



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
LINHA DE PESQUISA: LINGÜÍSTICA APLICADA

JULIANA PEREIRA DE ASSIS

**PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA EM CONTEXTO REMOTO: O
PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO NA CONSTRUÇÃO
DE SENTIDO**

PORTO NACIONAL/TO
2021

JULIANA PEREIRA DE ASSIS

**PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA EM CONTEXTO REMOTO: O
PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO NA CONSTRUÇÃO
DE SENTIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras. Foi aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.
Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos.

Porto Nacional/TO
2021

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

A848p Assis, Juliana Pereira de.
PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA EM CONTEXTO REMOTO : O
PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO NA
CONSTRUÇÃO DE SENTIDO . / Juliana Pereira de Assis. – Porto
Nacional, TO, 2021.
106 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) em Letras, 2021.
Orientadora : Dalve Oliveira Batista-Santos

1. Agente de letramento. 2. Leitura dialógica. 3. Pensar Alto em
Grupo. 4. Sujeito-leitor-responsivo. I. Título

CDD 469

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

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

FOLHA DE APROVAÇÃO

JULIANA PEREIRA DE ASSIS

PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA EM CONTEXTO REMOTO: O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras. Foi aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora. Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos/PPGLEtras (UFT)

Profa. Dra. Maria Perla Araújo Morais//PPGLEtras (UFT)

Profa. Dra. Kátia Diolina Freire/USF

Porto Nacional/TO, 2021

Dedico esta dissertação a todos os professores que buscam uma prática significativa para formação de um leitor crítico.

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

AGRADECIMENTOS

Deem graças em todas as circunstâncias, pois esta é a vontade de Deus para você em Cristo Jesus. 1 Tessalonicenses 5:18

Gratidão é a palavra que define este momento. Esta é uma ocasião para render graças ao Pai Celestial. Momento único e especial, pois é a concretização de um sonho, a conclusão do Mestrado. Sonho que não foi sonhado sozinho e, que para se materializar contei com muitos ANJOS (em forma humana) enviados por DEUS. ANJOS que eu tenho a mais pura e eterna gratidão.

A ti, Senhor por terdes me capacitado com todos os instrumentos como: inteligência, sabedoria, fé, esperança, entendimento, discernimento, esforço, bom ânimo, persistência, perseverança, dentre outros necessários para trilhar os caminhos dessa minha experiência terrena.

À minha família meu porto seguro, meu refúgio, aconchego e fortaleza. Ao meu pai, Alfredo (*In memory*). À minha mãe, Feliciano, que com maestria soube criar a mim e aos meus irmãos dando-nos o que de mais valioso podemos ter na vida, que é a oportunidade e condição de adquirir conhecimento. Aos meus irmãos Almiro e Almir. Minhas irmãs Aguida, Alenil, as Marias, Célio, Helena e Lúcio (irmã/comadre). Irmãos (meu tudo), atuantes, presentes em todos os momentos de minha vida. Gratidão à minha filha, Flávia, minha defensora e incentivadora desta e de outras jornadas, uma companhia presente nos momentos bons e nos momentos não tão bons.

Aos professores e professoras que tive ao longo da minha vida acadêmica e aos do mestrado que com suas aulas magistrais iluminaram o meu aprender contribuindo para o meu aperfeiçoamento profissional.

As instituições escolares públicas que ofertam uma educação boa, de qualidade, gratuita e laica. Instituições onde tive e tenho a felicidade de integrar, interagir, usufruir e, adquirir conhecimento e toda a instrução necessária para o meu aprimoramento e formação pessoal e acadêmica.

A cada educando (a), educador (a) e demais profissionais da educação que compartilharam, trocaram, agregaram, enriqueceram saberes ao longo do meu

exercício de magistério. Educandos (as), educadores (as), profissionais da educação que fazem parte da minha história, da minha vida.

Aos amigos/colegas de mestrado e de vida, Rosely Bitzcof, Júlia Cerutti, Juliana Macêdo, Alexandre Peixoto, Elisângela Teixeira, Jair Nascimento, Erlan Tavares Santos, Jhonata Batista, João Pedro Martins, pelas contribuições, palavras de apoio, de incentivo, sobretudo ao Dimas Henrique pelas contribuições valorosas que possibilitaram a concretização dessa dissertação.

À minha orientadora profa. Dra. Dalve Batista-Santos uma profissional diferenciada, competente, compromissada, engajada com a sua práxis, sobretudo pelo cuidado, atenção, paciência, empatia, alteridade, ensinamentos compartilhados e muito empenho para que este sonho se realizasse.

À Ruy Martins Batista Santos meu coorientador, amigo. Ele é o corresponsável por despertar em mim a vontade, a esperança e a fé adormecidas em galgar mais um degrau na minha formação acadêmica. Ruy, fora persuasivo para o meu convencimento, foram anos enviando editais, incentivando, massageando meu ego, acreditando na minha capacidade, e assim, decidi prestar o processo seletivo do mestrado e aqui cheguei.

Ao meu filho do coração, Joaquim Martins dos Santos Batista, que com a sua companhia, amor, carinho, atenção me ajudou a passar este momento de pandemia preenchendo os meus dias de alegria e felicidade. Joaquim foi o presente dado por Deus para escrever esta dissertação comigo.

Aos ANJOS que veem ao longo de toda minha existência torcendo, auxiliando, corroborando para o meu crescimento espiritual, pessoal, profissional.

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de investigar o papel da professora como agente de letramento no desenvolvimento da competência leitora e, especificamente: a) investigar como os sentidos são negociados pela professora-pesquisadora na atividade de leitura; b) Analisar como os alunos constroem sentidos colaborativamente na atividade de leitura; c) identificar como a professora-pesquisadora se constitui agente de letramento na atividade de leitura. Alinhadas aos objetivos estão as perguntas de pesquisa por meio das quais busca-se responder: Como os sentidos são negociados pela professora na atividade de leitura? Como os alunos constroem sentidos colaborativamente na atividade de leitura? Quais ações realizadas pela professora-pesquisadora possibilitam o protagonismo do aluno na construção de sentidos, bem como sua constituição como agente de letramento na atividade de leitura? O quadro metodológico, qualitativo-interpretativo (MOITA LOPES, 2006), caracteriza o desenvolvimento da pesquisa. O instrumento metodológico utilizado foi o Pensar Alto em Grupo – PAG (ZANOTTO, 2014), o qual defende uma prática leitora dialógica e participativa. Os sujeitos da pesquisa foram os participantes do Curso de Extensão: “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade”. A discussão proposta neste trabalho está inserida na área do conhecimento denominada Linguística Aplicada, numa perspectiva indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que se ocupa em pesquisar a linguagem humana nas suas relações de interação, bem como assume a concepção dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003) e a concepção social de Letramento (STREET, 2014). Os dados revelaram que o PAG é viabilizador das construções de sentido de forma coletiva. Nele, o aluno se constitui sujeito-leitor-responsivo (BATISTA-SANTOS, 2018) à medida que refuta, concorda, infere e ressignifica suas leituras. Ainda, com os dados analisados, percebemos o rompimento paradigmático da professora-pesquisadora enquanto negociadora e mediadora dos múltiplos sentidos na aula de leitura, uma vez que ela saiu de lugar de autoridade máxima interpretativa para ouvir e legitimar as vozes dos participantes durante a atividade de leitura.

Palavras-chave: Agente de letramento. Leitura dialógica. Pensar Alto em Grupo. Sujeito-leitor-responsivo.

ABSTRACT

This master's thesis aims to investigate the role of the teacher as a literacy agent in the development of reading competence. To be more specific it aims: a) to investigate how meanings are negotiated by the teacher-researcher in the reading activity; b) to analyze how students collaboratively make meaning in the reading activity; c) to investigate how the teacher-researcher is envisaged as a literacy agent in the reading activity. Aligned with the objectives are a few research questions through which we seek to answer: How are meanings negotiated by the teacher in the reading activity? How do students collaboratively make meaning in the reading activity? What actions performed by the teacher-researcher enable students to take a leading role in meaning making, as well as her constitution as a literacy agent in the reading activity? The methodological, qualitative-interpretative framework (MOITA LOPES, 2006) characterizes the development of research. The methodological instrument used was the *Group Think Aloud* – GTA, (ZANOTTO, 2014), which defends a dialogic and a participative reading practice. Research subjects include the participants of the Extension Course: “Developing academic literacy: Reading and writing practices at the University”. The discussion proposed in this work is inserted in the area of Applied Linguistics, in an undisciplined perspective (MOITA LOPES, 2006), which is concerned with investigating human language in its interactional relationships, as well as it assumes both the dialogical conception of language (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003) and the social conception of literacy (STREET, 2014). Data has revealed that GTA enables collective meaning making. In so doing, students are responsive-reader-subjects (BATISTA-SANTOS, 2018) as they refute, agree, infer and reframe their readings. In the analyzed data, we can also see the paradigm shift from the teacher-researcher as a negotiator and mediator of multiple meanings in the reading class, since she has left her place of maximum interpretive authority to hear and legitimize participants' voices during the activity of reading.

Key-Words: Literacy agent. Dialogic reading. Group Think Aloud. Responsive-reader-subject.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Processo de mediação baseado em Vygotsky.....	39
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LA	Linguística Aplicada
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAG	Pensar Alto em Grupo
PPGLEtras	Programa de Pós-Graduação em Letras
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 QUESTÕES TEÓRICAS ACERCA DE LEITURA.....	19
2.1 A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL.....	19
2.2 A LEITURA COMO PRÁTICA ‘AUTORITÁRIA’ NO CONTEXTO ESCOLAR.....	27
2.3 A LEITURA DIALÓGICA DO PENSAR ALTO EM GRUPO NA CONSTRUÇÃO DOS MÚLTIPLOS SENTIDOS.....	31
2.4 O CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS SOCIAIS.....	34
3 INTERAÇÃO SOCIAL E MEDIAÇÃO: A PROFESSORA COMO AGENTE DE LETRAMENTO.....	39
3.1 A MEDIAÇÃO NA ATIVIDADE DE LEITURA.....	39
3.2 A PROFESSORA COMO NEGOCIADORA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS ...	41
3.3 O LEITOR COMO PROTAGONISTA E MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	44
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	48
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA INSERIDA NA LINGÜÍSTICA APLICADA.....	49
4.1.1 A pesquisa-ação: a professora-pesquisadora participante.....	51
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	52
4.2.1 Os participantes da pesquisa.....	54
4.2.2 Procedimentos de coleta de dados.....	54
4.2.3 Procedimentos de análise de dados.....	59
5 ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA PROFESSORA-PESQUISADORA COMO MEDIADORA DAS VOZES DOS PARTICIPANTES NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	60
5.1 ‘METAMORFOSE’: PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA NO PROCESSO DE ROMPIMENTO PARADIGMÁTICO	60
5.2 VIVÊNCIA DO TEXTO “A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER”: A PROFESSORA-PESQUISADORA SE CONSTITUINDO NEGOCIADORA DE SENTIDOS.....	65
5.3 VIVÊNCIA DO TEXTO “A ARTE DA TOLERÂNCIA”: A PROFESSORA COMO NEGOCIADORA DE SENTIDOS	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (VOLOCHINOV, 2017 [1929], p. 99).

Como exposto na epígrafe, este é mais um trabalho que nasceu de outros existentes, uma contrapalavra, uma réplica e pode vir a colaborar com futuros trabalhos sobre leitura e formação do professor como agente de letramento. Logo, esta dissertação tem como temática central a leitura como prática social e fenômeno possibilitador do desenvolvimento de sujeitos críticos e responsivos.

Comungo da ideia de que estudar, conhecer, aprender e ensinar são ações inerentes ao ser humano, sobretudo no ambiente escolar em que os educandos e educadores na troca efetiva de suas vivências e experiências, agregam saberes distintos e variados na construção de uma consciência crítica (FREIRE, 2018; 2019). Saberes que se complementam, se revisitam, pois não há um saber melhor ou maior que o outro.

Eu leciono na Educação Básica anos finais, Ensino Fundamental II, numa instituição escolar municipalizada no interior do estado da Bahia. Já atuei na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que, especificamente atende alunos com defasagem série/idade. Por conta da minha profissão, tenho por hábito avaliar o meu papel como educadora e sempre constato lacunas nas aulas em que ministro. Essa avaliação me possibilita refletir sobre minhas ações e o que poderia ter realizado para proporcionar efetivas aprendizagens. Muitas dessas lacunas ocorrem, acredito, por intermédio de algumas limitações de estudo, de pesquisa, mas sobretudo, por conta da minha formação pautada, majoritariamente, no monologismo, na centralidade e no protagonismo da professora em sala de aula. Uma educação bancária (FREIRE, 2019), portanto.

Outro motivo preponderante que me incita buscar capacitação está relacionado com o que assinala Batista-Santos (2018, p. 15) quando ela diz que, “como todo profissional engajado e preocupado, havia em mim o desejo de contribuir

significativamente com o processo de ensino e aprendizagem [...]”. Assim, em mim também há esse desejo de contribuir significativamente com o processo de ensino-aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, aprimorar o meu *métier*. Um aprimoramento que, acredito, vem por meio da formação continuada e humanizada (FREIRE, 2019).

Esses e outros motivos me fazem seguir estudando. Eu necessito do contato com o outro, de ler, de participar de atividades que agreguem, adicionem novas perspectivas, novas maneiras de aprender, de consolidar conhecimentos e, dessa maneira, ensinar e continuar aprendendo. Concordo com o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2018, p. 30), ao afirmar que “ensinar exige pesquisa”; logo, toda educadora precisa estar em constante capacitação para ressignificar a sua práxis e assim ministrar aulas instigantes, que agucem a curiosidade e que favoreçam a criticidade do educando. Penso que educadoras e educandos precisam ser motivados a realizarem leituras múltiplas e atentarem para os pormenores, as entrelinhas, ter criticidade para agirem como sujeitos ativos e partícipes da comunidade em que estão inseridos.

Diante do exposto, procuro estar em constante capacitação. E, desde o término da graduação, sonhava em ingressar no mestrado na minha área de formação. Assim, em 2019, o sonho começou a se concretizar, pois quando se coadunam vontade, esperança e fé, a tendência é que aconteçam coisas boas. Assim, foi com vontade, esperança, fé e muito estudo que no mesmo ano fui aprovada na seleção de mestrado.

Para a concretização desta dissertação, inicialmente, fora pensado analisar a minha prática docente, bem como a competência leitora dos educandos no meu lócus de trabalho, de maneira presencial, com os alunos do 7º Ano, numa escola que oferta a Educação Básica nos anos finais do Fundamental II, no interior da Bahia onde leciono Língua Portuguesa. No entanto, por conta do isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19, ficou inviável proceder com a pesquisa e, em comum acordo com a orientadora, optamos por desenvolver a pesquisa no Ensino Superior, de maneira remota, por meio do Curso de Extensão: “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade”, coordenado pela orientadora junto à Universidade Federal do Tocantins (UFT) e ministrado pelos mestrandos, inclusive eu. Dessa forma,

continuamos com o objeto (o professor como agente de letramento) pensado inicialmente, mas num lócus, contexto e sujeitos diferentes.

Os participantes do curso de extensão são estudantes do Ensino Médio (faixa etária de 16 a 19 anos), graduandos de diferentes períodos (faixa etária de 19 a 26) anos, mestrandos (faixa etária entre 26 a 50 anos), professores atuantes no Ensino Médio (faixa etária de 30 a 40 anos). O Curso de Extensão é um curso de curta ou média duração, (o curso ministrado por nós foi de curta duração, durou 45 dias), trata-se de uma formação adicional, complementar e optativa aos currículos de graduação e pós-graduação.

O Curso de Extensão, em nível acadêmico, é ofertado por uma instituição de Ensino Superior credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) e está atrelado aos cursos de Graduação ou Pós-graduação que a instituição oferta. Apesar de ser ofertado por uma instituição de Ensino Superior, pessoas com escolaridades distintas poderiam se inscrever e participar. Nesse curso, especificamente, não fora solicitado nenhum pré-requisito para garantir a participação.

Nesse sentido, objetivamos, nesta pesquisa¹, de maneira geral: Investigar o papel da professora como agente de letramento no desenvolvimento da competência leitora e, especificamente buscamos: i) Analisar como os sentidos são negociados pela professora-mediadora na atividade de leitura; ii) analisar como os alunos constroem sentidos colaborativamente na atividade de leitura; iii) Discutir como a professora-mediadora se constitui agente de letramento na atividade de leitura. Alinhada com objetivos estão as perguntas de pesquisa que propomos responder: Como os sentidos são negociados pela professora na atividade de leitura? Como os alunos constroem sentidos colaborativamente na atividade de leitura? Quais ações realizadas pela professora-mediadora possibilitam o protagonismo do aluno na construção de sentidos, bem como sua constituição como agente de letramento na atividade de leitura? São perguntas que me desafiam, me instigam ao passo que desempenho a função de agente de letramento.

¹ Esta investigação está inserida em um projeto de pesquisa mais amplo denominado “Prática dialógica de letramento na universidade: uma contribuição para a formação do leitor e escritor responsivo”. Logo, **o referido projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), sob número de parecer 4.303.040.**

Importa dizer que esta pesquisa está inserida na área de conhecimento denominada Linguística Aplicada que se ocupa em investigar a linguagem humana nas suas relações de interação. Situamos a presente dissertação numa perspectiva transgressiva (PENNYCOOK, 2006, p. 76) por romper com práticas dominantes e silenciadoras na atividade de leitura. E, por dar voz e ouvir o outro nas práticas sociais discursiva, inserimos também na Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). É de Moita Lopes (2013, p. 17), a assertiva de que a LA em relação ao sujeito “o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo, assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador”.

Nessa configuração, a pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, tendo como estratégia metodológica a pesquisa-ação e o Pensar Alto em Grupo (PAG). Sob à luz dos teóricos como Bakhtin ([1992] 2020); Paulo Freire (2019); Vygotsky (2010); Pontecorvo (2005); Zanotto (2014); Batista-Santos (2018) dentre outros, embasa a presente dissertação.

Esta dissertação tem relevância social, pois discute assuntos inerentes ao ensino-aprendizagem de leitura nas aulas de língua materna, bem como rompe com práticas silenciadoras nessa atividade. É notório que, embora tenhamos muitos trabalhos desenvolvidos e debruçados sobre tal temática, ainda é prenhe de outros devido à necessidade de se apresentar meios, estratégias para a ‘solução’ de um problema social persistente e ainda presente nas salas de aula brasileiras, isto é, o silenciamento dos educandos nas aulas de leitura (SOLÉ, 2012; FERRAREZI, 2014; KLEIMAN, 2016; ANTUNES, 2003; CORACIN, 2010).

Dito isso, para que se esclareçam as escolhas feitas para composição desta dissertação, apresento os aspectos centrais de cada seção do presente trabalho. A dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discorro sobre as questões teóricas acerca das diferentes abordagens relacionadas à leitura e à concepção de linguagem que sustenta a presente pesquisa.

No segundo capítulo, discuto sobre os processos de interação social e mediação, relacionando-os com a atividade de leitura. Já no terceiro capítulo, apresento o percurso metodológico que possibilitou a concretização da presente pesquisa. No último capítulo, analiso e discuto as vivências de leitura realizadas por meio do Pensar Alto em Grupo. Por fim, apresento as considerações de uma

pesquisa que partiu dos anseios de uma professora preocupada com o processo de ensino-aprendizagem da leitura como prática possibilitadora do senso crítico.

2 QUESTÕES TEÓRICAS ACERCA DE LEITURA

Neste capítulo, após apresentar ao leitor a minha relação com o objeto, ora analisado nesta pesquisa, discorreremos sobre questões teóricas acerca das diferentes abordagens relacionadas à leitura. E como o estudo das competências leitoras está atrelado ao estudo da linguagem numa concepção como interação, trataremos neste espaço da forma como a linguagem foi concebida durante todo o período desta pesquisa.

Em seguida, abordarei a temática da leitura no âmbito da Linguística Aplicada, uma vez que as competências leitoras são amplamente estudadas nessa perspectiva. Trataremos, portanto, de algumas dessas formas de se compreender a leitura nos escritos a seguir.

2.1 A linguagem como prática social

Durante muito tempo, na história dos estudos linguísticos, a linguagem foi entendida de maneira descontextualizada (VOLÓCHINOV, 2017). De modo geral, essa afirmação implica na compreensão da linguagem a partir da vertente da gramática tradicional ou como é vista pelo viés cientificista dos estudos estruturais. Essas grandes vertentes conseguiam estudar os gêneros do discurso, como nos diz Marcuschi (2008, p. 147), mas nunca entendendo estes como a forma que organiza a linguagem humana.

De maneira mais sistematizada, os intelectuais conhecidos como Círculo de Bakhtin foram os que romperam com a tradição da linguagem de maneira descontextualizada ao introduzir o diálogo como centro da comunicação verbal. Assim, os postulados do Círculo de Bakhtin surgem para ir de encontro às colocações de duas escolas de tradição do pensamento linguístico. Essas duas tradições linguístico-filosóficas (VOLÓCHINOV, 2017) são denominadas *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*.

O *subjetivismo idealista* recebe esse nome por centralizar a linguagem nas faculdades individuais, essa tendência vê a linguagem como algo imutável e se origina no pensamento dos sujeitos. Por isso, aqui no Brasil essa concepção foi renomeada “linguagem como expressão do pensamento” (GERALDI, 1986).

Volóchinov (2017, p. 148-149), por sua vez, resume essa escola a partir de quatro princípios:

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

Essa corrente se coloca como uma das primeiras tendências linguístico-filosóficas (PERFEITO, 2005), uma vez que remonta desde a antiguidade clássica. E por gozar de muito tempo nos ambientes institucionalizados de ensino, é uma concepção de linguagem que se cristaliza nos ambientes de ensino (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016).

No que diz respeito à segunda tendência, o *objetivismo abstrato*, essa é uma escola que goza de muito prestígio dentro da esfera social acadêmica, tendo em vista que ela surge com o objetivo da cientificidade nos estudos linguísticos. Esse ideal objetivista foi tão perseguido que acabou por tornar uma tendência científica um tanto cientificista, desconsiderando as expressões linguísticas que atendem a uma lógica diferente. E essa diferença pode ser tanto de uma epistemologia que não seja a ciência quanto uma forma diferente de se fazer ciência, que não seja os ideais objetivistas.

Geraldi (1984) também renomeou essa escola, aqui no Brasil, sendo o nome escolhido *linguagem enquanto instrumento de comunicação*. Isso porque a função principal da linguagem nesta acepção é a comunicação, sendo esta, a mais objetiva possível. Um dos maiores representantes dessa escola é o tão conhecido 'pai da linguística', Ferdinand de Saussure.

Bakhtin (2020) tece críticas aos postulados firmados por Saussure, por não conceder a dicotomia entre *langue* e *parole*. Para Bakhtin (2020, p. 265), a língua passa a integrar a vida, por meio dos enunciados. Ele pontua que esta separação, língua/fala, não é de toda falsa, já que, tal dicotomização serviu num determinado momento da história, mas para os escritos de Bakhtin, esta divisão não coaduna com os seus postulados.

Em linhas gerais, Volóchinov (2017, p. 162) resume a orientação do *objetivismo abstrato* em quatro postulados, eles são:

A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrando previamente pela consciência individual e indiscutível para ela. As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva. As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e varrições ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas.

Essa concepção tem muitos adeptos e os postulados supracitados continuam a influenciar as aulas de leitura Brasil afora, uma vez que muitas aulas de leitura se baseiam em atividades que desconsideram os sujeitos (FERRAREZI, 2014). Sendo o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato* as teorias que dominavam o início do século XX, no que tange às formas de se conceber a linguagem, os intelectuais do Círculo de Bakhtin viram-se impossibilitados de pesquisar questões referentes à linguagem, literatura, música etc., partindo de uma concepção de linguagem que desconsiderava o sujeito.

Diante disso, o Círculo de Bakhtin propõe uma discussão sobre a linguagem que foi capaz de mudar o paradigma da forma como essa (a linguagem) era concebida. A primeira colocação feita é sobre a interação discursiva que para os pensadores do Círculo é a realidade material da língua, conforme pontua Volóchinov (2017, p. 218):

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 vários enunciados.

Isso significa que para o círculo, a interação discursiva é a maneira como a língua toma forma. É por meio dela que os sujeitos interagem socialmente e não por meio das abstrações que a escola costumeiramente traz para as aulas de línguas, como o próprio Bakhtin (2019) já pontuou.

Assim, o dialogismo rompeu com algumas noções que até então estavam em voga. Uma formulação importante construída por esses intelectuais foi a noção de diálogo. Logo, para o Círculo de Bakhtin (2018, p. 291):

O diálogo, no sentido estrito da palavra é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo.

Faraco (2009) expõe que o Círculo de Bakhtin não detém a sua base epistemológica para o entendimento da interação discursiva face a face, mas sim com o que essa interação proporciona. Comumente, o estudioso assegura que, o que interessa ao Círculo está diretamente relacionado ao que Volóchinov (2017, p. 61) se refere como o “colóquio ideológico em grande escala”. O colóquio ideológico ocorre num espaço de dinamicidade, de interação discursiva, das diversas vozes sociais que se dão tanto na oralidade como na escrita, devido à condição dialógica e social do sujeito. É esta dinamicidade de vozes, na relação entre sujeito e linguagem, que constitui a dialogicidade, conceito que vai além da estrutura que define a interação verbal e abarca a língua em uso.

E essa interação discursiva, ainda de acordo com os pensadores do Círculo, se materializa em forma de enunciados, que por sua vez são únicos, sendo incapazes de serem manifestados mais de uma vez (BAKHTIN, 2020), tendo em vista que mesmo que se diga as mesmas palavras repetidamente, o tempo e o espaço em que essas palavras são proferidas estão em constante mudança e acabam por alterar essas palavras que outrora foram proferidas.

Esses enunciados, entretanto, são responsáveis por dar forma à outra noção que é chave no pensamento do Círculo, e que, corriqueiramente, aparece no contexto desta pesquisa, que são os gêneros do discurso. O elo entre os enunciados e os gêneros do discurso se dão por meio das relações dialógicas, que também constituem a linguagem, de acordo com o Círculo.

Bakhtin, no livro *Estética da Criação Verbal* ([1992] 2020), é categórico ao afirmar que nós nos comunicamos por meio de gêneros discursivos, independentemente, de sabermos que estamos fazendo uso de determinado gênero, ou não. É correto que temos incontáveis gêneros, orais e escritos, a nossa disposição, portanto “*Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e*

habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência” (BAKHTIN, 2020, p. 282). Notadamente, isso ocorre por conta de os enunciados serem ‘relativamente estáveis’, (possuírem características que os distingam de outrem mesmo que estas características sejam sutis), bem como por fazermos uso de maneira cotidiana e inconsciente.

Dentre outros, um exemplo de um gênero discursivo ‘relativamente estável’ é um anúncio de determinado produto, pois ele possui características que o distinguem de outros gêneros que são apresentados no mesmo suporte, o jornal. Isso, de tal modo, que o anúncio pode ser apresentado em forma de poesia, de diálogo, de conselho e, mesmo assim, o anúncio não perderá a sua essência e continuará sendo um anúncio por conta de peculiaridades que só este gênero possui.

De acordo com o filósofo russo, da linguagem, Mikhail Bakhtin, os gêneros discursivos estão inseridos dentro do uso da nossa coletividade, no nosso cotidiano, assim como nós estamos com a nossa língua materna. Essa analogia é pertinente, pois temos contato com a língua materna desde que nascemos estabelecendo, assim, uma relação de conhecimento mesmo antes de entrarmos em contato com as variedades padrões da língua, que geralmente são ensinadas nas instituições sociais tais como escolas, universidades etc. Melo e Batista-Santos (2020, p. 123), baseadas em Volóchinov, afirmam que:

Assim, estudar a língua à luz do dialogismo de Bakhtin e seu círculo é compreender que ela não é um sistema abstrato de formas linguísticas (objetivismo abstrato), nem a enunciação monológica isolada como expressão de uma consciência individual (subjetivismo individualista), nem mesmo o ato psicofisiológico de produção (atividade mental), mas o fenômeno social da interação verbal, realizada por enunciados. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua.

Logo, aprendemos a falar, interagir, reproduzir, formar a nossa ‘comunicação discursiva’, por meio do contato com os mais variados e incontáveis gêneros que circundam o nosso existir. “Assim são, por exemplo, os diversos gêneros cotidianos breves de saudações, despedida, felicitações, votos de toda espécie, informação sobre a saúde, as crianças, etc.” (BAKHTIN, 2020, p. 283). Para tanto, há uma possível estabilização das manifestações linguísticas consideradas gêneros discursivos, que colocamos em prática de acordo com a nossa necessidade individual, em função da situação e, das relações interpessoais. Uma saudação, uma

despedida entre amigos, difere de uma saudação, de uma despedida entre pessoas que não são tão próximas.

Bakhtin (2020) evidencia que existem dois tipos de gêneros discursivos: os primários e os secundários e, postula que a diferença existente entre ambos se assenta na essencialidade, mas não na funcionalidade. Os gêneros secundários - complexos são assim denominados por surgirem num contexto cultural 'relativamente mais desenvolvido e organizado, como o, predominantemente, escrito'.

No entanto, no processo de formação, determinados gêneros passam por processos de transformação e agregam traços típicos dos gêneros primários (BAKHTIN, 2020, p. 263). Portanto, tais colocações permite-nos inferir que num drama, num romance, numa peça publicitária – *gêneros secundários* – vamos encontrar, mesmo que ressignificados, traços até então, exclusivos dos -gêneros primários como uma carta, um bilhete.

Bakhtin (2020, p. 275) acredita que tal distinção foi formulada e difundida devido ao fato do total desconhecimento de que o enunciado concreto é uma real unidade da comunicação discursiva e nela está presente a alternância dos sujeitos, dos interlocutores (parceiros do diálogo), aqui denominados de réplicas. Partindo do pressuposto de que nos comunicamos por meio de gêneros discursivos orais e/ou escrito, fica evidente que estabelecemos diálogo, interagimos com o outro.

Com o objetivo de proporcionar o contato com diversos artefatos culturais por meio dos quais a linguagem se materializa, a fim de ampliar o conhecimento de mundo dos alunos que participaram das aulas de leituras aqui analisadas, utilizei de diversos gêneros discursivos. E, por isso, esse conceito é crucial para esta pesquisa pois trata-se de uma temática recorrente.

Bakhtin (2020, p. 308) destaca que são necessários dois elementos para determinar o texto como enunciado: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”, para tanto ele acrescenta que, “todo texto tem sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)”. Logo, o texto é uma maneira de interagirmos verbalmente, dialogar com o outro e, conseqüentemente, este diálogo não está restrito apenas a comunicação face a face, mas sim, com todo e qualquer enunciado, quer seja um livro, uma música, uma pintura, dentre outros atos de fala impressos, que promovam uma discussão, uma compreensão.

A compreensão também é dialógica, pois “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232), portanto compreender é ir de encontro ao que fora enunciado e argumentar, com uma *‘antipalavra’*. Logo, é ativado “um processo de compreensão ativa e responsiva” (idem).

Compreensão esta que só é possível por meio das réplicas que emergem entre enunciados de diferentes sujeitos que interagem na comunicação, refutando, objetando, inferindo, suscitando uma posição responsiva que pode ocorrer de maneira ativa, passiva e silenciosa/retardada.

Sobre a responsividade retardada, por concordar com o que fora dito, tomo de empréstimo a colocação de (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2020, p. 15) quando optam por utilizar “a expressão ‘não-imediata’, em virtude de o termo ter uma ‘carga’ semântica ideológica e, em alguns contextos negativa”. Logo, esta responsividade ocorre no final, ou posterior ao diálogo, basicamente por conta da não compreensão ou por conta da compreensão, do *‘dix’* surgir após uma reflexão.

Partindo do pressuposto de que “toda compreensão é preche de resposta” (BAKHTIN, 2020, p. 271), concebemos que a responsividade ativa ocorre durante todo o enunciado desde que a primeira palavra fora pronunciada, assim a dialogicidade se dá simultaneamente com a comunicação discursiva.

Já a responsividade passiva é um acontecimento linguístico emblemático, pois costuma acontecer quando a compreensão não é imediata. Batista-Santos e Silva (2020) pontuam que esse tipo de responsividade se aproxima de uma dublagem do pensamento de alguém, que é uma espécie de voz alheia. Os autores completam ainda dizendo que:

Na atividade de leitura, essa compreensão passiva é manifestada quando, por exemplo, o leitor ‘dubla’ as informações contidas no texto, ao se submeter a autoridade interpretativa do docente e do autor (texto). O leitor, quase sempre, assume um papel de testemunha da voz de autoridade do escritor/autor do texto lido (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2020, p. 16).

Além de Batista-Santos e Silva (2020), muitos outros pesquisadores discutem a temática da responsividade na constituição dos diálogos na linguagem. Faraco (2009), por exemplo, sintetiza os acontecimentos da compreensão responsiva, apresentando as três dimensões formuladas por Bakhtin sobre a dialogicidade, como pode-se ver neste fragmento:

a) Todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”. Nesse sentido todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva; **b) todo dizer é orientado para a resposta.** Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica - mais - não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Neste sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência axiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor em sua heterogeneidade verboaxiológica, o “auditório social” [...], ou o “superdestinatário” (“o terceiro” - nos termos discutidos por Bakhtin em *O problema de texto*, p. 126); **c) todo dizer é internamente dialogizado:** é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada, isto é, o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado - ou, para usar uma figura recorrente em Bakhtin, será aspeado ou não em escalas infinitas de graus de alteridade ou assimilação da palavra alheia (conforme diz ele no manuscrito *O problema do texto*, p.120-121). (FARACO, 2009, p. 59-60 grifos do autor).

Ou seja, como diria o próprio Bakhtin (2020, p. 272) “toda compreensão é prenhe de resposta” e todo falante é um respondente, pois sempre se orienta por um enunciado que está a lhe orientar. No caso desta pesquisa, é importante entender a linguagem como algo que se constitui de forma responsiva, pois assim como somos constituídos por outros nas nossas interações sociais, assim também concebo a linguagem nas minhas aulas, quando exerço minhas atividades de professora.

Essa condição dialógica e social do sujeito também reverberou nas reflexões postuladas por Paulo Freire, sobretudo no âmbito educacional, apesar de não haver nenhuma referência explícita sobre Bakhtin nos seus escritos. Vale salientar que o mestre recifense dedicou anos de sua vida em prol da educação, mas não uma educação qualquer, e sim em prol de uma educação problematizadora pautada no diálogo entre educador e educando, por conceber o diálogo como condição *sine qua non* para que o homem possa atuar e transformar o mundo. Freire, enfatiza que o diálogo é uma relação horizontal e, esta relação deve servir para o sujeito se solidarizar com o outro.

Ao se solidarizar com o outro, notamos uma alteridade, que também é base epistemológica do Círculo. Por Alteridade compreendemos a capacidade de deslocar para o lugar que não é o meu, mais conhecido como o lugar do outro. Geraldi (2013), sobre esse respeito, pontua que no dialogismo nenhum dos lados de uma comunicação sai inalterado, ele ainda coloca que “se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos

professora e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem” (GERALDI, 2013, p. 15).

As palavras de Geraldi (2013) sobre Bakhtin e a sua contribuição para a educação convergem com o que diz Freire (2019) quando coloca que não existe aluno sem professor, e que ninguém aprende sozinho, ou liberta-se a si mesmo sem a ajuda dos outros (FREIRE, 2018).

Assim, tendo apresentado, nesta seção, o objetivismo abstrato, o subjetivismo idealista, que juntos formam a epistemologia do monologismo e a concepção de linguagem enquanto forma de interação (teoria epistemológica que surge dos escritos do círculo de Bakhtin), tratarei na seção subsequente das reverberações do monologismo no contexto escolar, no que diz respeito à aula de leitura.

2.2 A leitura como prática ‘autoritária’ no contexto escolar

Tendo discutido as bases epistemológicas que circundam e fundamentam esta pesquisa, trataremos neste espaço dos reflexos do monologismo em sala de aula. Para tanto, é importante elencar o acontecimento denominado por Zanotto e Sugayama (2016) de virada epistemológica das formas que a leitura e a escrita eram vistas. Essa virada surge com a emergência dos Novos Estudos do Letramento (doravante NEL).

O marco dos NEL se dá com as pesquisas de Heath (1982) e Street (2014). A primeira, pesquisadora americana, tinha algumas preocupações um pouco distintas, pois enquanto Street investigava um contexto rural, ela pesquisava em contextos urbanos nos Estados Unidos da América. Heath (1982) buscava entender como as pessoas das comunidades menos favorecidas economicamente utilizavam socialmente a leitura e a escrita.

O segundo, antropólogo britânico, estava preocupado com a forma como a leitura e escrita eram trabalhadas em uma comunidade rural no interior do Irã. Nessa comunidade, havia um histórico de reprovação nas avaliações realizadas pela

UNESCO². Por isso, os pesquisadores da instituição em questão diziam que aquelas pessoas não tinham letramento³.

Ambas as pesquisas supracitadas tinham em seu âmago o olhar antropológico para a leitura e para a escrita, de modo que chegaram a uma nova forma de se estudar tais competências, uma vez que antes desses acontecimentos, leitura e escrita eram vistas apenas de forma cognitiva. Com os NEL além de ler e escrever na escola, importa ler e escrever nas práticas que circundam os sujeitos na sociedade.

Assim, diante dessa “nova” forma de ver a leitura, Street (1984) cunha o *modelo autônomo de letramento*, nome empregado a essa forma cognitivista de ver as competências escritora e leitoras. Esse modelo recebe esse nome porque nele, acredita-se que leitura e escrita devem ser trabalhadas de maneira isolada. Acredita-se também que a linguagem é um fenômeno externo ao sujeito, e que são habilidades cognitivas que podem ser transportadas para qualquer contexto, não importa a diferença da natureza de uso da leitura e escrita. Em outras palavras, nesse modelo, escrever uma lista de compras é o mesmo que escrever um romance.

Esse *modelo autônomo* está cristalizado nos ambientes de ensino e cotidianamente costuma ganhar a cena nas práticas professorais mundo a fora. Ele encontra fundamentação no monologismo, tendo em vista que, nele, língua e sujeito são elementos distintos. Há também uma aversão a qualquer indício de subjetividade nas atividades de linguagem, já que no objetivismo abstrato, busca-se ao máximo alcançar uma suposta ciência objetiva, que se omite a algumas questões ideológicas.

O modelo autônomo se aproxima nas manifestações culturais que permeiam a leitura e a escrita que se encontram nas sociedades ocidentais, refletindo,

² A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Encontrado em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>.

³ Pelo fato de não ser o objetivo nesta pesquisa não tratarei da definição de letramento, tendo em vista que essa é uma discussão ampla. Ainda entendo letramento na minha linha que definiram Kleiman (1995); Street (2014) e Kleiman e Assis (2016).

geralmente, um ideal de sociedade industrializada. Esse modelo cria a falsa noção de que o letramento por si mesmo é capaz de transformar contextos sociais (STREET, 2014).

Além de se afiar nos pressupostos do monologismo, o modelo autônomo de letramento ganha força na concepção bancária da educação (FREIRE, 2019). Essa, por sua vez, vê a educação como um processo de transferência de conhecimento, em cujo processo, os professores são os transferidores e os alunos são os depósitos dos saberes dos professores. A concepção bancária é marcada pelo ensino que privilegia a fixação, a memorização, um ensino descontextualizado da realidade do educando e que em nada contribui para a sua formação e transformação de sujeito ativo. A crítica que Freire tece nessa concepção é que ela se dá de maneira vertical, portanto, é o educador que sabe, que educa, que pensa, que decide, que escolhe e, o educando é o mero receptor que tudo acolhe sem nenhum questionamento. Concepção que está refletida na minha práxis.

Sendo assim, depois de separar língua de sujeito, por meio do processo de assujeitamento, no qual as pessoas entendem-se como parte estranha à sua própria língua materna, o modelo autônomo, o monologismo e a concepção bancária da educação formam leitores totalmente alienados de suas realidades e muitas vezes incapazes de se constituírem empoderados e conscientes de si em suas realidades sociais.

Ferrarezi (2014) traz algumas problematizações importantes para o ensino de leitura e elenca o que ele chama de *pedagogia do silenciamento* como raiz desses 'males'. De acordo com o autor, há um projeto de silenciamento nos currículos nacionais que imputam aos alunos o espaço de passividade, fazendo com que esses não tenham voz nas aulas, e quando recebem voz não conseguem fazer bem o uso dela, uma vez que não são formados para tal.

As reverberações dessas práticas autoritárias nas aulas de leitura é um perfil de aluno passivo e alheio a um processo de construção coletiva de sociedade, uma vez que não é formado por meio de uma prática democrática de leitura. Essa manifestação de alunos silenciados é denunciada há anos por pesquisadores como Freire (2018) Silva (1986), Zanotto (1995), Ferrarezi (2014), Kleiman (2016), Batista-Santos (2018) e Batista-Santos e Silva (2021).

E da mesma forma que os currículos agem no sentido de silenciar os alunos, os professores também são formados por práticas silenciadoras, tendo em vista que esses currículos são fundamentados na epistemologia monológica. Há, é verdade, algumas tentativas de rompimento com o monologismo nos currículos que estão sendo formulados nos últimos anos, conforme pontua Ferrarezi (2014).

Entretanto, como a tradição da abordagem tradicional (KLEIMAN, 2013) é muito forte, estamos distantes de romper por completo com tais práticas de silenciamento. Este trabalho, por exemplo, é uma singela representação de tentativa de rompimento dessas práticas centralizadoras, tendo em vista que também sou formada pelo monologismo, sendo esta pesquisa o início de uma virada epistemológica na minha prática enquanto professora.

Dessa forma, de acordo com o que pontuam alguns autores (FERRAREZI, 2014; KLEIMAN, 2016; ANTUNES, 2003), infelizmente, no contexto nacional, a maioria dos professores é formada no monologismo e no modelo autônomo, refletindo, em suas práticas (na minha inclusive) resquícios da educação bancária.

Portanto, diante das problematizações aqui traçadas, o caminho ideal para o rompimento com essas práticas centralizadoras e silenciadoras, que são responsáveis pelo fracasso escolar (SOARES, 2002; SILVA, 2019), ou seja, um dos caminhos possíveis é o afastamento da epistemologia do monologismo, o rompimento com o modelo autônomo e a derrocada da educação bancária nos contextos de ensino.

Esse caminho de superação a essas concepções endêmicas (STREET; STREET, 2014) pode ser encontrado a partir da assunção da concepção de linguagem enquanto forma de interação, da assunção do modelo ideológico de letramento (que será definido mais à frente) e da assunção de uma educação libertadora, que seja favorável ao educando, valorizando as suas formas de manifestação em linguagem.

Diante disso, após apresentar as reverberações do monologismo nos contextos de ensino no cenário nacional, depois de ter apresentado o modelo autônomo de letramento e seus desdobramentos na aula de leitura e de pontuar as relações da educação bancária com a epistemologia do monologismo e com o modelo autônomo de letramento, tratarei, na próxima seção, das concepções que

vão de encontro aos que pregam o monologismo, o modelo autônomo e a concepção bancária da educação.

2.3 A leitura dialógica do pensar alto em grupo na construção dos múltiplos sentidos

Na seção anterior, discuti os desdobramentos das práticas autoritárias de ensino de leitura no cenário brasileiro, como essas práticas atuam, que perfil de leitor costumam formar e que perfil de professor são formados por essas práticas. Para esta seção ficam encarregadas as problematizações dos desdobramentos do dialogismo no ensino de leitura. E como o dialogismo é uma orientação epistemológica que é bastante abrangente, permitindo que a partir dessa epistemologia surjam várias propostas de ensino tanto da leitura, quanto da escrita, discorrerei sobre uma prática de leitura dialógica chamada Pensar Alto em Grupo (doravante PAG).

O PAG é uma prática oriunda da técnica de pesquisa “Protocolo verbal”, técnica essa que foi amplamente difundida no final do século XIX por intelectuais da psicologia. Essa técnica foi muito divulgada para a pesquisa da introspecção (ZANOTTO, 2014). Todavia, com o advento da escola Behaviorista, tal prática caiu em descrédito, uma vez que, de acordo com Zanotto (2014), como os behavioristas perseguiram uma ciência, supostamente, cada vez mais objetiva, o conteúdo contido na mente humana era considerado muito subjetivo. Assim, eles atribuíam à mente humana a alcunha de ‘caixa preta’.

Passados alguns anos, com o advento do movimento denominado cognitivismo, o conteúdo da mente humana passou a ser pautado, novamente, pelos pesquisadores em psicologia. Então, o protocolo verbal ou Pensar Alto, volta a ganhar a cena. O protocolo verbal consistia em um momento em que os participantes da pesquisa resolviam um problema de ordem psicológica, e ao resolver esse problema, eles deveriam elicitar os processos cognitivos que estavam acontecendo em sua mente. Ao pesquisador, restava apenas lembrar aos participantes de elicitar os processos cognitivos, não cabendo, até então, nenhuma ‘interferência’ no processo de resolução de tarefa.

Foi nessa configuração que o Pensar Alto começou a ganhar o campo de outras ciências, enquanto técnica de pesquisa. E assim ele chegou no campo da educação, conforme pontuam Cavalcanti (1988) e Zanotto (2014). No Brasil, no que tange ao protocolo verbal e ao ensino de leitura, Zanotto e Cavalcanti (1984) podem ser consideradas as percussoras desse tipo de pesquisa. Tomem nota que, até então, o Pensar Alto era uma prática que poderia ser considerada monológica, uma vez que prezava pela resolução de maneira individual dos problemas de leitura.

A transformação paradigmática dessa técnica de pesquisa só vem ocorrer de fato com as pesquisas de Zanotto em 1995, como narra a própria pesquisadora em seu texto de 2014. Segundo ela (2014), a prática do Pensar Alto individual era pautada no monologismo, pois a tentativa das resoluções dos problemas de maneira solo não possibilitava a construção colaborativa dos sentidos⁴ na aula de leitura. Os sujeitos não pensavam na interpretação do outro na hora de construir a interpretação de algum texto.

E como no dialogismo os sujeitos se constituem por meio das interações com outros sujeitos, faz-se necessário essa passagem do protocolo verbal de individual para em grupo, justamente para possibilitar aos participantes uma prática democrática de leitura. A partir daí Zanotto (2014) passou a desenvolver as vivências em grupo. A autora supracitada, a partir das experiências do protocolo verbal em grupo, chega à conclusão que além de o referido protocolo conseguir estudar os processos cognitivos na aula de leitura, também pode ser uma ferramenta promissora no ensino da competência leitora, pois de maneira colaborativa, conforme defende os pressupostos da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1998) a aprendizagem acontece de maneira mais significativa.

Segundo Batista-Santos (2018), essa característica de ser tanto uma técnica de pesquisa, que auxilia aos pesquisadores a entender os processos introspectivos, quanto uma teoria que auxilia o ensino da competência leitora faz do PAG uma *prática híbrida*, (ZANOTTO, 2014; BATISTA-SANTOS, 2018) que assume, nesta pesquisa, não só o papel de pressuposto teórico como também assume o papel de

⁴ Compreendemos, nesta dissertação, que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência [...]. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisall” (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

pressuposto metodológico, uma vez que todos os dados gerados nesta investigação só se fizeram possíveis por meio da prática do Pensar Alto em Grupo.

A hibridização do PAG, entretanto, não cessa apenas nesse sentido, pois ao se afastar do monologismo por meio dos pressupostos do dialogismo, na virada do protocolo verbal para o PAG também há um afastamento no modelo autônomo de letramento, tendo em vista que o Pensar Alto em Grupo é uma prática de leitura que valoriza as diversas manifestações culturais surgidas nas interações sociais que são mediadas por textos (BATISTA-SANTOS, 2018). Há um olhar, no PAG, de sensibilidade aos contextos culturais, e, além disso, há um afastamento das práticas de etnocentrismo, que geralmente acontecem nas interações sociais que se fundam no modelo autônomo, ao considerar algumas manifestações de linguagem melhores que as outras. O que o modelo ideológico preza é que as manifestações de linguagem são diferentes e cada uma tem o seu devido valor em seu contexto de produção.

Outro diálogo que há entre o PAG e os NEL se dá no conceito que Street (2012, p. 76) chama de o “mais vigoroso” no campo dos Estudos do Letramento, que é justamente o conceito de *prática de letramento*, mas para explicar o que é uma prática de letramento, é necessário voltar um pouquinho mais num outro conceito que foi cunhado antes desse, que é o conceito de *Evento de letramento*.

Assim, evento de letramento é um termo que tem a sua origem na sociolinguística, no conceito “evento de fala” (STREET, 2012, p. 74). Quem cunhou pela primeira vez esse conceito foi Heath, definindo como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 93).

E como nas aulas de leitura que o PAG medeia, nas interações sociais, sempre há a mobilização de práticas de escrita, seja por meio de diários reflexivos, seja a partir do próprio texto usado para leitura. Assim, o PAG pode ser compreendido como um “clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos delinear suas características” (STREET, 2012, p. 75). Dessa forma, podemos considerar que toda vivência de leitura do Pensar Alto em Grupo é um evento de letramento, bem como uma prática.

Mas nem todas as manifestações linguísticas são observáveis, e assim como a introspecção não são observáveis, há muitos outros acontecimentos linguísticos que não são. Street (2012) chamou esses acontecimentos de práticas de letramento, que “referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77). De um modo geral, as práticas de letramento são aqueles acontecimentos culturais os quais “não podemos apreender os modelos simplesmente se sentando no muro com uma filmadora e observando o que está acontecendo (STREET, 2012, p. 76).

E da mesma forma como podemos definir o PAG como um evento de letramento, também podemos defini-lo como uma prática de letramento, pois nas vivências de leitura, por meio dos processos de introspecção e construção colaborativa podemos compreender muitos acontecimentos linguísticos que não podem ser filmados ou fotografados. Isso faz do Pensar Alto em Grupo uma prática híbrida de letramento, atuando na coleta e geração de dados, no ensino da competência leitora, na proposição de eventos de letramentos e possibilitando várias práticas de letramento.

2.4 O contexto de ensino-aprendizagem remoto: ressignificando práticas sociais

Se existe um consenso a respeito das principais características das sociedades contemporâneas, este se refere à presença cada vez maior da tecnologia na organização das práticas sociais (BENAKOUCHE, 1998).

Com o advento da pandemia da COVID-19 fomos induzidos, por que não dizer ‘forçados’, a nos adaptarmos às ‘novas’ práticas sociais, ao uso das novas tecnologias (Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC), em vários setores da sociedade, sobretudo no meio acadêmico, ratificando o que foi expresso na epígrafe desta seção. Dessa forma, partimos do pressuposto de que processo de ensino-aprendizagem é uma “construção de significados, caracterizado como uma troca entre professor e estudante, cujo efeito pressupõe a iniciação do aluno em um

determinado conhecimento. Ensinar e aprender são, basicamente, compartilhamento de significados, diálogo” (CRUZ, TAVARES; COSTA, 2020, p. 412).

No contexto educacional, o processo de ensino-aprendizagem, para não ser paralisado ou interrompido indefinidamente (atendendo às recomendações da Organização Mundial de Saúde – OMS, que concebe a educação como uma atividade fundamental) passou a ser ministrado, à distância, por meio das denominadas aulas *online* ou remota. Para tanto, foram utilizadas as plataformas digitais, e diversos dispositivos, meios e suportes como celular, tablet, computador.

O ensino não-presencial passou a ser implementado nas diversas esferas e, conseqüentemente, a ser discutido quanto a seus limites e possibilidades para proporcionar uma educação de qualidade. Um pressuposto para a implementação de ensino - não presencial, é a necessidade do domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na Educação, o que envolve muitos fatores como a formação dos professores e as condições dos educandos em acessar estas tecnologias (BRANDÃO; GOMES; BORGES, 2021, p. 2299).

Por conta desse novo cenário, educadores e educandos também precisaram se adaptar ao que antes não era obrigatório ou tão necessário para concretização de uma ação. Nesse período, ambos deixaram a zona de conforto para se readaptarem ao ‘novo’ contexto, o midiático, tecnológico. Muitos professores, viram a necessidade de procurar capacitação, por conta própria, basicamente, por não possuírem formação nesta área, como assinala, Anderi e Silva, (2010). Segundo os autores,

[...] foi possível observar a ausência de políticas públicas comprometidas com a formação do cidadão autônomo e consciente, [...] existe um escamoteamento das necessidade e, para ofuscar o julgamento da opinião pública, imputam aos próprios professores a responsabilidade de encontrar solução para os problemas técnicos que não receberam formação, o que acaba afastando daquilo que é responsabilidade sua: empreender energia e esforços para solucionar os problemas próprios da educação (ANDERI; SILVA, 2010, p. 49).

Salientamos que essa realidade, descrita acima, não é algo apenas vislumbrado no período da pandemia. Mas, nesse período, ela aflorou de tal maneira que implicou tomada de decisão imediata, sem um planejamento significativo que contemplasse às necessidades dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É certo afirmar que no anúncio do retorno às aulas, surgiram desafios para muitos professores e alunos, especificamente pela falta de apropriação das TIC. Não muito distante, evidencio minha dificuldade na utilização

dos instrumentos digitais, que a partir de então seria necessário usar para efetivar minhas aulas e até mesmo minhas aulas na pós-graduação.

Essas dificuldades estavam relacionadas a ministrar/assistir às aulas virtualmente e, manter-se focada, pois tudo ao teu redor te convida a dispersar devido à não 'vigilância/presença' da professora e do aluno, acesso à internet boa e de qualidade (serviços e conexões), diferenças geográficas entre os residentes na zona urbana, rural e, periférica, dentre outras.

Nesse contexto, acreditamos que quem não apresentou problema foram os "Nativos Digitais" termo criado por Prensky (2001), para designar pessoas que nasceram, cresceram, que têm intimidade e, mais habilidade com o manuseio das tecnologias, pois estas pessoas estão, naturalmente, incorporadas com a realidade das redes. Logo, faz-se mister "[...] investir esforços para a formação tecnológica e pedagógica dos docentes diante do perfil dos Nativos Digitais" (MORAES, 2010, p. 34). Formação necessária, portanto, concordamos com Moraes, quando ela defende a formação dos docentes, pois dessa maneira os docentes podem romper com o paradigma das aulas tradicionais e desempenhar com autonomia tecnológica e intelectual a sua práxis.

Nesse íterim, novos termos passaram a fazer parte da vida dos educandos e educadores como aula remota, ensino híbrido, aula *online*, aula síncrona e assíncrona e Educação a Distância (EaD). Logo, faz-se necessário conceituar, contextualizar, brevemente tais termos. É pertinente salientar que a Educação a Distância já era ofertada muito antes do período da pandemia e difere dos modelos de ensino emergenciais adotados para este momento. Por Educação a Distância, entendemos que é uma:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Diante do exposto, percebemos que esta modalidade de ensino possui regulamentação, instituições credenciadas e características distintas das outras modalidades. Além disso, a interação educador/educadora ocorre, basicamente, no

meio virtual. É correto afirmar que as aulas ministradas emergencialmente neste período pandêmico não devem ser nomeadas de EaD.

Tomamos de empréstimo as colocações de Oliveira, Silva e Silva (2020, p. 27) que conceituam o Ensino Remoto como “ações pedagógicas rápidas de professores, mediadas pelas tecnologias digitais, nesses tempos pandêmicos”. Na presente dissertação, para que ela fosse efetivada, lançamos mão do ensino remoto emergencial. Resignificamos a pesquisa que seria realizada de maneira presencial, pela virtual. Logo, utilizamos os recursos tecnológicos e desenvolvemos atividades assíncronas, por meio de um grupo de *WhatsApp* criado para mantermos a comunicação antes dos encontros virtuais, enviando, desse modo, antecipadamente, os textos para a leitura e, posterior discussão. E, também, atividades síncronas quando nos encontramos, na plataforma *Google Meet*, no horário do encontro para as vivências de leitura do texto, resignificando dessa maneira, a leitura no contexto remoto.

Sobre as aulas síncronas e assíncronas,

[...] podemos dizer que as primeiras são atividades em que professores e estudantes precisam estar interagindo ao mesmo tempo no mesmo meio de comunicação. Exemplo: aulas ao vivo em plataforma de videoconferência. Quanto às segundas, diferenciam-se das síncronas, pelo fato de as atividades serem realizadas em tempos diferentes do momento de encontro virtual. Os estudantes recebem as atividades e as realizam no tempo de sua disponibilidade (BRANDÃO; GOMES; BORGES, 2021, p. 2301).

O ambiente virtual nesse momento de pandemia, ao mesmo tempo que exigiu de docentes e discentes uma apropriação maior das novas tecnologias, a exemplo do uso de plataformas, capturas de tela e vídeos e programas de edição de vídeo, entre outros; também se mostrou um ambiente profícuo, favorável, espontâneo e produtivo para a realização da atividade de leitura colaborativa, pois houve interação, co-construção de raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005). Ainda, um fato interessante com o uso da estratégia metodológica do PAG no contexto remoto, foi que ela se configurou uma prática de letramento relevante ao ensino-aprendizagem de leitura, na qual predominou o uso da linguagem como prática social, independentemente do *lócus*.

Outro fato interessante que notamos nesse período de leitura em contexto remoto foi a resignificação da atuação do aluno, pois ele passou a ser o responsável direto por sua aprendizagem, uma vez que ele tinha que se envolver,

pesquisar, fazer um bom uso da aquisição de novos conhecimentos. Todavia, considerando que cada aluno aprende de maneira peculiar, é imperativo a mediação do professor no processo de subsidiar a busca do conhecimento e formação.

3 INTERAÇÃO SOCIAL E MEDIAÇÃO: A PROFESSORA COMO AGENTE DE LETRAMENTO

Neste capítulo discutiremos, especificamente: o que é mediação, qual a importância da mediação para a apropriação e desenvolvimento da competência leitora. Além de discorrermos sobre o papel do professor como mediador e negociador na prática de leitura dialógica. Ademais, discutimos que na prática de leitura do Pensar Alto em Grupo, o leitor assume também o papel de mediador na construção de sentidos.

3.1 A mediação na atividade de leitura

Vygotsky (2010) assevera que a mediação favorece a aprendizagem e que a interação entre os seres no seu contexto sócio-histórico-cultural promove mudanças comportamentais e atitudinais. Dessa forma, a mediação “é a própria relação dialética entre os sujeitos” (SILVA, 2012, p. 50). No ambiente escolar, como em qualquer outro ambiente que o sujeito esteja inserido, a interação é um fenômeno dialético, um fator importante para o desenvolvimento humano, pois o conhecimento de mundo de um permite dialogar com o conhecimento de mundo do outro e, dessa maneira, são efetuadas trocas que impulsionam aquisições que os auxiliam mutuamente no desenvolvimento sociocognitivo dos envolvidos. Segundo Silva (2012, p. 41):

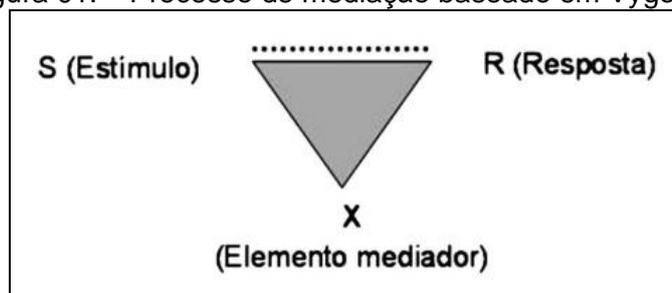
De acordo com Vygotsky, os sujeitos são interativos, uma vez que o processo de aquisição de conhecimentos se dá mediante as relações inter e intrapessoais e de permuta com o meio e defendia a ideia de que a aquisição de conhecimento se dava a partir da interação entre os sujeitos.

O psicólogo russo acreditava que a interação entre linguagem e ação favorecia a aprendizagem pelo fato de a linguagem ser social. Dessa forma, para Vygotsky, a linguagem além de ser importante para o desenvolvimento humano é um elo entre objeto e sujeito. Portanto, é por meio da interação mediada pela linguagem que o sujeito se constitui socialmente. Dessa maneira, no processo de interação, considerar o contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos é fundamental, pois segundo Vygotsky:

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (VYGOTSKY, 2010, p. 68).

Corroborando os princípios de Vygotsky nesta dissertação, consideramos o contexto dos participantes da pesquisa, isto é, sua história, suas experiências, pois assim compreendemos os sentidos construídos por eles na atividade de leitura. A interação, nos postulados de Vygotsky, é um fenômeno dialético que tem, como dito anteriormente, a linguagem como instrumento mediador. A mediação, segundo Vygotsky (2010), funciona da seguinte forma:

Figura 01: – Processo de mediação baseado em Vygotsky



(VYGOTSKY, 2010 *apud* SILVA, 2012, p. 52)

Esse processo proporciona ao sujeito mudanças tanto na esfera pessoal (de si), quanto no seu ambiente. Todavia, importa dizermos que para haver interação, torna-se necessário a “participação ativa dos sujeitos envolvidos, uma relação com o outro para além da relação intersubjetiva, o que proporciona o desenvolvimento linguístico e cognitivo e o intercâmbio de conhecimentos e experiências” (SILVA, 2012, p. 43).

Considerando o exposto e pensando na mediação na atividade de leitura, Pontecorvo (2005) assegura que é significativo trabalhar a leitura num contexto em que o pensar e o raciocinar se materializem por meio do diálogo ou interação, da conversação, pois, dessa maneira, a construção do conhecimento se solidifica, criticamente. Para a autora, uma leitura dialogada, realizada com interação é uma forma de “pensar em conjunto”. Isso porque ocorre uma ajuda mútua no processo de compreensão, pois cada educando complementa a colocação do outro e, assim

cada um vai formulando o seu próprio raciocínio. Tal atividade de leitura é comumente denominado por ela de co-construção (PONTECORVO, 2005, p. 71), isto é, o sentido é construído colaborativamente (“cooperação na complementação”) por meio da medição do professor ou do próprio aluno.

Na co-construção há um entrosamento entre os educandos, pois um complementa o discurso proferido pelo outro. Ainda, segundo Pontecorvo (2005), a co-construção se concretiza também quando ocorre interações elípticas, fenômeno que se dá quando há uma complementação implícita no discurso alheio, pois mesmo estando conectados com o assunto não há um consenso entre os discursos, logo a complementação ocorre de maneira explícita.

Considerando nosso objeto de investigação, esse processo ocorre quando os participantes a partir das discussões retomam um tema, acrescentam, inferem, elaboram, expõem experiências e conhecimentos. Ainda, na co-construção o professor assume um papel importante, uma vez que ele pode(rá) negociar os múltiplos sentidos que surgem na interação. Dito isso, na próxima seção discutimos o papel de negociador que a docente assume na atividade de leitura numa perspectiva dialógica. E tendo discorrido sobre o processo de mediação entre os educandos, na atividade de leitura colaborativa, na próxima seção discorrerei sobre a professora como negociadora da construção de sentidos na atividade de leitura participativa sob à luz do PAG.

3.2 A professora como negociadora na construção de sentidos

Na seção anterior discorreremos sobre como se dá o processo de mediação na aula de leitura. Nesta seção, serão apresentadas interfaces inerentes a uma professora negociadora na aula de leitura dialógica e na co-construção de múltiplos sentidos. Dessa forma, na prática de leitura dialógica, o professor, como mediador, tem por objetivo ‘quebrar’ paradigmas e romper com o modelo tradicional de ensino nas aulas de Língua Materna, bem como promover um momento de leitura, de intimidade com o texto de forma dialógica. Segundo Silva (2012, p. 50):

Como mediador, o docente deve estimular, também, a conversação e a colaboração entre pares, condições que propiciam o auxílio mútuo, a troca de informações, o confronto de opiniões e, por conseguinte, a construção de conhecimentos de forma partilhada, ampliando, portanto, as possibilidades

de o aluno amadurecer seus conhecimentos e concluir sua trajetória entre a zona de desenvolvimento proximal e a de desenvolvimento real, conforme defende Vygotsky.

O momento de interação por mediação é a ocasião em que o educando possa acionar o seu contexto sócio-histórico e a sua criticidade. Nesse momento, o sujeito pode dialogar, concordar, refutar, questionar, expor a sua concepção de vida, de mundo, sua compreensão sem receio de estar 'correto ou errado'. Trata-se de um momento de leitura crítica, de entendimento, posicionamento pessoal, intermediado pela professora negociadora.

Assim, o que seria uma professora negociadora nesse processo? Sabemos que o termo 'negociador' está associado ao mercado financeiro, de trabalho e tem como principais estratégias: mobilizar a equipe para movimentar a empresa e buscar satisfação do cliente; fortalecer a imagem do patrimônio, bem como aumentar a lucratividade, fatores que estão interligados com a qualidade, dentre outras (ANDRADE, 2000).

Ao negociador/líder estão atreladas características inerentes à professora, no tocante à criatividade, facilidade na comunicação, no bom relacionamento, solucionar conflitos, aprender em parceria e dominar o assunto/conteúdo a ser trabalhado. Isso porque é ela que com a sua equipe/alunos se unem para obter, em uma participação efetiva, resultados satisfatórios no ensino-aprendizagem e na qualidade da educação.

O termo negociador utilizado nesta dissertação está sob a perspectiva de Bourdieu (1997, p. 47), uma vez que o sociólogo francês entende que os sujeitos atuam em variados mercados (de trabalho, escolar etc.) e podem ser tratados como investidores, bem como tirar proveito disso. Concebemos o ambiente escolar como um lugar motivacional e competitivo que prima por uma educação de qualidade e equânime. Por esses motivos, associamos o termo negociador além do que propõe a LA, por ser um campo de estudo indisciplinar o que nos possibilita tal associação.

Para tanto, a professora negociadora deve conduzir, instigar o aluno para realizar uma leitura que extrapole as margens do texto, indo além do que está escrito e lido, pois conforme Bakhtin (1986, p. 93):

O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma linguística utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em

outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo.

A leitura dialógica e colaborativa defendida pelo PAG proporciona a professora negociadora (BOURDIEU, 1997), ou progressista (FREIRE, 2018), um olhar sensível, o qual, por meio da liberdade de expressão, possibilita ao educando compreender a significação existente num enunciado particular. Isso porque a compreensão explanada pelo educando nas aulas ministradas, utilizando o método híbrido do PAG, independe de estar certa ou errada, e sim demonstra que o educando percebeu outras maneiras de realizar a leitura e de trazê-la à tona, emergindo “esse caráter de novidade”, como assevera Bakhtin (1986, p. 93).

A prática da professora, por considerar a inferência, a opinião do educando nas vivências do PAG, vislumbra a compreensão para além da materialidade linguística. O PAG contribui de maneira efetiva para o aprimoramento da habilidade da leitura com proficiência, algo requerido e desejado por muitos professores não só os de Língua Materna. Ao mediar o processo de leitura, a professora negociadora concebe o saber mobilizado, implícito e o saber de mundo do educando, os quais precisam ser transmutados em conhecimento. Nesse processo, as vozes são legitimadas de maneira responsiva, isso porque, em consonância com Zanotto (2007, p. 102) a prática do PAG “é uma prática social de leitura, na qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam os diferentes sentidos”.

Considerando minha prática como professora de língua materna, notei que nas aulas ministradas na EJA, ao trabalhar com interpretação de textos, elaboro questões de compreensão de cunho subjetivo, ou seja, deixo em aberto para que os sujeitos construam o seu entendimento do texto. Diante das colocações de alguns educandos, percebo que a compreensão parte do plano pessoal, contextualizado com a realidade. Ademais, sempre respeito o que fora colocado, ou seja, uso da alteridade. Com a realização desta pesquisa, percebo que eles concebem “a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo”, conforme Bakhtin (1986, p. 93).

Diferente da minha experiência na EJA, no Ensino Fundamental I e II, em que leciono atualmente, alguns educandos não demonstram tal desenvoltura, indo ao encontro da leitura como decodificação, pois o educando faz uma leitura em

conformidade com a norma, não ultrapassando o reconhecimento da forma linguística, e não consegue perceber a novidade que o texto traz, limitando-se a proceder com uma compreensão linear, não constrói sentido, incorrendo nas experiências, de leitura 'autoritária', vivenciadas ao longo da sua escolarização.

Diante disso, constato a necessidade, por meio da concepção de leitura dialógica, de a professora negociadora provocar estranhamento, romper com práticas monológicas e autoritárias de leitura, desmistificar que só a leitura da professora é que é a correta. E, que uma leitura silenciadora em nada contribui para o pleno desenvolvimento intelectual do educando e, formação de um *sujeito-leitor-responsivo* (BATISTA-SANTOS, 2018) e mediador na construção de sentidos. Dito isso, na próxima seção, veremos como se constitui o leitor como protagonista e mediador na construção de sentidos.

3.3 O leitor como protagonista e mediador na construção de sentidos

Nesta seção, discorrerei sobre um perfil de leitor que os pesquisadores que usam o PAG buscam desenvolver, ou seja, um sujeito responsivo e ativo. Dessa forma, respaldo-me na concepção de sujeito-leitor-responsivo defendida por Batista-Santos 2018 e ressignificada por Batista-Santos e Silva (2020). Segundo a autora:

[...] O sujeito-leitor-responsivo – é situado nas práticas sociais que envolvem a linguagem – assume uma postura ativa, responsiva e atenta com a finalidade de apreender e interpretar os múltiplos sentidos durante a prática de leitura, ampliando suas reflexões, refutando, aceitando ou acrescentando novas ideias às suas. (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 97)

Importa dizer que “a expressão ‘sujeito’ de sujeito-leitor-responsivo é compreendida [...] como sujeito sócio-histórico, não, portanto, como pessoa ou indivíduo, é, então, fruto de um contexto social, que reflete e refrata seu agir” na interação verbal (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2020, p. 22). Dessa forma, o sujeito-leitor-responsivo, constituído na prática de leitura dialógica, não é uma pessoa no sentido micro da palavra, ou seja, apenas um ser que existe para cumprir sua função de humano, de existência. Todavia, os autores apresentam um perfil de leitor emergente e necessário para este momento sócio-histórico-cultural, leitor que age responsivamente frente às informações e posicionamentos de outros participantes

da interação. Um leitor pertinente e condizente com as práticas sociais, que problematize com o intuito de possibilitar novos posicionamentos e, conseqüentemente mudar e ressignificar o meio no qual vive e se relaciona.

Paulo Freire (2018, p. 29) nos apresenta duas formas de ler: a “leitura memorizadora” e a “leitura verdadeira”. Sobre a primeira, Freire (2018) assevera que quem a faz não consegue contextualizar o que leu com a sua realidade, nem associar a leitura ao que está acontecendo ao seu entorno. Ainda, quem usa essa forma, não falta leitura, pois conforme Freire, a leitura é realizada por horas, o leitor é conhecedor do que leu e, consegue descrever o texto já memorizado. Assim, o que falta para este leitor? Falta a criticidade; falta conseguir estabelecer relação, dialogar entre o lido e o seu contexto sócio-histórico-cultural.

Já a segunda forma, a ‘leitura verdadeira’, temos um sujeito que faz uma “leitura verdadeira”, que é capaz de ir além do que o texto está apresentando. Esse leitor consegue fazer uma associação entre o que leu e o que está acontecendo ao seu entorno, de maneira micro e macro. Ou seja, consegue relacionar o que lera à sua experiência de vida e, também, com o que está acontecendo no mundo (contexto socio-histórico-cultural). E como assevera Batista-santos (2018), esse leitor aciona o seu conhecimento de mundo e dialoga de forma responsiva com outras vozes sociais na construção e ressignificação de sentidos.

O termo *sujeito-leitor-responsivo* fora cunhado por Batista-santos (2018, p. 69) primeiramente para acrescentar aos perfis de leitor proposto por Eco (1989), que atribuíra características para dois tipos de leitores “o *leitor inexperiente*” e o “*leitor experiente*”. O leitor inexperiente realiza uma leitura superficial, *Ascendente (Buttom Up)*, atentando ao que está exposto no texto, uma leitura que coaduna com práticas silenciosas de leitura, o que evidencia a orientação epistemológica do monologismo (STREET, 2014). Coracini (2010, p. 14) apregoa que tal ação é denominada de *concepção de leitura que tem por foco o texto*, prática também elencada sob a perspectiva bakhtiniana no que se refere ao objetivismo abstrato. Logo, concebemos que se trata de leitura destituída de criticidade, cabendo ao leitor apenas ‘decodificar’, isentando-se de tecer inferências e compreensão responsiva ativa.

O leitor experiente, por sua vez, “assume uma postura crítica, objetivando uma interpretação que vai além da estrutura linguística explícita” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 97). Todavia, as colocações de Eco sugerem:

[...] ao que parece, até há a previsibilidade de um leitor responsivo ativo, em virtude de primar pela criticidade interpretativa, mas, tais proposições são limitadas, pois, ao negar que o leitor deve se colocar no lugar do outro na enunciação, sem procurar a sua “antipalavra” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232), rompe com um grande princípio da formação humanitária[...]

Outro momento que proporcionou Batista-Santos (2018) a postular o termo *sujeito-leitor-responsivo* está relacionado aos objetivos da pesquisa que estava sendo desenvolvida pela pesquisadora, isto é, prática de letramento dialógica, por meio do PAG. A pesquisadora percebeu que as características sobre o leitor elencadas por Eco (1989) apresentavam lacunas e não atendiam aos objetivos da pesquisa em questão e por vislumbrar que o PAG,

[...] constitui um espaço de atividade de leitura com o potencial de contribuir para o desenvolvimento do leitor responsivo, e a base teórica-metodológica que a sustenta, acredito ser necessário propor um terceiro tipo de leitor que contemple uma concepção de compreensão responsiva e reflexiva desejável no ensino-aprendizagem de leitura [...] proponho esse termo *sujeito-leitor-responsivo* por acreditar que nenhuma das caracterizações propostas por Eco contempla o perfil de leitor desenvolvido na prática do PAG”. (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 97)

Diante do exposto, concebemos o *sujeito-leitor-responsivo* como sendo um *leitor* que se atenta aos pormenores que uma leitura proporciona à construção de sentidos. É um leitor cauto na observância das pistas deixadas, propositalmente, no texto que conduz à compreensão responsiva e ativa, antenado com as ‘armadilhas das entrelinhas’, para dessa maneira inferir, contrapor, dialogar e realizar múltiplas leituras, considerando as vozes sociais (os outros) que participam do processo. Esse leitor assume um lugar de protagonista do seu dizer. Assim, esse leitor

[...] consegue relacionar múltiplos discursos e vozes sociais, trazendo à tona as particularidades inerentes da natureza interdiscursiva e polifônica da linguagem. Ele pratica uma leitura atenta e sagaz por meio da interação entre as informações contidas no texto, os outros participantes, os seus conhecimentos prévios que são ativados a partir de estratégias apropriadas ao processo de compreensão e interpretação e o “eu-outros” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 98).

O *sujeito-leitor-responsivo* na prática do PAG ainda assume o papel de mediador no qual ele promove o revozeamento, isto é, quando ele passa a construir sua leitura, mobiliza os sentidos ecoados durante a discussão do texto. A leitura

tendo como respaldo teórico-metodológico o PAG, para o ensino-aprendizagem de leitura pautado no dialogismo, que possibilita a legitimação do conhecimento de mundo do *sujeito-leitor-responsivo*, nos proporciona agir crítico na interação verbal. Por fim, segundo Batista-Santos (2018, p. 98), o sujeito-leitor-responsivo encontra estratégia viável “de ressignificar seus conhecimentos por meio de uma leitura dialógica e crítica de conteúdos mais complexos e específicos, o que requererá dele uma superação de atitudes passivas e reprodutoras diante do texto”.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

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

Como expresso na epígrafe, concretizar uma pesquisa requer do pesquisador mobilização de vários aspectos, sendo alguns eles: i) escolha e delimitação da temática; ii) levantamento da literatura; iii) geração e coletas de dados; iv) apreciação ética; v) tratamento dos dados; vi) análise e discussão dos dados, dentre outros. Esses aspectos são fundamentais para efetivação do fazer pesquisa, requerendo do pesquisador um olhar crítico e reflexivo no manuseio das informações levantadas.

A presente pesquisa está respaldada em análise e interpretação de dados gerados a partir das interações e vivências de leituras com um grupo participantes de um curso de extensão (será explicado melhor nas seções posteriores). Assim, a presente pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada (LA), área que dialoga com outras áreas de conhecimento como psicologia, sociologia, linguística, dentre outras que investigam a linguagem no seu uso nas práticas sociais, nas interações interpessoais. Considerando essa ancoragem, as perguntas que buscamos, nesta pesquisa, a serem respondidas posteriormente são: Como os sentidos são negociados pela professora na atividade de leitura? Como os alunos constroem sentidos colaborativamente na atividade de leitura? Quais ações realizadas pela professora-pesquisadora possibilitam o protagonismo do aluno na construção de sentidos, bem como sua constituição como agente de letramento na atividade leitura?

Os referidos questionamentos “fazem surgir a necessidade de propor uma metodologia que possibilite respondê-los” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 100). Dessa

forma, apresentamos a metodologia que norteou nossa investigação. Iniciamos a discussão situando a pesquisa na área da LA e na abordagem qualitativa. Em seguida, apresentamos a estratégia pesquisa-ação, bem como a caracterização do contexto da pesquisa e dos participantes. Continuando o desenvolvimento, discorreremos sobre os procedimentos para coleta dos dados (os métodos de pesquisa). Finalizando, fazemos uma descrição dos procedimentos de análise dos dados.

4.1 A pesquisa qualitativa inserida na linguística aplicada

A Linguística Aplicada, área na qual nos situamos, é uma área do saber que pode ser considerada 'nova', tendo em vista que inicia suas primeiras reflexões, de acordo com Celani (1992), durante a segunda guerra mundial. Inicialmente, a LA recebe esse nome, pois costumava ser compreendida como aplicação das teorias elaboradas pela linguística para solucionar problemas referentes ao ensino de línguas, que, na época, surgiam da necessidade de os soldados entenderem os idiomas dos povos inimigos. Ainda, nessa concepção de LA, seu foco estava centrado ao contexto educacional. Esse período, segundo Moita Lopes (2009), denomina-se de 'primeira virada'.

Com o passar dos anos, essa concepção foi ressignificada dando a LA a sua verdadeira essência como uma área do conhecimento que tem como objeto de investigação a linguagem situada socialmente. Além disso, a LA passou a abarcar outros contextos sociais, bem como as práticas de letramento. Viu-se, também, a necessidade de estabelecer diálogo com outras áreas do saber, uma vez que a Linguística propriamente dita não abarcava significativamente questões sociais. Temos aqui, a segunda virada, segundo Moita Lopes (2009). A partir de então começa-se a delinear uma LA indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que para problematizar as questões referentes à linguagem utiliza o diálogo com várias outras disciplinas e ciências. Importa dizermos que é nesse segundo momento da LA que nos ancoramos, já que buscamos, por meio da prática de letramento do PAG, romper com práticas homogêneas e descontextualizadas na atividade de leitura.

Dialogando, ainda, com essa perspectiva de LA indisciplinar e buscando responder às perguntas de pesquisa, a abordagem que nos contempla é o

paradigma qualitativo-interpretativista. Nesse contexto, visando uma mudança social bem como, uma compreensão, uma interpretação no seu “cenário natural”, o pesquisador recorre a pesquisa qualitativa que,

envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção, história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida os indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguir compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

O pesquisador qualitativo em consonância com Denzin e Lincoln (2006) é um sujeito multifacetado, pois ele precisa estar respaldado em metodologias, estratégias várias ou uma “triangulação que é uma alternativa para a validação” (DENZIN, 1989 *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19). A triangulação consiste em reunir diferentes métodos que melhor auxiliem o pesquisador na sua busca e proporcionem uma compreensão do objeto em estudo. A pesquisa qualitativa-interpretativista nesta dissertação afinada à LA consiste em “construir conhecimentos sobre a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 25) com o intuito de ouvir/legitimar, considerar as vozes dos participantes nas vivências de leitura, para criar inteligibilidade e propor encaminhamentos.

A presente pesquisa usou a triangulação de métodos distintos: pesquisa bibliográfica, observação participante, grupo focal. A observação participante foi realizada para que houvesse uma interação entre os participantes (pesquisadora e grupo focal) e, também para a obtenção de dados para os procedimentos de análise sobre os assuntos de interesse da pesquisa. A pesquisa bibliográfica se faz necessária para compreensão e embasamento da teoria e da prática. É na pesquisa bibliográfica que encontramos respaldo teórico, fazemos descobertas no texto de outrem já publicado, consolidado, para conseqüentemente, construir o conhecimento necessário para produzir o nosso texto.

A técnica da observação participante permite ao pesquisador inserir-se no contexto da pesquisa para, atentamente, obter os dados do objeto e, com fidedignidade descrevê-los e analisá-los. O pesquisador inserido no contexto da pesquisa estabelece uma relação de cumplicidade com os pesquisados. A técnica da observação participante é comumente associada à abordagem qualitativa-

interpretativista por investigar as interações sociais no seu cotidiano, em relação a esta dissertação, aula de leitura numa sala de aula de LM, remota.

No grupo focal o pesquisador desempenha o papel de mediador, facilitador da discussão, para compreender as práticas sociais em seus “cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos sociais em termos de significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Isso porque, “o grupo focal faz emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais” (GATTI, 2005, p. 09). Ainda conforme a autora (2005, p. 09), a técnica do grupo focal foi originalmente usada “em *marketing* nos anos 1920 e usada por R. Merton nos anos 1950 para estudar as reações das pessoas à propaganda de Guerra”.

O grupo focal consiste no encontro de pessoas que, coletivamente, discutem, debatem, interagem em torno de um assunto para, dessa maneira, externar as reações, opiniões, sentimentos que o assunto desperta e, com propriedade poder concordar, discordar, refutar, inferir, efetivar múltiplos posicionamentos que seriam inviáveis num outro lugar.

Dito isso, na próxima seção, explanarei sobre a minha atuação como pesquisadora conjuntamente com os pesquisados na busca de informação e conhecimentos sobre o processo de leitura colaborativa em contexto remoto.

4.1.1 A pesquisa-ação: a professora-pesquisadora participante

Conforme Batista-Santos (2018, p. 107) o “pesquisador em Linguística Aplicada investiga os problemas do mundo real ligados ao uso da linguagem”. Dessa forma, nesta pesquisa, a professora-pesquisadora procura inferir conhecimentos oriundos das reflexões postuladas pelos participantes das vivências pedagógicas, e assim compreender como proceder nas atividades de leitura que têm como objetivo o diálogo, a participação colaborativa. Logo, a

pesquisa-ação pode ser concebida como um método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos. Do lado dos pesquisadores trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situações; do lado dos atores, questão remete à disposição a agir, a aprender, a transformar, a melhorar etc. (THIOLLENT, 2011, p. 08).

O pesquisador Thiollent (2011) classifica a pesquisa-ação como um método que faz uso de estratégias que possibilitem a inter(ação) do pesquisador como participante ativo do processo. O pesquisador participante, na pesquisa-ação, sabe que não há neutralidade na pesquisa, portanto, ele não pode sobrepor seus anseios, desejos e vontades sobre os dados gerados e, muito menos sobre os posicionamentos dos participantes. É conhecedor da ética na pesquisa, da fidedignidade e respeita as declarações e reflexões. Nas palavras do referido autor a “pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 85). Ainda na

pesquisa-ação, o pesquisador é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Assim, a professora-pesquisadora, além das alunas selecionadas, na presente pesquisa, será foco de reflexão durante sua prática, tornando a pesquisa-ação, dentro do contexto da pesquisa, uma estratégia significativa (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 108).

Tal prerrogativa faz sentido, já que toda pesquisa na área da educação tem como marco inicial um problema recorrente e que requer apontamentos, encaminhamentos para tal. A nossa investigação trata da aula de leitura, na qual buscamos romper práticas silenciadoras, engessadas, cristalizadas por conta da formação transgeracional. Portanto, assim como Batista-Santos (2018, p. 108), “com a pesquisa-ação a professora pesquisadora, na prática do PAG, irá se constituir como professora letradora, isto é, ela construirá uma ‘auto-identidade’ profissional no ambiente acadêmico”.

4.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada num momento atípico, para toda a humanidade, uma vez que estávamos/estamos cumprindo medidas restritivas de distanciamento e isolamento social. Esse período, foi regulamentado pelas determinações da Organização Mundial de Saúde (OMS), que no dia 11 de março de 2020 declarou oficialmente o Novo Coronavírus como uma pandemia. Para tanto, foram adotadas medidas restritivas necessárias para conter o avanço da pandemia e, conseqüentemente, coibir a disseminação do Novo Coronavírus (COVID-19). Isso

porque o vírus se espalhou por todo o globo terrestre, provocando mudanças significativas na vida de todos, bem como em todos os setores da sociedade.

No contexto educacional não foi diferente. Todas as instituições de Educação Básica e de Ensino Superior públicas ou privadas viram, literalmente, suas atividades paralisadas por conta da suspensão das aulas. O Governo Federal, bem como os governos estaduais e municipais deliberaram sobre as suspensões. No entanto, com raras exceções, algumas instituições se reinventaram e adotaram estratégias de ensino para atender ao seu público-alvo.

Assim, as aulas antes, predominantemente presenciais, passaram a ser ministradas remotamente conforme determinação do Ministério da Educação, por meio da portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”, publicado no Diário Oficial da União em 18/03/2020 e do Conselho Nacional de Educação (CNE) que logo em seguida expediu uma nota de esclarecimento, destacando a necessidade de reorganização educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Diante de tais determinações foram, então, pensadas, estratégias e mudanças implantadas para dar continuidade às atividades educacionais antes ofertadas, essencialmente, presenciais, mas que passaram a ser ofertadas remotamente. Desse modo, considerando o contexto apresentado anteriormente, a presente pesquisa foi ressignificada para se adequar ao momento de pandemia.

Antes, a ideia inicial era realizar a pesquisa na Educação Básica, especificamente no meu *lôcus* de trabalho, escola municipalizada no interior da Bahia que oferta a Educação Básica do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º Ano) na qual desenvolvo minha atuação profissional), porém não foi possível, pois as aulas foram suspensas. Dessa forma, para não atrapalharmos o desenvolvimento da pesquisa, bem como manter, de certa maneira, o foco inicial (analisar minha prática como mediadora de leitura), em comum acordo com minha orientadora, mudamos a modalidade de ensino. Anteriormente seria na Educação Básica, mas com as reformulações passou a ser no Ensino Superior.

Com a nova configuração, importa dizer, que nossa investigação ocorreu por meio de um projeto maior, efetivado no formato de Curso de Extensão: “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade”, promovido pela Professora Doutora Dalve Batista-Santos na

Universidade Federal do Tocantins (UFT). O projeto de extensão foi desenvolvido por intermédio da plataforma digital *Google Meet*. A referida plataforma proporciona a interação comunicativa audiovisual em tempo real, apesar de estarmos distante física e geograficamente.

O curso de extensão teve início no dia 05 de junho, e finalizou no dia 28 de agosto de 2020, perfazendo uma carga horária de 45 horas. Os encontros aconteciam às sextas-feiras das 16 às 19 horas. Já as vivências pedagógicas aconteciam, em dias diferentes do curso de extensão, às quartas-feiras à noite, das 19 às 21 horas, sendo que apenas a primeira vivência ocorreu no mesmo dia do curso, porém em horário diferente, ou seja, mais cedo.

4.2.1 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa, das vivências pedagógicas, são também participantes do Curso de Extensão: “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade”. São estudantes do Ensino Médio (faixa etária de 16 a 19 anos), graduandos de diferentes períodos (faixa etária de 19 a 26) anos, mestrandos (faixa etária entre 26 a 50 anos), professores atuantes no Ensino Médio (faixa etária de 30 a 40 anos). O grupo na sua maioria é composto sujeitos do sexo feminino, o que enfatiza que as licenciaturas, ainda, são compostas na sua maioria por mulheres.

Os participantes são indivíduos que procuram por meio de formação continuada estar em constante aperfeiçoamento para terem um bom desenvolvimento na competência escritora, de acordo com os relatos dos cursistas.

4.2.2 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada, por meio de vivências pedagógicas de leitura, por intermédio do PAG, que ocorreram remotamente por conta da pandemia do Coronavírus (SARS-CoV 2 - Covid-19). Segundo Batista-Santos (2018, p. 114), o PAG é um método de pesquisa “introspectivo-interativo, pois ele tem um momento, a priori, de introspecção, mas a maior parte dele é interativo, diferentemente do diário que é apenas introspectivo”.

As vivências ocorreram em dia diferente do curso de extensão. Todavia, a primeira vivência ocorreu no mesmo dia do curso, mas em horário diferente. As demais eram realizadas às quartas-feiras a partir das 19 horas de maneira síncrona, isto é, em tempo real, utilizando a plataforma digital *Google Meet*, e, de maneira assíncrona, isto é, por meio de mensagem no grupo do *WhatsApp* onde disponibilizava, antecipadamente, o texto para a realização de uma leitura preliminar e, posteriormente, a discussão.

Como dito antes, o *Google Meet* é uma ferramenta que dispõe de um serviço de comunicação por vídeo-conferência que possibilita realizar as vivências com diversos participantes que se encontram distantes geograficamente, ou não. Portanto, as reuniões são gravadas, armazenadas e podem ser disponibilizadas, posteriormente, para aquele participante que requerer a gravação. Para otimizar o tempo com eventuais esclarecimentos de dúvidas referentes às atividades propostas, criamos um grupo no *WhatsApp* para manter a comunicação entre os cursistas e os professores do curso.

Nas vivências pedagógicas, discutimos textos de variados temas em diferentes gêneros discursivos, como artigo, texto de apresentação de um livro e sobretudo, o artigo de opinião. Realizamos quatro vivências, mas escolhemos para a análise apenas duas, sendo a primeira e a última. A primeira por demonstrar o início do processo com todos os anseios, lacunas e desafios de uma professora-pesquisadora que busca ressignificar o seu agir. E a última para termos uma noção do desenvolvimento/progresso da professora-pesquisadora como mediadora.

A *primeira vivência* foi realizada no dia 31 de julho de 2020. Abordamos um dos artigos que completam o livro de Paulo Freire “A importância do ato de ler em três artigos que se completam”. Especificamente, nesta pesquisa, usamos o artigo “A importância do ato de ler”. O texto escolhido foi proferido por Freire na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981. Nesse texto, Freire faz um relato de sua experiência no processo de aquisição da leitura e, por meio de um *flashback* ele contextualiza como se constituiu esse processo desde a sua infância até aqueles dias.

No dia 12 de agosto de 2020, realizamos a nossa *segunda vivência* de leitura e abordamos o texto “A leitura em nossas vidas” de António Suárez Abreu publicada na revista *Cultura*, como meio para apresentar o seu mais recente livro. O autor inicia o texto narrando as alterações ocorridas, subitamente, nas nossas vidas no

presente contexto em que estamos vivendo por conta da pandemia da COVID-19. Ainda, o autor evidencia que, neste momento, algumas pessoas, que conseguiram por meio do *home office* manter o padrão econômico, estão aproveitando para realizar atividades que antes da pandemia eram realizadas, tipicamente, no final de semana, como assistir séries, fazer quebra-cabeças, consumir bebidas alcóolicas etc., porém, para o autor, tais atividades em nada corroboram o “nosso crescimento pessoal”.

De acordo com Abreu, o que favorece o nosso crescimento pessoal são atividades que trabalhem o cognitivo, a exemplo da leitura. Logo, ele expõe os benefícios que a leitura agrega na vida de quem se dedica a esse ato. E, por meio de fatos, ele demonstra as transformações ocorridas na maneira de pensar, proceder, de se colocar diante de determinada situação. E, dentre vários exemplos de transformações ocorridas, que o autor sinaliza, nas vidas de muitos leitores, eu destaco o exemplo de Isaac Newton. O renomado físico reconheceu que “se posicionara no ombro de gigantes”, portanto, suas descobertas, inclusive a lei da gravidade, só ocorreram por conta de escritores que o precedera e, ele realizou leituras.

Para ratificar a importância da leitura nas nossas vidas, Abreu indica variadas obras por acreditar que quando lemos, estamos enriquecendo o nosso conhecimento para “usá-lo, mais à frente, com maior consciência e propriedade”. Isso porque, para o autor, a leitura “é uma poderosa ferramenta que desenvolve a criatividade”, logo, o escritor é favorável a leitura de ficção e de não-ficção, sobretudo porque são textos que desenvolvem, aprimoram a criatividade. Dessa maneira, António Suárez Abreu, diante de uma defesa ferrenha sobre os benefícios que a leitura proporciona ao sujeito, lança o seu livro “Criatividade: uma visão cognitiva e cultural para o século 21”, que aborda as potencialidades e o poder criativo, por meio de estudos e mudanças nas relações interpessoais.

Para a *terceira vivência* de leitura, por sua vez, realizada no dia 19 de agosto de 2020, trouxemos para a discussão um artigo de opinião intitulado “Como vencer o racismo institucional”, publicado no jornal Correio Brasiliense cujos autores são Marivaldo Pereira e Carolina Saraiva. Sobre racismo institucional, trata-se de todo ato praticado contra alguém por conta da sua cor de pele, numa instituição pública ou privada.

O texto tem como tema uma cena triste e grosseira, protagonizada por um deputado federal numa sessão na Câmara dos Deputados. E, mesmo sem citar nome, os autores expõem a ação praticada pelo deputado. O deputado vandaliza uma charge do cartunista Carlos Latuff. A obra, por sua vez, retrata um homem negro vestindo uma camiseta nas cores verde e amarela simulacro do uniforme da seleção brasileira, algemado e caído no chão e próximo a este homem está um policial com a sua arma em punho e ainda fumegante.

A charge enfatiza a realidade brasileira tanto dos grandes centros, como das cidades bem menores. E quem assegura essa triste realidade é o Fórum Brasileiro de Segurança Pública que mostra nas suas estatísticas que em cada 100 assassinatos ocorridos no nosso país, 75 são pessoas negras, dentre outras constatações. O texto também promove a reflexão no sentido de que o parlamentar que é um representante do povo, pois ele foi eleito pelo povo, deveria usar a tribuna para fazer o oposto do que fizera, ou seja, coibir, propor solução para determinada temática e, não fazer apologia à violência. Todavia, o texto aponta como solução para o enfrentamento do racismo institucional, a presença de parlamentares que vivenciam esta realidade e, não de “capitães” e “coronéis” que ratificam o racismo institucional.

Em 26 de agosto de 2020, realizamos a nossa *quarta vivência de leitura* com o texto “A arte da tolerância” de Frei Beto. O autor, sabiamente, faz e distinção entre os termos tolerância e intolerância. Para enfatizar o conceito do termo tolerância, ele recorre a excertos bíblicos da 1ª Carta aos Coríntios em que São Paulo no Hino ao Amor descreve as características de um ser tolerante. Sobre o termo intolerante, o filósofo conceitua e exemplifica. O religioso cita como exemplo Osama Bin Laden, fundador e líder da Al-Qaeda, ao se recusar a reconhecer os direitos dos não muçulmanos, e George W. Bush ao recorrer ao seu poder bélico para argumentar que a Casa Branca sempre está com a razão, por este motivo são melhores que qualquer outra nação.

Logo, o texto nos apresenta de maneira clara que o intolerante é um ser inseguro e quer impor os seus caprichos para que o outro acate passivamente, sem contestações, as suas investidas e vontades. Em contrapartida, o tolerante é dócil, amável. O autor evidencia que ser tolerante não é ser bobo, e que tolerância não é sinônimo de tolice. O tolerante age com justiça e diálogo. Frei Beto acredita que a

pior intolerância é a religiosa, pois não concebe a ideia de o homem desunir o que Deus uniu e, muito menos usar o nome de Deus para eleger ou condenar o outro.

Dessa maneira, a coleta de dados se deu por meio das gravações das vivências. As gravações foram transcritas, obedecendo as determinações das normas de transcrição, respeitando as sinalizações, bem como a preservação da identidade das participantes por conta da ética na pesquisa. A seguir, as normas de transcrição utilizadas.

Quadro 01 – Normas de transcrição.

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

Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::.... (*alongamento e pausa*).

Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

Fonte: Batista-Santos, 2018 (adaptado de CASTILHO; PRETI, 1986).

4.2.3 Procedimentos de análise de dados

A análise de dados foi apoiada numa abordagem interpretativista. Com essa abordagem é possível analisarmos o agir da professora-pesquisadora na atividade de leitura dialógica. Dessa forma, fizemos uma leitura detalhada e cuidadosa das transcrições referentes às Vivências do PAG, com o fito de selecionar fragmentos/excertos relevantes que contemplem os objetivos e as perguntas que guiaram o desenvolvimento da presente pesquisa. Nesse sentido, “consultaram-se e examinaram-se exaustivamente os dados para captar os sentidos e, a cada consulta, novas significações emergiam” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 123).

Diante do exposto, especificamente, partimos de uma categoria (selecionada a partir do plano do conteúdo/tema) ampla denominada ‘a professora como agente de letramento’. Inserida nessa categoria geral, temos subcategorias que nos possibilitarão compreender melhor nosso objeto de investigação, sendo: i) a professora como negociadora de sentidos; ii) o processo de revozeamento; iii) o silenciamento na atividade de leitura. Segundo Gomes (2012, p. 70), “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações [...] trabalhar com elas significa agrupar ideias, elementos ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

Dito isso, no próximo capítulo, apresentamos as análises das vivências de leitura do Pensar Alto em Grupo, especificamente as ações da professora-pesquisadora no processo de construção e ressignificação das múltiplas leituras.

5 ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA PROFESSORA-PESQUISADORA COMO MEDIADORA DAS VOZES DOS PARTICIPANTES NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Considerando o objetivo geral da presente pesquisa que é: Investigar o papel do professor como agente de letramento no desenvolvimento da competência leitora, bem como os específicos: Investigar como os sentidos são negociados pelo professor-pesquisador na atividade de leitura; analisar como os alunos constroem sentidos colaborativamente na atividade de leitura; Investigar como o professor-pesquisador se constitui agente de letramento na atividade leitura, será discutido, neste capítulo, a descrição e análise das vivências de leitura realizadas, por meio do Pensar Alto em Grupo, ocorridas remotamente utilizando a plataforma *Google Meet*.

5.1 ‘Metamorfose’: Percepções de uma professora no processo de rompimento paradigmático

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (FERNANDO PESSOA).

Antes das análises das vivências, propriamente ditas, iniciarei esta seção com um relato que a meu ver é importante, pois reflete as angústias e anseios de uma professora-pesquisadora na busca por uma prática que contribua, significativamente, com o desenvolvimento do seu agir, como agente de letramento na atividade de leitura. Assim, no dia 31 de julho de 2020, conduzi a minha primeira vivência de leitura e, como tudo o que a gente faz pela primeira vez, me assustei, criei expectativas e me surpreendi. Portanto, é certo afirmar que ocorreu um rompimento paradigmático.

Na vivência, tive por objetivo quebrar paradigmas e romper com o modelo tradicional de ensino nas aulas de Língua Materna, especificamente, o ensino de leitura, bem como promover um momento de leitura, de intimidade com o texto, ambiente no qual o educando possa acionar o seu contexto sócio-histórico, a sua

criticidade e, assim, poder dialogar, concordar, refutar, questionar, expor a sua concepção de vida, de mundo, a sua compreensão sem medo de estar ‘certo ou errado’. Um momento de leitura crítica, de interpretação e internalização da temática discutida.

Antes mesmo do dia citado anteriormente, eu já vinha, cuidadosamente, pesquisando e preparando o texto para a vivência. E assim, antecipadamente, escolhi o texto a ser trabalhado, o primeiro capítulo do livro “*A importância do ato de ler*” de Paulo Freire, uma vez que o nosso foco seria a promoção da leitura numa perspectiva crítica e dialógica. Como já mencionado, optei por um texto apresentado por seu autor num evento em âmbito nacional, no início da década de 1980. Nesse texto, Freire faz um relato de sua experiência no processo de aquisição de leitura, por meio de um *flashback*. Para tanto, ele contextualiza sua experiência com a prática de leitura desde a sua infância até o dia do Congresso.

Assim, o texto foi disponibilizado, anteriormente, por meio do grupo de *WhatsApp*, do “Curso: Escrita Acadêmica”, criado para manter a comunicação entre os cursistas e os professores do curso, especialmente para otimizar o tempo com eventuais esclarecimentos de dúvidas referentes às atividades propostas. A antecipação do envio do texto deu-se, basicamente, pelos motivos de o texto ser extenso, além dos participantes poderem se familiarizar com o referido material de leitura, tendo a possibilidade de assinalar partes importantes. Essa leitura prévia acreditei ser fundamental para ‘garantir’ a dinamicidade no momento da vivência, por meio das tão ‘esperadas’, ‘desejadas’ contribuições.

É importante dizer que o ambiente virtual me causou estranhamento, pois é notório que uma sala de aula, especificamente remota, nos tempos de pandemia não apresenta muita semelhança com uma sala de aula presencial. A sala de aula sendo um ambiente físico e/ou virtual é o palco central da aula. A aula é caracterizada como um gênero discursivo, com predominância da modalidade oral e escrita que proporciona uma interação face a face, aspecto complexo no ensino remoto. Além disso, é importante dizer que o contexto pandêmico da COVID-19 impôs uma mudança ‘forçada’ à obrigatoriedade do uso dos instrumentos digitais.

Numa sala de aula remota não temos o contato físico (face a face), portanto, não percebemos facilmente as expressões faciais, corporais, as inquietações que muito dizem no processo de aprendizagem. No entanto, pontuo que a interação no *chat*, muitas vezes é significativa, pois os cursistas dialogam, concordam,

complementam a fala do outro. Leffa, (2001), no texto “A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade”, evidencia que por conta da comunicação, da intermediação nos meios digitais, ele tem ficado em dúvida se tem usado mais os dedos no teclado ou a língua (fala) quando está se comunicando com o outro.

Outro ponto importante é que durante a vivência, no ambiente virtual, as pessoas optaram por não se mostrarem, não ligarem a câmera. Esse fato, às vezes, ocasiona incertezas no que se refere à real participação/presença dos alunos. Assim, posso inferir que muitos fatores novos, humanos e não-humanos estão inerentes aos atos do participante.

Já numa sala de aula presencial o cenário é diferente. A interação verbal, facial, corporal é visível, tanto positivamente quanto negativamente. Quantas vezes planejamos aulas que não aconteceram conforme planejadas? Quantas vezes precisamos fazer alterações no decorrer da aula por não estar atendendo às expectativas, por não estar despertando interesse e, conseqüentemente, a atenção do educando? Essas flexibilizações só são possíveis por conta das expressões faciais e corporais suscitadas, que fazem com que o mediador numa sala de aula presencial mude o ritmo, imediatamente, para conseguir estabelecer uma interação com o educando.

Mesmo sabendo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o engajamento dos alunos, ou seja, a participação efetiva deles nas práticas sociais que envolvem a linguagem, não podemos esquecer que o professor é fundamental nesse processo de socialização ou aculturação. Dessa forma, pensar a formação do professor para atuar com essas multiplicidades languageiras é imperativo, principalmente por ser algo ‘novo’, e esse aspecto assusta. E novo não apenas no sentido de aprender, mas no que se refere ao processo de ensino também.

Dessa forma, trabalhando o texto de Paulo Freire “*A importância do ato de ler*” no curso de extensão: “Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de leitura e escrita na Universidade” (organizado na Universidade Federal do Tocantins – UFT e coordenado pela professora Dra. Dalve Batista-Santos) senti uma certa ‘decepção’, ‘frustração’, isto é, fiquei angustiada, já que os alunos não participaram de imediato; ocorreu um silêncio. Esses sentimentos emergiram durante a vivência, pois esperava muito que todos os cursistas participassem ativamente, especificamente por estarmos num contexto em que estão inseridas pessoas adultas

e escolarizadas, pessoas que têm contato com a leitura e, sobretudo por – acreditava – ‘saberem’ da importância da leitura para a vida de maneira geral.

Além disso, são cursistas que almejam ingressar na faculdade, outros já estão cursando uma licenciatura, portanto se “preparando” para o exercício do magistério, e outros que já atuam em sala de aula. Portanto, estamos lidando com participantes que estavam procurando uma capacitação, uma qualificação profissional, pessoal e que se inscreveram no curso por acreditarem (segundo o relato deles durante o curso) que este iria contribuir de maneira positiva para a sua práxis.

Mas o que gerou em mim essa angústia ou frustração? Arrisco afirmar que veio após refletir sobre minha *práxis*, hábito que pratico sempre em busca de aprimoramento. Pontuo que os motivos da decepção foram vários e surgiram, provavelmente por conta de trabalharmos um texto sobre o relato de experiência do Patrono da Educação Brasileira, pelo fato do texto possuir uma linguagem menos técnica, de fácil entendimento e por, especificamente, abordar a temática leitura. Além disso, esse tema foi apresentado e discutido anteriormente na oficina de Resumo, portanto, de conhecimento dos cursistas.

Assim, fui tomada por um sentimento de impotência, sentimento que não é novo para mim, mas que veio com outra ‘roupagem’. Tenho ciência e coaduno com o que Paulo Freire apregoa de que o professor não é o detentor do conhecimento e que o conhecimento se constrói, por meio do diálogo, da troca e da interação. Todavia, nesse momento, queria possibilitar esse processo dialógico por meio da ‘imposição’, o que é/foi contraditório. Nesse sentido, com essas expectativas, percebi um paradigma muito presente, ainda, na minha prática (pode ser observado no início da vivência), a concepção dominante de leitura ou uma perspectiva autoritária de leitura.

Essa constatação reforça o que Zanotto e Sugayama (2016, p. 23) afirmam, pois, segundo elas, a atividade de leitura como prática dominante na escola tem sido significativamente “cristalizada, em seu bojo, uma concepção monológica de linguagem e de comunicação que se reflete não só nos modos de ler, mas também nos modos de agir dos professores e dos alunos”. É correto afirmar que, independentemente do local ou do meio, o professor busca estratégias que possibilitam uma aula significativa para atrair a atenção e a participação do educando. E foi com o intuito de tornar a aula atrativa e prazerosa que dispus o texto em *slides*; alguns continham breves passagens da biografia de Paulo Freire, noutros

expus a foto e, nos demais o texto, compartilhando-os na plataforma do *Google Meet*.

Para dar continuidade, solicitei que quem quisesse, e ficasse à vontade, poderia realizar a leitura e, que cada um lesse um *slide* para dinamizar o processo. Mas, não obtive sucesso, a sala emudeceu, depois de um longo e angustiante silêncio do grupo, a professora coordenadora do curso leu o primeiro *slide*. Acredito que essa foi uma estratégia da coordenadora para que os demais alunos participassem ou ela percebeu minha angústia durante o silêncio. Posso inferir que foram as duas hipóteses, pois em seguida a participante Joelma leu o segundo e, outra participante Georgia leu o terceiro, e outros participantes continuaram.

Para otimizar o tempo, decidir ler a frase de Paulo Freire que também estava num *slide*: “Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse as classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica [...]”. Fiz isso, pois acreditei que provocaria reflexões e comentários. No entanto, nada aconteceu ou melhor o ‘silêncio ensurdecedor’ tomou conta do ambiente. Mais uma vez fiquei frustrada, permitindo que a insegurança dominasse o processo.

Assim, tentando romper o silêncio e tentando uma aproximação, verbalizei vários questionamentos, porém como forma de exigência: Viram como Paulo Freire é importante mundialmente? Em seguida, franqueei a palavra para quem quisesse se posicionar sobre o texto, sem, no entanto, direcionar ninguém e, após uma longa pausa questiono: O que vocês acharam do texto? Foi de difícil ou fácil compreensão? Vocês usaram dicionários quando não compreenderam as palavras? Vocês pesquisaram na internet? Falem, vocês leram o texto.

Na prática de leitura dialógica, compreendemos que os questionamentos, quando usados na interação e pela interação, muitas vezes são importantes para possibilitar a participação e construção de sentidos coerentes, mesmo que não seja o ideal realizarmos muitos questionamentos, pois os sentidos devem ser construídos espontaneamente durante a interação. Mas, infelizmente, o que realizei inicialmente foi imposição, o que pode caracterizar o professor como ‘autoridade’ na sala de aula. Esse fato pode ser constatado pelo verbo ‘falar’ flexionado na 3ª pessoa do plural do imperativo afirmativo, indicando ordem.

Ressalto que essa ação contrária, mesmo não sendo minha intenção, o que defende Coracini (2010), pois segundo ela, os questionamentos devem ser usados

de forma didática, uma vez que servem para instigar, facilitar a aprendizagem ou como forma de estabelecer uma aproximação, abrindo espaço para o educando se pronunciar.

Ao impor a participação dos alunos, o silêncio entrou em cena novamente. Confesso que nesse momento o desejo de desistir surgiu, pois não conseguia compreender o motivo do silêncio. Na minha formação, acreditava que quando um professor fizesse uma pergunta, o aluno teria que responder de imediato, porém isso não ocorria. Ainda, esse pensamento dialoga com a concepção tradicional, que foca no estímulo e resposta (nesse caso: pergunta e resposta).

Hipoteticamente, posso atribuir essas ações, em parte, pela apreensão e o nervosismo, provocados por esta ser minha primeira vivência ou até mesmo por essa “prática de leitura [ser] passada de forma transgeracional ao longo da história, a ponto de constituir-se, no contexto escolar, em *um habitus*” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 26). Esse silêncio, porém, foi um alerta e não poderia compreendê-lo com espaço vazio e negativo, “mas como um espaço pleno de significações” (CORACINI, 2010, p. 68), já que me possibilitou repensar minhas ações.

Como forma de romper o silenciamento, ressignifiquei os mesmos questionamentos (O que vocês acharam do texto? O que chamou a atenção de vocês?) e enfatizei que não precisavam se preocupar com uma leitura certa ou errada, e acrescentei que não se preocupassem com uma ordem de interpretação, mas que entendessem aquele momento como troca de experiência, como um diálogo. Essa nova postura, possibilitou-me o processo de ‘metamorfose’ de maneira positiva, pois comecei a ‘travessia’, expressada por Fernando Pessoa na epígrafe no início desta seção, com ‘roupas novas’. Com a nova orientação, os alunos iniciaram suas leituras de maneira gradativa e espontânea, como veremos a seguir.

5.2 Vivência do texto “A importância do ato de ler”: a professora-pesquisadora se constituindo negociadora de sentidos

A atividade de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, na maioria das vezes, segundo Kleiman (2013, p. 30) “é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do

ensino de língua”. Como professora dessa disciplina, confesso que boa parte da minha práxis, trabalhei a leitura como pretexto para verificar se os alunos ‘respeitavam’ os sinais de pontuação, como também para realizar as atividades expressadas por Kleiman. Minha prática era mediada pela concepção de linguagem monológica, compreendida nas orientações do *subjetivismo idealista* (linguagem como expressão do pensamento) e *objetivismo abstrato* (linguagem como instrumento de comunicação). Assim, romper paradigmaticamente não foi uma tarefa fácil, já que eu era reflexo formativo dessas orientações.

Como vimos até aqui, a prática de leitura dialógica do PAG não é uma atividade simples (ZANOTTO, 2014; ZANOTTO; SUAGAYAMA, 2016; BATISTA-SANTOS, 2018; 2019), já que na sua essência possibilita interação, ou seja, é espaço para posicionamentos. Comecei a compreender o silêncio “não como ausência de som e conseqüentemente, de significado, como vazio que precisa necessariamente ser preenchido, mas como “presença de não-ditos no interior do dito” [...]” (CORACINI, 2010, p. 68, aspas da autora). No primeiro momento da vivência, como relatei na seção anterior, só se ouvia minha voz, ratificando a ideia de que o professor é autoridade máxima interpretativa (BATISTA-SANTOS, 2019).

Durante os quatro primeiros turnos apenas eu falava no intuito de impor a participação dos alunos. Todavia, no turno 05, ao perceber que os alunos não participavam por conta das perguntas imperativas e carregadas de expectativas, mudei a maneira de perguntar (*Pessoal, fica tranquilo! Podem ficar à vontade para falarem o que quiserem. Não se preocupem com o certo ou errado, ou com que eu gostaria que vocês falassem. O que vocês acharam do texto? O que chamou a atenção de vocês?*). Com isso, os participantes, mesmo que timidamente começaram a expressar suas leituras. Vejamos o excerto a seguir.

Quadro 02 - Excerto 01

TURNO	PARTICIPANTE	REFLEXÃO
01	Professora-mediadora	Boa noite! Como estão? Hoje, realizaremos a discussão do texto de Paulo Freire, A importância do ato de ler. Para tanto, irei disponibilizar o texto no slide para fazermos a leitura. Cada um pode ler uma parte.
	Professora-mediadora	Projeção e leitura dos slides...
02	Professora-mediadora	Podem falar...
	Professora-mediadora	Silêncio longo...

03	Professora-mediadora	O que vocês acharam do texto? Foi de difícil ou fácil a compreensão? Vocês usaram dicionários quando não compreenderam as palavras? Vocês pesquisaram na internet? Falem, vocês leram o texto
	Professora-mediadora	Silêncio longo...
04	Professora-mediadora	Vocês conhecem esse texto “A importância do ato de ler” de Paulo Freire?
05	Professora-mediadora	Pessoal, fica tranquilo! Podem ficar à vontade para falarem o que quiserem. Não se preocupem com o certo ou errado, ou com que eu gostaria que vocês falassem. O que vocês acharam do texto? O que chamou a atenção de vocês?
06	Joelma:	Já tinha ouvido falar desse texto, porém nunca tinha lido. Tive a oportunidade aqui. Gostei muito, pois o autor nos mostra que a leitura foi mais que decodificação.
07	Manuel:	Gostei da leitura também. Ganhei autonomia ao ler Paulo Freire.
08	Professora-mediadora	E vocês, o que acharam do texto? Concordam ou não com Joelma e Manuel? Fiquem à vontade.
09	Daniela:	Eu vejo aqui um ponto que:: ele fala quando ele retoma a infância dele buscando compreender eh:: a compreensão que ele fala “a compressão do meu ato de ler, o mundo particular em que me movia e até onde não sou traído pela memória, me é absolutamente significativa” aí quando ele fala que ele se entrega que recria e revive esse contexto dele aí. Então na infância dele ele olhava pro pé de manga via aquela manga verde, no outro dia daqui a alguns dias aquela manga ela ficava - esver eh:: - meio amarelada, aquele processo da manga que vai amadurecendo, e com isso ele vai aprendendo, dentro do próprio contexto dele da infância, sem precisar das palavras. E aí, mais pra frente, ele fala, mas é importante: “dizer a leitura do meu mundo que me foi sempre fundamental”. Então a leitura do mundo dele desde a infância até aquele momento, todo momento, o contexto que ele passou, foi importante para ele aprender. Então não é simplesmente decodificar palavras, como ele vem falando no início do texto. Ele fala que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, é a convivência, é o aprendizado, é aquilo que tá no seu contexto desde a sua infância. Então isso aí é algo::, eh:: ... significativo pra aprendizagem da criança, para nossa aprendizagem. Então a gente deve pensar: “Ah! somente numa escola, a gente juntar as sílabas que a gente vai aprender? Aí então antes disso a gente não sabe de nada?” Não! a gente já traz um conhecimento, a gente já consegue eh:: ir eh:: associando o objeto e daquele objeto a gente vê, qual é, qual é o nome, a palavra praquele objeto. Então é isso que Paulo Freire - e eu achei bem interessante esse texto ontem à noite quando eu estava lendo e aí eu comecei a ler e reler ele e assim: “rapaz é interessante um homem muito sábio quando ele fala essas coisas”, nunca parei muito

		para adentrar porque não sou da área de letras, sou da de geografia (risos). mas não impede que a gente aprenda um pouquinho né? com eles. aqui em casa tem uma pessoa que é da área de vocês e ele tem esse livro, eu estou com o livro aqui na mão, - risos - aqui lendo e é muito bom Paulo Freire, a gente adentra dentro das lições dele e a gente aprende muito. Então vai ser muito bom esse estudo.
--	--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Ao modificar a maneira que questionava os participantes, ocorreu uma significativa interação validada nos posicionamentos no processo de interpretação. Esse fato demonstra como nós professores devemos estar atentos aos sinais que são expostos na sala de aula. No meu caso, o sinal foi o silêncio indicando que havia algo errado (provavelmente o silêncio seja cultural, pois não somos incentivados a interagir nas aulas). Quanto ao silenciamento, entendo-o como cultural, revelando quando não estamos prontos a participar, haja vista que não somos educados para tal.

Dessa maneira, iniciando a construção de sentidos, os participantes Joelma e Manuel afirmam que gostaram do texto lido. Joelma, turno 06, por exemplo, enfatiza que mesmo não tendo lido o texto anteriormente, ela gostou, pois, Paulo Freire defende que a leitura ultrapassa o processo de decodificação (*Já tinha ouvido falar desse texto, porém nunca tinha lido. Tive a oportunidade aqui. Gostei muito, pois autor nos mostra que a leitura foi mais que decodificação*). Já Manuel, turno 07, enfatiza que ao ler o primeiro capítulo do livro permitiu que ele ganhasse autonomia (*Gostei da leitura também. Ganhei autonomia ao ler Paulo Freire*).

Joelma e Marcos foram incisivos ao afirmar que *gostaram* da leitura do texto, ambos flexionaram o verbo no modo indicativo do pretérito perfeito *gostei* que sinaliza afeição, além de indicar uma ação ocorrida anteriormente e, que fora concluída. Porém, Joelma deu mais ênfase ao usar o advérbio de intensidade '*muito*' para valorar de maneira positiva o curso, a aula, o material lido. Outros cursistas ao comentar sobre a leitura do texto usaram modalizadores para explicar de maneira valorativa o curso, aula, o material trabalhado.

Em seguida, com o intuito de oportunizar os outros participantes a adentrarem na discussão, proferi questionamentos para que eles participassem da interação (*E vocês, o que acharam do texto? Concordam ou não com Joelma e Manuel? Fiquem à vontade*, Turno 08). Todavia, algo merece ser exposto nessa ação, já que não me atentei que poderia/deveria ter explorado mais os posicionamentos de Joelma e

Manuel. Dessa forma, poderia instigar Joelma a desenvolver mais sua leitura, perguntando-a sobre o que seria uma leitura mais que decodificação ou como o autor evidencia esses aspectos. Com Manuel, poderia instigá-lo a falar mais sobre como a leitura possibilitou-lhe autonomia ou como seria essa autonomia.

Esses fatos ratificam, mais uma vez, que trabalhar com a leitura dialógica do PAG não é algo simples, bem como esses aspectos intensificam a necessidade de (re)pensarmos a formação continuada dos professores. Além disso, essa reflexão me permitiu compreender como é significativo trabalhar com essa perspectiva, pois possibilitamos que o aluno desenvolva sua argumentação, sua criticidade por meio da compreensão e interpretação de textos.

Ao solicitar dos demais participantes que se manifestassem concordando ou refutando o que Joelma e Manuel se posicionaram, estava convidando-os a exporem o seu ponto de vista sobre as variadas possibilidades de interpretação, bem como para a pluralidade de leituras que o texto proporciona e não ficarem presos à compreensão literal ou a uma única leitura.

Por compreensão literal internalizamos que é aquela que o leitor acredita ser a única possível que o texto oferece, daí o leitor a retém sem questionamentos, pois confia como sendo a verdadeira. É certo que no texto existem muitas mensagens implícitas que precisam ser desveladas e este desvelamento só é possível quando nos atentamos, quando não nos deixamos influenciar por uma interpretação única.

Dando continuidade à discussão do texto, Daniela, Turno 09, se posiciona, inicialmente, revozeando Paulo Freire. Para tanto, a participante traz trechos do texto-fonte para respaldar sua interpretação, como:

Eu vejo aqui um ponto que:: ele fala quando ele retoma a infância dele buscando compreender eh:: a compreensão que ele fala “a compressão do meu ato de ler, o mundo particular em que me movia e até onde não sou traído pela memória, me é absolutamente significativa” aí quando ele fala que ele se entrega que recria e revive esse contexto dele aí. Então na infância dele ele olhava pro pé de manga via aquela manga verde, no outro dia daqui a alguns dias aquela manga ela ficava - esver eh:: - meio amarelada, aquele processo da manga que vai amadurecendo, e com isso ele vai aprendendo, dentro do próprio contexto dele da infância, sem precisar das palavras. E aí, mais pra frente, ele fala, mas é importante: “dizer a leitura do meu mundo que me foi sempre fundamental.

É interessante esse fato, pois Daniela utilizou o texto como meio e não um fim em si mesmo (BATISTA-SANTOS, 2018; 2019). Ela trouxe para discussão a voz de Freire para enfatizar que o processo de leitura vai além da etapa da decodificação, levando em

consideração o contexto socio-histórico-cultural de quem está interpretando. Também inferimos, que esse posicionamento pode ter ocorrido, pois Daniela compreende que está numa esfera social acadêmica, o que exige que se faça apontamentos com fundamentação, com respaldo, com referências. Nas palavras dela:

Então a leitura do mundo dele desde a infância até aquele momento todo momento o contexto que ele passou foi importante para ele aprender. Então não é simplesmente decodificar palavras, como ele vem falando no início do texto. Ele fala que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, é a convivência, é o aprendizado, é aquilo que tá no seu contexto desde a sua infância. Então isso aí é algo::, eh:: ... significativo pra aprendizagem da criança, para nossa aprendizagem.

Na leitura de Daniela, fica evidenciado que os conhecimentos prévios do leitor devem ser levados em consideração, porém não são determinantes no processo. Esse posicionamento dialoga com o que diz Batista-Santos (2018), pois segundo a referida pesquisadora, ler “criticamente significa ir além da ativação de esquemas, da ativação do conhecimento prévio ou do desenvolvimento de procedimentos para antes, durante e após a leitura (SOLÉ, 1998), com a finalidade de compreender um texto” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 94). Conforme a cursista mesmo não sendo da área de Letras, visto que ela é Geógrafa e de não ter tido contato com textos do patrono da educação durante a sua formação acadêmica, a leitura do texto despertou nela conhecimentos a respeito da leitura que antes eram desconhecidos para ela.

A leitura deve possibilitar interação e diálogos que ultrapassem os muros da escola, pois a leitura está em qualquer ambiente social, como afirma Daniela. Ao conjecturar acerca dos ensinamentos de Paulo Freire, a educanda relacionou o seu conhecimento prévio com o texto lido, demonstrando estar em consonância com o que apregoa o patrono da educação brasileira, de que somos seres letrados. Sabemos que Paulo Freire, na sua longa e desafiadora carreira, não usou o termo letramento em nenhum dos seus escritos, porém percebemos que sua concepção ressignificada de alfabetização dialoga com a concepção de letramento como prática social (BATISTA-SANTOS, 2018).

Então a gente deve pensar: “Ah! somente numa escola, a gente juntar as sílabas que a gente vai aprender? Aí então antes disso a gente não sabe de nada?” Não! a gente já traz um conhecimento, a gente já consegue eh:: ir eh:: associando o objeto e daquele objeto a gente vê, qual é, qual é o nome, a palavra praquele objeto. Então é isso que Paulo Freire - e eu achei bem

interessante esse texto ontem à noite quando eu estava lendo e aí eu comecei a ler e reler ele e assim: “rapaz é interessante um homem muito sábio quando ele fala essas coisas”, nunca parei muito para adentrar porque não sou da área de letras, sou da de geografia (risos). mas não impede que a gente aprenda um pouquinho né? com eles. aqui em casa tem uma pessoa que é da área de vocês e ele tem esse livro, eu estou com o livro aqui na mão, - risos - aqui lendo e é muito bom Paulo Freire, a gente adentra dentro das lições dele e a gente aprende muito. Então vai ser muito bom esse estudo.

Por meio do seu conhecimento de mundo, a educanda atribui significações à sua leitura, sendo ela a responsável pela construção de sentido do texto. A participante não realiza uma leitura linear, decodificada ou sequencial apenas, isto é palavra por palavra, muito menos um *top-down*. A aluna também ao falar “*rapaz é interessante um homem muito sábio quando ele fala essas coisas*”, traz seus posicionamentos (ou a representação que ela tem que todos que estão na vivência entendam sobre ele) acerca do autor do texto lido, o que é um gesto inferencial e subjetivo. Dito isso, percebemos aqui, indícios de uma leitura dialógica, já que ela promove deslocamentos (traz outras vozes sociais) para construir sua leitura.

Essa postura, para Coracini (2010, p. 14), “é vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, “construindo”, assim, o sentido”.

Quadro 03 - Excerto 2:

TURNO	PARTICIPANTE	REFLEXÃO
Turno 10:	Professora-mediadora	Verdade, Daniela. E, assim, lembrando que Paulo Freire foi desde criança eh:: incentivado né? Ele teve. Lendo um pouco da:: biografia dele a gente vê, Que ele teve os pais né? O pai, a mãe e a família e na escola, também, ele contou com ótimos professores que despertaram nele né? Essa atenção né? Pra, pra ler o mundo, não ler a palavra decodificar apenas né? Mas decodificar e compreender criticamente o que aquela palavra, naquele determinado contexto tá falando né? Logo abaixo ele vem falando assim: que os textos né? As palavras, as letras daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros né? É uma passagem muito poética, eu achei isso aqui muito::, muito lindinho do jeito dele falando, mas que são as relações entre as cores o desabrochar do fruto né? Tudo isso é leitura não é só num ler só o que tá no texto, não é só o que tá escrito, ler o mundo, ler a natureza, tudo é leitura () e tudo é uma leitura que tem que se fazer

		<p>eh:: de maneira crítica. Logo abaixo no texto ele vem falando assim: “que faziam parte igualmente as animais né? o gato, os gatos da família, sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente. Isso tudo ligado a contextos mais amplos que meu mundo imediato de cuja existência podia sequer suspeitar”. Então eram todas essas esses pormenores que ele teve aqui - uma - quando ele começou a escrever esse texto, ele teve uma retomada da sua infância né? Voltou tudo aquelas experiências dele, voltou. Então isso tudo são memórias que ele vem falando, mas que foi que constituiu ele, esse filósofo, enquanto essa pessoa da educação tão re::, reconhecida mundialmente e com lições ... tão valorativas né? Lições que ele não quer que a pessoa leia apenas por ler não é assim? Ele quer que leia de modo crítico. ...</p>
		(Longo silêncio)
Turno 11	Professora-mediadora	<p>Então mais adiante ele vem falando assim: “que no esforço de retomar a leitura” no texto tá “re tracinho tomar, re tracinho crio, re tracinho vivo”, tá no texto original e eu deixei assim, que acredito que seja para dar ênfase né? Ao seu processo de:: ... significação né? Então no esforço de retomar a infância distante a que já me referi buscando a compreensão do ato do meu a compreensão do meu ato de ler o mundo particular e quem me movia permitir recrio e revivo no texto que eu escrevo a experiência no momento em que ainda não li a palavra né? Então eh:: são eh:: não lia palavra né? o que que a gente entende com esse assim não lia a palavra?</p> <p>(silêncio)</p> <p>Por que tudo. Quem gostaria?</p>
Turno 12	Luciana:	Eu posso falar um pouquinho?
Turno 13	Professora-mediadora:	Por favor, Luciana, por favor pode falar.
Turno 14	Luciana:	Tá me ouvindo bem? Tão me ouvindo bem? Hoje eu tô
Turno 15	Professora-mediadora:	Eu tô
Turno 16	Luciana:	<p>É que eu não costumo participar desse encontro eh:: pelo celular, e sim pelo meu laptop. Nesse momento eu tou eh:: com pelo celular, mas daqui a pouco eu vou estar no laptop onde eu me sinto mais confortável. Aí por isso que eu estou fazendo a pergunta aqui se vocês - não tô conseguindo nem acessar a câmera por aqui, eu acho que eu tenho que clicar em alguma coisa pra, pra essa plataforma chamar a minha câmera, no entanto, mas a voz está legal né? – bom pessoal né? mais uma vez estamos aqui mais uma sexta-feira nesse encontro eh::, nesse nosso espaço de ensino, nesses encontros que eh::, tem sido, assim, muito bom, agregado muito valor, a gente compartilha muita coisa aqui, muito conhecimento, aprende uns com os outros que</p>

	<p>essa proposta mesmo, não é verdade? E:: e hoje, começa aí trazendo Paulo Freire, até aproveitando pra compartilhar uma coisa com vocês. Um dia desses eu briguei aqui em casa por causa de Paulo Freire, vocês acreditam? Estava uma reunião aqui de família, reunião de família mesmo, estavam eu, meu marido e meus dois filhos, as duas noras e os três netos né? E na mesa estávamos conversando e um dos meus filhos fez uma colocação, duvidou qualquer coisa acerca de Paulo Freire, e aí eu fui buscar na literatura de Paulo Freire ah::, a, a resposta né? Pra, pra questão que foi colocada, e ele achou muito interessante porque eu fiquei bastante preocupada eh:: defensora de Paulo Freire mesmo né? Então esse::, esse educador:: fantástico, fantástico, conhecido no mundo inteiro e que::, o melhor de tudo () é que ele é brasileiro. Bom aproveitando aí, Juliana, eh:: quando você agora pouco falou, retomou a palavra infância né? E a gente tem usado uma outra palavra aqui no nosso espaço que é vivência né? Eu::, eu lembrei, professora-pesquisadora e os demais colegas - falando com a professora-pesquisadora primeiro porque professora-pesquisadora tava no comando agora quando eu peguei é pedir licença.</p> <p>Então, por exemplo, o meu pai que era um homem, um homem, um homem de pouca instrução, média um homem simples, mas, ele professora-mediadora e os demais colegas, ele dizia assim: “não pode só ler o que tá escrito”. Olha enquanto eu tiver vida e lucidez eu vou lembrar disso. Isso é meu pai, isso é Paulo Freire. Esse “não leia só o que está escrito leia o que está escrito e tente entender o que não está escrito”. Então meu pai às vezes costumava dizer pros filhos o que não estava ali era às vezes era muito mais importante do que estava. Então é um pouco do que entendo, professora-mediadora. Essa questão de não ler somente a palavra... compreende?</p>
--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Para continuar as discussões, legitimei a fala da participante Daniela (*Verdade, Daniela. E, assim, lembrando que Paulo Freire foi desde criança eh:: incentivado né?* Turno 10). Essa ação é importante no processo de construção de sentidos, já que o aluno, ao ter sua voz legitimada, se torna protagonista de sua interpretação. Além disso, o professor, como mediador, torna-se mais flexível, uma vez que se desloca do seu lugar de ‘autoridade interpretativa’ para ouvir e revozear o aluno.

Outra estratégia usada, para ampliar as leituras dos participantes, foi trazer para discussões a biografia de Paulo Freire, uma vez que a participante Daniela, turno 09, fez uso de aspectos da vida de Freire para construir sua leitura (*Lendo um*

pouco da:: biografia dele a gente vê, Que ele teve os pais né? O pai, a mãe e a família e na escola, também, ele contou com ótimos professores que despertaram nele né? Essa atenção né? Turno 10). Ainda, legitimando a fala de Daniela, evidencio que a importância da leitura para além do verbal (a palavra) é fundamental na constituição do leitor crítico (*Pra, pra ler o mundo, não ler a palavra decodificar apenas né? Mas decodificar e compreender criticamente o que aquela palavra, naquele determinado contexto tá falando né?*).

Um aspecto importante na prática de leitura dialógica é usar o texto como meio e não um fim em si mesmo, como foi dito anteriormente. Os sentidos são construídos por intermédio do texto-fonte de maneira coerente, não sendo apenas uma leitura *top-down*, já que as ‘partes’ do texto foram usadas para respaldar tal interpretação, isto é, fiz uso de citação direta.

Logo abaixo ele vem falando assim: que os textos né? As palavras, as letras daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros né? É uma passagem muito poética, eu achei isso aqui muito::, muito lindinho do jeito dele falando, mas que são as relações entre as cores o desabrochar do fruto né? Tudo isso é leitura não é só num ler só o que tá no texto, não é só o que tá escrito, ler o mundo, ler a natureza, tudo é leitura () e tudo é uma leitura que tem que se fazer eh:: de maneira crítica. Logo abaixo no texto ele vem falando assim: “que faziam parte igualmente os animais né? o gato, os gatos da família, sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente. Isso tudo ligado a contextos mais amplos que meu mundo imediato de cuja existência podia sequer suspeitar”. Então eram todas esses pormenores que ele teve aqui - uma - quando ele começou a escrever esse texto, ele teve uma retomada da sua infância né? Voltou tudo aquelas experiências dele, voltou. Então isso tudo são memórias que ele vem falando, mas que foi que constituiu ele, esse filósofo, enquanto essa pessoa da educação tão re::, reconhecida mundialmente e com lições ... tão valorativas né? Lições que ele não quer que a pessoa leia apenas por ler não é assim? Ele quer que leia de modo crítico.

Ao fazer uso de fragmentos do texto-fonte para respaldar leitura da participante Daniela, pude possibilitar que o leitor compreendesse que na interpretação de um texto manter relações com o texto lido é necessário para que o sentido seja coerente e não meramente suposições (*Então mais adiante ele vem falando assim: “que no esforço de retomar a leitura” no texto tá “re tracinho tomar, re tracinho crio, re tracinho vivo”, tá no texto original e eu deixei assim, que acredito que seja para dar ênfase né?* Turno 11). Segundo Lajolo (2002, p. 54):

Ler não é decifrar como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significados, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo

de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista.

Dessa forma, na atividade de leitura, o ato de ler não é realizar suposições e muito menos a mera decodificação de um sistema gráfico representado por combinações de letras (sons). Assim, a posição de Lajolo (2002) dialoga com a perspectiva de que ler significa produzir sentidos ou nas palavras Koch (2007), “leitura como construção de sentido” e, segundo Kleiman (2007), a leitura como “busca” por parte daqueles que fazem parte do processo.

Para possibilitar a ‘busca’, usei trechos dos escritos de Freire e em seguida, lancei mão de questionamentos que estimulassem a participação dos demais leitores.

Ao seu processo de:: ... significação né? Então no esforço de retomar a infância distante a que já me referi buscando a compreensão do ato do meu a compreensão do meu ato de ler o mundo particular e quem me movia permitir recrio e revivo no texto que eu escrevo a experiência no momento em que ainda não li a palavra né? Então eh:: são eh:: não lia palavra né? o que que a gente entende com esse assim não lia a palavra? (silêncio) Por que tudo. Quem gostaria?

Os questionamentos não foram diretivos, pois tive o intuito de possibilitar um momento mais espontâneo, já que foi um convite à participação. Depois dos questionamentos, um fato interessante aconteceu. Uma das participantes pergunta se pode falar (*Eu posso falar um pouquinho?* Turno 12). A ação da participante me lembra práticas silenciadoras que foram e/ou são praticadas ainda nas aulas de leitura. Mesmo compreendendo que esse questionamento, neste momento, foi referente aos turnos de fala.

Assim como os demais posicionamentos, a contribuição da cursista Luciana foi relevante (Turno 12). Segundo a participante o seu processo de aquisição de leitura se assemelha ao de Paulo Freire, pois conforme a cursista, no seu processo de aprendizagem, ela teve uma contribuição muito importante dos pais, sobretudo do pai. Segundo a cursista, o pai a incentivava a realizar a leitura não só o que estava explícito no texto, mas também o que estava implícito, o que estava nas entrelinhas do texto.

Então, por exemplo, o meu pai que era um homem, um homem, um homem de pouca instrução, média um homem simples, mas, ele professora-mediadora e os demais colegas, ele dizia assim: “não pode só ler o que tá

escrito”. Olha enquanto eu tiver vida e lucidez eu vou lembrar disso. Isso é meu pai, isso é Paulo Freire. Esse “não leia só o que está escrito leia o que está escrito e tente entender o que não está escrito”. Então meu pai às vezes costumava dizer pros filhos o que não estava ali era às vezes era muito mais importante do que estava. Então é um pouco do que entendo, professora-mediadora. Essa questão de não ler somente a palavra... compreende?

A cursista demonstra uma leitura respaldada nas suas experiências, pois ela ativa os seus conhecimentos prévios e contextualiza com o texto a sua compreensão. A socialização, portanto, pode tanto refletir quanto refratar o conhecimento adquirido por meio da leitura do texto e das discussões suscitadas, demonstrando responsividade ativa e dialogicidade dos participantes e, especificamente, analisar o papel da professora enquanto agente negociadora da aquisição do conhecimento, ao proceder com a mediação desse processo.

5.3 Vivência do texto “A arte da tolerância”: a professora como negociadora de sentidos

Na quarta vivência trabalhamos com o texto “A arte da tolerância” de Frei Betto. Nessa vivência, assim como na anterior, a interação ocorreu de maneira remota, por meio do *Google Meet*. O texto, assim como na vivência anterior, fora disponibilizado com antecedência pelo grupo de *WhatsApp* e a comunicação, dias antes da vivência, ocorreu de maneira assíncrona. No dia da vivência o texto foi exibido em *slides* para que cada cursista que quisesse e pudesse realizasse a leitura; nesse momento, a comunicação se deu de maneira síncrona, pois estávamos juntos, virtualmente, em tempo real.

Mesmo após algumas vivências, percebi mais uma vez o quanto os resquícios da minha formação pautada nas práticas silenciadoras e monológicas estão inseridos na minha práxis. Prática que, por conta da minha formação, perpetua nas aulas de leitura em que ministro. No entanto, como estou em constante evolução (formação contínua) por conta do nosso indeterminismo pude refletir e mudar esse cenário (ou me esforçar para tentar mudar), por meio PAG. Como discutimos em seções anteriores, o hibridismo faz o PAG ser, simultaneamente, uma técnica e, também, uma metodologia de ensino e aprendizagem de leitura interacionista, participativa.

Dessa forma, o PAG tem proporcionado a mim esse rompimento paradigmático iniciado já na primeira vivência. E, proporcionado aos alunos o desenvolvimento, o aprimoramento de uma leitura ativa e responsiva. Desde o início e no decorrer da vivência, tenho experimentado a ausência da não diretividade, da não autoridade da professora com os alunos, mas sim a ação do negociar e mediar livremente a construção dos múltiplos sentidos que ocorrem na interpretação.

Vale ressaltar, que o PAG é um método de leitura dialógica em que a professora deve se ‘abster ao máximo de falar’, pois a compreensão deve partir de maneira espontânea dos alunos. No entanto, a professora para instigar o início do debate tece alguns comentários, cujo objetivo é favorecer a comunicação. É certo que o PAG, desde a sua concepção, tem no seu cerne a adaptabilidade, provavelmente por este motivo, o instigar, o provocar da professora para favorecer o início da conversação não interfira no seu objetivo. Vejamos o excerto a seguir:

Quadro 04 - Excerto 03

1	Professora-mediadora	Esse... é o Frei Betto... o autor desse texto... que:: faz a gente refletir um pouco... né assim? então estou aqui de volta... vou deixar os slides lá que às vezes vou mostrar um ou outro... e agora gostaria de ouvir... as:: tessituras de vocês em relação ao texto lido... o que chamou aTENção... o que despertou em vocês a reflexão... quem gostaria pode iniciar a discussão... por favor...
2	Luciana:	Professora-mediadora
3	Professora-mediadora	Oi Luciana...
4	Luciana	Antes de tudo eu queria falar que:: éh:: Frei Betto... é um cidadão que eu admiro muito... ih:: da mesma forma que admiro demais Leonardo Boff... éh:: pra mim os dois estão no mesmo patamar... gosto muito dos dois... éh::... queria... acho que pela opção política deles... talvez por isso... é o posicionamento político de:: Frei Betto e:: Leonardo Boff que me encanta e vai ao encontro... do que eu penso... do que eu:: ai do que eu tento... do que eu tento ser no dia a dia como pessoa como profissional... né? ih:: Aí eu queria sugerir... que vocês né? caso tenha oportunidade... leiam o livro <i>A mosca azul</i> ... vale à pena... é uma reflexão muito bem feita que ele faz... da esquerda da ascensão da esquerda no Brasil... lá em dois mil e dois com o primeiro mandato do presidente Lula... vale à pena ler o livro <i>A mosca azul</i> ... eu até tinha o livro... o livro sumiu... eu emprestei o livro... e não me devolveram... o livro é tão interessante que eu fui fazer uma consulta médica na:: -- eu tô falando coisa que faz algum tempo viu? -- e eu ía com o livro na mão... e quando eu adentrei no consultório cumprimentei o médico sentei e ele disse assim “AH a senhora gosta de Frei Betto?” éh:: “tá lendo

		esse livro?" eu disse "sim"... aí começamos a conversar conversar conversar a partir daí o que que aconteceu -- diga minha linda... tá o que que você quer pegar? fica à vontade... é a neta falando aqui comigo... passou pra pegar alguma coisa... -- e aí... aconteceu que nós conversamos conversamos conversamos e olha o que que um livro faz... um autor... uma leitura... quando já passava algum tempo ele disse assim "Senhora Luciana... a nossa consulta... por que que a senhora veio aqui?" olha esqueci da consulta e ele também por causa de um livro sinal também que eu não estava tão doente assim né?... mas sugeri o livro viu colegas? <i>A mosca azul</i> vale à pena... nesse sentido de que a gente precisa éh:: desse material também né? que nos leve a refletir:: a discernir:: NÉ? ih:: outra sugestão que eu queria fazer pra vocês caso vocês tenham possibilidade consigam é o filme... -- pode até que esteja na rede disponível não sei... pra um download quem sabe - - é <i>Batismo de sangue</i> ... vale à pena assistir a esse filme <i>Batismo de sangue</i> ... ih:: Frei Betto... o personagem Frei Betto que é interpretado por Ricardo Blat acho que é o nome do ator e esse um ator até muito:: muito bom né? na minha opinião... e mereceu fazer o papel do Frei Betto... é o personagem principal desse filme... <i>Batismo de sangue</i> então era isso... brigada...
5	Professora-mediadora	Obrigada você Luciana... mas fique à vonTAdede para tecer as suas considerações em relação ao TEXto... as inquietações que texto te (...)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

A leitura colaborativa e participativa abre um leque de possibilidades para o aluno se expressar e proceder com as suas reflexões. No turno 4, Luciana inicia a discussão demonstrando ser conhecedora dos escritos de Frei Beto. Ela tece elogios tanto a Frei Beto, quanto a Leonardo Boff. Como forma de enfatizar sua apreciação pelos referidos autores, a cursista por meio do verbo 'ler', conjugado no modo imperativo afirmativo, aconselha e orienta os demais cursistas para a leitura de outra obra de Frei Beto, o livro *A mosca azul* (leiam o livro *A mosca azul*... vale à pena...).

O posicionamento de Luciana, com o seu conhecimento de mundo e suas leituras, contribuiu para instigar os demais cursistas a procurar outras leituras que venham enriquecer o arcabouço cultural dos participantes (*leiam o livro A mosca azul... vale à pena... é uma reflexão muito bem feita que ele faz... da esquerda da ascensão da esquerda no Brasil... lá em dois mil e dois com o primeiro mandato do presidente Lula...*).

Um texto envolvente e reflexivo, além de desenvolver o cognitivo do sujeito tem o poder de desconectá-lo com a realidade; tem a capacidade de estreitar laços,

de afinar intimidades, especificamente, quando você encontra um interlocutor que desfrute do mesmo interesse da leitura.

Conforme o relato de Luciana, no turno 04, numa consulta médica, ela e o médico começaram a conversar sobre o livro de Frei Betto que ela portava, e devido o interesse que ambos nutriam pelos escritos do autor empregaram um bom tempo dialogando sobre o livro que chegaram a esquecer, por um momento, da consulta. De certo que, a interação verbal ocorrida entre os dois requereu posicionamentos críticos e argumentos variados.

Abreu (2020, s.p – *online*), afirma que “quando lemos, acrescentamos ao nosso passado, o passado de outras pessoas distantes no espaço e no tempo”, isso porque agregamos ao nosso conhecimento pessoal as experiências adquiridas de outrem, e assim conseguimos associar e emitir juízo de valor, por meio da compreensão que a leitura nos proporciona. Ainda, conforme Abreu (2020, s.p – *online*), “a leitura, tanto de ficção quanto de não ficção, é uma poderosa ferramenta para desenvolver a criatividade”.

Ainda no excerto 4, vemos que a cursista por um momento interrompe o seu relato, o que não atrapalha a vivência, e passa a interagir com a neta que fora “*pegar alguma coisa*”. Importa dizer, que essa ‘interferência’ tem ocorrido com certa frequência por conta de estarmos desenvolvendo nossas atividades laborais e estudantis no aconchego do nosso lar de maneira remota, *online*, por conta da pandemia da COVID-19, como abordamos na seção 1.4. Dessa forma, como protagonista do seu dizer, a cursista aluna cria um ambiente dialógico (ao trazer outras vozes sociais), além de fortalecer a sua subjetividade indo ao encontro do que apregoa o PAG.

Exercitando o meu papel de professora negociadora, no turno 05, busquei demonstrar a importância do posicionamento de Luciana, agradecendo seu posicionamento, bem como deixando-a à vontade para expressar-se (*Obrigada você Luciana... mas fique à vonTAde para tecer as suas considerações em relação ao TEXto... as inquietações que texto te (...)*). Essa postura possibilitou que a participante continuasse expressando sua leitura de forma ativa e crítica.

Assim, no intuito de possibilitar uma leitura que tivesse o texto-fonte como ponto de partida, ou até mesmo possibilitando que os participantes compreendessem que na atividade de leitura, o texto-fonte é importante na

construção de sentidos, porém não determinante, trouxe para discussão a definição de tolerância proposta por Frei Betto. Vejamos a seguir.

Quadro 05 - Excerto 04:

6	Luciana:	Tudo bem... tá legal... tá legal...
7	Professora pesquisadora:	Tá bom... então logo no início do texto... né? Frei Betto nos diz assim “que tolerância... é a capacidade de aceitar o diferente... não confundir com o divergente...” né? e aí ele continua... “intolerância... é não suportar a pluralidade de opiniões e posições... crenças e ideias como se a verdade fizesse morada em mim e todos devessem buscar a luz sobre o meu teto”... quem tem alguma consideração a fazer sobre esse trecho?... do texto... vocês já vivenciaram algum momento de intolerância? vocês já sofreram algum tipo de intolerância?... vocês viram que tolerância ser tolerante... ser intolerante é diferente de ser divergente né? divergir de ideias todo mundo pode... e intolerância não pode... simplesmente não pode... mas existem né? esses dois conceitos... então vamos lá falar sobre o que nos incomodou o que nos tocou nesse texto? precisa ser necessariamente do início não viu?...
8	Luciana:	Interessante professora-mediadora e os demais... que:: é a partir do meu entendimento... o texto começa dizendo... “tolerância é a capacidade de aceitar o diferente”... justamente por... ser a capacidade de aceitar o diferente a tolerância então nesse caso ela é uma virtude... e ser virtuoso não é fácil... por que:: a gente necessita de aplicar... de praticar uma virtude ou ser virtuoso... é justamente quando nós estamos diante da situação oposta... e o que:: vemos comumente... é que normalmente nós queremos que o outro... pra gente seria interessante que sempre o outro fosse igual a gente... né? ou a nossa luz a nossa semelhança nós temos às vezes essa dificuldade... de entender que:: a convivência com outro é a partir de como o outro é nós agora estamos com esse texto... para o nosso trabalho de hoje a nossa vivência de hoje um texto que está... num nível... num nível teológico digamos assim... né? éh:: hoje que bacana o texto a vivência de leitura hoje nos leva né? nos remete -- não sei se coloquei bem a palavra -- ao nível teológico... mas normalmente... no nosso trabalho aqui no:: em outros momentos de vivência de leitura sobretudo no curso de <i>Escrita Acadêmica</i> ... nós estamos sempre falando um pouco disso na perspectiva sociológica sobretudo... né?... então inicialmente seria isso...

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Luciana a partir de seu lugar de fala, mais uma vez, enfatiza sua postura a partir do pronome possessivo ‘meu’ (*‘Interessante professora-mediadora e os demais... que:: é a partir do meu entendimento’*). Nesse posicionamento, a participante traz para discussão o sentido de tolerância como uma virtude, porém segundo ela

[...] ser virtuoso não é fácil... por que:: a gente necessita de aplicar... de praticar uma virtude ou ser virtuoso... é justamente quando nós estamos diante da situação oposta... e o que:: vemos comumente... é que normalmente nós queremos que o outro... pra gente seria interessante que sempre o outro fosse igual a gente... né? ou a nossa luz a nossa semelhança nós temos às vezes essa dificuldade... de entender que:: a convivência com outro é a partir de como o outro é nós agora estamos com esse texto...

Ao trazer para o centro da discussão a questão da tolerância, Luciana de forma reflexiva mobiliza a questão da alteridade. Segundo Oliveira (2009, p. 7), a alteridade:

[...] é constitutiva do “eu”, também compõe a noção de linguagem e de ser humano para aqueles autores [os do círculo bakhtiniano]. Em geral, quando falamos de alteridade, estamos nos referindo ao fato de que, ao lado do “eu”, existe sempre um outro, “não-eu”, de forma que a relação com a alteridade se configura sempre pela diferença. No âmbito do pensamento dos autores do Círculo, a alteridade é pensada no bojo de uma relação constitutiva do sujeito na e pela linguagem, grosso modo, significando que temos de passar pela consciência do outro para nos constituir.

A partir da noção de alteridade, notamos que Luciana evidencia a necessidade de nos colocarmos no lugar do outro, de pensarmos a partir do lugar do outro. Para tanto, a cursista expõe que não é uma tarefa fácil, mas é necessário colocar em prática (*e ser virtuoso não é fácil... por que:: a gente necessita de aplicar... de praticar uma virtude ou ser virtuoso...*). Com essa postura, notamos que a prática do PAG, possibilita, também, o exercício da empatia.

Continuando a discussão sobre a temática da intolerância, Rosilene evoca uma especificidade dela: a questão da intolerância religiosa, como veremos a seguir.

Quadro 06 - Excerto 05:

14	Rosilene:	Essa:: essa intolerância religiosa... né? gente que trabalha em grupo assim... lida com muitas pessoas a gente percebe claramente isso... né? e as pessoas não:: têm vergonha de:: esconder né?... já presenciei no meu ambiente de trabalho
----	-----------	--

		situações assim... de a colega dizer que não ficaria... não ficaria na mesma sala que outra por causa da religião da outra né? como se contaminasse ou fosse fazer mal... então essa questão da tolerância né? quando eu vi o texto no grupo... eu fui olhar algumas coisas... isso se aprende em casa né? a família tem um papel muito importante nessa questão da tolerância...
15	Jucimara:	E ainda tem né? aquelas pessoas que usam a religião pra justificar determinadas intolerâncias éh:: sociais por exemplo o homossexual intolerância a:: é como é que é? é a homo...
16	Professora-mediadora	Homossexualismo... é isso?...
17	Jucimara	É... então tem pessoas que nossa “não não quero ficar perto do gay porque não sei o que não sei o que la e tal”... aí justifica com a religião... “ah porque na Bíblia fala que isso aquilo aquilo”... “ah porque na igreja não pode isso não pode aquilo”... aí eu fico encabulada com isso... por que que usa a fé que deveria que ensina que a gente tem que amar o próximo como a nós mesmos ih:: pra poder justificar uma maldade... porque isso é maldade né?
18	Professora-mediadora	Obrigada Jucimara... verdade... Joelma no chat complementou assim... “o que Rosilene falou acaba sendo vivenciado em vários locais”... obrigada Joelma... quem gostaria de tecer mais comentários em relação ao que estamos discutindo... discordar:: concordar com os colegas com os posicionamentos...
19	Manuel	E assim... assim deixa:: vamos dizer assim colocar aqui entre aspas deixa uma coisa vigente que tipo éh: como se fosse uma doença entendeu? algo contagioso aí:: parece até fugir da:: racionalidade que é dada pro ser humano né? porque se:: tipo assim você sabendo que não é algo contagioso isso não implícita você estar no mesmo lugar respeitar o espaço do outro é e conseqüentemente se respeitar... né? então é ficar com esse negócio de “ai vamos assim” “ai eu não quero ficar em determinado espaço porque pertence a tal religião... éh:: pertence a tal grupo e isso e que aquilo” é tipo meio que fugir da nossa... da nossa vivência da nossa realidade pareceu ser irracional... com medo de ser contaminado com aquilo...

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Rosilene traz para a vivência pedagógica, recortes da sua vida profissional (saber experiencial) em diálogo com o texto e socializa com os demais cursistas cenas de intolerância religiosa presenciada por ela no ambiente de trabalho, algo que, Rosilene critica. O saber experiencial mobilizado pela participante contribui para ratificar seu posicionamento. O “saber experiencial”, segundo Tardif (2012), é compreendido como um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários

no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação e nem dos currículos” (TARDIF, 2012, p. 48).

Segundo Nóvoa (2000, p. 17), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Nesse interim, por meio de seu conhecimento de mundo, a cursista acredita que a tolerância se aprende em casa com exemplos praticados pela família *“a família tem um papel muito importante nessa questão da tolerância...”*.

Outro tema pertinente mobilizado na discussão foi a intolerância relacionada à questão de gênero, especificamente o homossexualismo relacionado à intolerância religiosa (*É... então tem pessoas que nossa “não não quero ficar perto do gay porque não sei o que não sei o que la e tal”... aí justifica com a religião... “ah porque na Bíblia fala que isso aquilo aquilo”... Jucimara, turno 17*).

A fala de Jucimara dialoga com o que Bourdieu afirma sobre a religião regular as relações sociais de forma impositiva e inacessível, já que está relacionada ao divino. Assim, segundo o autor, as questões religiosas “ordenam, classificam, sistematizam e representam o mundo natural e social em bases objetivas e nem por isso menos arbitrarias” (BOURDIEU, 2005, p. 60). Ainda um fato importante levantado por Jucimara refere-se ao uso equivocado da religião ou fé para justificar ações maldosas (*[...] por que que usa a fé que deveria que ensina que a gente tem que amar o próximo como a nós mesmos ih:: pra poder justificar uma maldade... porque isso é maldade né? Turno 17*).

Corroborando o posicionamento de Jucimara, bem como respondendo responsivamente o convite da professora-mediadora, Manuel (turno 19) diz que a homossexualidade é vista como doença contagiosa (*vamos dizer assim colocar aqui entre aspas deixa uma coisa vigente que tipo éh: como se fosse uma doença entendeu? algo contagioso*). Essa postura, segundo o cursista distancia os seres humanos da racionalidade, já que não existe respeito ou melhor tolerância. Ainda, para ele, isso *“é tipo meio que fugir da nossa... da nossa vivência da nossa realidade pareceu ser irracional... com medo de ser contaminado com aquilo.”*

Ao continuar a discussão, agradei e apreciei o posicionamento de Manuel. Todavia, como forma de convidar os outros participantes para discussão perguntei: *“gostariam de dar continuidade ao que o Manuel pontuou?... concordar discordar fique à vontade.”* Mais uma vez, evidenciamos que questionamentos dessa natureza são importantes na prática do PAG, já que abre espaço para outros participantes apresentarem suas leituras.

Quadro 07 - Excerto 06:

20	Professora pesquisadora	Obrigada Manuel... muito bem... gostariam de dar continuidade ao que o Manuel pontuou?... concordar discordar fique à vontade...
21	Daniel:	<p>Eu queria falar um pouquinho né? porque é um assunto que:: eu acho triste né? eu me interesso às vezes de estudar um pouquinho a história né? a história do Brasil:: e a história de outros países... ih:: hoje nós temos um Brasil que:: a sua maioria né?... que:: que pratica né? esses ato de intolerância religiosa vem do grupo éh:: cristão e às vezes mistura né? são grupos variados mas que:: pessoas de várias cédulas éh:: tem cristão protestante tradicional que é intoleRANte... tem católico que é intolerante mas a sua máxima os casos geralmente que a gente vê na mídia geralmente são desses grupos né? ih:: obviamente tem intolerância vindo de outros grupos religiosos com outros grupos religiosos né? e o que eu acho triste quando a gente estuda história é que esses grupos historicamente né? foram eles que iniciaram esses debates a respeito da intolerância religiosa éh:: um exemplo claro disso... se um imperador do Império Romano né? é Constantino deixasse o cristianismo a religião oficial que era a religião do povo por volta dos anos trezentos né? os cristão não estariam vivos e seriam todos jogados no meio arena lá pra ser trucidados pelos:: pelos:: como é que posso dizer? pelos gladiadores e leões né? aí a gente vem pra Europa né? e aí durante o período da ascensão do capitalismo... éh: teve muita briga porque a Igreja Católica esteve muito próxima éh:: dos nobres né? por muito tempo... e aí vinha um grupo ascendendo que num herdava... que era os burgueses né? e acabaram que o Max Weber e que faz o recorte que estuda o grupo protestante né? que é o grupo que ascendeu com esse novo éh:: esse novo sistema modelo econômico éh:: sistema econômico que estava surgindo que era o capitalismo... e aí a questão da intolerância né? quando teve essa mudança do sistema econômico era um debate que efervescia isso a história nos narra... e aqui no Brasil também né? porque por muito tempo o Brasil foi um país católico... e aí éh:: a história nos conta que os franceses e:: éh holandeses e ingleses os protestantes queriam colocar a casa pra culto né? aqui no Brasil... e eram proibidos eles não poderiam fazer éh:: seus cultos aqui um exemplo claro é um filme que tem chamado <i>Vermelho Brasil</i>... acho que é um filme até <i>hollywoodiano</i>... que conta um grupo né? de calvinistas que são os huguenotes éh:: vindo pro brasil e sendo expulsos na Baía da Guanabara... obviamente não tô dizendo que fulano é melhor e fulano é pior... mas assim são grupos que aí eu tô falando dos protestante que sofriam intolerância religiosa na época aqui no Brasil né? são grupos que vêm</p>

		sofrendo éh:: que sofreram a questão da intolerância religiosa e continuam replicando práticas que eles combatiam quando se tornam maioria... então assim éh:: eu cresci no meio cristão né? a minha educação éh:: vem de um grupo tradicional cristão protestante... ih:: se você olhar pra história desse grupo... essas pessoas que são intolerantes... elas não conhecem o movimento ela não conhece o que é o debate da intolerância religiosa elas não conhecem que bater é ruim porque já apanhou um época né? então é muito triste é muito TRISTe é muito FEio é deploRÁvel é abomiNÁvel e é uma luta de quem faz de dentro né? quem tá de fora não tem como combater isso acho que são embates que por isso que Frei Betto ele:: escreve escreve pra os seus muitas vezes né? pra combater isso porque tem que ser combatido e é TRISTe é muito triste né? é uma coisa assim que:: é vergonhoso e assim às vezes o pessoal da história fala o seguinte que a gente não tem que:: éh:: como é que eu posso dizer? ser entusiAstas né? mas como assim Daniel ser entusiasta? é que às vezes a gente olha para história vê os acontecimentos se repetindo né? com outras pessoas com outros tempos... aí a gente faz a pergunta “poxa vida a gente ainda tá aqui?” MAS a verdade é que:: a história não é uma linha reta né? e os acontecimentos vêm e vão... mas é importante a gente éh:: fazer essas temáticas polêmicas ih:: e desconfortantes pra alguns que são aqueles que são intolerantes né? porque a única forma da gente combater isso é gerando consciência por meio da educação... eu acho que é isso...
22	Professora-mediadora	Obrigada Daniel... Jucimara no chat complementou assim “é o oprimido se tornando opressor” fazendo uma referência direta a:: Paulo Freire... o nosso patrono da educação brasileira né?...
23	Manuel	Eu posso só falar aqui só uma coisa em relação ao que o Daniel falou?...

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

As colocações de Daniel são interessantes, pois ele acredita que temas polêmicos devem ser trazidos e discutidos na esfera escolar, pois, por meio da educação pode-se combater a intolerância (“*porque a única forma da gente combater isso é gerando consciência por meio da educação... eu acho que é isso...*”). Crença que corrobora Freire (2018, p. 96), quando este afirma que a educação é uma maneira de intervir e agir na sociedade. “Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”.

A educação, por meio da intervenção pautada no dialogismo (aqui representado a partir dos posicionamentos críticos), ressignifica processos excludentes e silenciadores que permeiam a sociedade, como a intolerância. Daniel evoca saberes culturais (outras vozes sociais) para legitimar seu posicionamento, ou seja, ele busca na história argumentos para sua leitura. Vejamos:

[...] um exemplo claro disso... se um imperador do Império Romano né? é Constantino deixasse o cristianismo a religião oficial que era a religião do povo por volta dos anos trezentos né? [...] aí a gente vem pra Europa né? e aí durante o período da ascensão do capitalismo... éh: teve muita briga porque a Igreja Católica esteve muito próxima éh:: dos nobres né? por muito tempo... e aí vinha um grupo ascendendo que num herdava... que era os burgueses né? e acabaram que o Max Weber e que faz o recorte que estuda o grupo protestante né? que é o grupo que ascendeu com esse novo éh:: esse novo sistema modelo econômico éh:: sistema econômico que estava surgindo que era o capitalismo... e aí a questão da intolerância né? quando teve essa mudança do sistema econômico era um debate que efervescia isso a história nos narra...[...].

Buscar argumentos no que já aconteceu é importante, pois como afirma Freire: “Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. [...] Temos o saber que fomos o que fomos para saber o que seremos” (FREIRE, 2000, p. 33). A postura de Daniel “ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade” (GADOTTI, 1996, p. 81). Diante das ponderações dos cursistas, inferimos que a educação é fundamental no processo formativo dos sujeitos, já que ela possibilita a humanização dos participantes do processo educacional. Além disso, possibilitar momentos de reflexão crítica é promover a conscientização. Nas palavras de Freire (1979, p. 15):

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. [...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a "desvela" para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

A tomada de consciência crítica é fundamental nesse processo, pois é a partir dela que os sujeitos agem e interagem no mundo, assumindo a função social de cidadão. Nessa função, eles pensam a partir do lugar do outro, refutam, concordam, complementam e ressignificam suas leituras. No turno 23, diante da solicitação do

educando Manuel, para poder tecer comentários em relação ao que o educando Daniel tinha pontuado, percebemos uma atitude de respeito com o outro. Porém, também nos remete a prática silenciadora nas atividades de leitura, sendo preciso a autorização da professora, “autoridade máxima na sala de aula” (BATISTA-SANTOS, 2018) para permitir que o educando tenha o direito de se pronunciar.

Notadamente, ao querer responder ao posicionamento de Daniel, o educando Manuel demonstra ser um *sujeito-leitor-responsivo*. Ainda, ao pedir para ponderar, sobre a fala do outro, ratifica o que Bakhtin afirma que todo enunciado por ser prenda de resposta, precisa ser ressignificado, por meio de uma responsividade ativa por parte dos interlocutores, nas interações discursivas efetivadas nas práticas sociais.

No turno 27, por exemplo, a cursista Amélia por meio da colocação “*Complementando aí a fala dos colegas Juliana...*” revozeia a fala dos colegas. Ao complementar, ela está co-construindo múltiplos conhecimentos em parceria com os colegas, de maneira coletiva. O revozeamento é uma prática recorrente nas interações discursivas do cotidiano e nas aulas de leitura colaborativa, utilizando o PAG. Ele ocorre quando alguém replica as palavras de outrem como ponto de partida para completar, refutar ou concordar determinado posicionamento. O revozeamento propicia que cada participante contribua, significativamente, para o processo de construção de conhecimento.

Quadro 08 - Excerto 07:

27	Amélia	Complementando aí a fala dos colegas Juliana... éh:: eu:: me chamou bastante atenção quando fala assim que... “ser tolerante não significa ser bobo”... “tolerância não é sinônimo de tolice”... que:: às vezes quando a gente pratica a tolerância em muitos casos... éh:: muitas das vezes a gente é taxado como BEStas BObos... ih:: éh:: aí as pessoas confundem que a gente não está se posicionando... ih:: é muito bom quando isso é posto no texto porque éh::... muitas pessoas pensam que por a gente ter capacidade de entender essa pluralidade que existe... éh:: não é porque a gente é burro... é porque a gente consegue vislumbrar éh:: que existe diversas opiniões diversos pontos de vistas e por isso que eu falo muito assim na questão de respeito... porque:: às vezes uma pessoa fala uma coisa assim que você não concorda que é totalmente ao contrário do que você acredita mas você não vai atacar a pessoa você pode se posicionar você pode mostrar éh:: que seu ponto de vista é
----	--------	--

		contrário aquilo mas não de uma forma que vai deixar a pessoa ofendida que vai é:: desmoralizar a pessoa em algum ponto mas sim mostrar seu ponto de vista que a gente também tem esse direito tem a nossa liberdade de expressão de debater e se colocar contra algum ponto de vista mas a gente tem que saber escolher as palavras né? tem que saber é:: tem que saber construir o nosso discurso de uma forma que não vai é:: atingir o outro... de uma maneira negativa...
28	Professora-mediadora	Obrigada Amélia... é possível? nós construirmos o nosso discurso... sem atingirmos o outro? já que o outro é tão dono de si dono da verdade dono da razão vamos pensar nisso...
29	Luciana	Oi Juliana...
30	Professora-mediadora	Oi Luciana... pode falar... fique à vontade...
31	Luciana	Não é à toa... não é por acaso não é atoa que nós estamos né? lendo lemos esse texto e estamos aqui... discutindo né? é:: sobre o que é tolerância... o texto bem começa assim com essa afirmação tolerância é né? traz uma afirmação um conceito né? que o autor apresenta da tolerância na visão dele... traz depois um:: um relato... né? um gênero um fragmento um trecho de um gênero parábola... depois aproxima... o tema né? o tópico digamos assim é:: aproxima bastante da gente em termos de tempo... porque quando se refere a:: a Bin Laden a George Bush... e por aí nós já estamos falando do Ocidente em tempos bem recentes né?... mas... a partir disso aí... quando eu disse que não estamos falando à toa de tolerância é que a tolerância é um... é algo pra ser pensado e ser praticado é algo que a gente tem que:: abraçar de certo modo... nós estamos vivendo é:: momentos bastante tensos nesse sentido né? a gente tem:: tem:: é:: a gente tem conhecimento quase todos os dias... de práticas né? de intolerantes assim MUITO () envolvendo assim fatos preocupantes... e aí lembrar que:: uma vez que isso não é:: pensado trabalhado de alguma forma a gente tem que buscar uma alternativa de minimização do problema porque o melhor seria solucionar... é:: se não fazemos isso... a gente a intolerância cresce e a INTolerância ela se aproxima muito... historicamente falando agora historicamente como Daniel trouxe o contexto histórico bastante importante e então... historicamente essa intolerância ela vira uma intolerância extrema e ela se aproxima cada vez mais dos regimes ditatoriais né verdade? a gente tem aí né? um fascismo é:: na Itália né? o stalinismo na União Soviética... temos aí o nazismo na Alemanha... olha os <i>ismos</i> aí né? como sentido negativo e isso é que acaba isso vai crescendo e acaba restringindo MUITO as liberdades individuais... restringindo ou promovendo perda de liberdades individuais... e isso tem se aproximado muito da gente... e a gente precisa acordar precisa fazer alguma coisa... eu acho hoje até comentava com o colega né? refletindo sobre uma situação...

		e eu falei pra ele que:: mesmo na condição de educadora eu não deixo de pensar éh:: numa outra área... que como todos nós passa por um processo éh:: relativamente longo de formação... de muito trabalho de muito comprometimento... para que nos tornemos profissionais... e na hora no momento eu falava do jornalismo... um profissional da área de Jornalismo que:: cujo papel... éh:: buscar a informação... pra ser levada à sociedade né? quando um:: um jornalista desse... escuta de um chefe de estado né? de um chefe de estado coisas do tipo coisas do tipo “se eu pudesse eu acertava um tapa na sua cara acertava sua cara” ou “você é um bundão” né? quando -- desculpe o termo -- mas quando um chefe de estado fala isso significa... que a coisa já tá ficando tá se encaminhando prum:: prum ponto bastante difícil então é sério isso aqui que nós estamos fazendo Juliana e os demais...
32	Professora-mediadora	Obrigada Luciana... Rosilene no <i>chat</i> complementa assim “muitas lideranças não têm receio algum em demonstrar a intolerância” né? corroborando com que Luciana acabou de pontuar né? e os demais colegas vêm acrescentando no discurso ao longo do nosso... da nossa discussão... então... aí voltando nesse <i>slide</i> aqui que fala assim “só os intolerantes se julgam donos da verdade... assim ocorre com Bin Laden ao manter-se intransigentes e não admitir os direitos dos não-muçumanos e com Bush... ao decidir... que suas armas são o melhor argumento pra convencer o mundo de que a Casa Branca tem sempre razão”... esse contexto Bin Laden... Bush... é de um passado recente né?... mas na atualidade vocês gostariam teria alguém pra substituir o nome de Bin Laden e Bush?... por quem vocês substituíriam esses dois sujeitos? que seja pra refletir que seja para responder a gente pode... cutucar um pouquinho a nossa indignação... não é assim? portanto vamos dar continuidade e Edilma comentou no <i>chat</i> “isso mesmo Luciana” isso mesmo as discussões estão assim muito... proveitosas... Yago colocou no <i>chat</i> em relação a substituir Bin Laden e Bush é Yago? Yago disse que substituiria por Bolsonaro...
33	Manuel	Outra substituição aqui pode ser Trump Kim Jong-un ou Xi Jinping...
34	Professora pesquisadora	Tá bem Manuel... obrigada... Joelma no <i>chat</i> complementou assim ela substituiria pelo Trump...
35	Luciana:	Como também o ditador de:: esqueci a região me ajudem aí... a região da:: antiga União das Repúblicas Soviéticas... o cara que:: éh::...
36	Manuel	Vladimir Putin...
37	Luciana	É:: é tem o Vladimir mas tem uma outra (...)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

A professora-mediadora para instigar a reflexão dos educandos, aproveitou as considerações da cursista Amélia, no turno 27, quando ela disse que “a gente

tem que saber escolher as palavras né? tem que saber éh:: tem que saber construir o nosso discurso de uma forma que não vai éh:: atingir o outro... de uma maneira negativa...” e fez uma provocação, no turno 28, que ficou sem posicionamentos, a princípio, mas não sem reflexão, pois enfatizei “vamos pensar nisso....”.

Muitos cursistas se sentem confortáveis revozeando, complementando, inferindo na fala do outro, por meio da escrita em tempo real no *chat*. O *chat* é um termo da língua inglesa que, popularmente, no Brasil é denominado de ‘bate-papo’, conversa virtual. Esse recurso é utilizado pelos cursistas para participar do momento de leitura e contribuir de modo significativo como processo de construção de sentidos.

Ainda, usando o processo de revozeamento, com intuito de instigar, oportunizar a curiosidade do educando, valorar, motivar, revozeei o que Amélia expressou e lancei um questionamento (*[...] é possível? nós construirmos o nosso discurso... sem atingirmos o outro?*) pensando, num primeiro momento, no que a reflexão proporcionaria. Essa postura acredito que promove a liberdade de expressão, bem como, mais uma vez, convida os participantes a interagirem. Defendemos que essa postura de permitir interação, de colocação e liberdade de expressão é urgente nas aulas LM, já que ela possibilita que o aluno no processo de construção de múltiplos sentidos atue como protagonista da compreensão da leitura.

A professora negociadora ao oportunizar a reflexão, aguçar a curiosidade, permite ao educando posicionar-se, expor suas ideias, interagir, concordar, pois, conforme Coracini (2010, p. 23), “o olhar sobre o texto vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade”, constituída por meio de seu contexto sócio-histórico-cultural. Logo, notamos que a leitura dialógica extrapola os limites do texto e permite a associação entre o lido e o vivido.

Diante do exposto e seguindo a orientação de Freire (2019, p. 98), quando ele assinala que, “quanto mais se problematizam os educandos, como seres do mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio”, lancei um novo questionamento no turno 32, que frutificou.

Logo, a provocação do turno 32 suscitou posicionamentos políticos, críticos, e os educandos, atentos, apontaram quem eles escolheriam, caso pudessem trocar de posição com George Bush ou Osama Bin Laden. Tal posicionamento demonstra o que Paulo Freire (2018, p. 75) assevera: “ninguém pode estar no mundo, com o

mundo e com os outros de forma neutra”. Diante do exposto, os cursistas mostraram que estão no mundo de forma ativa e crítica, ratificando a colocação de Freire.

No ponto relacionado ao posicionamento crítico há uma interseção entre Paulo Freire e o PAG, pois ambos defendem uma leitura dialógica, colaborativa em que a construção de sentidos se dá a partir de textos que tratem de temas variados e não apenas de conteúdos programáticos. A educação problematizadora sob a perspectiva de Paulo Freire auxilia os educandos na ressignificação de seu conhecimento de mundo.

Quadro 09 - Excerto 08:

43	Luciana:	ih:: observem também que Hino e Amor estão com letra maiúscula... essas letras maiúsculas aí... ela é grafada assim... pra que a gente entenda né? o sentido... dessas duas palavras... “Hino e Amor” né? éh:: aí é onde entra né? a carga... a carga semântica que a gente diz né?... é preciso que na leitura a gente seja capaz de perceber... essa expressão “Hino ao Amor” e perceber... essa escolha de registro... até nós muitos de nós aqui nesse grupo trabalhemos com o ENEM... e a competência um do ENEM ela fala isso... escolha de registro convenção de escrita e escolha de registro quando eu escolho colocar letra maiúscula a um:: a um sentido... por:: em torno disso -- a gente fala por trás disso -- a um sentido por trás NADA há um sentido em torno... então é muito legal essa passagem... bacana também... é perceber que a carta de Coríntios... lá banda... esqueci o nome...
44	Professora pesquisadora:	Legião Urbana...
45	Luciana:	Legião Urbana isso... Renato Russo leva... pra uma canção... onde ele intertextualiza né? ele consegue levar um trecho da primeira carta aos Coríntios junto com um soNEto né? um soneto éh:: é bastante interessante... quer dizer ele promove uma intertextualidade pra trazer essa questão do amor né? era isso aí...
46	Professora pesquisadora:	Que ficou muito lindo né?...
47	Luciana:	É... os textos nós temos trabalhado com textos muito interessantes... né? ih:: e esse é mais um... um exemplo... achei muito legal o texto...

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

A cursista destaca as palavras escritas em letras maiúscula, ‘Hino’ e ‘Amor’ e chama a atenção para a carga semântica que elas carregam. Ambas as palavras são referências diretas da Carta que São Paulo escrevera aos Coríntios, cujo título é *Hino ao Amor* e por elas serem título de um texto devem ser grafadas com letras maiúsculas. Luciana sabiamente chama a atenção para esta escolha de registro,

primeiro por ser uma das competências exigidas na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que acontece uma vez ao ano e, depois porque palavras escritas com letras maiúsculas no texto é uma estratégia que o autor, intencionalmente, usa para enfatizar determinada palavra e assim atrair, despertar a curiosidade do leitor. Portanto, o leitor deve estar atento às pistas que são disponibilizadas no texto, propositalmente pelo autor, para compreender e construir sentidos, por meio desses ‘pormenores’, essas pistas que o autor imprime no texto.

Ademais, as ponderações da cursista Luciana foram pertinentes e contribuíram para o nosso aprendizado. Porém, chamamos à atenção a tal prática, pois se for usada de maneira descontextualizada funciona como ensino de língua numa perspectiva estrutural (objetivismo abstrato). Em muitos momentos de minha prática pedagógica (anterior a esta pesquisa), após a leitura do texto, eu aplicava a atividade, solicitando ao educando que encontrasse as palavras e justificassem o motivo delas estarem grafadas com letra maiúscula. O meu trabalho com a Gramática se refere às críticas tecidas por Antunes (2003, p. 31), quando ela afirma que o trabalho com a Gramática nas escolas brasileiras é “descontextualizado”, “fragmentado”, “irrelevante”, “com frases inventadas”, “sem contexto ou função”.

Portanto, a atividade requerida por mim era descontextualizada da realidade do aluno; a leitura proferida em voz alta, visava a avaliação, correção, observar pontuação, entonação e apontar os erros. Essa leitura, segundo Kleiman (2003), é compreendida como “leitura como processo de decodificação”. Dessa maneira eu usava o texto como pretexto, de maneira artificial, objetivando a aplicação de atividades.

Vale salientar que a compreensão de que o texto vai além do que está no texto, que ele não possui um marco demarcatório, um limite estanque, que ele não se esgota em si mesmo, pois o sentido não está, unicamente, no texto. Freire (2011, p. 19) ratifica que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Logo, ler é um ato interacional entre o leitor, o texto e as outras vozes sociais, que envolvem a compreensão, significação atribuídas aos múltiplos sentidos construídos na leitura. Assim, ler não é uma ação mecânica ou meramente decodificação de palavras.

O *sujeito-leitor-responsivo* ao realizar uma leitura, ele procura associar uma com outras de seu repertório. Luciana viu no texto de Frei Betto, que traz passagens

da carta de Paulo aos Coríntios 13, 4-7, uma relação com a música *Monte Castelo* do grupo de rock brasileiro Legião Urbana que faz intertextualidade entre a carta aos Coríntios 13 e os versos do soneto do poeta português Luís de Camões. Esse processo, o texto que faz referência direta, que dialoga com outro já existente, é denominado de intertextualidade.

Dentre alguns tipos de intertextualidade, podemos classificar que o texto de Frei Betto trata de uma citação direta da passagem bíblica. Já a música do grupo Legião Urbana faz uma paráfrase do Hino ao Amor e uma citação direta dos versos de Camões. O texto *Arte da tolerância* de Frei Betto coaduna com o que nos diz Marcuschi (2008, p. 166). Segundo o referido pesquisador, esse tipo de texto se classifica de “heterogeneidade tipológica do gênero que [...] ocorre quando um gênero realiza sequências de vários tipos textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 166). Assim, no texto de Frei Betto é visível a presença do gênero fábula, parábola, epístola/passagem bíblica.

Já a música *Monte Castelo* do grupo Legião Urbana, podemos classificar de *intergenericidade*, de acordo com os postulados de Marcuschi (2008). Na música há uma *interfuncionalidade*, isto é, quando dois gêneros (o poema de Camões e a epístola de São Paulo) se fundiram para criar um terceiro gênero, a música.

É bastante comum que nos órgãos de imprensa se unem as contaminações de gêneros ou proceda à hibridização como forma de chamar mais a atenção e motivar a leitura. De algum modo, parece que essa estratégia tem o poder quase mágico de levar as pessoas a interpretarem muito mais e com mais intensidade o que ali está (MARCUSCHI, 2008, p. 168).

Concordo com o professor Marcuschi (2008), quando ele fala dessa hibridização como estratégia para chamar a atenção do leitor, assim como possibilitar que os leitores interpretem de maneira significativa. A intertextualidade por sua composição faz com que trabalhem com os alunos com pelos menos dois textos para que eles percebam as semelhanças dos textos trabalhados. No entanto, ao solicitarmos atividades sobre a intertextualidade, o educando que pesquisa e faz a atividade com afinco, se depara com outros textos que abordam a temática como: propagandas, anúncios, poesia, dentre outros.

Ao continuarmos as análises, percebemos que os cursistas Daniel (turno 21) e Luciana (turno 47) concordaram com a escolha do texto. Daniel salientou que “é importante a gente éh:: fazer essas temáticas polêmicas. Luciana ratificou que: “É...

os textos nós temos trabalhado com textos muito interessantes... né? ih:: e esse é mais um... um exemplo... achei muito legal o texto... [...].” Importa dizermos aqui, que o PAG por ser uma prática de leitura dialógica e democrática permite que a professora trabalhe em sala de aula textos sobre qualquer temática.

Quadro 10 - Excerto 09:

72	Amélia	É que eu lembrei Ju de um fato que aconteceu esses dias éh:: que:: tem muitas pessoas que falam que é mimimi que a pessoa está brincando... que as pessoas estão levando as coisas muito a sério... mas é a partir de um fato que é colocado como brincadeira... que outras pessoas se incomodam que:: eu acredito que a gente... vai... mudando aí... as nossas atitudes... éh:: a nossa forma de pensar... que foi um caso que aconteceu na live da canTOra Marília Mendonça... que ela fez... ela:: teve uma situação lá que foi tipo uma piada em relação às pessoas transexuais... e isso incomodou quem teve conhecimento e estava assistindo e foi levantado um debate sobre isso e aí muitas pessoas como eu disse falaram que era mimimi e outras apoiaram esse debate porque realmente tinha acontecido uma situação... que não era passível de piadas... de risadas e esses tipos de brincadeiras gera... outras situações mais... negativas ainda como a morte de pessoas transexuais que:: o termo é até éh::... eu acho que não vou me recordar...
73	Professora-mediadora	Transfobia...
74	Amélia	TransfoBIA Isso...
75	Professora-mediadora	Transfobia né?...
76	Amélia	Isso... e assim eu fui assistir vídeo de pessoas em seu lugar de fala mesmo que explicam muito bem... sobre esse fato que ocorreu... que faz a gente entender que ali não é uma simples brincadeira... que:: a pessoas não devem colocar como piada... um hétero... uma pessoa que fica... que se relaciona com outra pessoa que é transexual porque isso não é piada não é para ser uma piada... não é pra sorrir... isso é pra ter um respeito em relação a isso porque a pessoa fez a sua escolha tem a sua escolha éh:: que se encaixa aí na nossa liberdade né? que a lei nos assegura...
77	Professora-mediadora	Verdade Amélia... brigada pela sua colocação... muito boa...
78	Manuel	Eu vou falar aqui...
79	Professora pesquisadora:	Sim Manuel...
80	Manuel:	Às vezes... eu particularmente falando por mim... eu vejo em certa parte... uma hipocrisia... da minha parte principalmente com essa questão de mídia... às vezes onde não tem coisa... tem pessoas que acabam enxergando deMAIS interpretando de outra forma e às vezes onde tem realmente o fato pessoas acabam ocultando... não estou entrando em detalhe dessa questão da Marília Mendonça... mas por exemplo... um caso desse da Marília Mendonça ganha tanta mídia ganha tanta repercussão... mas aí o Brasil

	<p>continua do mesmo jeito... questão de abuso de estupro é ocultado pela própria justiça... -- ah no -- quando vem essa situação aí quer encaixar o que que foi se estava provocando com vestes com acessórios com isso com aquilo... então é uma hipocrisia e é uma coisa que eu carrego assim comigo na questão da minha fala que eu tenho éh::... presenciado em tudo... éh:: o A e o B vai escutar a mesma coisa... quem é a favor vai usar pra enaltecer... quem é contra vai usar pra criticar e aí aparece uma terceira pessoa que vai ter a capacidade de avaliar o lado A e o lado B para neutralizar e aí sim usar a racionalidade... mas isso me deixa no ar ainda muita hipocrisia porque dão atenção demais para casos de mídia e o que é realidade o que é fato o que realmente a justiça precisa olhar acaba ocultando...</p>
--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

No excerto 72, Amélia começa a sua fala *“É que eu lembrei Ju de um fato que aconteceu esses dias”*, a cursista ao se referir a professora pesquisadora com o diminutivo, apelido do seu nome *“Ju”* demonstra aproximação e espontaneidade no processo. Ainda neste excerto 72, a cursista Amélia socializa que *“a partir de um fato que é colocado como brincadeira... que outras pessoas se incomodam que:: eu acredito que a gente... vai... mudando aí... as nossas atitudes... éh:: a nossa forma de pensar...”*.deslocamento. Logo, Amélia traz à discussão o fato que ocorrera e que tivera repercussão quiçá mundial, na *live* da cantora sertaneja, Marília Mendonça.

O relato da cursista (turno 72), *“[...] ela:: teve uma situação lá que foi tipo uma piada em relação às pessoas transexuais...[...]*”, demonstra um fato que gerou debates e divisões de opiniões, já que muitos apoiaram e afirmaram que se tratava de ‘mimimi’, ou que estavam ‘minimizando’ a ‘piada’, e, conseqüentemente o sofrimento das pessoas ‘trans’, porém outros foram empáticos se colocaram no lugar dessas pessoas. Vale dizer que *“Mimimi”* é uma expressão utilizada na comunicação coloquial/informal para delinear ou transcrever uma pessoa que reclama. Ainda, a expressão ‘mimimi’, cuja conotação é pejorativa, na atualidade vem sendo muito usada para amenizar situações conflituosas e preconceituosas.

No entanto, não sabemos, mas podemos mensurar a proporção das implicações, do transtorno que falas homofóbicas causam na vida de pessoas que vivenciam esse tipo de violência verbal cotidianamente. Para Amélia, esses tipos de *“brincadeiras geram... outras situações mais... negativas ainda como a morte de pessoas transexuais”*. Para a cursista essa situação ou experiência faz com que ocorra uma mudança de comportamento, de atitude e de pensamento dela e,

provavelmente de outros. É perceptível a empatia e a alteridade que ela demonstra diante do ocorrido. Assim, Amélia realizou uma leitura que extrapolou os limites do texto, provando que o sentido não está apenas no texto.

Já no turno 78, o cursista Manuel ao sinalizar “*Eu vou falar aqui...*”, demonstra segurança e necessidade de contribuir, expandir o discurso e de co-construir com o que a colega acabara de pontuar. A fala do cursista, turno 80, demonstra atitude, mais uma vez, de um sujeito-leitor-responsivo que consciente reconhece seu estado ao externalizar as suas reações, emoções, efetivar múltiplos posicionamentos e sentidos que a leitura dialógica permite (*Às vezes... eu particularmente falando por mim... eu vejo em certa parte... uma hipocrisia... da minha parte principalmente com essa questão de mídia... às vezes onde não tem coisa...[...]*). Nas palavras de Freire (1984):

Numa posição dialética, não é possível aceitar a separação ingênua entre consciência e mundo. Quando o fazemos, caímos ou nas ilusões do idealismo ou nos erros do mecanicismo. [...] o papel da conscientização, um dos ângulos importantes, será o de provocar o reconhecimento do mundo, não como um ‘mundo dado’, mas como um mundo dinamicamente ‘dando-se’ (FREIRE, 1984, p. 94).

Dessa forma, vislumbramos que não basta apenas decodificar ou nas palavras de Freire: "Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho" (FREIRE, 1991, p. 56).

Em resposta às considerações da Amélia, a professora mediadora, no excerto 83, faz uma concordância positiva, e tal ação da professora legitima e valoriza a voz da cursista que, provavelmente, sinta-se respeitada.

Quadro 11 - Excerto 10:

83	Professora-mediadora	Sim sim sim Amélia...
84	Jucimara:	Ju...
85	Professora-mediadora	Sim...
86	Jucimara:	Eu vou rebater o que o Manuel falou... eu não sei se eu entendi errado...mas eu vou colocar meu posicionamento né? e depois se ele quiser contestar... eu falo assim a respeito do que ele expôs sobre a mídia dar muito destaque pra alguns casos e tal e na verdade... coisas que acontece no dia a dia não são tão consideradas e tal... mas quando a gente pensa a nível de mídia a gente tem que observar a importância que a mídia DÁ pra esses casos... e o esclarecimento que ela traz para muitas pessoas porque tem gente

		<p>que já ouviu falar sobre intolerância mas não sabe o que é de fato intolerância e começa aprender através da mídia... por exemplo o caso da Marília Mendonça aí é um exemplo pra muita gente do que a gente não pode fazer né? pra não se tornar:: ou pra não ser um exemplo de alguém intolerante... a Marília Mendonça agora... ela é MOdelo de intolerância contra o homossexual a nível... nossa nacional e até internacional porque tem gente fora do Brasil que assistiu a live dela... então assim serve também pra nós enquanto população o que é que a gente pode o que é que a gente não pode o que é legal fazer pra que a gente não caia né? nos erros de uma pessoa intolerante... porque querendo ou não no Brasil a gente acaba convivendo muito com esses:: esses pontos aí de intolerância principalmente por esses pontos aí da religião... a maioria das pessoas cresceram em ambientes cristãos católicos e tem... a própria religião de certa maneira a forma como o brasileiro vive traz essa intolerância arraigada... né? desde criança a criança já vai aprendendo que:: coisas não POdem:: porque não é legal... ser homossexual não pode... ser transexual não pode... naquela religião você não pode aquilo você não pode porque é feio porque não sei o que gordo é feio e <i>nananam</i>... tanta intolerância que a gente cresce aprendendo e que a gente não sabe que é intolerância... então a mídia por dar repercussão... eu acho que tem um ponto positivo sim... porque a gente de certa maneira fica:: um pouco mais esclarecido e aprende né? meio que forçadamente a compreender o que é a intolerância em si...</p>
--	--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

No turno 86, em que Jucimara revozeia o que Manuel pontuara, na ação da participante, percebemos características da concepção dialógica de linguagem, quando ela afirma que: “*Eu vou rebater o que o Manuel falou... eu não sei se eu entendi errado...mas eu vou colocar meu posicionamento né? e depois se ele quiser contestar... [...]*”. Ademais, essa postura ratifica a ideia de que o diálogo não é constituído apenas de concordância, mas de uma contrapalavra (refutar, ressignificar ou complementar). Essa flexibilidade do aluno só é possível por conta da proposta do PAG que é viabilizar o protagonismo do aluno nas interações discursivas realizadas nas práticas sociais. Isso pois, o fenômeno social da interação verbal materializada nos enunciados reais constitui a realidade da língua que permeia os interdiscursos na comunidade linguística (BAKHTIN, 2003).

Ainda no turno 86, a cursista Jucimara fala a respeito da mídia (televisiva, jornalística, dentre outras), e de sua importância e contribuição para esclarecimentos em torno da intolerância. À vista disso, compreendemos que essa contribuição seja

efetiva também para outras áreas como Saúde, Meio Ambiente, Educação etc.). E diante do exposto, concordamos com Jucimara e seus questionamos: se a mídia, que é 'tendenciosa', pode e contribui para esclarecimentos e conhecimentos, por que a escola que é lugar, por excelência, de instrução e formação de sujeitos críticos e reflexivos tem que ser coibida a discutir tais assuntos, cuja finalidade é a promoção de uma educação boa, de qualidade e laica?

Paulo Freire, responde com maestria o questionamento anterior, afirmando que "Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma educação que permitisse as classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica" (FREIRE, 1984, p. 89).

Assim, sendo, ressaltamos que as discussões, nessa vivência, giraram em torno de temas polêmicos que são evitados na escola, provavelmente porque o professor pode ser taxado, acusado e responder criminalmente, por 'doutrinação feminista e conteúdo de cunho esquerdista, ideologia política' outros mais, especificamente, nestes tempos 'sombrios de silenciamento' do professor.

Em face do exposto, enfatizamos que uma educação problematizadora ao contrário da educação bancária vê o sujeito como ser que age e atua no mundo de maneira crítica, reflexiva e dialógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre leitura como prática social, dialógica e crítica urge no contexto educacional atual, no qual, ainda, é percebido uma leitura autoritária em que os participantes (professor e aluno) do processo são reprodutores das ideias alheias ou silenciados agentes internos e externos, como livro didático; currículo; formação; sistema educacional, dentre outros.

Como forma de possibilitar romper com práticas de leituras dominantes no contexto escolar, busquei investigar o papel da professora como agente de letramento no desenvolvimento da competência leitora dos educandos. Para tanto, utilizei a prática do PAG que é uma perspectiva sociointeracionista, democrática e dialógica que proporciona à professora, preocupada com a formação do Sujeito-leitor-responsivo, promover a co-construção de sentidos por meio de vivências de leitura colaborativa.

A pesquisa apresentada, nesta dissertação, proporcionou um rompimento paradigmático, pois oportunizou-me conhecer a prática do PAG (como estratégia alternativa à concepção autoritária de leitura) que favorece aos educandos o direito de serem ouvidos nas aulas de leitura, direito de co-construir o seu aprendizado de maneira dialógica e colaborativa, bem como a constituição da professora-mediadora como agente de letramento. Ainda, a presente pesquisa me fez refletir sobre a necessidade de uma educação pensada e estruturada numa perspectiva dialógica, de interação entre educador/educando.

Diante disso, algumas perguntas foram lançadas com a finalidade de nortear nossa investigação, como: 1. Como os sentidos são negociados pela professora na atividade de leitura? 2. Como os alunos constroem sentidos colaborativamente na atividade de leitura? 3. Quais ações realizadas pela professora-mediadora possibilitam o protagonismo do aluno na construção de sentidos, bem como sua constituição como agente de letramento na atividade leitura? A discussão realizada neste estudo “foram tomadas como pilares basilares e dialogam com os aportes teóricos que sustentaram esta pesquisa”.

Em relação ao primeiro questionamento, constatei que na prática do PAG a professora-mediadora faz uso de perguntas que são mobilizadas durante a vivência com intuito de convidar os participantes a interagirem e exporem seus

posicionamentos de forma crítica e espontânea. Ainda, a partir dos questionamentos, que não são diretivos, a professora-mediadora possibilita que o aluno reflita sobre sua leitura, deixando-o decidir se permanece ou não com o sentido construído. Em casos de permanência ou que o sentido mobilizado pelo leitor não dialogasse coerentemente com a discussão, a professora-mediadora lançava para o grupo a pergunta: Vocês tiveram a mesma leitura ou gostariam de completar? Essa postura possibilitava que o grupo negociasse colaborativamente o sentido significativo para a discussão do momento. Os sentidos são negociados, visando ao desenvolvimento intelectual e cognitivo dos educandos.

Já em relação aos dois últimos questionamentos – 2. Como os alunos constroem sentidos colaborativamente na atividade de leitura? 3. Quais ações realizadas pela professora-mediadora possibilitam o protagonismo do aluno na construção de sentidos, bem como sua constituição como agente de letramento na atividade leitura? – Ao ouvir os múltiplos posicionamentos, os participantes, na prática dialógica de leitura do PAG, podem dialogicamente se deslocarem para pensar a partir do outro e assim compreenderem a interpretação realizada por esse ‘outro’ em dado contexto. Esse pensar a partir do outro, não significa apenas concordância, pois o leitor pode refutar, concordar, ressignificar e co-construírem as múltiplas leituras.

Na prática de letramento do PAG, tanto o professor quanto o educando extrapolam os limites do texto. Ao educando é permitido exercer o seu direito de ter voz e ter esta voz legitimada pelo professor e pelos outros educandos. Portanto, os alunos constroem sentidos coletivamente ao refutar, concordar, discordar, revozear, completar e inferir. Para isso, o leitor associa sua interpretação com o conhecimento de mundo, a leitura do texto e o contexto sócio-histórico-cultural no qual ele está inserido. Ao professor, o PAG permite que ele compreenda e respeite que há vários saberes e que um não se sobressai em relação ao outro. Além disso, no PAG, o professor atua como agente de letramento por meio da mediação dos saberes que são evocados durante as discussões.

Ainda, em relação ao terceiro questionamento, afirmo que foi uma descoberta. Foi por meio do PAG, nas vivências de leitura, que pude vislumbrar como a professora-mediadora possibilita ao educando ser protagonista na construção de sentidos, e pude me constituir como agente de letramento na medida em que

oportunizava aos participantes, espontaneamente, expressarem suas subjetividades sem se preocuparem com uma leitura correta ou errada. O agir da professora-mediadora foi, nas vivências de leitura,

[...] conflituosa e desafiadora, visto que ela trazia, de maneira natural, as ações da prática escolar dominante – para entender e ouvir as participantes, com um intuito de perceber o outro ao seu redor. Foi uma mudança conflituosa, pois a professorapesquisadora ainda estava alicerçada em um contexto sócio-histórico-cultural em que predominava uma concepção de leitura respaldada no monologismo; nessa prática, o sentido, na maioria das vezes, era construído pelo professor, uma leitura única era trazida pelo livro didático (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 191).

Nesse processo, desloquei-me do meu lugar de autoridade interpretativa, que é reflexo de uma educação bancária e silenciadora. É certo afirmar que o educador, ao mediar o processo de ensino-aprendizagem, aprende com o educando. Isso porque nesse processo são mobilizados vários saberes que se complementam. Em relação à formação do professor como agente de letramento, constatei, assim como Batista-Santos (2018, p. 192) em sua tese, que:

A prática de letramento do PAG também contribuiu para a formação da professora como agente letradora, porque: a) rompeu com a prática de leitura dominante; b) propiciou um ambiente favorável à produção do conhecimento; c) proporcionou momentos para que a voz das alunas fosse evidenciada; d) possibilitou que a pesquisadora tivesse atitudes responsivas e reflexivas; e) oportunizou deslocamentos durante a interação para que os sentidos fossem construídos significativamente.

Diante disso, é certo que a leitura é um fenômeno que precisa ser ensinado para podermos atuar no mundo letrado em que estamos inseridos de maneira proficiente. No entanto, urge a necessidade de aprendermos e ensinarmos a realização de uma leitura responsiva, democrática, colaborativa e emancipadora em que os sentidos são construídos coletivamente, isso porque “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2011, p. 20).

Nesse sentido, vale enfatizar que a leitura requerida no PAG é dialógica, social e que pode fazer do processo de co-construção e revozeamento. Assim, contrapondo a leitura monológica, constatei nos posicionamentos dos participantes indícios de uma prática dialógica de leitura. Em resumo,

[...] o Pensar Alto Grupo pode contribuir na formação de um leitor crítico e responsivo, porque: a) dá voz ao leitor; b) legitima a voz do leitor; c) possibilita o protagonismo do leitor na construção dos sentidos; d) possibilita a coconstrução de múltiplos sentidos; e) permite ativação de conhecimentos prévios do leitor; f) permite a complementação da voz de outro leitor por meio da interação (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 190).

A professora-mediadora ao longo da materialização dessa dissertação pode perceber que as atividades de leitura nas vivências dialogam com os postulados de Paulo Freire por considerar o contexto sócio-histórico-cultural do participante, ratificando a sua contribuição e respeitando a sua voz. Nas vivências percebemos o princípio da alteridade e da empatia por meio dos deslocamentos que vão se efetivando diante do acatar, refutar, contestar, discordar e aceitar os posicionamentos do colega.

Logo, faz-se necessário ressignificarmos a nossa práxis para que o ensino-aprendizagem de leitura se torne significativo e relevante para o educando, bem como esse educando possa constituir-se como sujeito-leitor-responsivo. Por fim, encerro essa discussão na “esperança de que muitas outras pesquisas sejam realizadas na área de leitura [...] em uma perspectiva dialógica que considere o sujeito-leitor protagonista na construção das múltiplas leituras” (BATISTA-SNATOS, 2018, p. 193), além de possibilitar ao professor a constituição de uma identidade de agente de letramento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **Criatividade**: uma visão cognitiva e cultural para o século 21. Giostri. São Paulo: 2020.

ANDERI, Eliane G. Costa. SILVA, Elida Ferreira da. A internet como aliada no ensino da leitura. IN: TOSCHI, Mirza Seabra. Org. **Leitura na tela**: da mesmice à inovação. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2010.

ANDRADE, Rui Otavio Bernardes de. **Princípios de Negociação**: Ferramentas e Gestão. Atlas, 2000.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução. BEZERRA, Paulo. 6ª ed. 5ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011/2020.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade**: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018. p. 248.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. O professor universitário como agente letrador: interfaces com o desenvolvimento do letramento acadêmico. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 710-732, jul.-set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/RLE.V22I3.17144>

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. A prática de letramento do Pensar Alto em Grupo em contexto remoto: o dialogismo na construção de sentidos. In: FUZA, A. F.; BATISTA-SANTOS, D. O.; MELO, L. C. **Leitura**: Aspectos teórico-metodológicos no ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2021.

BENAKOUCHE, Tamara. **Tecnologia é Sociedade**: Contra a noção de impacto tecnológico. Berkeley, 1998.

BOURDIEU, P. The forms of capital. IN: HALSEY, A. H. et al (ORG.). **Education, Culture, Economy and Society**. New York: Oxford University Press, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas / Pierre Bourdieu; introdução, organização e seleção Sergio Miceli. (Coleção estudos; 20/ dirigida por J. Guinsburg) – 6. Ed. - São Paulo: **perspectiva**, 2005.

BRASIL, PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Acessado em 30 de agosto de 2020.

BRANDÃO, Pedro Paulo Souza; GOMES, Maria Rosilene Maués; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Ensino Remoto na perspectiva Freireana: limites e possibilidades para prática crítico-libertadora. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.13, n.2, p.2296-2322, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v13i2.8665509>

CAVALCANTI, M. C. ZANOTTO, M. S. Introspection in Applied Linguistics: Meta-Research on Verbal Protocols. In: BÁBARA, L; SCOTT, M. (Orgs.) **Reflections on Language Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.

CAVALCANTI, Marilda Couto. **Interação texto-leitor**: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) **O Jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010.

CRUZ, Jucelia; TAVARES, Elisabeth dos Santos; COSTA, Michel. Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 411-427, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17760>

DENZIN, N. K. **The Research Act**: a theoretical approach to organizational culture research. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1989.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 1921.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Volume 10. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, J.W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M.T. de A. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Autêntica, 2013, p. 11-28.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAJOLO, Mariza. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEFFA, Vilson J. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Lívia Chaves de. BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. Prática dialógica de escrita: reflexões sobre materiais didáticos nos relatórios de estágio em ensino de Língua Inglesa. In: FUZA, Ângela Francine. (Orgs.) *et al.* **Pesquisas em Linguística Aplicada e práticas de linguagem**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2020.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCCA. P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAES, Moema Gomes. Matemática 2.0: O desafio dos blogs e a construção de 'novas' situações didáticas. IN: TOSCHI, Mirza Seabra. Org. **Leitura na tela: da mesmice à inovação**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2010.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p.25-40, 2020.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Paulo. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERFEITO, A.M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende**: Interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**, Vol. 9 No. 5, October (2001a).

SILVA, L. L. M. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Dissertação de mestrado em Educação, 113f. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP. 1984. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252251>

SILVA, Maria da Conceição. **A mediação da leitura**: o caso do curso SESC Vem Ler/ Maria da Conceição Silva. Salvador, 2012. 147 f.: il. Dissertação (Mestrado) – UFBA / Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a **26ª Reunião Anual da ANPEd**, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17a ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. SCHILLING, Cláudia. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

STREET, Brian. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, MA: C.U.P. 1984.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo. Cortez: Autores associados, 2011.

TOSCHI, Mirza Seabra. ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. Ler na tela é ler imagem. IN: TOSCHI, Mirza Seabra. Org. **Leitura na tela: da mesmice à inovação**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2010.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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. 2014.

ZANOTTO, M. S. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. São Paulo: **D.E.L.T.A**, v.11, nº 2, 1995.

ZANOTTO, M. S.; SUGAYAMA, A. M. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **Revista Signum**, Londrina, v. 1, n.19, p.11-39, 2016.