobrindo. Ela mesma falou ().
25	Amanda	Pode ser o eu lírico ou ela relatando.
26	Rose	Eu não tinha pensado (). Ela pode realmente ter total consciência de como ela é, de como ela se vê no espelho, que nem tinham falado, mas talvez não como ela se sinta mesmo. Pode ser também uma questão de insegurança, que nem ele falou. A insegurança é um dos pontos-chave pela falta de autoconhecimento. ().

27	Amanda	O que vocês acham?
28	Clarice	Acho que muitas vezes a gente olha mais para o espelho do que para nós mesmos. Em uma situação do dia a dia, quando as pessoas falam sobre você, elas falam tanto que você não sabe diferenciar quem é você mesmo. Acho que é importante ouvir as pessoas, mas é importante olhar para si, para dentro da sua alma, para ver seu próprio caráter, para não se confundir com o que os outros estão falando, senão você acaba acreditando. Se é uma coisa ruim, você acaba sucumbindo a isso.
29	Amanda	O que significa sucumbir, gente?
30	Leandro	Eu não me rendo.
31	Amanda	É como se render a algo. Eu vou ler aqui a primeira frase. Vamos discutir um pouco frase a frase. Olhem só. Cabra-cega. Dani explicou um pouco como é o jogo da cabra-cega. Como é o jogo da cabra-cega, a brincadeira? Se venda e...
32	Renato	Gira, aí a pessoa encontra as outras.
33	Amanda	Encontra as outras para descobrir quem é. Eu vou ler e a gente vai discutindo: "era um jogo da minha meninice. Será que ainda brincam assim? Os olhos tapados com um pano, as mãos tateantes". O que é tateante? O tato, não é? "Os sustos. Os gritos. Tiro o pano dos olhos e me vejo de corpo inteiro. Tão nítido esse corpo que conheço tão mal, como ele me escapa". Que hipótese de interpretação vocês têm?
34	Flávia	Parece que ele está falando da vida dele, e de repente parece () Caiu a ficha dela. ()
35	Leandro	Caraca, só piora, primeiro ela tinha insegurança, depois ela está sozinha.
36	Amanda	Aí ela levanta: "principalmente na doença, quando não sei o que fazer com ele. Mas que corpo é esse? Como posso entendê-lo se não tenho a menor ideia do que se passa lá dentro? Vou de cabra-cega, às apalpadelas, tateante. O que em mim é realidade e o que é aparência? Corro até minha imagem e toco apenas no espelho".
37	Rose	Parece que ela () ou, tipo, a doença é a principal hora em que você se cuida. Você realmente está doente, você precisa se melhorar, precisa cuidar de si. Só que ela fala: "como posso entender o meu corpo, sendo que não conheço o que está dentro?". ()
38	Flávia	() na nossa vida cotidiana, você só segue. Quando você começa a ficar doente, você vai e pensa: "o que vai acontecer comigo?". Você tenta se cuidar, coisa que no cotidiano você não faz.
39	Amanda	Pode falar.
40	Rodrigo	Nas três primeiras linhas, eu percebi mais que faz uma analogia com a brincadeira mesmo. Geralmente o pessoal

		fica brincando, você fica meio que disperso, meio perdido. Quando ele tira, ele meio que se vê de corpo inteiro. A outra parte aqui: "tão nítido esse corpo que conheço tão mal". É como se ele ainda estivesse de olho tapado, tentando encontrar alguém. A parte principalmente da doença...
41	Amanda	O que elas disseram faz sentido para você?
42	Rodrigo	Faz, mas estou tentando achar alguma coisa que faça sentido mais para mim. Aqui () Ela meio que se toca: "corro até minha imagem", ela meio que tenta alcançar para descobrir o que é realidade e o que é aparência, que é realmente aquilo que as pessoas estão vendo, ela corre até a imagem, no final ela toca o espelho. Eu entendi como uma parte mais superficial. Eu só enxergo o que os outros veem.
43	Amanda	O que ele disse: "ela só enxerga o que os outros veem". O que vocês acharam dessa interpretação dele?
44	Clarice	Eu acho que pode ser verdade. A física quântica fala que ser é ser percebido. Quando ela só se olha na imagem, ela não tem a parte da percepção, a própria capacidade de se tocar, saber que existe mesmo.
45	Rodrigo	É verdade, tem a ideia de que você toma conhecimento de si mesmo com a observação do outro. Quando eu li esse texto, pensei: "quem tem certeza? Quem consegue saber o que se passa lá dentro? O que é real e o que não é?"
46	Amanda	Alguém mais quer falar alguma coisa sobre esse texto?
47	Leandro	Texto muito peculiar. Parabéns.
48	Amanda	O que você achou? Não é obrigado a falar. O que você achou da interpretação de todo mundo?
49	Guilherme	Massa.
50	Leandro	A gente estava conversando, a gente achou o texto muito interessante, porque ele trata de questões sobre a realidade, sobre sentimentos, emoções, sobre o que se passa no cotidiano de uma pessoa, sobre o que ela pode sentir, sobre as inseguranças dela com a aparência, com tudo.
51	Amanda	A gente não está no momento que vocês precisam responder ao que eu pergunto, é só discussão, conversa. Alguém mais quer comentar esse texto? Vamos para o próximo, então? O segundo texto se chama Da Vocação. Eu vou deixar um tempinho para vocês lerem. Vamos ler.
52	Ravi	Se você relevar algumas partes, pelo menos na minha cabeça, é tipo aquela sensação quando você está na puberdade, está conhecendo seu próprio corpo, você começa a descobrir...
53	Amanda	Não precisa ter vergonha de falar as coisas, a gente está aqui entre amigos. Mas tem razão, faz todo o sentido.

54	Ravi	Pelo menos para mim, quando ela fala que está brincando de cabra-cega, ela vai entender mais o que está acontecendo?
55	Rodrigo	Entendi. Você fez uma analogia quase literal com...
56	Ravi	Ela falou dos sustos, toca em uma parte, um susto, alguma coisa.
57	Amanda	Você tem vergonha de falar?
58	Ravi	Só que eu fiquei com vergonha.
59	Rodrigo	Pode falar, não precisa ter vergonha, né? ((algumas risadas pelos que ouviram))
60	Amanda	Eu acho que pode levantar. Vocês são adolescentes. Qual é o problema de comentar? Pessoal, o Ravi levantou uma questão que eu queria que ele compartilhasse com todo mundo e ver o que vocês acham dessa hipótese de interpretação do Cabra-Cega. Pode falar, Ravi. Não precisa ter vergonha. Escutem o que ele vai falar. Acho que é uma hipótese de interpretação diferente. Eu não tinha pensado nisso.
61	Ravi	Posso falar, sim.. ((risos)) Relevando algumas partes do texto, na primeira lida, eu fiz uma analogia com a puberdade, conhecer seu próprio corpo, tatear o próprio corpo. Ela está brincando de cabra-cega sozinha, a parte dos sustos. Eu entendi mais ou menos como se fosse isso, alguém se autodescobrindo.
62	Amanda	O que vocês acharam dessa interpretação? Mais alguém consegue enxergar isso no texto?
63	Várias vozes	() ((concordância entre eles)).
64	Amanda	Olhem que riqueza o texto, ele tem mais de um significado. Ele pode significar: "estou tentando me conhecer fisicamente, o corpo, o que gosto ou não gosto" ou "descobrir o que sou por dentro". O autoconhecimento mais psicológico.
65	Ravi	Tem umas partes que, se você for fazer outra interpretação, não focando muito nessa parte, pode ser também () meio narcisista, porque você está tocando seu próprio corpo () tocar apenas o espelho, é tipo aquele negócio daquele cara que olha para o laguinho, para o próprio reflexo.
66	Amanda	Narciso.
67	Ravi	Você consegue tocar naquela imagem que você gosta, tocar no espelho. Poderia ser isso também.
68	Amanda	Muito bom. Eu não tinha pensado nessa interpretação, e de fato é bem coerente.
69	Rose	Por falar em questão de a pessoa ser narcisista, a pessoa que está olhando está se vendo como uma pessoa

		maravilhosa que tem que ser idolatrada, mas ela não vê que o próprio narcisismo corrompe sua alma. Se colocar em uma posição superior é arrogância. Tem bem essa questão da aparência e realidade. Você pode se ver no espelho como uma pessoa digna de idolatria. Na verdade, é obcecado por narcisismo.
70	Amanda	Você se ver com uma certa arrogância, ou pior, se ver como... você se olha no espelho e vê algo não fiel à realidade. Então você tem esses dois lados de só observar o espelho. Eu vou deixar um tempo para vocês lerem aqui. Vocês querem que eu leia alto? Vocês já leram? Vocês já fizeram a primeira leitura? Leiam, depois eu leio.
71	Danilo	Ano passado minha professora de sociologia, eles contrataram um cara que trabalhava com retratos para o FBI, só que eles contrataram esse cara para fazer um experimento social. Ele fazia dois retratos, um era como a pessoa se via, o outro era como as pessoas a viam. No primeiro retrato, ela sempre descrevia alguém mais feio. Quando ela ia ver o retrato que as outras pessoas fizeram dela, era bem bonito.
72	Amanda	A gente pode até trazer esse vídeo. Eu acho que já assisti. Como você se autodefine ou se enxerga. Você falava para o cara e ele vai desenhando: "sou baixinha, meu cabelo é seco". Sei lá, você começa a criar a sua interpretação. Se a outra pessoa faz a interpretação, como será? No geral, segundo o teste, era sempre mais bonito. A própria autoimagem era sempre mais velha, sei lá, mais feia, e a das outras pessoas era sempre mais bela. Isso é verdade. Como professora, eu digo que vocês, adolescentes, têm uma tendência a se verem um pouco desfigurados.
73	Leandro	Fiquei na dúvida agora. Falou do perito.
74	Amanda	Ele desenhava.
75	Leandro	Vou dar um exemplo. Minha namorada está se descrevendo. Como eu vou descrevê-la? Como faz isso?
76	Tiago	Use sua imaginação literária.
77	Rodrigo	É o bagulho de interpretação. Cada um tem uma maneira de ver.
78	Leandro	Minha interpretação é a de todo mundo. Se não for, vamos conversar lá fora rapidão.
79	Amanda	Muito bem levantado. A beleza é relativa. Já leram? Todos vocês, vamos ler.
80	Renato	Aquela música, homem não chora. Como é o nome da música? Caetano Veloso.
81	Renato	Nunca vi meu pai chorando.
82	Amanda	Nunca?
83	Clarice	Nunca vi meu pai chorando também.

84	Rodrigo	Já vi meu pai chorando muito.
85	Amanda	Gente, vamos ouvir. Quem quiser falar, pode falar.
86	Rodrigo	Outras coisas que entendi, fala sobre doença, xadrez, fala sobre ().
87	Ravi	Não fala sobre as dificuldades da vida e como superar isso? Primeiro, já começa falando, em vez de você cometer o ato de "assassinar" a si próprio, você costura os bagulhos que estão ferrando, aí você fica bem. Depois, fala que odiar faz mal ao fígado, conter sua raiva e não ficar odiando tudo que você vê na sua, senão você vai ter úlcera. A vida é uma luta. No final ele mete um negócio relacionado a Deus, esperança, loucura, morte, essas coisas.
88	Amanda	Quem mais quer falar um pouco? Foi difícil esse texto?
89	Rose	() quanto mais a gente fica reclamando e espalhando o ódio, a gente só vai se ferir. E também a questão de () a questão de não desistir, não entregar os pontos, costurar as feridas, conseguir erguer as forças para costurar algo que machuca a gente (). O importante é a gente não se deixar levar por isso, mas seguir () porque isso é o que importa. A gente não precisa se limitar de sentir aquela dor, aquele sofrimento, mas (). Mas é basicamente isso. Aceitar realmente o desafio da arte. Se a gente levar em consideração de uma forma bem positiva, a vida realmente é uma arte, mas representa desafio. É como a gente realmente lida, porque no final a gente já sabe o que vai acontecer, todo mundo sabe, o fantasma luminoso. A morte um dia vai chegar, a gente já sabe. Por que a gente ().
90	Flávia	Não se defender das emoções, mas saber lidar para elas... não sei como falar. Ter todas as emoções, viver cada uma, mas saber que tem que reprimir algumas mais do que as outras. Se você não tiver tristeza, você não vai ter alegria. Essa questão da () fala: "realmente Deus me abandonou, ele não está comigo. Por que ele está me fazendo passar por isso?". Mas às vezes a gente tem que saber que é necessário () mas para preparar a gente. É só por isso. A gente nega a situação.
91	Rose	()
92	Rose	Demora muito para a gente aceitar que talvez tenha sido necessário, que talvez tenha sido melhor assim.
93	Amanda	Levantando a questão de Deus aqui, a gente pode abrir para qualquer tipo de crença, misticismo, desculpe, crença e misticismo, são diferentes.
94	Flávia	Mesmo que não tenha um Deus, tem que saber o que você pode.
95	Amanda	Inclusive aqui diz que abandonamos qualquer tipo de crença quando ficamos mortos. O que seria ficar morto?

96	Flávia	Parar de sentir emoção.
97	Amanda	Fala, Rodrigo.
98	Rodrigo	Seguindo (), eu queria falar sobre a outra () se ele fala sobre as emoções que você tem que saber lidar e tudo o mais, e não simplesmente se machucar. É totalmente o contrário, você tem que () você faz ao contrário, você não se importa, isso reforça, porque você tem muitas feridas e tudo o mais. As pessoas atualmente estão cada vez mais bravas umas com as outras. Nesse parágrafo, fala sobre costurar as feridas ()
99	Amanda	Pegue uma frase que você quer falar e tente interpretar.
100	Rodrigo	Ele fala de uma maneira geral, sem saber o resto, para você não se machucar, a expressão de criança, fala sobre a parte de inocência, tem outras coisas para viver, os olhos brilham de curiosidade, pode ser de alegria também, vem aqui o terceiro, sobre Deus, por que abandonou, tem algumas interpretações, você meio que está culpando um ser, mas na verdade você mesmo está se abandonando, você está meio que abandonando a sua vida, você tem meio que aceitar, a questão da loucura, até a morte.
101	Amanda	Ela diz: "quando a vocação para a vida começa a empalidecer e também nós, os delicados, os esvaídos". Pode falar.
102	Flávia	A parte que eu gostei bastante: "não cortaremos os pulsos, ao contrário, costuraremos com linha dupla" "tem muita ferida porque as pessoas estão bravas demais" "costurar as feridas e amar os inimigos, que odiar faz mal". Isso é totalmente verdade. As pessoas que estão à nossa volta, tudo que as pessoas à nossa volta refletem na gente... é uma construção da gente. Então a gente tem que tanto ajudar os outros para ajudar a gente mesmo () para depois ajudar os outros, e isso vai () tijolinho por tijolinho () até criar uma coisa completa. Às vezes as pessoas que a gente mais odiava ()
103	Rose	() força para a gente ser o que é hoje ()
104	Flávia	Essa frase me entregou bastante porque no começo da minha vida agora eu já sofri com isso. Eu tentei muito ajudar os outros, não pensando em mim primeiro, e eu sofri muito. Eu comecei () porque eu me ajudei primeiro.
105	Amanda	É uma construção, não tem como ser algo rápido. Como vocês falaram no outro, muda.
106	Rodrigo	Sobre a parte de odiar os outros, as pessoas tendem a odiar os outros () aquela pessoa tem um carro, eu não tenho, eu não gosto dela, eu odeio ela, tenho inveja daquela pessoa.
107	Renato	() amar a si próprio para depois focar nas outras pessoas.
108	Rodrigo	É tipo aquele negócio do () depois os outros. A máscara,

		você tem que colocar primeiro em si, depois colocar nos outros.
109	Danilo	A avó de uma amiga minha costumava muito priorizar os outros. Só que ela falou que acabou percebendo que, para cuidar dos outros, precisava cuidar de si mesma. Não tem como cuidar dos outros se você mesmo não estiver bem.
110	Amanda	É isso mesmo.
111	Flávia	() Eu acho que essa frase não fala só borboletas, fala de pessoas () de pessoas certas, amigos certos () é raro achar pessoas que () vários amigos, mas você nunca sabe quem é a pessoa certa, quem vai ajudá-lo no momento certo.
112	Amanda	Flávia fez a relação de borboletas raras com amigos bons, amigos que poderiam nos ajudar. Vocês fazem essa relação?
113	Flávia	() relação amorosa, relação afetiva.
114	Amanda	Um doguinho, um cachorro, você disse? Por que um cachorro não pode ser... você disse que a visão, o símbolo da borboleta... liberdade, beleza talvez, eu vejo beleza, qualquer tipo de transformação. O que mais, gente? Clarice, Joana.
115	Rose	"quando a vocação para a vida começa a empalidecer e também nós, os delicados, os esvaídos". Pode ser a questão... eu não tenho outra palavra ()
116	Amanda	Sinônimo para vocação. Ninguém tinha ainda pensado no título. Vocação para quê? O que seria uma vocação? Um sinônimo para vocação.
117	Rodrigo	Vontade?
118	Amanda	Vontade?
119	Renato	Dom.
120	Amanda	Um dom. Será que existe dom para viver?
121	Renato	Existe. ()
122	Amanda	Deixem ela terminar o raciocínio dela.
123	Rose	() começa a perder a cor, empalideceu é praticamente perder a cor, deixar de estar vivo, mostrar que tem alguma coisa acontecendo com você () Às vezes a gente leva as emoções muito à flor da pele, fica emocionado. Às vezes a gente deixa se levar muito por algo que aconteceu na vida. Mas na vida tem altos e baixos, a gente não pode concentrar só em algo ruim que aconteceu. Se a gente consegue se levantar todo dia, lidar com isso da nossa forma, isso já é ()
124	Flávia	Meio que mostra que a gente tem como aprender a viver, a gente tem que saber... () A gente tem que aceitar isso

		tudo, mas saber como viver isso sem ficar mal, sem não viver.
125	Rose	Aceitar os momentos ruins, as fases ruins, os desafios.
126	Flávia	Passar por elas, mas sem deixar se levar.
127	Danilo	Quando ela falou de aceitar o desafio da arte, ela quis dizer... no começo quando ela fala sobre o amor, não necessariamente precisa ser um amor romântico, pode ser uma paixão, considerando que ela é uma escritora, por exemplo... depois da morte, seremos um fantasma luminoso, eu entendi que, se você trabalha com arte, mesmo que você morra, ainda continuam suas obras.
128	Amanda	Sim, faz todo o sentido, continua sua herança, uma herança artística, um fantasma luminoso. E o da loucura? Romper com a falsa harmonia. O que seria essa falsa harmonia, falso equilíbrio?
129	Rodrigo	() Se você ler o texto, pode ter diversas analogias, vamos dizer, a profissões. Vocação para se amar. Depois, costurar com linha. Costureiro, tudo o mais. Depois tem a parte que fala das doenças e médicos. Você tem vocação para jogar xadrez chinês. Lutador. Caçar. Seguir Deus.
130	Amanda	O que vocês acham dessa hipótese?
131	Breno	Esse negócio de xadrez que ele falou: "amar no geral e no particular e quem sabe nos lances desse xadrez chinês". Um ponto de vista, o amor é imprevisível, a gente não pode saber se aquela pessoa é correta ou não. Nossa vida também pode ser um jogo, pode estar jogando, botando nossas próprias peças no lugar que a gente quer. () e os movimentos imprevisíveis.
132	Ricardo	()
133	Breno	Pode ser um coração partido, vamos pensar. Você precisará de uma pessoa especial para ajudá-lo a reconstruir as peças. Um amigo, o melhor amigo. O doguinho não está nem aí. ()
134	Renato	Professora, eu lembrei. () perguntar se a pessoa está bem. Você pergunta, está na cara dela que não está bem, aí a pessoa fala: "estou bem". ()
135	Breno	Você pode estar mal, você pode estar triste, mas você não quer envolver outra pessoa... a opinião é sua, sinceramente. Você pode envolvê-la para ajudá-lo ou você pode ser sozinho. Quando a gente está bravo, está triste, a gente fala: "eu consigo resolver as coisas para seguir em frente".
136	Rodrigo	Você meio que bota aquela pessoa ali, você não sabe o que vai acontecer () aí você não pode chorar () você tem que continuar vivendo, lutando.
137	Breno	Você pode ter perdido, mas a vida continua, você vai lutando.

138	Rodrigo	Na verdade, é bem relativo. Muitas pessoas mais de idade falam que elas não acreditam mais no amor. Elas acreditam que tudo em si é uma questão de interesse.
139	Amanda	O interessante é que ela coloca uma criança.
140	Rodrigo	Sim, aí vai ter olhos de curiosidade.
141	Amanda	Gente, eu sei que vocês estão querendo ir embora. Vamos finalizar hoje. Está legal, não é? Eu queria perguntar se vocês querem voltar para esse texto para a gente fazer mais uma vez? A gente pode voltar ao texto um pouco para conversar. Gente, () Por que você se sentiu mal?
142	Ravi	Porque tem certas coisas que, pessoalmente falando, eu discordo.
143	Amanda	Claro ()
144	Rodrigo	Isso é normal.
145	Amanda	Isso é maravilhoso.
146	Rodrigo	Tem muitas coisas que você olha no texto e não precisa necessariamente concordar. Eu não concordo com algumas coisas do texto.
147	Ravi	O próprio não chorar... Como não pode chorar?
148	Rodrigo	Aí mostra a parte do peito de ferro.
149	Flávia	O peito de ferro.
150	Breno	Esse negócio de que homem não chora, sinceramente a gente pode falar: "mano, homem não chora". () Aí você fala: "nunca mais vou me apaixonar". Mentira. Sempre vai aparecer uma pessoa que vai derrubar os muros. "Não choro porque a vida é luta renhida".
151	Renato	Minha avó fala assim: "amor é um só para a vida toda". Minha avó é velha.
152	Amanda	Algo mais que vocês queiram falar sobre esse texto? Acho que abre bastante possibilidade, não é? E é forte. Lygia tem uma tendência de mexer com nossas... comigo, sempre mexe muito.
153	Rodrigo	Puxando a parte do xadrez, eu quero fazer analogia com () Você é uma pessoa correta, falhando, mas não culpa Deus: "Ele me abandonou". Ou realmente Deus ou analogia de que aquela pessoa abandonou. Já que o texto () faz sentido, abandonou no sentido de... ou Deus ou aquela pessoa.
154	Breno	Esse negócio de Deus aí... sinceramente, me desculpe quem é católico, quem frequenta igreja, em um ponto eu posso falar que não acredito. Vou botar a culpa em quem? Em Deus? No meu ponto de vista, Deus nos criou e deu nosso caminho, aí somos nós que seguimos.

155	Rodrigo	No meu ponto de vista, essa coisa de Deus, inferno, céu, () não necessariamente você sabe que existe. Não vou falar que não existe porque não tenho certeza, mas é meio que fácil você culpar um ser que... muitas pessoas culpam. Outras pessoas falam: "é culpa do Diabo". Não, é sua. É que nem fala aqui, nós é que abandonamos. A culpa não é dos seres celestiais, a culpa é sua.
156	Flávia	O humano tem mania de culpar tudo. Às vezes ele () mas ele quer culpar alguma coisa ou quer () Eu não acredito muito. O negócio de onde o mundo veio. Deus. Às vezes não foi isso. Ele quer colocar alguma coisa que foi, sempre que dar um ponto, e às vezes não tem isso, às vezes é ()
157	Rose	Se ele fez alguma coisa () "eu fiz isso de errado". Mas fez isso também, sempre culpar alguém, estando sozinho, mas não precisa.
158	Rodrigo	Pegando essa analogia que ela falou do orgulho...
159	Amanda	...gente, quem precisa ir embora? Quer ir? O que vocês querem? A gente fica mais um pouco?
160	Renato	Acho que, se for para continuar, ()
161	Amanda	Eu sei que vocês precisam ir embora, não quero passar muito tempo. Vocês estão com um olhinho () Está tudo bem, gente?
162	Clarice	É que é o amor por todo mundo.
163	Amanda	Eu sei que esses encontros vocês sempre levam para o amor. Está todo mundo apaixonado? () Mais cinco minutinhos e a gente vai. Pode ser? Então vamos. Deixem o Rodrigo falar.
164	Rodrigo	Aquela parte de orgulho...
165	Amanda	...gente, vamos só ouvir.
166	Rodrigo	() você pode ver, na verdade, alguns pecados () inveja, ira, orgulho, tem diversas coisas assim.
167	Amanda	Você está fazendo uma analogia com a questão religiosa.
168	Rodrigo	A questão religiosa, falando de Deus e tudo o mais.
169	Amanda	Muito bem. Alguém mais? Mas é para pensarmos mesmo essa questão da vocação, se há de fato um dom para a vida. Muito bem. Gente, é isso. Então vamos fazer assim. Eu tenho mais um encontro com vocês. A gente vai combinando. Fica para o próximo. Você gostou? Fica para o próximo? () Você quer falar mais? ()
170	Breno	Na próxima eu falo.
171	Amanda	Na próxima você fala.
172	Clarice	Professora.

173	Amanda	Vamos só ouvir aqui.
174	Clarice	Falando sobre homem não chorar, ele falou sobre você se sentir sozinho e achar que resolve as coisas. Mais uma vez, eu acho que não, eu acho () quando a gente olha para as coisas sozinhas, a gente acha que as resolveu e deixa guardadas. Só que acaba sendo difícil, você guarda muito para si, e tudo que você guarda, no final, se volta como revolta para você mesma. Isso de não chorar, você acaba não entendendo o que você está sentindo e você acha que resolveu isso no passado, mas, não, está sempre lá atrás de você.
175	Rodrigo	() Você guarda muita coisa para si, isso meio que vai se tornando uma bomba. Tem algumas pessoas que não aguentam e acabam ficando meio que loucas por causa disso.
176	Renato	Aí, quando explode, descontam em Deus.
177	Ravi	Quando explode, descontam em Deus e as pessoas ficam bravas.
178	Renato	Todo mundo desconta em outra pessoa. Você está bravo, você começa a ficar pistola com uma pessoa que não tem nada a ver () (vários alunos falam ao mesmo tempo).
179	Amanda	Gente, esperem aí, senão eu não vou conseguir pegar o que ele está falando para minha gravação. Me ajudem. Por favor, está terminando, esperem, senão eu não consigo ouvir depois na gravação.
180	Rodrigo	Juntando essa parte da loucura, que vai se tornando uma bomba, vai se rompendo a falsa harmonia e o falso equilíbrio, porque você vai meio que se culpando, vai tentando se culpar, aí rompe o falso equilíbrio e as pessoas percebem que você não está realmente bem. Mesmo depois de morrer, você ainda vai ter guardado muita coisa com você.
181	Amanda	Muito bem. Acabou-se por hoje? Obrigada, pessoal. Podem guardar o papelzinho para ficar de recordação. Na segunda-feira próxima a gente combina. Não é nessa, é na outra.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA RETROSPECTIVA

Turnos	Participantes	Interação
1	Amanda	Pessoal, esse é o quarto encontro que nós estamos fazendo e vai ser o último dessa temporada. Talvez no segundo semestre, caso dê tempo, caso vocês queiram, a gente pode continuar. Mas aí a gente conversa. Quem participou de todos? O Leandro. Todos, Marco?
2	Leandro	Primeiro você não participou.
3	Marco	Não, eu vim em todos.
4	Amanda	() Hoje eu trouxe um texto para a gente discutir, mas eu também trouxe umas perguntas que não têm resposta certa, obviamente, só reflexão, para eu também ter esse feedback de vocês. O que vocês querem fazer primeiro, a discussão de texto ou a conversa?
5	Leandro	O que você acha melhor?
6	Amanda	Não, eu gostaria que vocês...
7	Rael	Interpretação do texto a gente demora bastante.
8	Amanda	Então, vamos lá... Eu queria saber o que vocês acharam desses encontros, como vocês, a gente tem () mas o que vocês sentiram?
9	Leandro	Me senti lacrado em vários encontros. Pelo Fábio.
10	Amanda	Não entendi.
11	Leandro	Aquela questão do () entendendo ()
12	Amanda	Mas até esse comentário que você fez, você ainda sentiu isso depois, que ninguém estava entendendo?
13	Leandro	Depende. Parece que sim.
14	Fernando	() da acomodação dessas pessoas. No primeiro encontro, certas pessoas tomaram iniciativa, e aí as outras viram, esse aí está tomando o trabalho, já estão falando por mim, e aí elas se acomodaram na posição que elas estavam, estavam participando do encontro, ouvindo e tudo, mas não tomavam a iniciativa de falar, de se comunicar, por medo talvez até de falar alguma besteira, ou às vezes não saber como se expressar direitinho. Então eu acho que não é nem uma questão de falta de interesse, talvez seja só um receio, uma insegurança.

15	Renato	Esse cara ()
16	Amanda	Falar na frente dos outros talvez seja um pouco difícil. Vocês sentiram isso?
17	Várias vozes	Sim.
18	Amanda	Mas só foi difícil ou acha que mesmo sendo na frente do outro deu para se expressar?
19	Rose	Sempre é mais complicado falar na frente dos outros porque a pessoa que fala mais também () Eu me sinto (mais inteligente) () , mas dá sim () a gente ver os pontos de vista, compartilhar, trocar as informações. Por isso que eu gostei muito.
20	Amanda	E vocês, meninos, o que vocês acharam do encontro? Pode ser totalmente sincero, não tem resposta certa e errada.
21	Marco	Professora, eu fiquei com dificuldade de falar.
22	Amanda	E você entende por que teve dificuldade?
23	Guilherme	Eu só não falei porque se não ia falar merda.
24	Marco	Eu não falei porque ia falar besteira.
25	Amanda	Mas como vocês definem o que é besteira?
26	Guilherme	Depende.
27	Marco	No dia a dia.
28	Joaquim	No dia a dia, prof., eles falando.
29	Amanda	Mas vocês não acham que a gente consegue criar um ambiente mais confortável para falar ou não?
30	Marco	Eu acho que sim.
31	Amanda	Mas você ainda teve receio de falar?
32	Marco	Sim.
33	Joana	Tem algumas pessoas aqui muito intelectuais () ?
34	Amanda	Talvez seja ()
35	Joaquim	() É superior as ideias do texto.
36	Renato	Aí a pessoa vai falar ()
37	Leandro	() é diferente. Porque eu participava com as ideias, ele fala: "está errado."
38	Amanda	Mas (...) ele cortou alguém falando isso?

39	Leandro	Não, mas ele () a pessoa fala, está errado, não concordo com isso. É muito engraçado
40	Amanda	Amanda: Então talvez tenha um lado ruim de intimidação com o que os outros falaram?
41	Renato	Meu problema com o Ravi é que eu não entendo o que ele fala. Nunca entendi.
42	Várias vozes	()
43	Renato	Nem tão inteligente, ele fala muito rápido, ele fala palavras que eu não entendo.
44	Amanda	Breno, você, que até veio me falar depois que nunca tinha falado na aula, e aqui falou. Por que você se sentiu confortável para falar assim?
45	Breno	(). Eu não sei como explicar. É só () não gostava muito de falar em público assim, aí eu queria usar alguma coisa que me interessava no texto.
46	Amanda	Você se sentiu confortável para falar?
47	Breno	Sim, professora. () entender alguma coisa eu falo. Mas quando não tem...
48	Amanda	Mas deixa eu te perguntar uma coisa, Renato. Na nossa aula, vocês leram muitos textos, e aí você leu e disse que não entendi. Depois que os outros começaram a falar e a gente começou a discutir, melhorou ou piorou?
49	Renato	Melhorou mais ou menos. Tem uns que melhoram, outros pioram. () Ele fica bravo comigo, professora. Quando ele vai falando assim, e ninguém entende o que ele fala, ele vai começando a ficar bravo.
50	Leandro	É verdade. Ele fala: "não, é assim."
51	Amanda	Mas algumas vezes você conseguiu entender?
52	Renato	Sim, com certeza.
53	Amanda	Você falou, inclusive.
54	Amanda	Mas () ? Dani acabou de falar o que ela pensava. Isso não te ajudou a entender e para você poder falar?
55	Fernando	Prof., posso fazer um comentário? Uma coisa que eu senti aqui foi muito frenético que eu vejo que os exemplos das pessoas que se sentem mais confortáveis para falar aqui talvez seja até um pouco dessa justificativa, é que nesses encontros, é um diálogo constante, a gente está sempre conversando um com o outro. É uma troca de ideias. Na sala de aula, como o professor está explicando a matéria, por exemplo, também tem esse diálogo, mas não é algo tão constante quanto aqui. Na sala de aula o professor explica a matéria, fala bastante, alguns alunos tiram uma dúvida aqui, outra ali, mas o professor não () na fala,

		nessa conversa. Aqui não, é o tempo inteiro um jogando a bola para o outro, () você está tocando a bola para cada um a cada momento. Então eu sinto que aqui é como se o aluno sentisse, eu estou participando, eu sou inteligente, eu estou me sentindo bem aqui, está todo mundo falando, eu estou falando também. E é uma coisa que o professor, no caso você aqui, o mediador, você é a pessoa que menos fala, talvez. Os alunos representam a maior parte do tempo de conversa. Eu acho que essa presença do diálogo em excesso foi o que tranquilizou as pessoas para falar. Está todo mundo falando, todos os meus amigos, por que eu também não? E aí vai lá e começa a perguntar para o cara, para se comunicar com os outros, se sente mais livre para se expressar.
56	Amanda	Obrigada, Fernando. Essa era a intenção mesmo, o que a gente busca no projeto. E essa ideia que eu fale menos, ela também é intencional, porque a ideia, a construção, para o sentido, foi com vocês. Talvez o que tenha faltado em alguns momentos é que alguns alunos pudessem se sentir à vontade para falar. Alguns não, alguns se sentiram e conseguiram, e outros não. Porque a ideia aqui é, não tem certo e errado. Não tem algo que seja, como o que você falou, vou falar merda. Não tem merda no texto, porque é um texto aberto.
57	Leandro	Não é o texto que tem merda.
58	Amanda	Mas é isso o que a gente precisa pensar enquanto a gente discute um texto. Mas por que uma opinião é considerada ruim ou não? Por que a opinião de um outro é melhor que a minha?
59	Ravi	Não tem certo e errado.
60	Amanda	Não tem. Você, Joaquim, como é que você se sentiu? Pode ser sincero, a gente está aqui entre amigos, não tem problema.
61	Joaquim	Eu só não quis falar nada. Eu não falo merda quando eu falo, igual esses dois.
62	Amanda	Não, nem eles falam. Mas o que eu fico curiosa é que vocês, eu comento para vocês três que menos falaram, ou falaram pouquinho, mas continuam participando. Por quê?
63	Marco	Porque é legal.
64	Amanda	Por que é legal?
65	Marco	Porque é muito mais divertido.
66	Guilherme	Eu ficava pensando, refletindo...
67	Marco	Acho que é isso.
68	Amanda	E você, ()
69	Joaquim	só observo ()

70	Amanda	E isso para você foi bom? Se continuasse, você continuaria vindo?
71	Várias vozes	() sim
72	Amanda	E você () ?
73	Joana	()
74	Amanda	E Joana, o que você sente?
75	Joana	Sei lá, eu acho que eu ainda tenho que trabalhar nessa coisa de falar minha ideia. Não sei.
76	Amanda	É difícil mesmo, não é fácil. A gente se intimida, a gente pensa o que o outro vai pensar. Se eu vou falar besteira, se eu não vou. O Breno falou, eu sempre tive medo de falar, o que os outros vão pensar. Eu também tenho isso, o professor Tiago também tem, todo mundo tem. O que vocês acharam dos textos?
77	Joana	Tenso.
78	Leandro	Tenso.
79	Amanda	O que significa ser tenso?
80	Rael	Difícil.
81	Fernando	Acho que são textos muito subjetivos. Pelo menos () ele tinha em excesso, muitas metáforas e figuras de linguagem, () agora inclusive, então isso em grande quantidade, ele não estava usando uma expressão aqui, outra ali, era o tempo inteiro ele usando dessas figuras para conseguir criar uma confusão. Era um possível caminho de muitas interpretações, não tinha um certo e errado, não era algo que você tinha que definir o que ele quis dizer. Por conta disso, por conta dessa linguagem, ficou muito confuso, as pessoas ficavam em dúvida, então cada um ia expondo a sua opinião, mas a gente não conseguia chegar num consenso, porque não tem um consenso.
82	Amanda	Precisa chegar num consenso? Não precisa. Pode continuar, desculpa.
83	Fernando	Acho que é realmente isso, a gente tem que trocar a ideia meio que generalizada que para a gente achar uma resposta, para a gente ler um texto, todo mundo tem que concordar que é algo, que isso aqui está certo, isso aqui está errado, meio que querendo 8 ou 80, ou é sim ou é não. Eu não tenho () ser sim ou não, pode ser um talvez. Foi isso que eu () participei, que as interpretações que nós tivemos, acho que foram importantes para a gente chegar nessa ideia que nem todo mundo tem uma resposta. Às vezes o subjetivo () e acabou.
84	Renato	Eu acho muito mais fácil quando tem uma pergunta e eu tenho que responder à pergunta do que não ter nada para perguntar.

85	Amanda	Vocês acham isso também? Ele disse que ele prefere se tivesse, vamos dizer, três perguntas sobre o texto, e vocês respondessem.
86	Leandro	Eu zerava. Eu sou horrível na interpretação de texto. Porque eu vou numa direção que não é a que estão no texto.
87	Amanda	Leandro, eu te comprovo que você não é horrível por todos os encontros que nós fizemos. Olha o tanto de interpretação que você fez. Como que você é horrível?
88	Leandro	Mas é porque eu brisei muito.
89	Amanda	Essa ideia de brisar, o que significa brisar num texto?
90	Leandro	Tipo assim, Joãozinho foi passear, aí ao invés de você falar que foi passear para a praia, foi passear para o parque, você fala: "foi para o espaço."
91	Renato	E não pode ir passear no espaço?
92	Leandro	Claro, confia, o Joãozinho sempre vai para o espaço. Esse é o sentido de brisar.
93	Amanda	Mas isso é uma interpretação que você fez. E não está errado. Eu achei interessante você falar disso, que: "eu não sei interpretar texto." Vocês acham que ele não sabe interpretar texto, depois desses encontros?
94	Rael	Não, ninguém não sabe. Sente dificuldade. Sente dificuldade para interpretar texto. Às vezes é difícil.
95	Rose	É difícil quando não tem um direcionamento ou por onde começar. Mas aí () você pediu o que mais te marcou, em cada frase que você vai lendo, aquela frase que () "caramba, isso pode significar isso," isso que é o legal em não ter um direcionamento. E assim, eu respondendo à pergunta, gostei muito do texto que você escolheu, principalmente por esse âmbito de procurar alguma coisa. Ir atrás de algo que não precisa necessariamente estar certo. Eu amo poema, amo poesia, porque é uma forma de expressão tão linda, tão sutil, mas que ao mesmo tempo traz tanta coisa, só com palavras. E o mais legal do exemplo, nada do que você falar está errado. Nada do que você falar necessariamente tem certo. Na verdade, eu acho que tudo pode estar certo, todo mundo vai falar: "eu acho que ele quis retratar alguma coisa ()" pode sim estar certo, porque () muito mais da interpretação. Claro que o autor escolheu um sentimento na hora de escrever, claro que ele quis retratar algo que ele mesmo viveu, mas o legal é que todo mundo pode ser encaixar para dizer tudo o que quiser ou que presenciar.
96	Amanda	Sim, você traz a sua própria experiência para o texto.
97	Rose	E até por esses textos que nem necessariamente é uma poesia, tipo aquela, instruções para dar corda num relógio,

		o tanto que a gente viu de possibilidade, a gente veio da vida para, não, se trata de morte. Até paradoxos.
98	Fernando	E acho que nos nossos encontros a gente entendeu que nem sempre nessas procuras pela resposta pelo caminho certo a gente tem que chegar num devido final. A gente chega numa encruzilhada, com várias opções de caminho, várias opções de interpretação, mas não necessariamente tem uma conclusão que está certa. São várias conclusões, várias interpretações, mas não tem uma que se pressupõe à outra.
99	Amanda	Alguém mais quer falar sobre os textos? Não? Tem mais duas perguntas.
100	Flávia	Eu vou ser bem sincera, eu lia, até no ano passado, já era bem (). Pode ser isso aí, não sei o quê. Eu não sei explicar, não tenho palavras certinhas, mas eu sei muito mais agora. Então eu acho que não () muito por isso, mas eu acho que desde o ano passado já foi um processo. Eu acho que foi um processo. Com o tempo () mas eu gosto muito dessas poéticas, porque eu também me sinto melhor, não só pela questão da leitura, mas também pela questão de expor a minha ideia, essa questão da comunicação em si. Eu sempre () tive muito interesse.
101	Amanda	Até ser uma discussão aqui em conjunto, vocês prefeririam ler esses textos sozinhos, ou essa discussão?
102	Várias vozes	Discussão.
103	Amanda	E por que vocês acham que ela é melhor?
104	Rose	Pela troca de ideia, para você conseguir, às vezes até se familiarizar ou se opor com a ideia do próximo, mas também tipo, tu conseguir ver vários pontos de vista. Eu acho isso muito interessante. Porque como uma pessoa pensou nisso, às vezes você () com você às vezes, totalmente contrário, e isso não necessariamente precisa ser algo ruim ou positivo, pode ser os dois. Mas eu acho que até mais para positivo, você ver as ideias dos outros ()
105	Renato	E até algo que você não estava entendendo, se alguém diz, sua cabeça funciona melhor.
106	Rose	Aí você fala, () agora para mim faz todo o sentido.
107	Fernando	Eu ia comentar dessa pergunta anterior sobre como que evoluiu a minha leitura em relação a esses encontros. Por mais que eu tenha participado(), eu vejo que até pelo, não consenso, mas a conclusão que a gente está chegando hoje, eu vejo que ela evoluiu bastante pelo simples fato de eu entender, compreender que nem tudo tem que ter uma resposta, que é aquilo que eu estava comentando.
108	Rose	Eu vejo assim também, o que ele falou é exatamente () Desculpa falar, mas só para contextualizar, teve uma vez que a gente fez um encontro parecido com esse no

		passado, e a gente saiu dele, estava eu no grupo, eu, ele, eu não lembro () e a gente estava lá, e estava filosofando um monte de coisa da vida, e ele sendo muito cético assim, tipo, é isso, isso e isso. O ser humano busca por uma resposta certa, não sei o quê. E eu falando assim: não, porque o ser humano não precisa necessariamente de uma resposta, talvez isso que seja legal, e eles procurarem resposta e não achar. E agora ele falando isso, eu percebo a diferença do passado ()
109	Amanda	Da subjetividade dos outros. Lembra daquele texto, A Verdade, que a gente leu?
110	Renato	Não gosto de subjetividade.
111	Amanda	Não gosta de subjetividade? Por quê? Quer falar, Leandro?
112	Amanda	Fala, Renato, por que você não gosta do subjetivo? Você não gostou dos encontros? Pode ser sincero.
113	Renato	Sim, mas eu prefiro chegar numa resposta que, sei lá, a resposta certa.
114	Amanda	Mas não tinha resposta, não tinha nem pergunta.
115	Renato	Eu não gosto de coisa que não tem resposta.
116	Rose	A gente que criava as perguntas.
117	Amanda	É.
118	Rose	A gente que chegava e falava, e se?
119	Renato	Eu gosto de chegar numa resposta certa. Quando não chega, eu fico bravo.
120	Amanda	Eu não vi você bravo aqui.
121	Renato	()
122	Amanda	Mas eu digo, você sentiu nervoso?
123	Renato	() prova
124	Amanda	Então, mas é que prova é diferente. A pergunta da prova é mais objetiva. E se não tivesse prova objetiva dessa forma?
125	Renato	() aí eu não ia conseguir fazer.
126	Amanda	Será?
127	Renato	Não sei, nunca fiz. Preciso fazer para ver. Mas aí como é que você faz com que se tenha...aí tem que fazer na língua humana resposta?
128	Rose	Não há uma resposta, mas tem que ver se é coerente.
129	Fernando	Mas ser coerente tem algum lugar para ir.

130	Amanda	Alguma coisa para ancorar? Sim, claro. Nos textos que a gente leu, também.
131	Renato	É isso, precisa de alguma coisa para ancorar.
132	Amanda	Mas os textos que nós lemos também.
133	Renato	Mas aí não vai ficar de uma âncora para ir para a outra.
134	Fernando	São várias interpretações, mas não são infinitas interpretações. Se a gente ler um texto falando sobre um prédio, a gente pode falar, está falando do prédio, do lar, da Terra. Você não vai falar: está falando sobre uma alga. Você não vai para um campo totalmente aleatório das ideias. Você tem que ter uma coerência mínima, pelo menos, tanto interna, da própria interpretação que você está tendo, quanto externa. Você tem que ter uma âncora. Não necessariamente tem que ser a mesma âncora para todos, mas você tem que se basear em algo. Você não pode ir muito além. Você pode, claro, extrapolar, brisar um pouco, interpretar bastante, mas tem um certo limite que você tem que estabelecer, você não pode ir para o mundo surreal das ideias.
135	Amanda	E vocês fazem isso naturalmente. Vocês acham que, ah, eu fiquei brisando, não foi uma brisa, porque fez sentido, foi coerente ali. Você, não é, Leandro? Que diz que fica brisando. Tudo o que você falou teve coerência. Você também. Você acha que você não interpreta, Renato, que você tem dificuldade, tudo bem, você tem dificuldade de se expressar, mas analisando os dados, eu consigo ver como você conseguiu interpretar.
136	Renato	Acho que pode ser essa dificuldade de expressão que eu quero falar.
137	Amanda	É difícil mesmo. E todo mundo tem dificuldade.
138	Amanda	() Agora, a última pergunta. Vocês acham que essa prática funcionaria nas aulas atuais?
139	Várias vozes	Sim.
140	Leandro	Aula do quê?
141	Amanda	Nas aulas do dia a dia. Nas aulas regulares.
142	Rose	Sim.
143	Várias vozes	()
144	Fernando	() Eu acho que isso é muito necessário. Não estou falando que na nossa escola não tem, eu vejo um pouco isso nas aulas, principalmente no setor de humanas, mas eu vejo muita gente, muitos alunos, não necessariamente só daqui, mas do mundo todo, que se culpam muito, não sou inteligente, não consigo pensar em nada, nunca achei uma resposta, não consigo entender as coisas. E eu acho que eles têm muito desse pensamento enraizado por conta

		que eles não se sentem entendidos, as respostas que eles chegam, às vezes não é a mesma que está no final. Então eu acho que se tivesse essa subjetividade das várias interpretações, eles se sentiriam mais contemplados, sentiriam mais acolhidos.
145	Rose	Eu acho que incentiva a comunicação, () a orientação, e também o desenvolvimento um com o outro. Às vezes a gente tem também a empatia...
146	Fernando	O respeito.
147	Rose	É, respeito também.
148	Fernando	Tem também () É, tem isso, respeito, empatia.
149	Amanda	E vocês acham que funcionaria?
150	Leandro	Uhum.
151	Amanda	Você, Leandro, acha que funcionaria?
152	Leandro	Eu acho que para mim só funcionaria na área de humanas. Se fosse a matemática, tipo o Pablo da minha sala discutindo com a professora, ficaria assim, interessante, mas não entenderia nada. Só definição de conceito, tipo, matriz transposta, oposta.
153	Amanda	Leandro, depois que eu escrever minha dissertação, eu vou te mandar para você tirar isso da sua cabeça que você não entende nada.
154	Leandro	Eu entendo o que é dois mais dois, aí você vai falando, quatro mais quatro, tal. Aí se você pegar matriz tal, você vai subir para qual é essa, não sei.
155	Amanda	Talvez a matemática, fazer uma conversa dessas, para chegar no final, o produto final é objetivo, mas como chegou lá, pode sim entrar um pouquinho de subjetividade, de conversa, de debate.
156	Leandro	Se for debate e tal, prefiro que seja uma de história ou geografia, muito interessante.
157	Rose	() conhecedoras.
158	Fernando	Isso. Elas falam, pô, agora entendi, você trouxe isso para perto de mim, agora está mais fácil, eu estou conseguindo visualizar. Então eu acho que se implementasse esse tipo de conversa, esse estilo de aula, porque a gente aprende muito, a gente sai daqui com a cabeça erguida, com bastante conhecimento, mas a gente sai feliz por ter conseguido participar, por ter interpretado e discutido, ter discutido não no sentido ruim, mas debatido sobre a situação. Eu acho que se implementasse isso no estilo escolar atualmente, daria muito certo. Eu acho que acolheria quase todos os tipos de alunos.
159	Amanda	Bacana.

160	Leandro	Falou bonito.
161	Renato	Isso sim é subjetivo, porque tem gente que não aceita () Lembra, um exemplo, quando a gente, na aula do Tiago, tinha que debater sobre ()
162	Leandro	Pior debate da minha vida, o Tiago.
163	Renato	Foi um debate muito ruim, porque, por exemplo, eu () do Ravi, eu não entendia nada do que ele falava e só ele falava. Tipo assim, a sala toda, mas só ele falava.
164	Leandro	(Que sonho) () fala assim: vocês perderam a guerra, acabou.
165	Renato	Só que foi assim, só que o Ravi argumentando, e o outro grupo ficou só falando que ganharam.
166	Leandro	Então, um ódio profundo que eu sinto ()
167	Renato	E o Ravi começava a ficar bravo.
168	Leandro	Simplesmente. Teu argumento é bom, mas quem ganhou foi quem?
169	Renato	() final da Primeira Guerra Mundial, e ficava de um lado os países vencedores, e no outro, os perdedores.
170	Amanda	Tem uma metáfora sobre discussão, que é, discussão é guerra. Então a gente pensa discussão como uma briga, como se tivesse um vencedor. Eu ganhei, eu vou acabar o argumento do outro. Mas discussão não é uma guerra. Vocês estão ali só para trocar informações, para tentar construir um significado.
171	Leandro	A gente construiu só o significado do outro grupo, não foi tão bom. Ganhamos a guerra. Mas ()
172	Amanda	Mas é porque a gente constitui a nossa discussão como uma guerra.
173	Fernando	Não tem que ter um lado certo e um errado.
174	Amanda	Sim, você tem os seus argumentos, você tem ali as suas coisas, mas a gente entende sempre como um vencedor da comunicação, como o que eu falei está certo e o que você falou está errado, e isso é ruim. Imagina aqui, se a gente ler o texto, não, o que o Ravi disse está certo, e o que eu disse está errado, então ele venceu.
175	Renato	É o que acontece quando a gente pega a prova, que todo mundo anota o gabarito e vai ver depois.
176	Rose	Mas aí é uma resposta muito objetiva.
177	Renato	Não sei, prof., porque às vezes, se eu pego o meu e o do Ravi, ele fala assim: "eu chutei bolinha, então está certo." E aí vai ver, os dois estão errados. Não quer dizer que ele vai acertar, eu acertei, se eu coloquei a mesma questão que ele.

178	Leandro	() aquela questão do golfinho, ou não? Aquela de biologia.
179	Fernando	Eu acho que uma das bases para esses nossos encontros terem dado tão certo, prof., por um pouco, o que você está falando de guerra, passei você, ganhei, é que aqui no todo, foi muito respeitoso. Todo mundo respeitou a ideia do outro. Teve momentos em que houve discordâncias em relação à interpretação, que eu tive interpretações diferentes das outras pessoas, e () são diferentes da minha, só que a gente se respeitou, e não necessariamente chegamos ao consenso, como você diz. Não precisa chegar num consenso. Mas eu vi a interpretação dele, e entendi o que ele quis dizer. Ele ouviu minha interpretação, e viu meu lado, também. Acho que isso foi uma das partes principais para ter fluído tão bem. É claro que se você for aplicar esse método de aula, de conversa, de diálogo, de compreensão, precisa ter como base o respeito. Sempre precisa ter uma pessoazinha, um ponto, que vai se destoar. Então se numa sala de 100 pessoas tiver uma que está fazendo de tudo para discordar, está se exaltando, está indo contra os limites morais, vai fazer com que quase todos os outros se sintam, putz, isso aqui não está legal, porque um ponto específico acabou tornando aquilo chato, uma coisa que era para ser prazerosa, em algo que virou uma guerra onde tem que ter um certo e um errado. Então eu acho que para que tudo isso consiga fluir bem, sempre tem que ter como base a compreensão, o entendimento, o respeito. Todos têm que entender que não pode extrapolar e tem que respeitar os outros. Não pode violar e banalizar o pensamento dos demais.
180	Amanda	Fala, Leandro.
181	Leandro	O que ele falou aí, você pode criar uma nova tese com o intuito de fazer um experimento, uma discussão, uma argumentação entre dois lados, sobre qualquer tema, aí tu deixa primeiro todo mundo, aí aquele que causar problema, você podia tirar da sala, e ver só os alunos que estão conversando de boa. Um experimento básico. Tiago, fica a dica.
182	Amanda	Mas a ideia não é excluir ninguém, é incluir mais ainda.
183	Leandro	É porque se fizesse isso na minha sala, expulsava literalmente todo mundo.
184	Rose	Precisa aprender a colaborar com os demais. A gente teve () , mas que todo mundo aqui conseguiu, que ninguém falou em tentar () , isso é muito importante. Mas é necessário () se a gente for fazer, a gente realmente elaborar esses encontros da sala, precisa de um ()
185	Fernando	Tem que saber escutar, tem que saber ouvir.
186	Rose	Respeitar.
187	Rael	E escutar de verdade, o que vocês estão falando, ouvir o que o outro disse e pensar a partir disso.

188	Fernando	Refletir sobre o que ele falou. Não apenas falar: "tá bom, mas eu sei disso." Beleza, você falou isso, resolveu, não é mais importante. Tem que ser no mesmo patamar. Você falou isso, agora é minha vez, deixa eu expor o que eu estou pensando, mas as ideias não se complementam no final.
189	Amanda	Que coisa mais linda que vocês estão dizendo. Vamos ler mais um texto? Dá tempo? Que horas são?