

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ARLI PIRES DE CARVALHO

**INVESTIGANDO A RECONSTRUÇÃO DO ESTILO DE AÇÃO DO
PROFESSOR EM EVENTOS DE LEITURA**

**MESTRADO EMLINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2014**

ARLI PIRES DE CARVALHO

**INVESTIGANDO A RECONSTRUÇÃO DO ESTILO DE AÇÃO DO
PROFESSOR EM EVENTOS DE LEITURA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Dr^a Mara Sophia Zanotto.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA

CARVALHO, Arli Pires, 2014-

Investigando a Reconstrução do Estilo de Ação do Professor em Eventos de Leitura / Arli Pires de Oliveira. – 2014.

116f.; 30cm

Orientador: Mara Sophia Zanotto.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2014.

1. Pensar Alto em Grupo. 2. Formação de professores. 3. Leitura responsiva. I. Zanotto, Mara Sophia. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Investigando a Reconstrução do Estilo de Ação do Professor em Eventos de Leitura.

ARLI PIRES DE CARVALHO

**INVESTIGANDO A RECONSTRUÇÃO DO ESTILO DE AÇÃO DO
PROFESSOR EM EVENTOS DE LEITURA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Dr^a Mara Sophia Zanotto.

Aprovado em ____ de _____ de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ângela Brambilla C. T. Lessa – PUC-SP

Prof^a Dr^a Maria Otilia Guimarães Ninin – UNIP-SP

Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto – PUC-SP (orientadora)

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela força, ânimo, disposição, coragem, alegria, discernimento, sabedoria e entusiasmo, que me proporciona a cada amanhecer!

Ao meu pai e à minha mãe, exemplos de simplicidade, sempre dispostos a me auxiliarem em qualquer jornada que empreendo!

Aos meus irmãos: Amarildo, Maisa, Gabi.

Em especial, aos meus filhos: Paulo, Aline, Jaqueline e Laís com os quais aprendi o significado de amor incondicional.

Aos meus netos: Felipe, Rodrigo e à recém-chegada: Isabela

À Prof^a Carina, que abriu suas portas, dando-me a força e o incentivo necessário à concretização deste trabalho.

Aos meus colegas Ana Elisa, Carla, Chris, Dalve, Deivis, Kátia, Luís Cesar, Marcia, que, assim como eu, sofreram com a perda de nossa primeira orientadora, Prof^a Dr^a Anna Rachel Machado.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto, por nos acolher quando Anna Rachel partiu. Obrigada Mara, por aceitar trabalhar conosco com tanta dedicação e carinho! Além disso, agradeço, por me ensinar a repensar meu estilo de ensinar.

À Prof^a Dr^a Maria Otília Guimarães Ninin, que tanto contribuiu para esta pesquisa, com suas valiosas considerações.

À prof^a Ms Marcia Donizette Leite, pelo auxílio em chegar à PUC.

Aos “meninos da pesquisa”, alunos que aceitaram participar deste trabalho, ajudando-me para que a pesquisa se realizasse: Eduardo, Gabriel, Ludjero, Thiago e Wallace.

Ao coletivo de trabalho da EE Demilson Soares Molica: Claudia, Maria do Carmo, Elaine, Jaqueline, Saulo, Noemi, Kátia, Jesiel, Mayra, Eva, Laís, Carina, Maria José, Lourdes, Wanderley, Hermínio, Marliene, Solange, Cintia, Viviane, Ana Karina, Amilton, Cleide, Osália, Betânia, Nelci, Diva, Maria Dolores, Helo, Mario, Valdeni, Simone, pela compreensão de um sonho.

À CAPES pelo incentivo à pesquisa.

Como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? O que fazer para construir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista?

Rojo (2009, p.8)

– *Gostaria de ver um pôr do sol... Dai-me este prazer.*

Ordenai ao sol que se ponha...

– *Se eu ordenasse a um general que voasse de uma flor a outra, como uma borboleta, ou que escrevesse uma tragédia, ou que se transformasse numa gaiivota, e ele não me obedecesse, quem de nós dois estaria errado, ele ou eu?*

– *Vós – disse, sem hesitar, o pequeno príncipe.*

– *Exato. É preciso exigir de cada um, apenas o que cada um pode dar – replicou o rei. – A autoridade se baseia, antes de tudo, na razão. Se ordenar a seu povo que se lance ao mar, ele se revoltará. Só tenho o direito de exigir obediência se minhas ordens forem razoáveis.*

– *E o meu pôr do sol? – lembrou o pequeno príncipe, que nunca esquecia uma pergunta que tivesse feito.*

– *Seu pôr do sol, você o terá. Eu vou exigí-lo. Mas esperarei, conforme a ciência do bem governar, que as condições sejam favoráveis.*

– *Quando será isso? – quis saber o príncipe.*

– *Hum, hum! – fez o rei que, antes, consultou um volumoso calendário. – Hum, hum! Será... será neste começo de noite, por volta das sete horas e quarenta minutos! E você verá como sou bem obedecido”.*

*Antoine de Saint-Exupéry
O Pequeno Príncipe*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as ações da professora pesquisadora, em situações de interação com um grupo de meninos, num evento de letramento, assim como analisar e discutir como alunos e, também, professores constroem sentidos e desenvolvem capacidades de argumentação, reflexão, raciocínio coletivo, por meio da técnica do Pensar Alto em Grupo (PAG) (ZANOTTO, prelo) ou Protocolo Verbal, como também é chamada. Nessa direção, busco subsídios para a formação do grupo de professores sob minha coordenação em uma escola pública. A técnica do PAG está inserida na Linguística Aplicada, é pesquisada, no Brasil, pelo grupo GEIM, Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (ZANOTTO, 1998, 2008; ZANOTTO e PALMA, 1998, 2013), sob a coordenação de ZANOTTO, e possibilitou a geração dos dados de pesquisa em cinco vivências de leitura, denominadas vivências do PAG, que foram gravadas, transcritas e analisadas com a finalidade de observar como alunos e professora pesquisadora construíram sentidos durante a atividade de leitura. Nessa direção, o foco recai nas seguintes perguntas de pesquisa: (1) Como a prática de leitura do PAG pode contribuir para a formação do aluno como protagonista do ato de ler? (2) Como, partir da análise e discussão das ações da professora pesquisadora em eventos de letramento do PAG, é possível construir um novo discurso para interagir com o aluno? Os resultados da análise dos dados revelaram como ocorreu a interação entre professora pesquisadora e alunos, além demonstrarem como os participantes de pesquisa raciocinaram, como construíram argumentação, inferências, compreensão e, também, como a professora pesquisadora orquestrou as vozes dos alunos por meio da prática de letramento defendida pelo Pensar Alto em Grupo, que possibilitou ao grupo respeitar a subjetividade de cada participante, dando-lhes voz. A análise das ações da professora pesquisadora mostraram a necessidade de mudança com relação à abordagem tradicional, em sala de aula, assim como a de atuar mediando leitura como prática social e cultural na perspectiva do Pensar Alto em Grupo.

Palavras-chave: Pensar Alto em Grupo; Formação de professores; Leitura responsiva.

ABSTRACT

The main objective of this research is to investigate the actions of the teacher researcher in situations of interaction with a group of boys, in literacy events, as well as analyze and discuss how students and also teachers construct meanings and develop argumentation skills, reflection, collective reasoning, using the technique of Group Think-Aloud (GTA) (ZANOTTO, in press) or Verbal Protocol. In this sense, I seek grants for working with teachers in a group coordinated by me in a state school. The technique of GTA is inserted in Applied Linguistics Area. It is researched in Brazil by GEIM – Study Group of Indeterminacy and Metaphor (ZANOTTO, 1995, 1998, 2008; ZANOTTO and PALMA, 2008, 2013), under the coordination of ZANOTTO and allowed the generation of research data in five experiences of reading, which were recorded, transcribed and analyzed in order to observe how students and teacher researcher constructed meanings during reading activity. In this sense, the focus is on the following research questions: (1) How practice of reading PAG may contribute about development of students as protagonists of the read act? (2) How, from the analysis and discussion of the teacher researcher actions in literacy events PAG, is it possible to build a new discourse to interact with the students? The results showed us how the interaction between teacher and students occurred; also showed how participants reasoned, constructed arguments, inferences, understanding, and how the teacher researcher orchestrated the voices of students through the literacy GTA practices, which enabled the group to respect the subjectivity of each participant, giving them voice. The analysis of the teacher researcher actions showed us the need to change from the traditional approach in the classroom, as well as mediating actions of reading as social and cultural practices from the perspective of Group Think-Aloud.

Keywords: Group Think-Aloud; Teacher training; Responsive reading.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	LEITURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	14
	2.1 AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS: EVIDENCIANDO O PROBLEMA.....	14
	2.2 PRESCRIÇÕES PRESENTES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	15
	2.3 LEITURA NA ESCOLA (OU PRÁTICA TRADICIONAL DE LEITURA?).....	22
3	TEORIAS SOBRE LEITURA.....	28
	3.1 MODELOS DE LEITURA.....	28
	3.1.1 Modelo ascendente de leitura.....	29
	3.1.2 Modelo descendente de leitura.....	30
	3.1.3 Modelo interativo de leitura.....	31
	3.2 LETRAMENTO.....	32
	3.2.1 Letramento autônomo.....	33
	3.2.2 Letramento ideológico.....	35
	3.2.3 Multiletramentos na escola.....	35
	3.3 PROPOSTA DE MUDANÇA: A PRÁTICA DE LETRAMENTO PAG.....	38
	3.3.1 Formação de professores e necessidade de mudança.....	40
	3.3.2 Teoria e prática.....	41
4	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	44
	4.1 PARADIGMA QUALITATIVO DE PESQUISA.....	44
	4.2 PESQUISA-AÇÃO.....	45
	4.3 CONTEXTO DE PESQUISA.....	48
	4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	48
	4.5 MENINOS DA PESQUISA.....	49
	4.6 PROFESSORA PESQUISADORA.....	50
	4.7 DISCUTINDO O CONCEITO DE LETRAMENTO NA ESCOLA.....	54
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	59
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	98
	ANEXOS.....	102

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, um dos fatores ligados diretamente ao fracasso escolar, segundo o discurso generalizante, é o mau desempenho do professor em sala de aula. Como podemos ver, existe uma cobrança muito forte sobre esse profissional e, segundo algumas pesquisas, ele é julgado, interpretado de forma negativa, principalmente, quando os resultados determinados pelas instâncias governamentais educacionais não são atingidos.

Ao assumir a coordenação pedagógica do Ensino Médio, em uma escola estadual, percebi a necessidade de trabalhar com o grupo de professores por mim coordenados (que, assim como eu, tiveram uma formação tradicional), no sentido de possibilitar-lhes uma discussão sobre nossa postura em sala de aula e sobre quais práticas transformar de modo a colaborar para a melhoria da qualidade de nossas aulas, principalmente de leitura, formando estudantes conscientes de suas ações na sociedade.

Assim, decidi realizar esta pesquisa, por considerar que a compreensão do trabalho do professor pode levar, pelo menos em parte, ao desenvolvimento de nosso agir, à promoção de possíveis transformações em nossas práticas. Por essa razão, um dos propósitos deste trabalho está no fato de investigar minha prática pedagógica, buscando subsídios para orientar a discussão sobre leitura com o coletivo de professores sob minha coordenação. Assim, a pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral investigar minhas ações como professora pesquisadora, em situações de interação com um grupo de meninos, num evento de letramento, assim como analisar e discutir como alunos e, também, professores constroem sentidos e desenvolvem capacidades de argumentação, reflexão, raciocínio coletivo, por meio da técnica do Pensar Alto em Grupo (PAG) (ZANOTTO, prelo) ou Protocolo Verbal, como também é chamada. Trabalhei com um grupo de alunos para compreender quais processos ocorriam na interação entre eles e de que modo o Pensar Alto em Grupo ativou tais processos para que houvesse compartilhamento, socialização e negociação dos significados construídos em contexto escolar. Posteriormente, tendo aprofundado meus conhecimentos sobre práticas de leitura, objetivei discutir com o grupo de professores o resultado deste trabalho, o discurso desenvolvido em sala de aula, modos de ensinar, para, assim, adotar novos procedimentos no ensino de leitura.

A metodologia adotada é a pesquisa-ação crítica (THIOLLENT, 2005). Envolvendo cinco alunos da 2ª série do Ensino Médio, a pesquisa focalizou atividades de leitura, juntamente com a professora-pesquisadora, a partir de textos lidos e discutidos por meio da técnica do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995,1998, 2008; ZANOTTO e PALMA, 1998, 2003). Após a realização das vivências de leitura, os dados foram transcritos e analisados com a finalidade de observar como os alunos construíram sentidos durante a atividade de leitura e quais ações da professora pesquisadora contribuíram, ou não, para desenvolver as capacidades dos alunos.

Pesquisado, no Brasil, pelo grupo GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora), coordenado pela Prof.^a Dr.^a. Mara Sophia Zanotto, o Pensar Alto em Grupo (PAG) é uma vivência pedagógica e instrumento de geração de dados que possibilita uma nova prática de leitura em sala de aula, pois dá voz aos alunos, em eventos de leitura em grupo, possibilitando que estes pensem colaborativamente, tornando-se protagonistas do ato de ler.

Além disso, a nosso ver, esta pesquisa mostra-se relevante em função dos poucos estudos voltados para a compreensão da “... *própria ação na coordenação de vivências do PAG...*” (ZANOTTO, 2012, prelo), como é o caso dos pesquisadores do GEIM, como Macedo (2011), Sugayama (2011), Queiróz (2011) e outros, além dos realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília, na linha de pesquisa da Organização da Informação, sob orientação da professora Doutora Mariângela Spotti Fujita, que considera “...*que a técnica introspectiva de “Pensar Alto”, ou “Protocolo Verbal”* revela a introspecção do leitor de forma natural (FUJITA, 2009,p.52-3).

Para nortear este estudo, busco responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como a prática de leitura do PAG pode contribuir para a formação do aluno como protagonista do ato de ler?
2. Como, a partir da análise e discussão de minhas ações em eventos de letramento do PAG, posso construir um novo discurso para interagir com o aluno?

A preocupação com minha postura como professora, em sala de aula, intensificou-se quando, em 2008, passei a atuar como coordenadora pedagógica do Ensino Médio. Passei a observar as demandas do grupo de professores sob minha coordenação e a necessidade de

abandonar práticas tradicionais, principalmente no que se refere ao ensino de leitura, para dar espaço a novas posturas.

Assim, como coordenadora pedagógica, decidi vivenciar a experiência de pesquisar minhas ações, com um grupo de alunos, na biblioteca da escola, espaço caracterizado como de aprendizagem, para, posteriormente, discutir os resultados dos dados pesquisados com os professores, em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos.

Naseção 2, em sequência a esta introdução, discuto a leitura no contexto educacional brasileiro e apresento as avaliações institucionais como evidência do problema. Discorro, ainda nessa seção, a respeito das prescrições apresentadas nos documentos oficiais, enfatizando a implantação da Nova Proposta Curricular para o Ensino Fundamental e Médio em São Paulo. Além disso, apresento o que dizem os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2008) e as DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2008) e, também, como é trabalhada a leitura em nossas escolas.

Na seção 3, apresento teorias sobre a leitura, através da abordagem cognitivista. Também apresento discussões sobre letramento, distinguindo-o de alfabetização. Abordo a questão do letramento ideológico, o autônomo e o multiletramento, assim como a concepção de leitura como prática social. Também nessa seção, apresento o Pensar Alto em Grupo, instrumento usado para investigar processos de construção das leituras, apresentado como uma prática de letramento e proposta de mudança no ensino tradicional. Explico, ainda, a necessidade de formação docente, como proposta de intervenção para uma efetiva compreensão da relação teoria-prática, que coloque em discussão as vivências de um ensino cujas práticas não atendem às demandas dos meninos e meninas que têm na escola e nas práticas de leitura sua única perspectiva de cidadania e de integração ao mundo do trabalho.

A seção 4 é destinada à metodologia adotada nesta pesquisa, a qualitativa, considerando o Pensar Alto em Grupo como instrumento metodológico. Discorro sobre a pesquisa-ação e apresento o contexto da pesquisa, assim como a caracterização dos participantes, os aqui denominados “meninos” da pesquisa, e da professora pesquisadora.

Na seção 6, apresento a análise de dados, discutindo excertos com o objetivo de mostrar como os alunos construíram a leitura, como interagiram com os textos e quais os resultados obtidos com os eventos de letramento, vivências do Pensar Alto em Grupo.

2 LEITURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Apresento, nesta seção, as avaliações institucionais, evidenciando o problema da leitura no contexto educacional brasileiro, as prescrições presentes nos documentos oficiais no caso específico do Ensino Médio e a prática escolar dominante de leitura, enfatizando seus problemas e a questão do fracasso escolar e da exclusão do aluno.

2.1 AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS: EVIDENCIANDO O PROBLEMA

Os resultados das avaliações externas em nosso país são insatisfatórios, e, com base em Rojo (2009), podemos dizer que as práticas tradicionais de ensino, oferecidas aos estudantes, são desmotivadoras, o que gera fracasso, desinteresse e indisciplina. Para a autora, é necessário questionar

Como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? O que fazer para construir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p.8).

A ampliação do acesso da população ao Ensino Fundamental e Médio tem sido amplamente discutida nos últimos anos por todos os segmentos da sociedade. No entanto, apesar disso, não há ações adequadas para melhorar a qualidade do ensino, pois o que nossos alunos vivenciam em sala de aula tradicional são ações pedagógicas que refletem tanto a falta de formação do professor quanto políticas educacionais ineficientes.

No Brasil, a relação entre a escola e sua população tem sido, segundo Rojo (2009), uma história de fracassos e exclusão. Com base em dados de pesquisas educacionais, ela nos revela que o índice de reprovação e evasão dos nossos meninos e meninas, principalmente da escola pública, nas séries finais do Ensino Fundamental e durante o Ensino

Médio, é grande. A autora também enfatiza que “... a reprovação é um dos principais determinantes da evasão escolar e do baixo acúmulo educacional no Brasil” (p.20).

Dados de pesquisas – como revela o Censo Escolar da Educação Básica 2012 – realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram (BRASIL, 2012, p.11) uma queda de matrículas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo os autores, essa situação ocorre pelo fato de que nas séries iniciais do Ensino Fundamental a quantidade de alunos concluintes é maior do que nas séries finais dessa mesma etapa da educação básica e aí está a razão do número de matrículas destes ser menor do que daqueles (p.12).

No caso do Ensino Médio, a oferta de matrículas em 2012 foi menor que em 2011, na visão geral dos principais resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2012. A conclusão disso é que o crescimento do número de alunos no Ensino Médio só será possível com o aumento do fluxo escolar no Ensino Fundamental, etapa anterior da Educação Básica. Esse fluxo, segundo especialistas, ocorre quando o número de alunos aprovados é promovido às séries seguintes, crescendo, assim, os “*habilitados a ingressar nas próximas etapas de escolarização*” (p.12).

Assim, com base em autores como Leone Menezes Filho (2002, p.430), Rojo (2009) enfatiza que “*na última década do século passado, o acesso ao Ensino Fundamental foi garantido, mas não a permanência e o sucesso escolar dos meios populares*” (p.20). Para esses autores, políticas educacionais como a de ciclos e de progressão continuada, inseridas pelo governo e vistas com desconfiança pela população, facilitaram a permanência dos estudantes na escola, mas o fracasso do aluno, que, na verdade, seria também o fracasso do ensino na escola, permaneceu.

2.2 PRESCRIÇÕES PRESENTES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Com o objetivo de alavancar um ensino de qualidade e orientar o trabalho do professor, em sala de aula, foi implantada em 2008, no Estado de São Paulo, a Proposta Curricular para a Educação Básica. Segundo argumentam seus mentores,

A rede pública de ensino do Estado de São Paulo, em 2007, não tinha um currículo claramente definido para a educação básica. Se as reformas educacionais havidas no Brasil na década de 1990 propuseram, para esse nível da educação, parâmetros e diretrizes gerais devidamente consolidados pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, também delegaram que esses parâmetros e diretrizes fossem desenvolvidos na forma de currículo pelos sistemas de ensino e em projetos pedagógicos nas escolas de todo o Brasil. Entretanto, nem todos os sistemas de ensino fizeram a necessária mediação, em razão do que, em diversos sistemas, cada escola passou a desenvolver sua proposta pedagógica a partir de um currículo presumido, muitas vezes inspirado nos livros didáticos (BRASIL, 2008, p.8).

Apresentado como proposta na rede de ensino em 2007 e estabelecido como prescrição oficial em 2008, o Currículo para o Ensino Fundamental e Médio para a escolas do Estado de São Paulo foi elaborado, de acordo com seus conceptores, com o objetivo de estabelecer um programa único para todas as escolas da rede. No entanto, apesar das boas experiências desenvolvidas em algumas escolas até então, cada uma praticava seu próprio currículo, ficando essa organização, na maioria das vezes, a critério do professor de cada disciplina e de cada turno.

A esse respeito, a coordenadora do documento oficial prescritivo para as escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, professora Maria Inês Fine, explicita que teria sido realizado diagnóstico crítico sobre as práticas escolares, para então se estabelecer uma base curricular mínima, apontando quais conhecimentos, competências e habilidades deveriam ser requeridas dos alunos.

A professora Maria Inês Fine, elenca, na apresentação da proposta (BRASIL, 2008, p.8), uma série de medidas que possibilitariam o êxito do currículo proposto, uma vez que ele estabelece aprendizagens desejáveis para os estudantes, uma escola organizada através de projetos, claro compromisso público com o desenvolvimento do aluno e uma postura compreensiva do professor quanto à “...vinculação entre as expectativas de aprendizagem do currículo e as habilidades expressas na matriz de referência da avaliação” (p.8).

Exemplificando, na visão da coordenadora da Proposta Curricular, o programa Ler e Escrever, desenvolvido para os anos iniciais,

...elege a identificação das expectativas de aprendizagem para cada série e disciplina desse ciclo e, a partir delas, a formação continuada dos professores na própria escola, com distribuição de material de apoio didático-pedagógico para alunos e professores e um suporte ao trabalho dos professores da 1ª

série, com a contratação de estagiários universitários, que recebem o auxílio de uma bolsa denominada Bolsa Alfabetização. As bases conceituais desse projeto é que constituem as referências de avaliação desse ciclo da Educação Básica (BRASIL, 2008, p.8).

Quanto ao currículo das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, Fini (BRASIL, 2008) afirma que está estruturado em cinco princípios: “...*currículo é cultura; currículo referido a competências; currículo que tem como prioridade a competência leitora e escritora; currículo que articula as competências para aprender; currículo contextualizado no mundo do trabalho*” (p.9). Ela observa também que tais princípios são fruto de propostas anteriores com adequações teóricas e metodológicas que estariam originando orientações para alunos, professores e gestores (p. 9). Essa proposta curricular seria, segundo sua coordenadora, o caminho metodológico a trilhar, já que mostra o conteúdo, em cada disciplina, para o aprendizado de competências e habilidades dos alunos, e também se traduz em matrizes para avaliação destes alunos.

Tais mudanças curriculares realizadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo têm sido discutidas por vários autores. Sobre as competência e habilidades, LEITE (2009, p.129-30) diz:

... essas competências e habilidades são idealizadas, pois, para que elas possam ser desenvolvidas, é preciso que o cumprimento da Proposta ocorra de fato segundo sua concepção. Entretanto, a análise mostra que o que não se discute na Proposta é a possibilidade de que, mesmo seguindo as prescrições deste documento, as escolas não consigam alcançar seu objetivo.

Para LEITE, a Proposta, apesar de contemplar e obedecer às determinações da LDB (nº9.394/1996) concebe a escola como “*instrumento de transmissão de conhecimentos*” e, ao se encaminhar esse documento oficial à rede de ensino, traduzido em caderno do aluno, caderno do professor, caderno do gestor, o propósito era que a escola se tornasse pronta, desde que seguissem as prescrições curriculares, a oferecer, aos alunos, uma formação de qualidade. Segundo ela,

... a Proposta atribui à escola o papel que normalmente é atribuído aos professores, ou seja, é ela que promove o conhecimento por meio dos conteúdos, que prepara os alunos, que desenvolve as capacidades e competências nesses alunos (p.131).

O papel dos professores, inferido pela autora, após análise do documento que prescreve os conteúdos para as escolas estaduais de São Paulo, é elemento secundário, pois, diz ela (p.132), “...são agentes sem motivos, capacidades e intenções de agir ...”, considerando-os despreparados por falta de cursos de formação que os orientem para novas metodologias e estratégias a serem usadas em suas aulas. Formação essa que deve ser oferecida pela própria Secretaria de Educação.

LEITE (2009) ressalta que, na Proposta, o professor é avaliado de forma “*pejorativa*”, quando é considerado como aquele que “...*se isenta de sua responsabilidade de agir...*”, uma vez que diz que este deve seguir as orientações e prescrições da proposta e só assim será um bom profissional, isentando-o de seu protagonismo.

Podemos inferir, a partir dessa discussão, que existe a necessidade de uma análise crítica, por parte dos professores, a respeitodesse documento curricular oficial estabelecido, que prescreve o conteúdo a ser ensinado e as ações que o professor deve desenvolver, pois este, atuando como mediador, em sala de aula, teria sim a possibilidade de observar e adequar os conteúdos à realidade do contexto e às demandas de seu aluno, aprimorando o trabalho com o que é prescrito, nesse caso, a Proposta Curricular, vista hoje como o Currículo estabelecido da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a sociedade, como um todo, está interessada na discussão, inclusive através da mídia, a respeito de uma inovação nas práticas de ensino desenvolvidas em nosso país, pois é notória a defasagem dos meninos e meninas, tanto na rede particular quanto na pública.

Têm sido crescentes as críticas de estudiosos quanto ao fato de nos pautarmos em um currículo compartimentado, estruturado através de disciplinas, em que uma não dialoga com a outra, dificultando, portanto, a interdisciplinaridade, a intertextualidade, situação que ocorre ainda hoje, quando, na verdade, busca-se um ensino pautado no conhecimento não fragmentado. O desejável tem sido, desde 1999, época da mudança nos documentos oficiais, que o currículo propicie conhecimentos e competências gerais contextualizados no mundo do trabalho e da cidadania dos aprendizes.

Sobre as orientações que constam nos PCNEM (Parâmetros Curriculares do Ensino Médio), em relação à elaboração de currículos mais adequados às necessidades de aprendizagens mais significantes, Rojo e Jurado (2006) mostram, em seu trabalho, que o

documento estabelece diretrizes para que os alunos avancem em conhecimentos e sejam competentes para atuar e transformar suas vidas.

As DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, decorrentes dos PCNEM, especificamente as que tratam do ensino de Língua Portuguesa e que deveriam ser o norte para elaboração dos planejamentos e planos de aula, não estão presentes no contexto escolar, efetivo espaço onde deveriam ser estudadas e colocadas em prática para, assim, elevar a qualidade do ensino oferecido aos alunos e da formação docente.

Observo, surpresa, que apesar de ser uma profissional do ensino há mais de uma década, esse documento, publicado há vários anos, passa a ter importância em meu desenvolvimento profissional somente agora, por ocasião desta pesquisa, pois passo a conhecê-lo, na íntegra, e estudá-lo, com afinco. Não me lembro, em nenhuma ocasião de formação, de tê-lo como pauta de estudo.

A reforma oficial, tomando como ponto de partida a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, e contando com profissionais do ensino, em um trabalho conjunto no Brasil todo, propôs um perfil de estudante diferente do existente – que possibilitasse, a eles, integração com o mundo do trabalho –, pautado por competências básicas. Já na apresentação, os autores dos PCNEM deixam claro que a intenção é buscar um ensino diferente do praticado, que privilegie a contextualização, a intertextualidade, focado no raciocínio e na capacidade de aprender. Ou seja, deixar para trás a descontextualização, a fragmentação.

Sobre o papel do professor, os parâmetros dizem ser de fundamental importância a orientação desse profissional quanto à busca de metodologias diferentes e sugerem o seu aperfeiçoamento no ensino, em sala de aula, a partir de estudo, consolidação e prática dos conceitos veiculados no documento.

Organizado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, o “*O Novo Ensino Médio*”, como foi denominado na época da apresentação da reforma, foi elaborado como parte da proposta política social, cujo propósito seria a equivalência educacional de nosso país com outros mais desenvolvidos, nos quais a educação tem maior êxito, com índices de escolarização maiores que os nossos. Sob o novo paradigma, o papel das escolas seria, a partir da incorporação de tecnologias avançadas e de mudanças no modo de produzir conhecimento, a produção de novas relações sociais, onde

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2008, p.5).

Concluída em junho de 1997 e publicada em 1998, a Resolução que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio destaca um novo perfil para o aluno:

O perfil de saída do aluno do Ensino Médio está diretamente relacionado às finalidades desse ensino, conforme determina o Art. 35 da Lei: “O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; III - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2008, p.18).

Dividido em três grandes áreas do conhecimento, “*O Novo Ensino Médio*” situa a disciplina de Língua Portuguesa na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* definindo a linguagem como uma capacidade que o homem tem de produzir sentido.

Em seu Artigo 36, a LDB, no parágrafo 1º, define quais competências deveria ter um aluno concluinte do Ensino Médio:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 2008, p.33).

Quanto ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa, os PCNEM prevêm que esteja voltado ao aprendizado da língua através de práticas sociais e que se abandone a visão tradicional que estuda a linguagem principalmente por meio da gramática. Já em relação às

competências leitoras, os parâmetros oficiais dizem serem importantes para os estudantes das séries finais do ensino básico, ou seja, o Médio; ao chegarem ao final dessa etapa de ensino, estudantes devam ser capazes de conhecer várias modalidades da linguagem verbal, posicionar-se quanto a elas, de maneira que as compreenda, aplicando e transformando-as. Os PCNEM enfatizam, inda nessa direção, a necessidade do desenvolvimento, por parte do aprendiz, da competência para aprender a avaliar e interpretar textos, prevendo o desenvolvimento das capacidades para julgar, confrontar, defender e explicar sua compreensão, dada a leitura de um texto.

Vale ressaltar, no entanto, que a prática escolar de ensino não tem conseguido desenvolver nos alunos essas capacidades. Nesse sentido, diversos autores vêm pesquisando a problemática que envolve as prescrições constantes nos documentos oficiais, especialmente sobre as práticas de leitura em sala de aula. Essa discussão interessa, particularmente, para esta pesquisa, no que diz respeito ao Ensino Médio.

Sobre isso, Rojo e Jurado (2006) discutem, no texto “ *O que dizem os documentos oficiais e o que se faz*”, o que realmente acontece na escola, em sala de aula e o que prescrevem os documentos oficiais como PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), SEMTEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio). Para as autoras, o livro didático é outro material prescritivo passível de análise e reflexão, cabendo, ao professor, analisá-lo de forma crítica, pois é o principal material utilizado pelos estudantes em sua formação como leitores nas escolas públicas ligadas à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Ao tratar da questão referente ao que realmente ocorre nas escolas, Kleiman (2006) diz que é necessário se ter uma visão diferente dessa instituição, quanto a: sua organização temporal, espacial, as formas a partir das quais os assuntos são divididos, quais esses assuntos, e, principalmente, o tipo de conhecimento que é valorizado. Ela considera que a necessidade dessa nova perspectiva, em relação à escola, fica evidente quando nos atentamos para dados como resultados de avaliações externas como a do ENEM e do PISA. Sem contar, enfatiza a autora, os “... depoimentos de professores universitários, que alegam que seus alunos não leem, e as acusações da mídia ...” (p.24).

Esse contexto escolar pode ser revertido quando o sistema educacional, a sociedade, a mídia, enfim, todos juntos, através de novas práticas, decorrentes de pesquisas com foco em conceitos teóricos, metodológicos, buscamos construir uma instituição de ensino que se constitua “... em apoio e meios favorecedores do desenvolvimento de sujeitos plenamente letrados e, portanto, capacitados para continuar aprendendo, ou na universidade ou no mundo do trabalho, ou em ambos simultaneamente ...” (KLEIMAN, 2006, p.24).

Possibilitar aos nossos alunos a compreensão de que é possível criarem e ampliarem seus contextos de vida, suas possibilidades/capacidades, transformando-se em protagonistas de suas histórias é uma questão necessária e urgente. Evidente que isso não ocorrerá rapidamente, mas sim, à medida que atuarmos como professores agentes reflexivos e colaboradores de práticas, principalmente em sala de aula, que tangem à problemática do ensino de leitura.

Para que haja essa transformação, é necessário, primeiramente, compreender o que se passa na sala de aula e quais práticas de leitura vêm sendo trabalhadas com os alunos.

2.3 LEITURA NA ESCOLA (OU PRÁTICA TRADICIONAL DE LEITURA?)

Quanto à leitura em sala de aula, diz Sugayama (2011, p.8) que “*a prática tradicional de leitura está presente até os dias atuais nas salas de aula, mesmo após uma proposta de mudança de abordagem de práticas de leituras e escrita em documentos oficiais, como os PCNs*”. Ampliando a discussão, a autora diz que a prática tradicional de leitura vê o texto como “... *pronto, acabado e único...*” (p.10), sem levar em consideração o contexto e seus participantes. Para ela “... *o leitor é visto como alguém com pouco poder nas atividades de leitura...*” (p.10).

Essa problemática da leitura na escola é agravada quando, despreparados por falta de formação continuada, nós, professores, não temos consciência de que apenas reproduzimos, aos nossos alunos, o que aprendemos e da forma como aprendemos. Sobre nossas responsabilidades, precisamos entender que

A ação docente é um permanente exercício de tomada de decisões e que, para que haja um mínimo de coerência, de eficácia nestas decisões, os passos e prescrições de um método de ensino são de pouca ou nenhuma valia, pois não oferecem ao professor aquilo de que ele precisa: compreensão do objeto de conhecimento que está oferecendo aos alunos e do processo através do qual se dá a sua aprendizagem. E, sem esta compreensão, a ação docente fica reduzida a um triste jogo de “cabra cega”, um jogo onde não há vencedores, todos são perdedores: os alunos porque fracassam em proporções inaceitáveis – seja através da repetência que é a oficialização do fracasso, seja através da repulsa à leitura e à escrita que os que aparentemente não fracassam desenvolvem ao longo de sua experiência escolar –, e os professores porque, desprofissionalizados, reduzem-se à condição de mão de obra barata (WEISZ, 1989, s.p.).

Essa citação, de autoria de Telma Weisz e encontrada na apresentação da edição brasileira da obra do psicolinguista Smith (2003), “*Compreendendo a Leitura*”, ilustra o problema do ensino de leitura em nossas escolas. Segundo o autor, em prefácio à 4ª edição, o aprendizado de leitura não está relacionado “... *a exercícios, lições, controles externos de programas prescritos e testes formalizados, mas através de professores sensíveis, que compreendem o que ensinam e que também entendam os estudantes por cujo aprendizado são responsáveis*” (SMITH, 2003, s.p.).

Esse contexto, de acordo com KLEIMAN (1998/2004, p.15), decorre “... *do lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro...*”, situação essa que se agrava, segundo a autora, pela “... *formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler*”.

Essa problemática da leitura na escola é agravada quando se responsabiliza o professor de língua pela formação de leitores, eximindo-se os outros professores do papel de formadores de leitores. Na verdade, as estratégias de leitura precisam ser dominadas por todos os que ensinam.

Nessa perspectiva, destaca PONTECORVO (2005) que existe uma ligação entre a aprendizagem dos alunos, em sala de aula, e a forma como os professores atuam. Para a autora, “... *os professores falam 70% do tempo...*”, “... *fazendo perguntas como estratégia essencial de comunicação*” (p.55). Citando autores como Sinclair e Couthard (1975), Pontecorvo diz que “... *a estrutura essencial do discurso em sala de aula está no tripé pergunta do professor-resposta do aluno-comentário do professor...*”, concluindo que essa situação descrita visa meramente à verificação de conteúdo para avaliação e não estimula o aluno a pensar e a ser protagonista.

Descrevendo as estratégias que permitem aos alunos, autonomamente, interpretar e compreender textos escritos, Solé (1998, p.22) considera, ao discutir “*o que é ler*”, não ser tarefa fácil para professores, “... *porque custa [a ele] dar conta da imensa complexidade e riqueza que caracteriza a vida na sala de aula...*” (SOLÉ, 1998,p.17).

Sobre a pesquisa de leitura no Ensino Médio, Kleiman (2006, p.25) afirma que ao olharmos para os nossos estudantes, podemos vê-los sob duas perspectivas: uma, em que os enxergamos sob o ponto de vista do *fracassado*, que não está interessado ou não gosta de ler, sem perspectiva e projeto pessoal de vida; outra, de *aprendiz bem sucedido*, o aluno que pode desenvolver sua capacidade de entendimento e compreensão de texto, desde que, para isso, o professor creia nas possibilidades desses meninos e meninas e crie práticas que possibilitem o desenvolvimento e, conseqüentemente, o sucesso do aluno. Isso implica no desenvolvimento de um trabalho pautado numa linguagem vista como interação “... *entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista); implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora*” (p.25).

Assim, é possível trabalhar, em sala, acreditando no aluno que constrói seu aprendizado pautado em seu contexto, que atua sobre esse contexto a partir de sua posição e, por meio da linguagem, sobre o mundo em que vive, para ser, desse modo, o tão postulado protagonista de sua história, apto a adentrar no mercado de trabalho e participar ativamente, em sociedade, como cidadão que explora todas as suas potencialidades e exerce seus deveres e direitos.

Para que os nossos meninos e meninas, egressos do Ensino Médio da rede pública de ensino, desenvolvam todas essas competências, é necessário, primeiramente, que sejam alunos bem-sucedidos, bons leitores, que gostem de ler, participem com sucesso nas mediações, em sala de aula, feitas por seus professores, e que estes estejam preparados para atuarem como mediadores, orientadores, facilitadores, articuladores, com atitudes que reflitam ações diferenciadas, a partir de novos conhecimentos e, principalmente, de novas teorias de leitura.

Mas, o que significa ser um bom leitor? Quais são as implicações quando nos referimos a alunos proficientes em leitura? Quais saberes os alunos devem adquirir? Quais procedimentos, técnicas, orientações, estratégias, metodologias e competências são necessárias aos professores? O que envolve tais competências? Quais saberes estão relacionados a esses aspectos?

A partir de 2008, nós, professores da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Educação de São Paulo, por ocasião do estabelecimento da Proposta Curricular, passamos a nos pautar por um currículo, segundo seus idealizadores, baseado nas competências e habilidades. Porém, a diferença entre os dois conceitos não era clara. Para minimizar as dúvidas, estudávamos Lino de Macedo, um dos conceptores do currículo.

Em seu texto “*Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica*”, o diretor do Instituto de psicologia da Universidade e São Paulo, autor da matriz de competências do ENEM, orientava que “... a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica”. Quanto à leitura, apontava que a diferença entre capacidade e habilidade seria:

...Saber ler, como habilidade, não é o mesmo que saber ler como competência relacional. Em muitas situações (quando temos de ler em público, por exemplo), ou não sabemos ler, ou temos dificuldades para isso. Como coordenar as perspectivas do texto, dos ouvintes e do leitor? Todos conhecemos escritores brilhantes, mas que não são bons conferencistas. Na escola ocorre algo semelhante quando se trata de ler poesias ou contar histórias: nem todos os professores sabem como fazê-lo. O mesmo ocorre na transmissão de um conteúdo no contexto da sala de aula. Há professores que sabem fazê-lo de forma agradável, comunicativa, com entusiasmo e competência. Os alunos, certamente, participam, envolvem-se, sentem-se incluídos, encantados (e, a seu modo, agradecem) (MACEDO, 1999, s.p.).

Sob tal perspectiva de formação continuada, principalmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de leitura, atuando como professora do Ensino Médio, não percebia tais orientações como capacitações que dessem conta da demanda de meus alunos. Por mais que me esforçasse para compreender as “*capacitações*”, via sempre uma lacuna entre as prescrições e a necessidade real, tanto dos meus alunos, quanto minha, professora.

Chegar à coordenação pedagógica de um grupo de professores do Ensino Médio nessa situação me fez entender como era urgente uma formação que desse conta de suprir minhas dúvidas e incertezas, e que já não eram só minhas, mas do coletivo sob minha responsabilidade, chegando, assim, a esta pesquisa, pois encontrar caminhos para a formação do aluno como leitor era uma necessidade tanto da professora quanto da coordenadora.

Decorrente de muitas pesquisas, os estudos sobre leitura vêm avançando de forma considerável. Fazer leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo, folhear de maneira

seletiva diversos materiais escritos são consideradas técnicas de leitura, requerem percepção e motricidade, mas não envolvem a cognição, e, por esse motivo, não são consideradas capacidades de leitura em algumas teorias. Em outras, seria o aluno um leitor fluente quando fosse apto a decodificar o texto através do domínio de convenções gráficas, do alfabeto, do sistema da escrita, do conhecimento global das palavras, por meio de uma leitura fluente e rápida (ROJO, 2009, p.75).

Sobre competências e habilidades, especificamente de leitura, Rojo (2009) diz que são variadas as capacidades e procedimentos em que a leitura está envolvida: *perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas*, e há algum tempo, os estudos vêm mostrando outras capacidades para o ato de ler, como é o caso da ativação do conhecimento prévio, da interação social, onde a capacidade de leitura não é mais vista como aquisição de código, mas um processo que envolve cognição, compreensão, conhecimento de mundo (p.76). Para as estratégias envolvidas na capacidade de compreensão, a autora cita:

- Ativação de conhecimento de mundo.
- Antecipação ou predição de conteúdo.
- Checagem da hipótese
- Retomada de informações
- Comparação de informação
- Generalização
- Inferências locais e globais.

Com essas “*capacidades mentais de leitura*” (ROJO, 2009, p.77), a compreensão de uma leitura deixou de ser vista como algo que estava dado no texto, bastando que o leitor buscasse nele as informações.

Apesar do conhecimento que vem sendo desenvolvido a respeito do aprendizado de leitura e de como se dá seu processamento na mente dos alunos, o que ocorre na escola são práticas que estão ultrapassadas, não evoluíram e não acompanharam novas teorias. Os profissionais do ensino, em sua maioria, parecem se acomodar a um ciclo vicioso em que o aluno não aprende, o professor lamenta, acha que nada pode fazer para mudar essa situação e que o sistema educacional é assim mesmo, e, nessa trajetória, não enxerga nenhuma perspectiva de mudança.

A leitura que ocorre realmente na sala de aula é feita através de textos dos livros didáticos. Os professores solicitam que os alunos leiam em voz alta, façam interpretação para

responder a uma série de questões prescritas nesse material, sem haver nenhuma preocupação com o entendimento dessa leitura por parte do aluno (KLEIMAN, 1998/2004, p.13).

3 TEORIAS SOBRE LEITURA

Pelo fato de ter vivido – pois aprendi assim – o modelo de aprendizagem que o professor manda e os alunos obedecem, o mestre é a autoridade máxima e os aprendentes expectadores silenciosos prontos para responderem perguntas e fazerem testes, muitas vezes relâmpagos, busco compreender o processo de formação de leitores através da abordagem cognitivista e do letramento como prática social, justamente para não atuar como “*cabra cega*”. A discussão aqui proposta favorece o desvelamento que me cegava até então.

3.1 MODELOS DE LEITURA

A partir de estudos desenvolvidos por cognitivistas e estudiosos da inteligência artificial, Kato (1985) discute a interação entre o conhecimento prévio do leitor e as informações que o texto traz. Segundo ela, os teóricos classificam os modelos de leitura em dois tipos, que seriam, então, os modelos na perspectiva cognitivista de leitura. O primeiro, chamado de descendente, ou *top-down* é mais focado no leitor; o outro, *bottom-up*, chamado de ascendente, está ligado ao texto. Há, ainda, um terceiro, que a autora nomeia de modelo *interativo* de leitura, chamado assim porque é uma interação entre os dois primeiros.

Com base em pesquisadores cognitivistas, Lodi (2004) enfatiza:

Nestes modelos cognitivos de leitura, prevê-se que, para a realização da leitura, as crianças devem desenvolver estratégias específicas, compreendidas como mudanças ativas nos modos de processamento, a fim de atenderem às exigências da tarefa”(LODI, 2004, p.42).

As subseções a seguir destacam os modelos ascendente, descendente e interativo de leitura.

3.1.1 Modelo ascendente de leitura

No processamento de leitura ascendente ou *bottom-up*, segundo Kato (1985), o leitor procura construir seu conhecimento a partir da análise de partes do texto, ou seja: “... *fazendo uma abordagem composicional ...*” (p.40), ele privilegia os dados constantes no texto. Segundo a autora, esse tipo de leitor faz “... *uso linear e indutivo das informações visuais e linguísticas...*” (p.40).

Com base em Firth (1985), Lodi (2004) identificou, no modo de processamento da informação do tipo ascendente, ou *bottom up*, “*três estágios de desenvolvimento da leitura (...) logográfico, alfabético e ortográfico (...) e cada deles seria marcado pela adoção de novas estratégias, que podem se sobrepor durante o processo de aprendizagem*” (p.42). Seguindo o pensamento de Firth, Lodi diz que no primeiro, o aluno é capaz de realizar o reconhecimento instantâneo de um conjunto lexical restrito, passando “*a utilizar habilidades alfabéticas*”. Já no segundo estágio – alfabético –, o aluno decodifica grafemas e os associa a seus correspondentes fonológicos, passando para o terceiro, “*no qual a leitura é desenvolvida sem haver necessidade de realização de conversões fonológicas, ou seja, há uma análise instantânea das palavras em unidades ortográficas*” (p.42).

Nesse sentido, a permanência do aluno em cada estágio, levando-se em conta as diferenças de cada um, é o que determina o desenvolvimento das habilidades requeridas para o aprendizado da leitura, tornando este modelo, diz a autora, “*um processo único e universal de aprendizagem*”(p.44). Para ela, tomando como base a crítica de autoras como Kleiman (1992) e Kato (1985), o modelo de processamento ascendente possibilita ao leitor uma compreensão detalhada do texto, mas não uma leitura fluente, dificultando, inclusive, que ele compreenda, leia nas entrelinhas e não perceba as ideias centrais do texto (LODI, 2004, p.44).

3.1.2 Modelo descendente de leitura

Esse modelo de leitura, conhecido como *top-down*, ou processamento descendente, ocorre quando o leitor percebe mais rapidamente as ideias principais e o objetivo geral do texto, fazendo uma leitura de cima para baixo, ou seja, da cabeça para o corpo do texto. Kato (1985, p.40) afirma que o leitor que se utiliza desse processamento de leitura faz “...*uma abordagem não linear...*” (p.40). Ele é um leitor dedutivo, não dá ênfase ao que os olhos veem.

Nesse processamento, o leitor antecipa o conteúdo do texto, ativando seu conhecimento prévio, e utiliza sua cognição para levantar hipóteses, fazer antecipações; não decodifica, lendo letra por letra, mas sim processa a palavra de forma global (SOLÉ, 1998/2006, p.23-4).

Lodi, (2004), enfatiza que, no modelo de processamento descendente, “*a ênfase é colocada no leitor, ou seja, a informação flui do leitor para o texto*” (p44). Sendo o texto, segundo ela, tratado como objeto indeterminado, é do leitor a responsabilidade de interpretar ou ressignificar a intenção do autor. E, concordando com Smith (1997), a autora afirma que ler, segundo o processamento de leitura denominado *top-down*, é

Buscar sentido no texto impresso e não adotar uma atitude passiva na espera de que o texto forneça o significado pronto. Dessa forma, a compreensão da leitura só é possível se a base para os significados forem traduzidos pelo leitor para a linguagem, a partir da *teoria de mundo* construída pelo sujeito no decorrer de sua vida (LODI, 2004, p.45).

Apoiando-se em Smith (1997), para quem o modo de funcionamento da mente prevalece em relação à estruturação textual, a autora diz que devemos usar o que temos em nossas mentes para aprendermos sobre o mundo e o sentido dele. Ela conclui que para a compreensão de um texto é necessário que o leitor faça previsões, elimine respostas improváveis, aponte prováveis caminhos a partir do conhecimento que ela carrega, pois e a ele, leitor, que cabe decidir a “... *eliminação das alternativas até que as incertezas reduzam-se a zero...*” (p.45).

3.1.3 Modelo interativo de leitura

Propondo este modelo a partir dos processamentos descendentes e ascendentes, Kato (1985) defende a ideia de que eles se completam e, quando colocados juntos, em prática, possibilitam uma leitura coerente. Ou seja: quando o leitor valoriza tanto “*os dados linguísticos*” quanto a predição, aí, então, ocorre o que ela chama de “*uma interação entre leitor e texto*” (p.53).

O leitor se torna proficiente, segundo ela, quando a leitura não é apenas uma decodificação, mas, principalmente um processo interativo entre os processamentos *bottom-up* e *top-down*. Kato (1985) diz ainda que quando isso ocorre, temos um leitor que é, ao mesmo tempo, “*...fluente e preciso...*”. Segundo ela, “*as estratégias são determinadas por vários fatores: o grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo da leitura, a motivação para a leitura, etc.*” (p.54).

Consonante a ideia de que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, Solé (1998, p.22) diz que para que isso ocorra é necessário:

- a) A presença de um leitor ativo que processa e examina o texto;
- b) Um objetivo para guiar a leitura;
- c) A construção do significado do texto pelo leitor e que esse significado não é uma tradução do significado que o autor quis lhe dar e sim uma construção envolvendo o texto;
- d) Os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos.

O fato fundamental, continua a autora, é que “*a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito, com exceção de informações muito determinadas – nº de telefone, conta bancária, endereço*” (p.23). Citando vários autores, de perspectiva interativa, ela conclui que “*Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios, habilidades de decodificação, previsão e inferência contínua.* (SOLÉ, 1998, p.23).

3.2 LETRAMENTO

O termo *letramento* não é bem compreendido em nosso contexto educacional. Essa estranheza, segundo SOARES (1998/2006), não ocorre com outras palavras do mesmo campo semântico, como é o caso das palavras *analfabetismo*, *analfabeto*, *alfabetizar*, *alfabetização*, *alfabetizado*, e, até mesmo, os termos *letrado* e *iletrado*. A autora destaca a necessidade de esclarecer o significado de *letramento*, dizendo que a palavra aparece por volta dos anos 80, proposta pelo antropólogo Street (1984) e, a partir daí, torna-se comum seu uso em meio aos especialistas da área de Ciências Linguísticas.

A autora e pesquisadora esclarece que o verbete *letramento* surge da necessidade de compreensão, no mundo social, da presença da escrita, sendo criado a partir da tradução do termo inglês *literacy* que, de acordo com ela,

É o estado ou condição daquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*” (SOARES, 1998/2006, p.17-8).

Para a autora, a palavra *alfabetização* é comum, o que não gera dúvida nas pessoas, mas o mesmo não ocorre com *letramento*, “*de sentido ainda pouco claro e impreciso*”. Os dois termos são confundidos e sobrepostos, daí a necessidade de serem distintos e aproximados, levando-se em conta suas especificidades. Tanto na época de seu surgimento como ainda hoje, dizer que alguém estava inserido no mundo da escrita significava/significa que ele era/é alfabetizado. Assim, segundo Soares, *alfabetizado* é a designação que recebem

as pessoas que sabem ler e escrever e letrado é o “*estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita*” (p.47).

A discussão sobre alfabetização/alfabetismo/ alfabetismo funcional / letramento / letramentos é realizada por Rojo (2009). No prólogo da obra, a autora questiona:

Como alfabetizar letrando? Como desenvolver o letramento dos alunos sem deixar de dar atenção ao processo de alfabetização? Que letramentos fomentar? Quais gêneros de discurso trabalhar? Quando e como? Quanto da exclusão escolar se deve ao insucesso na alfabetização e no desenvolvimento dos letramentos?

As respostas às perguntas poderiam, sem dúvida, ser, de acordo com ela, reveladoras da urgência de revermos nossas práticas de letramento, primeiramente compreendendo o que significam os termos *alfabetização*, *alfabetismo* e *letramento*, em seguida, discutindo a valorização, por parte da comunidade escolar “*das culturas e letramentos locais/globais dos alunos e da cultura valorizada que nela circula*” (p.10).

Rojo enfatiza ainda que o termo alfabetismo é específico do contexto escolar, onde são valorizadas as capacidades linguísticas e cognitivas para o desenvolvimento da leitura; já o *letramento* é considerado por ela como “... *os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita...*”, tendo, ou não, valor social. Nessa direção, Rojo (2009) explica que a diferença fica mais evidente através dos novos estudos do letramento, realizados por Street. De acordo com este autor (1993, *apud* ROJO, 2009, p.99), são dois os enfoques do letramento: o autônomo e o ideológico, discutidos nas subseções seguintes.

3.2.1 Letramento autônomo

O enfoque autônomo, de acordo com Rojo (2009), concordando com Street (1993), vê o letramento “*em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca*” (p.99).

Assim, o enfoque autônomo que, segundo Rojo, é dominante, prevê que o indivíduo aumente o seu nível de letramento à medida que desenvolva suas habilidades a partir do aprendizado da leitura e escrita na escola, que ela denomina de “*níveis de alfabetismo*” (p.99). Rojo cita Bartlett (2003, p.69), que considera “*o retrato da educação a partir do enfoque autônomo, no qual essas habilidades resultariam ‘no pensamento racional individual, no desenvolvimento social e na mobilidade econômica’*” (p.99).

Essas distinções conceituais a respeito do termo letramento, aqui discutido, são também focalizadas por Soares (1998/2006, p.71). Segundo ela, podemos falar em “*versões de letramento*” e o esforço, nas escolas e grandes organizações – por exemplo UNESCO – para sua universalização é seguido de dificuldades para medir o seu domínio por parte das pessoas.

Soares (1998/2006) considera o modelo autônomo uma versão “*fraca*” do letramento, segundo o qual o sujeito se apropria de habilidades necessárias para “*funcionar adequadamente em um contexto social*”; a autora considera “*...uma interpretação progressista...*”. Esse enfoque de letramento, segundo Rojo (2009, p.100), diz respeito à escola.

De acordo com Street (1984, p.2, *apud* SUGAYAMA, 2011, p.19), o modelo autônomo de letramento:

... assume uma direção única na qual o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associado com o “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Essa é uma tentativa de distinguir letramento de alfabetização. Isso isola o letramento como uma variável independente e então afirma ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências estão, classicamente, representadas nos termos de “crescimento econômico” ou em termos de estratégias cognitivas.

Assim, Soares (1998/2006, p.74) explica que, implícita a essa perspectiva de letramento, existe outra ideia em que se acredita: que as habilidades de leitura e escrita devem ser usadas para fazer parte da sociedade em busca da cidadania. Segundo ela, de acordo com Street, letramento é “*um termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita*”, “*tem um significado político e ideológico de que não pode ser separado e não pode ser tratado como se fosse um fenômeno autônomo.*”

A acepção do modelo autônomo de letramento tem sido muito criticada, mas grande parte de documentos oficiais de ensino têm como base essa versão de letramento (STREET, 1993, *apud* VILAS BOAS, 2010, p.27). Para o autor, o modelo de letramento que se opõe, ao autônomo é o ideológico, reconhecendo que “*as práticas sociais de letramento estão arraigadas a um contexto cultural e social ...*” (p. 27).

3.2.2 Letramento ideológico

Street (*apud* SOARES, 1998/2006, p.75) afirma que a verdadeira natureza do letramento diz respeito “*às formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas*”.

O modelo ideológico de letramento, enfatiza Soares, “*... é revolucionário...*”. Ela explica que o educador Paulo Freire considerava que ser alfabetizado significava ter a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma consciente e transformar seus contextos de vida.

Com base em Street (1993), Rojo diz que o modelo ideológico “*vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e a escrita em diferentes contextos*” (p.99). Para ela, é variável o conceito de letramento, pois muda de acordo com os tempos, as culturas e dentro de uma mesma cultura, sendo essa a razão de diferentes práticas, em vários contextos, serem consideradas como letramento.

3.2.3 Multiletramentos na escola

Na introdução do capítulo cujo título é “*Blog nos anos iniciais do Fundamental I*”, Lorenzie Pádua (2013), com base em Soares, reforçam que *letramento* é o estado ou condição

de quem não apenas sabe ler e escrever, mas “*cultiva as práticas sociais que usam a escrita*” (p.35). Para elas,

O conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e suas relações com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita. Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização (p.36).

Com base em Street (1993;2003), Garcia et al.(2013, p.130) dizem que “*os letramentos são múltiplos, variando no tempo, espaço, situações e estritamente determinados por relações de poder*”. Discutindo práticas que favorecem novas aprendizagens em contextos escolares, as autoras enfatizam a necessidade de novas posturas por parte do professor diante dos *multiletramentos* no interior da escola. É o caso das novas mídias que possibilitam a produção de significado “... *permitindo modos de pensamento, formas de comunicação, através de novos letramentos*” (p.131).

Sobre o objetivo de novos significados do ensino de escrita e a importância que as práticas de leitura e escrita representam como “*ferramentas para agir socialmente...*”, Kleiman et al. (2013, p.69) discutem a questão da necessidade de se repensar a escola. Para elas, há mais de um século, vários segmentos da sociedade anseiam por uma escola que, nos moldes de John Dewey, esteja aberta para o mundo, fazendo parte dele e que a base para o processo de ensino aprendizagem se pautem na experiência humana e nos conhecimentos prévios dos estudantes (p.70).

Nesse sentido, Zanotto (2012, prelo) afirma que

Uma das implicações de dar voz para os leitores é que do seu protagonismo podem emergir as múltiplas leituras, que constituem, talvez, o cerne do problema da mudança de práticas de leitura em sala de aula. Isso porque é mais fácil e seguro trabalhar com práticas coerentes com a leitura única, pois há o temor da complexidade e do caos em sala de aula representado pelas vozes e subjetividades dos leitores e pelas múltiplas leituras.

Kleiman (2006) diz da importância de colocar a leitura e o livro a serviço dos jovens, principalmente aqueles que estão em “...*risco de exclusão da escola...*” (p.23). Segundo ela,

adolescente do Ensino Médio, de periferia, que mesmo estando há anos na escola “...*travam uma luta constante com o analfabetismo...*”, apesar de pertencerem a movimentos culturais e se interessarem por livros e textos políticos ou históricos que falam de suas raízes, são excluídos pelo fato de que seus conhecimentos não fazem parte dos saberes valorizados pela escola e também pela sociedade, e é aí que a autora observa

... dados de provas como as do ENEM, de vestibulares e de exames como o PISA, pelos depoimentos de professores universitários que alegam que seus alunos não leem, pelas acusações da mídia até, que as características situacionais dessa instituição são barreiras a serem vencidas, em vez de se constituírem em apoio e meio favorecedores do desenvolvimento de sujeitos plenamente letrados e, portanto, capacitados para continuar aprendendo, ou na universidade ou no mundo do trabalho, ou em ambos simultaneamente (KLEIMAN, 2006, p.24).

As práticas escolares, nas quais nossos estudantes estão inseridos não contribuem efetivamente para sua inserção, seja no mundo do trabalho, no convívio social ou humano, no exercício da cidadania, principalmente quando se trata de alunos egressos do Ensino Médio. Contamos com uma estrutura educacional, na qual a centralização do poder, o autoritarismo, vão desde as esferas mais elevadas da organização do ensino até a sala de aula, na figura do professor. Apesar da promulgação da LDB há mais de uma década, no interior das escolas, mais especificamente, em sala de aula não se conhece e não se aplica a tão idealizada autonomia, dos alunos, do professor, da coordenação pedagógica, da direção e de toda a esfera acima destes.

Posturas críticas, por parte dos atores da educação, em relação à estrutura educacional em nosso país, são raras, ou nenhuma. A realidade de nosso contexto escolar, principalmente nas escolas públicas, mais especificamente nas ligadas à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e à Diretoria Regional de Ensino de Itapevi, que permanece há alguns anos com resultados insatisfatórios em relação às demais, a gestão é feita por indicação. É nessa Diretoria Regional que está alocada a escola palco desta pesquisa, onde ministrou aulas desde 2004 e, a partir de 2008, passei a atuar como coordenadora pedagógica. Indicações para preenchimento de cargos correspondem aos chamados cargos de confiança, ou seja, se você, enquanto coordenador, não concorda com a postura do diretor, significa que não tem o perfil “desejável” para o cargo. O mesmo ocorre com o diretor, supervisor, em grande maioria não concursados mas sim “*indicados*”.

A chamada “*gestão democrática*” não tem espaço nesse ambiente. O preconceito fica claro e visível quando alunos questionam abuso de poder e são considerados desordeiros, marginais, sem educação, vistos como “*indisciplinados*” e, na maioria dos casos, encaminhados ao Conselho Tutelar ou à Delegacia de Polícia, onde se lavra Boletim de Ocorrência.

Nesse sentido, Rojo (2009, p.106), diz que o resultado da ampliação e acesso à educação, possibilitou o ingresso das camadas populares nas escolas públicas e trouxe letramentos locais desconhecidos e ignorados, como *o rap e o funk*, o que gerou, segundo a autora, “*...conflitos entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola...*” (p.106). Ela afirma que, na verdade, o papel da escola é dar espaço para que os jovens participem de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, ou seja, os vários letramentos e que, assim, possam participar de suas comunidades de forma ética, crítica e democrática (p.107).

Assim, com o intuito de contribuir para a construção de práticas de leitura diferenciadas, busco, através do PAG, que é uma “*prática dialógica e colaborativa, útil para o ensino de leitura*” (ZANOTTO, 2012, prelo), “*dar voz ao aluno e possibilitar que ele seja um construtor ativo e responsivo*”(BAKHTIN, 1992, p.3).

3.3 PROPOSTA DE MUDANÇA: A PRÁTICA DE LETRAMENTO PAG

Refletindo sobre as práticas de letramento que ocorrem nas escolas, Rojo (2009, p.108) destaca: “*Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam*”. Tal reflexão dialoga com as necessidades apontadas desde o início da pesquisa aqui descrita, e já apresentadas na Introdução desta dissertação.

Também nessa direção, buscando uma prática que contribuísse para mudanças no ensino de leitura e para entender o que acontecia na cabeça dos leitores durante a leitura de um texto, Zanotto (1995, 2012) “*escolhe*” pesquisar o método introspectivo proposto por Newell e Simon (1972), *O Pensar Alto* e o adapta para *Pensar Alto em Grupo* – Evento de

letramento pesquisado pelo grupo GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação da metáfora) sob sua coordenação, ela explica que o método, também chamado de *protocolo verbal* surge como método de pesquisa que estuda a introspecção, no período em que surge o computador e a teoria da Solução de problemas, com intuito de “*capturar as sequências de pensamentos de uma pessoa ao realizar uma tarefa, possibilitando ao pesquisador inferir os processos que guiam a geração de novos pensamentos*”. Para a autora,

Inicialmente, o Pensar Alto em Grupo foi utilizado apenas como técnica de pesquisa para geração de dados, mas se revelou no desenvolvimento da pesquisa um instrumento pedagógico de grande potencial pelo fato de dar voz ao aluno e possibilitar que ele seja um construtor ativo e responsivo (Bakhtin, 1992). Por esse motivo, é uma prática que está afinada com as ideias de Paulo Freire (1970/2004), cujo pressuposto essencial, na minha interpretação, é dar espaço para a voz do aluno leitor, o que, a meu ver, pode favorecer o desenvolvimento do protagonismo dos alunos (ZANOTTO, prelo).

Como o objetivo, nessa nova prática de leitura, é a construção conjuntados significados de um texto, existe a necessidade de se repensar o papel do aluno e do professor, ou seja, revisitar a prática tradicional de ensino de leitura, na qual o sentido de um texto está pronto, sendo necessário, apenas, que o aluno retire o significado que já está lá no texto. A proposta do PAG é que na aula de leitura se dê voz ao aluno, permitindo que ele pense livremente, faça anotações, se quiser, e depois converse com o grupo e pensem juntos sobre o texto lido (ZANOTTO e PALMA, 2003)¹.

De acordo com a autora, para que essa *construção colaborativa do significado* ocorra, é necessário que haja uma mudança de postura do professor. Este deve compreender que, ao coordenar um evento de leitura, é importante atuar como um maestro que orquestra a negociação dos significados do texto lido.

¹ Zanotto (2013) – notas de aula.

3.3.1 Formação de professores e necessidade de mudança

É importante enfatizar que mudar comportamentos, ações, práticas construídas ao longo de vários anos não é tarefa fácil para o professor, assim como também não o é para o aluno que, acostumado, ao longo de seus estudos, à ideia de que o professor é a autoridade interpretativa na aula, é aquele que faz perguntas diretivas, que não admite outras possibilidades de resposta que não estejam de acordo com a sua, fica perdido, sem saber como agir quando, em uma vivência de leitura, lhe é proposto que fale alto o que está pensando, para construir significados no grupo, a partir de sua introspecção.

Como professora de formação tradicional envolvida com esse movimento de pesquisar para mudar ações, posturas, comportamentos em sala de aula, verifiquei, durante as vivências e, posteriormente ouvindo e transcrevendo o conteúdo delas, que mesmo aprendendo na teoria uma nova prática, colaborativa, inconscientemente já colocava “*em ação*” esse aprendizado.

Segundo Kleiman (2002, p.10), todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes reflete o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. A formação, tradicional que o professor recebe(e que, portanto, recebi!), não nos permite refletir e fazer escolhas. É, de acordo com alguns autores, uma formação baseada em prescrições feitas através de livros didáticos, apostilas, métodos que indicam, sem flexibilidade, nossas ações. Resta ao professor acomodar-se e continuar a ensinar do mesmo modo como aprendeu, deforma tradicional.

Analisar minhas ações nas vivências do Pensar Alto em Grupo e encontrar aspectos dessa prática que diferem da proposta de ensino aprendizagem defendida nesta pesquisa, durante as leituras realizadas com o grupo, foi desconfortável, porém, importante no sentido de transformá-las.

Outro aspecto que ficou visível, para mim, neste trabalho, foi entender a razão da resistência de meus pares quando são propostas mudanças nas ações tradicionais. Ao identificar características tradicionais no meu trabalho e investigar como este pode ser interpretado por mim mesma, compreendi a necessidade de “*criar um diálogo entre o pesquisador e o professor sobre sua ação*”(LOUSADA, 2004).

A razão pela qual somos resistentes a mudanças fica clara quando constato, durante os eventos de leitura, que só posso compreender minhas ações quando as analiso e só assim percebo a necessidade adotar novas ações.

Ao analisar e compreender meu trabalho como professora, de forma individual, posso contribuir, através da socialização das experiências adquiridas durante a pesquisa, com a formação coletiva de meus pares, por meio de reflexões que possam levar o professor, junto ao seu coletivo, a encontrar novas alternativas de ações, podendo descobrir novas possibilidades de atuação, dentro e fora de meu contexto escolar.

3.3.2– Teoria na prática

Dizer a um professor que sua prática é tradicional, que é necessário contextualizar, inovar, motivar seus alunos, preparar aulas diferentes produz nele uma espécie de angústia, pois ele sabe que sua aula, no caso de leitura, não está produtiva, mas não sabe o que fazer para melhorar.

Entrar em contato com um modelo de aula em que o professor não faz perguntas diretivas, quando só conhecemos esse tipo de prática, chega a ser embaraçoso. Constrangedor, até. Me sentia assim nos primeiros dias de aula da disciplina ministrada pela professora Zanotto, quando iniciei o mestrado. Ela não interferia no pensamento dos alunos. Não havia, em toda minha experiência escolar ou não, vivenciado ou ouvido sequer falar de uma aula onde o professor não desse as ordens para que os alunos as obedecessem. Observava, intrigada, a aula e a professora, e um conflito ia se estabelecendo dentro de mim entre o modelo de aula que sempre conheci e aquele praticado pela professora. Sobre minhas considerações, a professora diz

Em suma eles [professores] trazem esse modelo por terem participado de práticas objetivistas (que são dominantes no ensino) e terem internalizado suas convenções. Essa prática é um pré-construído, herdado e passado de forma transgeracional, da qual não temos consciência, e que, por isso, exige um trabalho de conscientização e desconstrução para ser possível construir outro modelo. Daí a necessidade, muitas vezes, de realizar uma pesquisa-ação sobre a própria prática para poder transformá-la (ZANOTTO, prelo).

Transformar a prática por meio da conscientização das ações que precisam ser modificadas, e tornar-se um professor mediador, segundo a autora, requer saberes específicos que ela elenca como

- 1º) Ter disponibilidade para o diálogo e abrir-se para as múltiplas leituras;
- 2º) Abrir mão de seu poder de autoridade interpretativa e de controlador dos turnos de fala;
- 3º) Dar espaço para a voz do aluno, possibilitando que ele ative seus conhecimentos, crenças e experiências e seja um construtor responsivo ativo de leituras (Bakhtin, 1992);
- 4º) Saber ouvir e legitimar a voz ou o sentido do aluno, que vai implicar em legitimar sua identidade, porque ao fazer isso, o professor estará legitimando sua individualidade, favorecendo a construção de sua identidade de forma positiva (Nardi, 1999; Pereira, 2003);
- 5º) Mediar a co-construção das leituras, assim como permitir que os alunos sejam mediadores uns para os outros, possibilitando a construção de raciocínios coletivos;
- 6º) Coordenar/orquestrar as vozes dos participantes, possibilitando e estimulando que todos falem e sejam ouvidos;
- 7º) Conscientizá-los dos processos de leitura, para desenvolver neles a metacognição e auxiliá-los a pensar na relevância (Grice, 1975; Sperber e Wilson, 2001, Carston, 2002) as interpretações.
- 8º) Saber orquestrar as vozes dos participantes, propiciando um processo construtivo de intersubjetividade e de percepção de alteridades (Cameron, 2003), saindo da visão egocêntrica do enunciador da metáfora do canal.

Escolher atuar, em sala de aula, a partir dos saberes elencados acima não é um processo rápido, nem tão pouco fácil, pois mudar conceitos, crenças estabelecidas e padrões de comportamento é desconfortável e, a princípio, a impressão que se tem é de que estamos na contramão.

Para a autora, o aluno, na sala de aula tradicional, está acostumado a um papel passivo, em que nunca tem voz, e o professor, por outro lado, é muito ativo na aula, controla os turnos e, inclusive, o pensamento do aluno, que deve seguir na direção desejada pelo professor. Então, para que o professor abandone essa papel de controlador, tem de aprender, assim como o aluno que, para deixar de ser passivo, precisa aprender.

Ao entrar em contato com o Pensar Alto em Grupo, verifiquei que, no começo, realmente é isso o que ocorre. As vivências que fiz com o grupo, principalmente no trabalho com o texto *A águia e a Galinha*, mostraram-me que a díade – pergunta do professor, resposta do aluno, ainda estava muito presente. Apesar de ser um pingue-pongue (ZANOTO, 2013)², era, como refere a autora, em orientação, “...um pingue-pongue melhorado...”, devido ao fato de ter assistido às aulas de sua disciplina, nas quais a metodologia utilizada é o PAG.

Nessa direção, minha postura como professora já era objeto de reflexão e já observava se estava dominando os turnos, como mediava a leitura, se estava, ou não, deixando o aluno pensar. Mesmo falando bastante, durante os eventos de letramento, percebia não interromper o processo de raciocínio dos alunos.

As perguntas feitas por mim têm base na última fala do aluno. E ele também apresenta suas conclusões a partir do que falei. Existe aí um encadeamento, um raciocínio encadeado. Não chego a cortar o fio condutor do pensamento do aluno. Ele continua. É uma forma de dar voz quando, de certa forma, até auxilio o menino a construir esse raciocínio. Na verdade, o que ocorreu nessas vivências foi que acompanhei, de perto, a fala dos alunos.

O número de turnos assumidos por mim e pelos alunos foi similar. O desejável, segundo Zanotto, é que o aluno domine os turnos. Apesar de tudo, minhas perguntas parecem ir ao encontro do que os alunos falam. É como se eu dissesse: Deixe-me ver se entendi o que estão falando. Sempre estou retomando o que eles estão falando. As questões são apresentadas aos alunos a partir do que estão falando. As *réplicas* (BAKHTIN, 1992, *apud* ROJO, 2009, p.112), tanto minhas quanto dos alunos, estavam perfeitamente em harmonia. Tive sensibilidade para acompanhar o raciocínio dos meninos.

²Zanotto (2013) – notas de aula.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nestaseção, apresento a metodologia utilizada ao longo da pesquisa, o paradigma qualitativo de pesquisa, a pesquisa-ação, o Pensar Alto em Grupo (PAG), o contexto da pesquisa, a caracterização dos sujeitos, as transcrições e os critérios de análise e discussão.

4.1 PARADIGMA QUALITATIVO DE PESQUISA

Sobre o paradigma qualitativo da pesquisa, Creswell (2010) explica que, diferentemente da investigação quantitativa, a investigação qualitativa baseia-se em diferentes concepções filosóficas e diferentes estratégias de investigação, o que influencia os procedimentos em um projeto.

Com base em Denzin e Lincoln (2005), e vários autores que escrevem sobre a metodologia qualitativa, Creswell diz que os procedimentos qualitativos mostram perspectivas que perpassam o pensamento de justiça social, de ideologia e posturas filosóficas. Segundo Creswell, as discussões sobre as características do método qualitativo para convencer o corpo docente e o público a respeito de sua legitimidade já não são tão frequentes, e há, segundo ele, pontos comuns sobre o que “*constitui uma investigação qualitativa*” (p.207).

Falando sobre as características da pesquisa qualitativa, o autor diz ser necessário que se faça uma lista de questões para o planejamento de um procedimento qualitativo, e, captando as perspectivas tradicionais, defensivas, participatórias e autorreflexivas mais recentes da pesquisa qualitativa, afirma ser importante um *ambiente natural*, pois o pesquisador coleta os dados no local da vivência da pesquisa.

A coleta de dados e a observação do comportamento dos participantes tornam o *pesquisador um instrumento fundamental*, pois não utiliza dados desenvolvidos por outros pesquisadores. *As múltiplas formas de coleta de dados*, como entrevista, observações e

documentos é que geram os dados na pesquisa qualitativa e criam padrões através da *análise de dados indutiva*, que envolve a colaboração interativa com os participantes.

Quanto ao foco, durante o processo da pesquisa qualitativa, Creswell observa que “o pesquisador mantém o foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema” (p.209). Para ele, esse processo de *pesquisa é emergente* e o intuito é “aprender sobre a questão pesquisada com os participantes”, a partir das informações e usando *uma lente teórica* para ver o conceito de leitura, observando o contexto histórico, social, político da situação pesquisada.

Como a forma de investigação, neste tipo de pesquisa, é *interpretativista*, “os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem” (p.209).

4.2 PESQUISA-AÇÃO

Adotei a pesquisa-ação como procedimento metodológico, pois, segundo Thiollent (2005), esse tipo de pesquisa propicia uma investigação auto-reflexiva realizada pelos próprios participantes com objetivo de melhorar sua prática. O pesquisador, na pesquisa-ação, estabelece relação com a realidade para melhorar e transformar o contexto, mostrando “*um esforço para aumentar o conhecimento e a consciência das pessoas e dos grupos envolvidos*” (THIOLLENT, 1997, p.27).

De caráter social, educacional, segundo o autor, a pesquisa-ação vem da busca de alternativa às normas da pesquisa tradicional que valoriza a quantificação, ou seja, a pesquisa positivista, enquanto a pesquisa-ação possibilita aos pesquisadores e grupos participantes instrumentos para serem capazes de responder, de forma mais eficiente, a demandas através de ações transformadoras, facilitando “*a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído*”. Continua Thiollent: “*devido à urgência de tais problemas, seja na educação, por exemplo, os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez*”. (THIOLLENT, 1997, p.10).

Instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte, a pesquisa-ação, para Thiollent, não trata de psicologia individual, não sendo adequada ao enfoque macro social, mais pertinente, portanto, os aspectos sócio-políticos. Esse tipo de pesquisa analisa diferentes formas de ação que se manifestam num conjunto de relações sociais.

Apesar das muitas pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, existe a falta de segurança em relação à metodologia, principalmente na investigação de situações concretas, o que leva os adeptos da pesquisa-ação a darem atenção às exigências teóricas e práticas para resolverem demandas importantes na situação social.

A estrutura metodológica da pesquisa-ação, discutida em áreas de compromisso reformador e participativo, possibilita propostas de pesquisas em vários campos de atuação social. As militantes, informativas, conscientizadoras e as “*eficientizantes*”, todas implicando a participação das pessoas nos problemas investigados. O que qualifica uma pesquisa como pesquisa-ação é o fato de ocorrer realmente uma ação por parte das pessoas em relação ao problema observado, uma situação problemática que mereça ser investigada, elaborada e conduzida.

Assim, o pesquisador, precisa ser ativo na solução das demandas encontradas, acompanhando e avaliando as ações pertinentes ao problema. Para tanto, é necessário que haja, entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, uma relação de participação, e que o problema seja resolvido no decorrer da pesquisa.

Diferente das pesquisas tradicionais, onde o intuito maior é o levantamento de dados e/ou relatórios a serem arquivados, os pesquisadores, na pesquisa-ação, têm algo a dizer e a fazer, desempenhando um papel ativo na realidade do fato observado. Para tanto, é necessário precisar qual ação, seus agentes, objetivos, obstáculos, necessidade de conhecimento a ser desenvolvido, devido à demanda a ser resolvida.

Nessa direção, necessita-se de estratégia metodológica em que ocorra interação entre os pesquisados e o pesquisador, uma sequência de prioridades na ordem das ações, estabelecimento de prioridade quanto à situação social como objeto de investigação, acompanhamento das decisões/ações, além de se considerar que o intuito seja aumentar o conhecimento e o nível de consciência dos envolvidos.

O termo pesquisa-ação, segundo Nunes (2000), por ser inspirada em valores comunitários, aprimora e informa a prática cultural. É o estudo, continua ela, citando Elliott (1991, p.69), de uma situação social que objetiva melhorar a qualidade da ação aí realizada. Para a autora, mencionando Carr e Kemmis (1986, p.162), a definição de pesquisa-ação mais citada é: “*Uma forma de investigação **auto reflexiva** realizada pelos **participantes** numa situação social para **aprimorar** a racionalidade e justiça de suas práticas, sua compreensão destas práticas e as situações nas quais se desenvolvem*”.

Conduzida pelos próprios participantes, segundo Nunes (2000, p.61), esse tipo de pesquisa distingue-se de outras pelo fato de estar profundamente relacionada a um contexto específico e preocupar-se em identificar e solucionar a problemática pesquisada, pois surge da demanda do dia-a-dia e os resultados são incorporados à prática. O papel dos envolvidos caracteriza-se pela participação, cooperação e colaboração. São os participantes do processo que determinam a agenda, coletam e analisam os dados, controlam o uso e os resultados de todo processo colaboram com outros engajados, melhorando seu próprio trabalho (p.62).

Discutindo o papel da pesquisa-ação no processo de aprendizagem e mudança, Nunes (2000, p.65) fala da importância de se fazer pesquisa priorizando “*a ação que alimenta o próprio evento social*”:

Além de pesquisadora, participante do processo de ensino-aprendizagem, ciente do meu papel nos dois processos - de ensinar e investigar – encontrando-me, portanto, numa posição que me torna capaz de incorporar à prática e, assim, aprimorá-la.

O olhar para si em sala de aula, segundo Nunes (2000, p.65), por meio da auto-reflexão, a levou ao questionamento e aquisição de conhecimento do fazer cotidiano, melhorando sua prática. Isso beneficiou a ela e aos alunos, respondendo à pergunta que ela coloca em seu trabalho: “*para que(m) foi feita a pesquisa?*”. Ainda citando Elliott (1991, p.52), Nunes diz que “*possibilitar o aprimoramento da prática é uma das características da pesquisa-ação, já que permite ao professor desenvolver sua capacidade de discriminar e julgar numa ação humana complexa*”.

O fato de estarmos presentes o tempo todo no local da pesquisa, diz Nunes (2000, p.66), apontando Hubbard e Power (1993, XIV), nos diferencia, como professores, de pesquisadores externos, ao trazermos os próprios dados para a pesquisa, o que, segundo

ela, gera uma conscientização mais profunda. Lembrando, a autora destaca ainda que Moita Lopes e Freire (1998, p.150) “recomendam que o conhecimento produzido pelo professor sobre sua prática seja disseminado, oralmente e/ou por escrito, de modo que possa receber críticas e sugestões”.

4.3 CONTEXTO DA PESQUISA

O trabalho foi desenvolvido na Escola estadual Demilson Soares Molica, escola pública da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, localizada na cidade de Jandira. Escola de periferia, está situada em uma comunidade carente e com alto grau de violência, desemprego e falta de perspectiva para os jovens que ali residem.

Composto por cinco alunos da segunda série do Ensino Médio, todos com 16 anos, o grupo focal foi formado e os encontros, quinzenais, agendados na biblioteca da escola para dar início à coleta de dados que gerou o *corpus* para realização da pesquisa.

Após a realização das vivências de leitura, os dados foram transcritos e analisados com a finalidade de observar como os alunos constroem sentidos durante a atividade de leitura, e propiciar à pesquisadora refletir sobre suas ações, para transformá-las.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O trabalho envolve cinco alunos da 2ª série do Ensino Médio, que, através do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 1998, 2008; ZANOTTO e PALMA, 2008, 2003), participam de vivências de leitura, juntamente com a professora-pesquisadora, a partir de textos e de discussões sobre eles em sala de aula.

Eduardo, Gabriel, Ludjero, Thiago e Wallace, adolescentes de classe social desprivilegiada, demonstraram muito interesse e certa euforia quando lhes falei sobre a

proposta de participarem de um grupo focal, que permitiria captar, segundo Gatti (2005, p.09), a partir das trocas discursivas, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações. Também lhes expliquei que nesta pesquisa de mestrado eu utilizava o método do “Pensar Alto em Grupo”, que investiga os processos mentais de uma pessoa quando lê, pensando alto, e diz tudo que lhe vem à cabeça. Apresentei o objetivo deste trabalho: contribuir para que eles desenvolvessem a capacidade de argumentação e reflexão, o raciocínio coletivo, defendendo a própria opinião.

Essas vivências, gravadas em áudio, transcritas, foram analisadas com a finalidade de observar como os alunos constroem sentidos durante a atividade de leitura, por meio do estabelecimento de um diálogo democrático, onde a professora-pesquisadora tem a oportunidade de conhecer a si própria, aos alunos e o que estes conhecem, uma vez que todos terão voz dentro de seu contexto de estudo. Nesse sentido, a proposta é possibilitar um novo olhar para a sala de aula (QUEIROZ, 20011).

Esse procedimento metodológico segundo Moita Lopes (2006), propicia uma investigação auto reflexiva realizada pelos próprios participantes com objetivo de melhorar sua prática. O pesquisador, na pesquisa-ação, estabelece relação com a realidade para melhorar e transformar o contexto.

4.5 Meninos da Pesquisa

Os meninos da pesquisa, como passei a chamá-los, fizeram muitas perguntas sobre a instituição à qual esta pesquisa está vinculada, a PUC-SP, indagando se havia possibilidade de conhecê-la. Para eles, havia uma distância muito grande, quase intransponível, entre seus contextos de vida e esse institucional, segundo eles “*um mundo diferente do que eles vivem*”. Pude observar que os alunos sentiram-se valorizados e um tanto vaidosos por serem convidados a participar de uma pesquisa acadêmica, numa instituição de ensino renomada, para eles distante de sua realidade social, econômica e cultural.

Indicados pela professora de matemática Carina, os meninos, segundo ela, não se envolviam com os colegas de sala nos momentos de descontração; eram quietos e observavam

o que ocorria ao seus redor. Gabriel, 16 anos, se diz escritor, pensador e quer seguir a carreira aeronáutica. Sua entonação de voz, seriedade no olhar e uma certa inflexibilidade na postura denota sua aspiração profissional. Já Wallace, 16 anos, escritor, ator, pretende cursar artes cênicas; fala com orgulho das peças teatrais ensaiadas e apresentadas no grupo da paróquia católica do qual faz parte e de seus textos produzidos em momentos de reflexão. Ludjero, 16 anos, pretende entrar para o seminário, pois para ele *“é a única oportunidade de estudar sem custos, já que seus pais não tem rendimento para custear um curso superior”*. Eduardo, 16 anos, escritor de muitos contos, demonstrou certa preocupação quanto aos encontros do grupo pois, por trabalhar como entregador de água e gás, não teria como saber se compareceria aos encontros ou não. Thiago, 16 anos, quer ser músico; é filho de professor e não demonstra preocupações com seu futuro. Sempre faz referência ao pai como alguém que o ensina em todos os sentidos. Entrou para o grupo de forma diferente dos demais, quando sentimos necessidade de ter um participante que gravasse os eventos de leitura. Assim, acabou participando das vivências do grupo.

Uma das características marcantes desses “meninos”, percebida durante as vivências, é o conflito interno, inerente ao adolescente. Mostraram-se muito questionadores, capazes de uma linguagem própria, que chega a ser um código entre eles e, acima de tudo, a capacidade de relacionar os textos estudados ao seu universo próprio, citando livros, filmes, músicas como referência se suas reflexões. Também pude observar a insatisfação deles em relação ao conteúdo de suas aulas, principalmente textos para estudo em sala, que, segundo eles, não fazem parte de seu contexto. Chegaram a citar, mais de uma vez, filmes, livros e músicas de seu interesse.

4.6 PROFESSORA PESQUISADORA

A possibilidade de transformações é algo que me inquieta desde meu primeiro contato com o trabalho de professor, quando fazia o curso de Serviço Social e adentrei a escola para dar aulas como professora eventual. Fiquei tão impressionada com a grandiosidade do trabalho desempenhado pelo professor, que mudei imediatamente de curso. Ingressei, então,

na graduação em Letras. Conhecer, refletir, compreender e transformar meu agir, em sala de aula são preocupações constantes.

Durante o curso, ingressei na Secretaria de Educação de São Paulo como professora substituta. Meus primeiros alunos foram do antigo magistério, curso que não existe mais. Posso dizer que foi apaixonante esse início na educação. Entrei em contato com as obras de Paulo Freire, Jean Piaget, Vygotsky, e iniciei uma verdadeira corrida em busca das ideias desses autores. A cada dia, procurava me inteirar mais sobre conteúdos pertinentes às aulas que ministrava.

Nesse contexto, observava a prática de uma educação que Paulo Freire chama de “*bancarismo*”, ou seja, “*a concepção bancária*”. A esse respeito, Freire (1997, p.33) nos diz que:

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante”. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação em que a única margem de ação que se oferece ao educando é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para seres colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados, são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Assim, em meio à falta de prescrição, orientação ou capacitação, busquei saber o que os alunos vinham estudando no decorrer do ano letivo. Desde então, percebi que havia muito mais no trabalho do professor do que aquela observação me mostrava. Percebi a necessidade de buscar, pesquisar, entender a finalidade dos conteúdos, tão descontextualizados, e como os alunos aprendiam.

Terminei o curso de letras e efetivei-me na Secretaria de Educação de São Paulo. O curso de Magistério já não existia mais. Durante minha atuação como professora dos Ensinos Fundamental e Médio, observava e procurava entender qual o real significado de minhas ações como professora, o que essas ações geravam no aluno, como poderia melhorar minha

atuação em sala para que os alunos compreendessem melhor os conteúdos e realmente aprendessem. Quais textos, qual gesto, qual entonação, que resultado de aprendizado esperar do meu aluno? Quem era esse aluno, quais experiências trazia para a aula, o que ele buscava?

Essa constante busca motivou-me a sempre questionar junto aos meus colegas e grupo gestor, na escola onde dava aulas. No terceiro ano de atuação como professora, recebi proposta da direção da escola para assumir a coordenação pedagógica do grupo de professores do Ensino Médio.

Meu trabalho, a partir daí, configurou-se em torno do professor, de suas angústias, frustrações, dificuldades, expectativas a respeito da profissão professor, justamente por perceber uma grande lacuna existente entre o que a secretaria prescreve para que se faça e o que percebo realmente ser necessário fazer, voltada à dificuldade de aprendizagem dos alunos, principalmente no que se refere a aulas de leitura e ao modo como constroem significados. Em síntese, “*quais processos mentais ativam durante a leitura*” (ZANOTTO 2007, p.102).

Nesse contexto, buscava entender o que prescreviam os documentos oficiais da Secretaria de Educação e os elevados números de reprovação, de abandono. E, nessa direção, o que dizer dos resultados das avaliações internas e externas? Por que a capacidade leitora dos alunos era tão limitada, apesar da longa escolarização? (ROJO, 2009).

Observar esses aspectos causava-me inquietação. Nos primeiros seis meses de trabalho cheguei a cogitar a desistência da função de Professora Coordenadora. Foi nesse momento que resolvi tomar uma atitude, solitária, mas desejosa de mudança na ação do professor e na necessidade de levar o aluno a ser um “*leitor responsivo*”, nas palavras de Bakhtin. Então, perguntei a mim mesma: Que professora serei adotando o conformismo e voltando à sala de aula e seguindo prescrições curriculares que não compreendo, aceitando o discurso generalizante de que o fracasso escolar está diretamente ligado à falta de desempenho do professor em sala de aula? Não compreendia como o professor, segundo algumas pesquisas, era julgado e interpretado de forma tão negativa, principalmente quando os resultados das avaliações externas não eram alcançados.

Nesse contexto, em 2008, ano em que fui designada professora coordenadora pedagógica pela Secretaria da Educação do Estado para atuar no Ensino Médio, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo adotou mudanças quanto à designação dessa função. Até

então, as unidades escolares contavam apenas com um coordenador para atender ao Ensino Fundamental e Médio; a partir daí, o critério mudou. Para cada etapa da educação básica, foi designado um professor coordenador.

Como coordenadora do Ensino Médio, procurava inteirar-me sobre minhas atividades, e sobre as atribuições referentes a tal cargo que ocupava. Ficava surpresa ao perceber que minha função era mais burocrática do que pedagógica. Preencher planilhas, fichas organizativas, receber e entregar materiais pedagógicos do aluno e do professor, entre outras. Minha diretora orientava-me, dizendo-meser importante atender bem aos pais de alunos e tomar providências nos casos de indisciplina. Muitas vezes substituía professores ausentes.

Nesse período, foi implantada, no Estado de São Paulo, a Proposta Curricular para a Educação Básica. Segundo Maria Inês Fini, coordenadora geral do programa, a rede pública de ensino do Estado de São Paulo, até 2007, não tinha um currículo claramente definido para a educação básica. Para Fini, as reformas educacionais ocorridas no Brasil na década de 1990 propuseram, para esse nível da educação, parâmetros e diretrizes gerais devidamente consolidados pela LDB – Lei de Diretrizes e Baseada Educação Nacional, de 1996, e também orientaram para que esses parâmetros e diretrizes fossem desenvolvidos na forma de currículo pelos sistemas de ensino e de projetos pedagógicos nas escolas de todo o Brasil.

Segui, trabalhando conforme orientação do Currículo do Estado de São Paulo, que, segundo a Secretaria Estadual da Educação é:

referência comum a todas as escolas da rede, descreve o elenco das metas de aprendizagens desejáveis em cada área, estabelecendo os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos em cada ano ou ciclo e o que se espera que os alunos sejam capazes de realizar com esses conteúdos (BRASIL, 2008, p.8).

Quanto à formação específica para a atividade de coordenador pedagógico, a Secretaria de Educação lançou o Caderno do Gestor 2008, documento este que prescrevia orientações aos coordenadores da rede. Além disso, a Diretoria de Ensino de Itapevi, responsável pela Escola Demilson Soares Molica, começou a reunir os PCs para orientações técnicas. Tanto o caderno do gestor quanto as orientações técnicas nos subsidiavam em relação à legislação. O fazer pedagógico não era contemplado. Não tínhamos uma linha teórico-metodológica específica de trabalho.

Assim, decidi realizar esta pesquisa, por considerar que a compreensão do trabalho educacional pode levar, pelo menos em parte, ao desenvolvimento de nosso agir, bem como, a possíveis intervenções em nossas práticas. A partir de eventos de leitura, realizados por alunos do Ensino Médio, este projeto de pesquisa objetiva investigar as ações da professora pesquisadora, em situações de interação com um grupo de meninos, num evento de letramento, assim como analisar e discutir como alunos e, também, professores constroem sentidos e desenvolvem capacidades de argumentação, reflexão, raciocínio coletivo, por meio da técnica do Pensar Alto em Grupo (PAG) (ZANOTTO, prelo). A importância está, portanto, na compreensão de como as práticas de leitura são desenvolvidas por este grupo alunos de escola pública, esfera tão relevante na educação brasileira, que, no caso específico desta pesquisa, situa-se no contexto do Estado de São Paulo.

4.7 DISCUTINDO O CONCEITO DE LETRAMENTO NA ESCOLA

O termo Letramento não é de fácil compreensão. Mesmo na escola, em meio aos professores, existem muitas dúvidas sobre esse conceito. Pude verificar essa dificuldade em meu contexto de trabalho.

No início do segundo semestre letivo de 2013, época de replanejamento escolar em toda rede estadual de ensino de São Paulo, solicitei à direção que inserisse o tópico “Leitura no Contexto Educacional Brasileiro” – Título do primeiro capítulo desta pesquisa – como parte da pauta, adaptado ao contexto escolar, a ser trabalhado com o grupo de professores.

A princípio, minha sugestão não foi vista como relevante para o evento que é realizado em dois dias. A diretora examinou detalhadamente o *script* a ser desenvolvido e “encaixou” o assunto “Leitura” nos trabalhos do segundo dia. Segundo ela, o mais interessante seria fazer as análises dos gráficos de rendimento da escola nas últimas avaliações externas e discutir a falta de competência dos alunos nas habilidades requeridas por tais avaliações. Disse a ela que duas horas seriam suficientes e lhe mostrei meu plano de trabalho para o tópico sugerido, recebendo, então, sua anuência.

O replanejamento pedagógico é realizado em dois dias, no final do mês de julho, quando retornamos das férias. Nesse período, reunimos todos os professores das diferentes disciplinas para, juntos, discutirmos as demandas em nosso trabalho. Como combinado, apresentei a sugestão de trabalharmos a temática “*Leitura*”. Expliquei a necessidade de considerarmos o assunto como relevante, uma vez que, segundo Smith (2003, s.p.), o aprendizado de leitura não está relacionado “... a exercícios, lições, controles externos de programas prescritos e testes formalizados, mas através de professores sensíveis, que compreendem o que ensinam e que, também entendamos os estudantes por cujo aprendizado são responsáveis”.

Após distribuir o material, preparado e impresso previamente para cada professor, solicitei que se organizassem em grupos. Para consultar e discutir as questões propostas, cada grupo recebeu textos e/ou artigos de vários autores: *Censo Escolar da Educação Básica* (BRASIL, 2012); *Leitura e Aprendizagem* (KLEIMAN, 1998/2004); *O insucesso escolar no Brasil do século XX – um processo de exclusão social* (ROJO, 2009); *Interação social e construção do conhecimento* (PONTECORVO, 2005); *Apresentação da edição brasileira do livro Compreender a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler* (SMITH, 2003); *Introdução do livro Estratégias de leitura* (SOLÉ, 1998); *O desafio da leitura* (SOLÉ, 1998). As questões propostas aos grupos, como vistas abaixo, foram precedidas pela seguinte citação:

Buscar sentido no texto impresso e não adotar uma atitude passiva na espera que o texto forneça o significado pronto. Dessa forma, a compreensão da leitura só é possível se a base para os significados forem traduzidos pelo leitor para a linguagem, a partir da *teoria de mundo* construída pelo sujeito no decorrer de sua vida (LODI, 2004, p.45).

Questões propostas para discussão:

- 1) Como as atividades e intervenções oferecidas propiciaram o desenvolvimento das competências leitora e escritora em consonância com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e com os planos de aula?
- 2) Como a prática de leitura pode contribuir para a formação do aluno como protagonista do ato de ler?
- 3) Discuta a relação entre fracasso escolar e formação de leitores.

- 4) Quais elementos você considera favoráveis ao sucesso para vivenciar uma leitura prazerosa?
- 5) Reflita, com base em seu conhecimento acumulado durante a prática de profissional do ensino e responda sobre os conceitos de:
- a) Alfabetização
 - b) Alfabetismo
 - c) Alfabetismo funcional
 - d) Letramento
 - e) Letramentos
- 6) Como sua prática, em sala de aula, pode contribuir e ampliar a prática de leitura em seus alunos?

O material proposto para ser trabalhado em duas horas despertou, junto aos professores, interesse, dúvida, perplexidade, espanto, mostrando que a palavra *letramento* não era conceituada claramente por eles, gerando embaraço mesmo nos professores de língua materna. Houve a sugestão, por parte dos grupos, de que o trabalho deveria ser apresentado no dia seguinte para que todos tivessem oportunidade de pesquisar mais sobre o assunto.

No segundo dia, abrimos os trabalhos pedagógicos com a apresentação das questões propostas. As dificuldades giraram em torno da questão de nº 6, que solicitava uma discussão baseada em suas experiências acumuladas durante os anos de trabalho sobre os termos *alfabetização, alfabetismo, alfabetismo funcional, letramento e letramentos*. Surgiram discursos muito contraditórios, alguns com base em pesquisa no dicionário Aurélio Século XXI – ESCOLAR – que não apresenta o verbo *letramento*, mas sim *letrado* (*adj. e sm.* Que ou quem é versado em letras, erudito), outros a partir de buscas na internet, alguns pautados na bibliografia sugerida e, ainda, aqueles que responderam de acordo com o senso comum ou seu conhecimento prévio, conforme proposta inicial de trabalho.

A situação descrita acima nos mostra que apesar de termos conquistado a universalização, tanto no Ensino Fundamental e, mais recentemente, no Ensino Médio, as preocupações dos gestores do ensino não estão focalizadas na sua qualidade. Percebo, em meu contexto e usando as palavras de autores como Kleiman, Tinoco e Ceniceros (2013), que “... *a escola do século passado*” continua sendo, em termos gerais, o arcabouço estrutural da escola do século XXI (p.69). Para as autoras, a escola, reivindicada desde o século passado, é uma

instituição aberta para o mundo “*áí fora*” (p.70), capaz de participar dele e que tenha como base, para o processo de ensino aprendizagem, a experiência humana.

O fato de uma pessoa ser letrada e não alfabetizada causa certa confusão e estranhamento. Ao fazer tal afirmação aos grupos no replanejamento, em meu contexto de trabalho, percebi certo espanto por parte dos professores, mesmo os que ministram aulas de língua materna. Após algum tempo de discussões, aponte o fato de que a participação de um indivíduo em práticas sociais de escrita não exige que ele conheça habilidades e procedimentos necessários a prática de leitura e escrita.

Com base em suas experiências, logo os professores começaram a fazer relatos de conhecido, vizinho, parentes que não sabendo ler e escrever, ou seja, não sendo alfabetizados, pegam ônibus, fazem compras e que, portanto, são pessoas *analfabetas* com certo nível de letramento.

O fato de haver, na escola onde trabalho, alunos concluindo o Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados, denota que eles não dominam o sistema da escrita, portanto não sabem ler e escrever, são *analfabetos*. O que se percebe nesses alunos é o sofrimento por não dominarem a escrita; a vergonha os impede de aceitarem a alfabetização, principalmente se estão entrando na pré-adolescência. É de se notar que esses meninos e meninas participam (ou sobrevivem) da vida escolar, em seus grupos, copiando, pintando, desenhando, utilizando seus colegas alfabetizados como apoio, participando oralmente das aulas, discutindo, trazendo suas vivências. São estudantes que contam com certo nível de letramento.

Os alunos com estas características causam muito embaraço na comunidade escolar. Em sua maioria, são indisciplinados e o são porque não conseguem acompanhar as aulas, principalmente quando precisam participar de atividades de produção escrita e de leitura. O professor, por sua vez, não tem formação adequada para detectar essa problemática no educando –*alfabetizado/letrado* –, considerando o aluno preguiçoso, expondo esse menino/menina diante da sala, gerando revolta e indignação nele/nela.

O conflito entre professor e aluno sempre é encaminhado à direção, setor escolar “*habilitado a resolver indisciplina*”. O resultado é a convocação dos responsáveis, que recebem a notícia de que seu/sua filho/filha precisa melhorar o comportamento para aprender, e a sugestão para que a família procure atendimento médico para o “*problema*”. Estabelece-se

aí o ciclo “*aluno problemático*”, ou seja, mesmo sendo *analfabeto* ele tem um certo nível de letramento, o que lhe permite participar de várias atividades escolares.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Esta seção é dedicada a apresentar os encaminhamentos da pesquisa, desde a geração dos dados à análise.

A geração de dados envolveu participantes da segunda série do Ensino Médio, que realizaram vivências do Pensar Ato em Grupo juntamente com a professora-pesquisadora, lendo textos selecionados tanto por mim quanto por eles. Como o espaço físico da escola é reduzido a sete salas de aula, os encontros ocorreram na biblioteca, uma vez por semana, durante o segundo semestre de 2012.

A primeira vivência foi precedida por grande ansiedade, tanto de minha parte quanto da parte dos alunos. Agendamos o encontro com uma semana de antecedência e, durante os dias que o precederam, os “*meninos*” perguntavam quase diariamente como seria o evento, mostrando-se curiosos. Percebi que faziam questão de falar do assunto, principalmente na frente dos colegas. Observei que, para eles, os encontros ainda por acontecer causavam uma espécie de “*orgulho*”, talvez até elevando sua autoestima.

Na data e horário definidos para a primeira vivência, todos estavam presentes, falantes, entusiasmados, gesticulando e rindo muito, como em qualquer encontro de adolescentes. Expliquei-lhes que as vivências faziam parte de uma pesquisa com intuito de observar e entender como ocorre a construção dos sentidos durante a leitura de um texto e quais processos são ativados por eles enquanto falam o que vem à cabeça. Disse-lhes, ainda, que os eventos de leitura poderiam contribuir para se desenvolverem como leitores, entre outros aspectos.

Com base em Pontecorvo (2005), disse aos meninos que é possível, fácil e, como fala a autora “... *quase ‘normal’ pensar em conjunto*” (p.71). Para ela, é de fundamental importância a “*construção social do pensamento e do raciocínio em contextos de discussão relativos a ambientes escolares – uma vez que se referem a atividades designadas pelo professor*” (p.71).

A leitura teve início, como indicado a seguir.

- Leitura silenciosa

Tudo ocorria normalmente até o momento em que liguei o gravador e “comandei” o início do trabalho, orientando os estudantes a fazerem uma primeira leitura do texto, silenciosamente. Todos emudeceram e olharam para o gravador. Lembrei-lhes que havia dito, em outra ocasião, das gravações de suas vozes. Pedi que esquecessem o aparelho.

- Leitura oral

Após a leitura silenciosa, pedi que alguém fizesse a leitura oral, como comumente agimos em sala de aula. Começando pelo Eduardo, seguida pelo Gabriel e pelo Wallace, a leitura foi ocorrendo. Ludjero e Thiago finalizaram esse momento oral, caracterizando, assim, a alternância de leitura, exatamente como estão acostumados a realizar em sala de aula.

Cabe, neste momento observar que leitura em voz alta é característica da sala de aula tradicional e que, nessa prática, o aluno fica preocupado com a entonação e outros aspectos como a própria imagem para os colegas, nem sempre prestando atenção ao sentido do texto. Kleiman (1998/2004) aponta que essa prática inibe o aluno, dificultando sua formação como leitor. Para ela

A prática é justificada porque permitirá ao professor “perceber se o aluno está entendendo ou não”, apesar de sabermos que é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta (KLEIMAN, 1998/2004, p.21).

Já a proposta original do Pensar Alto em Grupo consiste na leitura silenciosa e individual, no início, a partir da qual os leitores podem fazer anotações, se quiserem, para então partirem para a conversa em grupo e pensarem juntos sobre o texto lido.

No caso desta pesquisa, propus a leitura silenciosa e, depois, a leitura oral, seguida de um tempo para anotações individuais, o que reflete a mistura de ações da prática tradicional com as que são propostas pelo PAG. Isso mostra que mudar as ações do professor não é fácil. Mas é importante observar que a mistura não se tornou pouco produtiva, pois foi equilibrada por meio das ações mais democráticas do PAG.

Finalizada a leitura oral, pedi que pensassem, refletissem e anotassem para fazer os comentários do do que haviam entendido sobre o texto lido, conforme mostra o excerto 1, a seguir:

EXCERTO 1

- | | |
|-------------|--|
| (1) ARLI | Então vamos lá quero que cada um ... Pense... Anote reflita e interpretem o que entenderam da leitura feita. |
| (2) EDUARDO | Anotar não tem como né? |
| (3) THIAGO | É esqueci meu caderno |
| (4) ARLI | Anotar não tem como? ... Esqueceram caneta? |
| (5) THIAGO | Não, esqueci meu caderno |
| (6) ARLI | Então tá...então no próximo encontro nós vamos trazer caneta e papel no próximo texto ... |

Ao pedir para os alunos (turno1) que dissessem o que haviam entendido, Eduardo (turno 2) respondeu dizendo que não tinha como anotar e Thiago (turno 3) disse que esquecera o caderno, então (turno 6) disse-lhes que no próximo encontro providenciaríamos papel e caneta para todos.

Solicitar dos alunos a interpretação do texto, logo após a leitura em voz alta, e orientá-los a escreverem o que pensaram é também uma atitude tradicional e inconsciente: aprendi/aprendemos assim e agi/agimos conforme meu/nosso aprendizado. Essa ação mostra que não fomos, enquanto alunos, e não praticamos, enquanto professores, práticas como a compreensão, a opinião e a discussão de um texto após sua leitura.

Percebo, nesse trecho, a preocupação, tanto minha quanto dos alunos, com o gesto pré-construído de que momentos de estudo, discussão, vivência pedagógica estão diretamente relacionados a escrever e anotar, o que é característico do ensino tradicional, presente em nosso contexto, quando o desejável é que as ações do professor despertem no estudante práticas como pensar, refletir, analisar e argumentar.

Dando continuidade ao trabalho, iniciei efetivamente o Pensar Alto em Grupo. Com o intuito de deixar que os alunos refletissem, sugerissem, falassem o que estava passando pelas suas cabeças, após a leitura, e pensassem em conjunto sobre o texto, segui perguntando o que eles pensaram já que era para *pensar alto em grupo*. Teve início, assim, a discussão (turno

11). Cabe aqui, observar que cada vez quechamo os meninos por seus nomes, estou legitimando suas vozes. É uma forma de dizer que eles têm voz!

EXCERTO 2

- (11) ARLI O que vocês pensaram?...é pensar ALTO...liberdade total
- (12) EDUARDO Tem que absorver primeiro informação
- (13) ARLI Absorver primeiro a informação?
- (14) EDUARDO Exatamente
- (15) GABRIEL Apesar que a gente já leu esse texto mas...
- (16) ARLI
- (17) GABRIEL Já...
- (18) LUDJERO É uma história bem típica né?
- (19) GABRIEL É apenas mais um texto motiva/ motivacional escrito incontestavelmente por um grande homem, mas infelizmente direcionado a pessoas moribundas () no seu próprio di/ no seu próprio dia-a-dia acostumada com (cotidiano) simplesmente...
- (20) ARLI Gabriel, você falou que é um texto motivacional?
- (21) GABRIEL Tipicamente.
- (22) ARLI Por que motivacional? O que te levou a pensar que é um texto motivacional?
- (23) GABRIEL Ensinando as pessoas deixarem de viver como estão acostumadas e sim a começarem a viver como...ou pra que elas foram feitas...simplesmente
- (24) EDUARDO Liberdade então?
- (25) ARLI Eduardo? ...
- (26) EDUARDO Exatamente
- (27) ARLI De verdade?
- (28) EDUARDO Liberdade

A fala de Eduardo (turno 12) denota que ele parece estar acostumado a uma postura tradicional de seu professor; o aluno espera ser orientado a buscar, no texto, uma informação, situação que não permite que o estudante avance de modo reflexivo, produzindo sentido para o texto lido (CORACINI, 2002, p.33).

No turno 13, ocorre o *revozeamento*, ou seja, a pergunta feita pela professora pede ao aluno que confirme sua fala, permitindo assim, que ele reapresente sua voz. Isso mostra que a pesquisadora revozeia Eduardo, em forma de pergunta, indicando que ouviu o que ele disse.

O aluno confirma (turno 14) e, em seguida, Gabriel (turno 15) assume o turno para dizer que conhece o texto. Outra vez, a professora mediadora do evento de leitura, demonstrando que ouviu e valorizou a voz do menino, faz uma pergunta de confirmação (turno 16) ao que o aluno (turno 17) confirma. No turno 18, Gabriel, demonstrando que está atento às observações dos colegas, observa que é uma história típica.

Gabriel (turno 19) demonstra uma ocorrência típica no estilo de ensino-aprendizado tradicional, praticado em sala de aula, em que os estudantes foram acostumados a classificar o texto. Fazer perguntas (turno 20) que permitam ao aluno aprofundar o tema é uma forma de revozeir o estudante, pedindo confirmação do que ele disse, o que não ocorre em seu dia-a-dia em sala de aula tradicional. Gabriel confirma (turno 21) e a professora insiste (turno 22), perguntando o que levou o aluno a pensar e considerar que o texto lido era motivacional. No turno 23, ele apresenta suas inferências e interpreta, demonstrando seu entendimento.

No turno 24, Eduardo, que estava ausente da discussão, desde o turno 14, retoma (turno 24) e infere, a partir da fala de Gabriel (turno 23), sobre a palavra “*liberdade*”. A professora dá voz ao aluno (turno 25) e ele confirma (turno 26). Não compreendendo o que disse o menino, a professora, no turno 27, pede confirmação mais uma vez e ele (turno 28) se faz entender.

Outra forma de permitir o aprofundamento do raciocínio do aluno é fazer perguntas que provoquem sua reflexão, como ocorre no turno 29:

EXCERTO 3

- | | | |
|------|---------|--|
| (29) | ARLI | Ah liberdade... o que é a liberdade...pra você ...porque você pensou nessa palavra liberdade...no contexto |
| (30) | EDUARDO | Ainda tem todo um processo aqui pra mim falar eu sou:eu sou melhor escrevendo |
| (31) | ARLI | ((risos)) É por isso que você está aqui participando da pesquisa... pra ficar melhor falando ((risos)) |
| (32) | EDUARDO | Não parece, mas eu sou tímido... me falaram que não...mas eu sou não é? |
| (33) | GABRIEL | Nenhum pouco |
| (34) | ARLI | Nenhum pouco não é? ((risos)) |
| (35) | EDUARDO | (Nenhum pouco) |
| (36) | ARLI | Tá...Liberdade |
| (37) | EDUARDO | Eu vou falar de um modo geral que eu/ que: |

- (38) ARLI Quando você leu esse texto você pensou em liberdade?
- (39) GABRIEL Só no final, mas aqui tá falando que a gente vive: preso em uma sociedade que impõe limite pra gente... Como o camponês aqui... Colocando a águia em situação submissa... Como galinhas que ele cuidava... Então o naturalista foi à oportunidade de liberdade pra essa... Águia atingiu o seu (feliz) da vida então

Observamos aqui que ao dar voz ao aluno, a professora permite, como nos fala Coracini (2002, p.32), que o aluno adote uma postura observadora e se posicione “*criticamente no mundo*”. É o que ocorre no turno 29: a professora faz uma pergunta que permite ao aluno refletir (turno 30). A professora (turno 31) percebe que o aluno está tenso e brinca. Eduardo entra na brincadeira (turno 32), seguido de Gabriel (turno 33) e da professora (turno 34), e, novamente, de Eduardo (no turno 35). Retomando a reflexão que o aluno fazia antes da brincadeira, a professora (turno 36) amplia a fala de Eduardo para o grupo e ele, sentindo-se valorizado, continua sua argumentação (turno 37). Percebendo que o estudante está com dificuldade para continuar, a professora continua a fazer perguntas que permitam que ele reflita (turno 38). Gabriel, que ouvia atentamente, pede o turno (39) e faz sua argumentação, inferindo que “... *a sociedade limita os indivíduos, assim como o camponês limitou a águia e o naturalista oportuniza a liberdade da águia*”.

Nesse excerto, os meninos começam a demonstrar que estão construindo sentido sobre a leitura que fizeram, apesar de verificarmos que Eduardo parece preocupado com seu traço de personalidade (turno 32).

Outro fator que se percebe na fala dos alunos é quando Eduardo (turno 30) deixa claro que precisa escrever para que sua argumentação tenha validade, gesto aprendido durante sua escolarização, onde não foi desenvolvido o hábito de valorizar o pensar alto e a argumentação decorrente dele.

Para possibilitar que a discussão seja ampliada para o grupo, a professora, atuando como orquestradora das vozes dos “*meninos*” retoma o turno faz uma pergunta ampla, permitindo que todos possam participar. É o que ocorre no turno 40:

EXCERTO 4

- (40) ARLI Alguém pensa como o Gabriel concorda discorda tem outra opinião?

- (41) WALLACE Então... Acho que em partes... (deixa-me ver)
- (42) ARLI Wallace
- (43) WALLACE É porque eu tenha essa:: mania quando se trata de análise de texto eu procu/ ao mesmo tempo que eu procuro analisar como um todo eu acabo analisando por partes... de/assim:: eu aprendi em uma palestra ---não me lembro exatamente quando--- mas eu (aprendi lá) eu ouvi numa palestra que... quando se trata de análise de texto...bem sem dúvida é um texto ideológico né? ele tem uma posição ideológica quando se tra/quando se trata de análise de te/ um texto ideológico éh:: ele nunca tem:: como posso dizer... hum:: ele nunca tem uma classificação universal depende de que vai lê por exemplo...você leva um texto como esse falando de uma águia de uma galinha a um camponês... ele nunca vai identificar nenhuma forma de crítica social que possa tá embutida aqui dentro ele vai...éh...interpretar o texto de acordo com o cotidiano dele é um cotidiano que ele trabalha ele convive com esses animais a águia talvez não porque a águia é de rapina mas... galinha essas (aves) ele vai interpretar desse modo... então ele não vai/ ele vai achar um simples texto falando sobre as condições naturais desses animais as a condição natural da galinha a condição natural da águia mas a partir do ponto em que você ... já lê por exemplo... eu vi Leonardo Boff Leonardo Boff eu já ... eu já sabia que viria toda a ideologia... então você se prepara olha o texto de uma forma diferente... então ... eu acho que::realmente como o Gabriel falou é um texto motivacional...né ...só que...outra coisa que reparei aqui por exemplo ele começa pegando a águia na segunda vez ele leva ao telhado na terceira vez ele leva...como está escrito aqui... ele leva para longe das casas dos homens no alto de uma montanha ou seja...ele...pra::/ ele afasta a águia do ambiente que ela está acostumada e apresenta ela um novo ambiente um novo mundo tecnicamente falando para que ela se descubra neste lugar e o que acontece por exemplo as pessoas... é digamos alienadas na sociedade não adianta você chegar por exemplo é:: como estamos no contexto escolar você chega numa escola fala pro... Olha é:: você tem você... mas você não mostra pra ele onde ele tem voz onde ele pode opinar onde...como ele pode realmente falar utilizar essa voz em si não faztoda a diferença é preciso da oportunidade para que ele utilize ele aprenda a utilizar essa voz então a::/eu acho que se trata disso além/ não basta você saber que você foi... criado para um algo mais você precisa saber aonde você pode::---deixa eu ver---onde você pode ser expandir

A pergunta feita no turno 40, “*Alguém pensa como o Gabriel concorda discorda tem outra opinião?*”, revozeia e joga Gabriel para o grupo, estimulando todos a pensarem. Wallace (turno 41) dá início à argumentação, um exemplo de revozeamento, proposta do PAG, quando se legitima a voz ao aluno por meio de uma retomada do que ele disse, possibilitando ao grupo pensar sobre o que Gabriel disse e permitindo-lhe fazer acréscimos, variações, ou reelaborar sua fala e organizar melhor sua argumentação (PONTECORVO, 2005, p.73).

Para efeito de análise vou dividir em partes o longo turno de Wallace, de acordo com o conteúdo temático:

1) *Wallace mostra resquícios da prática escolar*

Ele começa sua argumentação mostrando resquícios da aula tradicional, à qual está acostumado, como classificar, analisar. No entanto, a proposta do PAG é que se compreenda o texto, que sejam feitas inferências sobre ele, etc. O estudante demonstra, nesse princípio, claramente estar apegado à prática que valoriza análise e classificação de texto. Ele começa com um discurso tradicional, lembrando a prática habitual de sala de aula – *“é porque eu tenho essa:: mania quando se trata de análise de texto eu procu/ ao mesmo tempo que eu procuro analisar como um todo eu acabo analisando por partes... de/assim:: eu aprendi em uma palestra ---não me lembro exatamente quando--- mas eu (aprendi lá) eu ouvi numa palestra que... quando se trata de análise de texto...bem sem dúvida é um texto ideológico né? ele tem uma posição ideológica quando se tra/quando se trata de análise de te/ um texto ideológico éh:: ele nunca tem:: como posso dizer... hum:: ele nunca tem uma classificação universal depende de que vai lê por exemplo...”. O aluno inicia seu raciocínio classificando o texto (*...é um texto ideológico né...*), após fazer o que ele chama de análise, característica da sala de aula tradicional. Ele se mostra ligado à prática escolar, enquanto a proposta do PAG é para que se entenda o texto e não para analisar, classificar, sem entender. Isso pelo fato de estar acostumado a fazer análise de texto, classificando-o, procurando rimas.*

2) *Wallace faz uma leitura do camponês (que está acostumado com esses bichos)*

O aluno passa a recuperar etapas do texto, num processamento de leitura ascendente(KATO, 1985) *“...você leva um texto como esse falando de uma águia de uma galinha a um camponês...”* Em seguida, Wallace começa a entender o texto: *“... ele nunca vai identificar , aqui, nenhuma forma de crítica social que possa tá embutida aqui dentro ele vai...éh...interpretar o texto de acordo com o cotidiano dele é um cotidiano que ele trabalha ele convive com esses animais a águia talvez não porque a águia é de rapina mas... galinha essas (aves) ele vai interpretar desse modo... então ele não vai/ ele vai achar um simples texto falando sobre as condições naturais desses animais as a condição natural da galinha a condição natural da águia...”* Até aqui, ele está falando da interpretação do camponês. Mas, volta a classificar o texto, endossando o que Gabriel já havia dito antes, procurando recuperar

trechos, se esforçando para entender o que leu e retomando seus conhecimentos prévios: “...mas a partir do ponto em que você ... já lê por exemplo... eu vi Leonardo Boff Leonardo Boff eu já ... eu já sabia que viria toda a ideologia... então você se prepara olha o texto de uma forma diferente... então... eu acho que: realmente como o Gabriel falou é um texto motivacional...né ...”. Podemos observar que, a seguir, Wallace faz uma leitura de modo ascendente, ou seja, o menino, como diz KATO (1985), constrói o significado a partir do entendimento que fez das partes, e o faz de forma “linear e indutiva das informações visuais e linguísticas” (p.40): “...só que...outra coisa que reparei aqui por exemplo ele começa pegando a águia na segunda vez ele leva ao telhado na terceira vez ele leva...como está escrito aqui...”.

3) Inferências de Wallace

Expressando livremente seu pensamento, o aluno faz uma interpretação inferencial quando diz “... ele leva para longe das casas dos homens no alto de uma montanha ou seja...ele...pra:./ ele afasta a águia do ambiente que ela está acostumada e apresenta ela um novo ambiente um novo mundo tecnicamente falando para que ela se descubra neste lugar...”. Continuando a inferir de forma metafórica, contextualizada, soltando, livremente o que está pensando, comparando a galinha ao aluno, na situação daquele momento: “...é o que acontece por exemplo as pessoas... é..., digamos alienadas na sociedade não adianta você chegar por exemplo é:: como estamos no contexto escolar você chega numa escola fala pro... Olha é:: você tem voz... mas você não mostra pra ele onde ele tem voz onde ele pode opinar onde...como ele pode realmente falar utilizar essa voz em si não faz toda a diferença...”. Ele faz uma comparação entre a águia e o aluno, compara a aula tradicional com o estado de galinha em que a águia se encontra: “... é preciso dar oportunidade para que ele utilize ele aprenda a utilizar essa voz então ...”. Deixa claro, na sequência, a hesitação do animal para voar quando lhe dão liberdade, assim como o aluno hesita quando lhe dão voz: “... a:./eu acho que se trata disso além/ não basta você saber que você foi... criado para um algo mais...”, querendo, inclusive, que o professor lhe diga o que fazer com essa voz. O aluno lembra o professor diretivo; ele quer que lhe digam o que fazer com essa voz *você precisa saber aonde você pode::---deixa eu ver---onde você pode ser expandir...* Então, o voar da águia é o expandir; ele não tá enxergando. Fica claro que isso ocorre pelo fato de não estar acostumado

a essa prática em sala de aula. O voar da águia é o expandir do aluno e ele já se expandiu ao ler, com todas as inferências que fez.

Wallace contextualizou, na situação dele, tendo voz naquele momento e não sabendo o que fazer com essa voz. Assim, hesita, como a águia hesita diante do horizonte. Ao esperar que o professor lhe diga o que fazer, como pensar, como agir, o aluno faz uma inferência metafórica contextualizada, baseado na analogia, processo de semelhança, quando apresenta a situação da águia e a situação dele próprio, mostrando sua voz durante o evento de letramento.

Segue a analogia, apresentada por Wallace, entre a águia, frente ao horizonte, e ele, durante o evento de letramento:

Situação da águia	Situação do aluno tendo voz
Hesitação da águia diante do horizonte	Hesitação do aluno quando lhe dão voz
Horizonte	Expandir – usar a voz é o expandir

De modo geral, minhas perguntas não são sobre o texto, mas sobre o que os alunos haviam falado, permitindo, assim, suas inferências. É o que ocorre no turno 44: perguntas abertas, ou seja, a partir delas, os alunos são levados a pensar e a responder de acordo com o que pensaram.

EXCERTO 5

- (44) ARLI Sim sei então você disse no começo que o texto...a interpretação de um texto depende muito de quem o lê...em que situação...em que condição...ele faz essa leitura do texto...então o significado de um texto depende muito do leitor? De quem é o leitor? O que ele pensa da vida?
- (45) THIAGO Bom eu concordo eu concordo com o Wallace
- (46) ARLI Tiago
- (47) THIGO Na parte que ele disse da: do lugar é né? onde que se... pode mostrar ou não suas habilidades dizendo assim... por que aqui no texto também mostra uma certa: ... um certo exemplo da sociedade porquê...quando o criador pegava a águia pra ela voar... no texto/ o texto diz que ele via as galinhas comendo ciscando no chão e ela junto as galinha... então no último instante
- (48) ARLI Então a gente copia modelo?

- (49) THIAGO É
- (50) ARLI De onde a gente vive?
- (51) THIAGO Tipo um influenciado pela sociedade
- (52) ARLI Influenciado?
- (53) THIAGO A gente não vive por nós mesmos.... Então no último instante quando o criador leva para o alto onde ela não tem nenhum exemplo ela vê o céu...Sente que pode voar () as asas mesmo temendo né? O que pode acontecer porque é muito novo pra ela... mas ela se arrisca ela... toma parte do que ela é naturalmente feita né pra fazer ela pega voa e:
- (54) ARLI Ai você acha que o que foi: o fator essencial foi a oportunidade de ir pra montanha?
- (55) THIAGO É sim pra se afastar de uma limitação...uma limitação feita pela sociedade né? ...

Percebo que essas perguntas sobre o que os alunos dizem (como é o caso dos turnos 44, 48, 50, 52 e 54) estimularam a reflexão e por isso são muito importantes, pois observamos que os “*meninos*” respondem de acordo com o que pensam, sem se preocupar se o professor considerará certo ou errado.

No turno 45, Tiago endossa a argumentação de Wallace: “... *bom eu concordo eu concordo com o Wallace...*”, demonstrando estar acompanhando o raciocínio do colega (turno 43). Para valorizar essa participação de Tiago e estimular sua participação, pronuncio seu nome, indicando que a palavra é dele (turno 46) e ele, sentindo-se valorizado, livre para expor o fluxo de seu pensamento (turno 47), infere que o texto mostra o que ocorre na sociedade: “... *por que aqui no texto também mostra uma certa: ... um certo exemplo da sociedade porquê...*”. Verificando (turno 48) a interpretação daquilo que foi exposto por Thiago, “...*então a gente copia modelo...*”, peço uma confirmação, através de uma pergunta (turno 48), que recebe participação do aluno (turno 49) “... *é ...*”. Continuo (turno 50) a verificação do conteúdo dito pelo aluno: “...*de onde a gente vive...*”, e ele confirma (turno 51) suas ideias, reelaborando, com outras palavras, o que já havia pensado: “...*tipo um influenciado pela sociedade...*”.

No turno 52, repito a fala de Thiago, e nesse momento percebo que interrompi muitas vezes o fluxo de pensamento do aluno. Ao mesmo tempo, incentivo-o a continuar, mostrando que estava interessada e acompanhava seu raciocínio. Na verdade, poderia ter-lhe dado mais liberdade para que expressasse o conteúdo de sua mente. Ainda assim, ele expande seu raciocínio e diz: “*A gente não vive por nós mesmos.... Então não último instante quando o*

criador leva para o alto onde ela não tem nenhum exemplo ela vê o céu... Sente que pode voar () as asas mesmo temendo né? O que pode acontecer porque é muito novo pra ela... mas ela se arrisca ela... toma parte do que ela é naturalmente feita né pra fazer ela pega voa e: ...” (turno 53).

Thiago considera que a águia, ao ser levada para o alto, mesmo sentindo medo, resolve voar e, no turno 54, minha fala continua sendo sobre o que ele está pensando: “...*ai você acha que o que foi: o fator essencial foi a oportunidade de ir pra montanha...*” e o aluno conclui seu pensamento (turno 55), inferindo, de forma crítica, que a limitação da águia eram as galinhas, nas casas dos homens, ciscando, olhando para baixo. Ele não diz isso de forma explícita nesse turno, mas sim no 47. É a partir de minha análise que chego a essa conclusão, porque olhar para baixo é não ter perspectiva e o horizonte é a possibilidade de crescimento. O aluno compara isso com a limitação que ocorre na sociedade, em que podemos, ou não, ampliar os horizontes, ver outras possibilidades. Essas são suas considerações a respeito do texto lido: “... *é sim pra se afastar de uma limitação...uma limitação feita pela sociedade né?*”

Observo, como professora e pesquisadora, que as perguntas, os direcionamentos, as confirmações de que eles podem falar –por meio da ênfase dada por mim aos seus nomes, aos sujeitos de pesquisa, com a preocupação de validar sua voz, aspecto de extrema relevância –, os ajudam a desenvolver sua criticidade através do diálogo. Eles vão se soltando e interagindo mais. É o caso da pergunta 54 que, sendo uma inferência minha, ajudou Thiago a organizar sua fala para fazer uma inferência maior: “... *é sim pra se afastar de uma limitação...uma limitação feita pela sociedade né? ...”*

Um exemplo de reflexão, por meio da interação, ocorre com o aluno Ludjero, quando, no excerto 6, procura encontrar uma solução para a discussão/construção em conjunto:

EXCERTO 6

- | | | |
|------|---------|--|
| (61) | LUDJERO | Pra mim é uma metáfora |
| (62) | ARLI | Ludjero, metáfora? |
| (63) | LUDJERO | Ah... ser humano...meio que...alienação é claro só que pra mim... a águia pode... se ela quiser ser () como galinha mesmo sendo contrária a sua natureza... ela tem que querer! |
| (64) | ARLI | Você me lembrou de uma fala de alguém muito... importante que disse assim né? () (as pessoas...) tem livre arbítrio tem direito |

- ser ignorante se assim quiser
- (65) LUDJERO Faz parte né?
- (66) ARLI Faz parte
- (67) LUDJERO A águia foi criada pra...infinito mas se ela quiser viver como uma galinha e morrer como uma galinha ela tem esse direito faz parte
- (68) ARLI É uma escolha pessoal de cada um
- (69) LUDJERO Sim profundamente dela... se ela...não abrisse as asas e voasse pro infinito e além escolhesse morrer como uma galinha ou viver como uma galinha... simplesmente isso faz parte dela... o naturalista não podia obrigar ela ... em nenhum momento
- (70) THIAGO É um dia a senhora falou uma coisa que meu pai me disse, a ignorância da sociedade facilita a vida deles... Fecha os olhos pra realidade e faz com que eles vivam as próprias vidas sem se preocupar com os problemas que vivem

Ludjero, que até aqui só havia participado como ouvinte, tendo falado apenas no turno 18, retoma, engaja-se na discussão e, observando que tanto Wallace quanto Thiago discutiam sobre analogias entre o que ocorria com a águia e com eles no papel de alunos, intervem no diálogo dos colegas, contribui com sua interpretação, conclui os argumentos apresentados por seus pares, dizendo (turno 61): “... *para mim é uma metáfora...*”. Repito (turno 63) a fala de Ludjero, pedindo confirmação de seu dizer por meio de uma pergunta (turno 62): “... *Ludgero, metáfora?*”. No turno 63, ele, percebendo que sua voz era importante para mim, faz uma colocação inusitada “...*Ah... ser humano...meio que...alienação é claro só que pra mim... a águia pode se ela quiser ser () como galinha mesmo sendo contrária a sua natureza... ela tem que querer...*” .

O aluno demonstra sentir-se à vontade , ao dizer: “... *você me lembrou de uma fala de alguém muito... importante que disse assim né? () (as pessoas...) têm livre arbítrio têm direito ser ignorante se assim quiser...*”, e tanto o aluno (turno 65) “... *faz parte né?...*”, quanto a professora pesquisadora (turno 66) “...*faz parte...*”. Confirmam, ratificando o que o aluno havia dito anteriormente (turno 64).

No turno 67, o aluno, percebendo que a professora lhe dá força para falar, refaz seu raciocínio: “...*a águia foi criada pra...infinito mas se ela quiser viver como uma galinha e morrer como uma galinha ela tem esse direito faz parte...*”, e, se expressando de outra forma, reafirma o que argumentara antes. A professora o incentiva a continuar (turno 68): “...*é uma escolha pessoal de cada um...*”, e ele continua (turno 69): “... *sim profundamente dela... se ela...não abrisse as asas e voasse por infinito e além escolhesse morrer como uma galinha ou*

viver como uma galinha... simplesmente isso faz parte dela... o naturalista não podia obrigar ela ... em nenhum momento”.

Retornando a discussão, Thiago (turno 70), interpretando o que Ludjero falou, traz seus conhecimentos prévios e, se contrapondo aos argumentos do colega, questiona o que ouvira. Podemos perceber, nesse momento, implicitamente, Thiago inferindo que talvez não seja bom viver na ignorância. Ele afirma, implicitamente, que é mais fácil viver na ignorância de forma irônica. Em seguida, traz para a discussão um exemplo que ouvira, em outra ocasião, tanto da professora, no caso eu, quanto de seu pai. Diz que é necessário que se reflita sobre a realidade: *“É, um dia a senhora falou uma coisa que meu pai me disse, a ignorância da sociedade facilita a vida deles fecha os olhos pra realidade e faz com que eles as próprias vidas sem se preocupara com os problemas que vive”*. Thiago constrói, assim, uma analogia entre os acontecimentos apresentados no texto lido e o que ocorre em seu dia-a-dia.

A análise desse excerto mostra que minhas ações se caracterizaram, como no excerto anterior, pelo domínio do turno. É o que ocorre com o professor, principalmente na aula de leitura, que precisa ouvir seus alunos, dando a eles oportunidade de desenvolverem-se como leitores críticos. Na maioria da vezes, notamos que nossos alunos isolam-se em sala de aula e isso ocorre pelo fato de não encontrarem, nesse espaço, condições propícias para construir seus raciocínios sobre os textos trabalhados.

No excerto a seguir, Eduardo demonstra que está inseguro para falar e faço uma brincadeira para minimizar a tensão do aluno.

EXCERTO 7

- | | | |
|------|---------|--|
| (76) | ARLI | Eduardo |
| (77) | EDUARDO | De novo ((risos)) eu falei ((risos)) |
| (78) | ARLI | Mais alguma coisa que você gostaria de falar Eduardo? |
| (79) | EDUARDO | Tem mas eu preciso formular as palavras certas |
| (80) | ARLI | Formule-as é a sua hora e sua vez ((risos)) e olha que você nem tá sendo filmado hein? |
| (81) | EDUARDO | Ia estragar o vídeo coitado o povo lá da faculdade ia se assustar né? |
| (82) | ARLI | Ahn... mas você vai estar lá no dia a dia minha... |
| (83) | EDUARDO | ((risos)) |
| (84) | ARLI | O que você aí interpretou o que te veio à cabeça o que você |

- gostaria de falar?
- (85) EDUARDO Eu vou continuar meu pensamento espera ai... então como todo mundo diz aqui a maioria a maioria pelo menos falou que a gente tem que... se excluir dos nossos costumes e dos nossos exemplos que a sociedade nos... demonstra tipo...
- (86) ARLI Como você tá dizendo ai que...a galinha...
- (87) EDUARDO Então...a galinha é um exemplo ai
- (88) ARLI A águia teve posição de galinha porque vivia no galinheiro?
- (89) EDUARDO Exatamente se ela vivesse solta como uma águia aonde ela estava ...na floresta ela estaria sendo...
- (90) ARLI Se comportando como uma águia
- (91) LUDJERO Como uma águia
- (92) EDUARDO É porque aqui ela a:
- (93) ARLI Então o local onde você está é determinante
- (94) WALLACE Ela é o que está a sua volta...
- (95) ARLI Nós também
- (96) WALLACE De uma certa forma sim...
- (97) ARLI De uma certa forma SIM?
- (98) WALLACE A partir do momento em que você aceita () porque realmente... éh... quando comé/às vezes as pessoas como o Tiago falou da ignorância da ignorância às vezes as pessoas preferem continuar ignorante porque quanto mais você sabe, você está a par daquilo que desperta, mais você se dá conta do quanto você foi ou continua sendo conivente. Aquela/ aqueles erros que o conhecimento... o conhecimento permite quevocê: perceba quanto mais você sabe, mais você percebe o quanto você foi conivente, o quanto você foi parte daquilo...e: eu não lembro o filósofo que disse e não vou lembrar o nome agora mas éh

Por não compreender a fala de Ludjero (turno 75), demonstro que não estou interessada no que tem a dizer e redireciono o turno (76) a Eduardo. Esse é um fato comum e ocorre muitas vezes, quando ignoramos a voz do estudante, por não estarmos interessados, enquanto professor,na subjetividade de nossos alunos. Como professora pesquisadora, colocando em prática, nessas vivências e com esse grupo de alunos do ensino médio, a proposta do PAG, ou seja, uma nova prática de leitura em sala de aula, vejo que minhas crenças pedagógicas decorrentes da formação tradicional emergem. Surgem as ações de uma professora, que, mesmo tendo consciência da necessidade de mudar, carrega, inconscientemente, práticas incoerentes com a formação de alunos cientes de sua cidadania.

No turno 77, Eduardo, dando provas de que não queria falar, “...*de novo...*”, diz que já falou. Insisto (turno 78): “... *mais alguma coisa que você gostaria de falar Eduardo?*”. O aluno, sentindo-se intimado a falar (turno 79), mostra-se tenso: “...*tem, mas eu preciso formular as palavras certas...*”. Mostra que não está à vontade para participar da discussão. Ao perceber que estava forçando a situação (turno 80), resolvo descontraí-lo: “... *formule-as; é a sua hora e sua vez ((risos)) e olha que você nem tá sendo filmado, hein?*”. Eduardo mostra-se mais aliviado (turno 81): “...*ia estragar o vídeo coitado o povo lá da faculdade ia se assustar né?*”. Nos turnos 82 e 83, tanto a professora quanto Eduardo continuam uma conversa de descontração. No turno 84, a professora faz uma pergunta que faz com que o aluno pense, proposta do PAG: “... *o que você aí interpretou, o que te veio à cabeça, o que você gostaria de falar?*”. Eduardo mostra-se disposto a falar (turno 85): “...*eu vou continuar meu pensamento espera aí... então como todo mundo diz aqui a maioria a maioria pelo menos falou que a gente tem que... se excluir dos nossos costumes e dos nossos exemplos que a sociedade nos... demonstra tipo...*”.

O aluno Eduardo faz uma retomada do que foi dito pelos colegas, como uma forma de seguir o raciocínio do grupo. Tomo o turno (86) e tento argumentar. Eduardo retoma, rapidamente (turno 87): “...*então...a galinha é um exemplo aí...*”, e infere que a galinha é um exemplo. Pergunto (turno 88), a partir de uma inferência, se o galinheiro foi determinante para que a águia se comportasse como galinha, e ele responde (turno 89) que o ambiente determina o comportamento. Endosso o pensamento do aluno (turno 90).

Ludjero retoma o turno (91) e, a partir daí, observa-se a interação entre quase todos os participantes. Após a fala de Ludjero, Eduardo toma o turno (92), seguido da professora (93) e Wallace (turno 94), fazendo uma réplica (BAKHTIN, 1992 [1952-53/1979] *apud* ROJO, 2009, p.112) a Thiago e, implicitamente a Ludjero, participa da discussão. Todos endossam o raciocínio comum de que o local é determinante no comportamento, ou seja, o galinheiro possibilitou que a águia se comportasse como galinha. No turno 95, a professora infere que o fato ocorrido com o animal também ocorre com o ser humano. Wallace endossa o que foi dito pela professora (turno 96) e a professora ratifica essa discussão (turno 97). No turno 98, Wallace infere que a águia foi conivente com a situação de galinha, assim permanecendo por muito tempo: “*A partir do momento em que você aceita () porque realmente... éh... quando comé/às vezes as pessoas como o Tiago falou da ignorância da ignorância às vezes as pessoas preferem continuar ignorante porque quanto mais você sabe, você está a par daquilo que desperta, mais você se dá conta do quanto você foi ou continua sendo conivente.*”

Aquela/ aqueles erros que o conhecimento... o conhecimento permite que você: perceba quanto mais você sabe, mais você percebe o quanto você foi conivente, o quanto você foi parte daquilo...e: eu não lembro o filósofo que disse e não vou lembrar o nome agora mas éh”.

Fica evidente, após a análise dos turnos apresentados, que as intervenções feitas pela professora pesquisadora surtem efeito no desenvolvimento do raciocínio dos alunos. Trabalhar com essa tríade professor-aluno, que é a proposta do PAG (ZANOTTO, 2012)³, em que uma resposta ou intervenção feita pelo professor tem um retorno, ou réplica (BAKHTIN, 1992, p.52 *apud* ROJO, 2009, p.112). É o que ocorreu nos turnos 78 e 84, produzidos pela professora: “*Mais alguma coisa que você gostaria de falar Eduardo*” e “*O que você aí interpretou o que te veio à cabeça o que você gostaria de falar?*”. Essas são questões sobre as quais a professora se mostra interessada, pois permite a ela conhecer em que os alunos estão pensando e de que forma chegaram a esse pensar. Os meninos, fazendo uma réplica a partir da fala da professora, organizam melhor seus raciocínios sobre a leitura que estão fazendo.

Esses resultados, observados após análises dos turnos, nos mostram que os alunos avançaram, ou seja, que o objetivo – formar o aluno como protagonista do ato de ler – está sendo alcançado. As ações da professora caracterizam-se como intervenções que possibilitam, ao aluno, desenvolver-se como leitor reflexivo, que argumenta em favor de suas ideias, defende seus pontos de vista a partir do sentido atribuído ao texto.

EXCERTO 8

- | | | |
|-------|---------|---|
| (99) | ARLI | Um filósofo disse isso |
| (100) | LUDJERO | É, mas ele disse existência! |
| (101) | ARLI | Um filósofo disse isso! |
| (102) | LUDJERO | Ele disse “existência clama por significado” então... |
| (103) | ARLI | Existência? |
| (104) | LUDJERO | Existência clama por significado. |
| (105) | ARLI | Clama por significado... Então de alguma/ se algo existe inevitavelmente ele precisa ter um significado não.../ então é esse conhecimento existe a partir do momento que você tem acesso a ele necessita que você de um significado a ele que... e:: assim, pelo menos no meu caso, quanto mais vo/ eu ...éh:: <u>adquiro conhecimento a respeito da sociedade mais desperta a vontade de agir diferente pensar de modo diferente..e</u> |

³Zanotto (2012) – qualificação.

- fazer com que outras pessoas pensem de modo diferente à medida do possível você :: a partir do momento que você abre os olhos você tem vontade de acender a luz de uma vez... pra todos.. Mas como eles disseram é uma opção de cada um. Então vocês estarem aqui neste momento ...gravando... se/ pruma coleta de dados de pesquisa significa que vocês... tem olhos abertos
- (106) WALLACE Ou não totalmente aberto.
- (107) ARLI Estão tentando?
- (108) WALLACE Estamos tentando. Isso!
- (109) GABRIEL É bem difícil pra gente né? como o Wallace disse abrir os olhos porque fomos criados no meio de ignorantes como por exemplo se eu fosse brasileiro mas... logo após eu nascer eu fosse levado pra Grécia eu ia crescer falando grego, comendo comida grega, com costumes gregos. Ia ser bem difícil de abandonar isso assim e hoje como aqui né? ... Exatamente, a águia nasceu águia mas foi criada como galinha comendo comida de galinha e estando com galinhas por isso foi muito difícil pra ela voltar a ser águia...
- (110) ARLI E a parte em que ele diz na/que ela nasceu águia, tem coração de águia e/ela é uma águia, possuirá sempre coração de águia.
- (111) EDUARDO Pensando ela como ser humano, ela não poderia ignorar ter coração de águia... E sua... liberdade de escolher e viver como galinha
- (112) ARLI Pensando no que o Eduardo disse... É, existe algum momento em que se toma consciência do que se é.... mesmo sendo criado... num determinado local ... com determinadas situações a sua volta, no momento em que ela teve oportunidade, que ela tomou consciência do que ela era uma águia...o que ela fez?

A construção da interação entre professora e aluno (turno 99) é feita em forma de confirmação, por parte da professora, do que o aluno Wallace havia dito no turno 98: “...*eu não lembro o filósofo que disse e não vou lembrar o nome agora mas éh*” e do que diz a professora (turno 99): “*Um filósofo disse isso!*”

Evidenciando seu posicionamento perante os colegas, Ludjero (turno 100) discorda de Wallace e diz: “*É, mas ele disse existência!*”, referindo-se ao filósofo. Quando confirmo (turno 101) que “*um filósofo disse isso*”, Ludjero enfatiza (turno 102): “*Ele disse ‘existência clama por significado’ então...*”. E, não compreendendo o motivo pelo qual o menino falou e repetiu que o filósofo dissera que existência clamava por significado, pergunto (turno 103) se a palavra realmente é existência; a partir disso, o aluno ratifica (turno 104): “*Existência clama por significado*”.

Na proposta do PAG, observamos que tanto os alunos quanto o professor que conduz o evento de leitura constroem o sentido do texto lido a partir da apropriação da fala dos outros participantes. Isso ocorre (turno 105) quando, a partir da fala de Ludjero, que é um contraponto à fala de Wallace (turno 98), digo: *“clama por significado então da alguma/ se algo existe inevitavelmente ele precisa ter um significado não.../ então é esse conhecimento existe a partir do momento que você tem acesso ele necessita que você que você de um significado a ele que... e:: assim pelo menos no meu caso quanto mais vo/ eu ...é:: adquire conhecimento a respeito da sociedade mais desperta a vontade de agir diferente pensar de modo diferente...e fazer com que outras pessoas pense de modo diferente e fazer com que outras pessoas pense de modo diferente à medida do possível você :: a partir do momento que você abre os olhos você tem vontade de acender a luz de uma vez... pra todos.. Mas como eles disseram é uma opção de cada um”.*

Compartilhar o significado construído a partir das interações dos participantes, inferindo sobre reflexões e significados, é um caminho para o professor mediar a prática de leitura e favorecer as trocas comunicativas entre o grupo. É o que observamos, após a análise desse turno (105); a professora participa do *“...pensar em conjunto...”* (PONTECORVO, 2005, p.70). Sobre o estudo da interação em sala de aula, a autora diz que, a partir de suas pesquisas, veio a *“...constatar como não somente é possível, mas também mais fácil (e gostaria de dizer, quase ‘normal’), pensar em conjunto”* (p.71).

No turno 106, Wallace abre uma nova discussão ao dizer que não temos os olhos totalmente abertos. Então, pergunto ao aluno (turno 107) se estão tentando abrir os olhos; ele (turno 108) aceita minha indagação e afirma que estão tentando ter olhos abertos, ou seja, conhecimento. Essa interação entre Wallace a professora motiva Gabriel (turno 109) a explicar que não é fácil agir de forma diferente quando a educação é igual para todos. Diz o aluno: *“É bem difícil pra gente né? como o Wallace disse abrir os olhos porque fomos criados no meio de ignorantes como por exemplo se eu fosse brasileiro mas... logo após eu nascer eu fosse levado pra Grécia eu ia crescer falando grego comendo comida grega com costumes gregos ia ser bem difícil de abandonar isso assim e hoje como aqui né? ... Exatamente, a águia nasceu águia mas foi criada como galinha comendo comida de galinha e estando com galinha por isso foi muito difícil pra ela voltar a ser águia...”*.

Pergunto a ele (turno 110) sobre sua compreensão a respeito da parte do texto que se refere à águia ter nascido águia e possuir sempre um coração de águia. Eduardo (turno

111)toma o turno e faz uma inferência metafórica contextualizada. Ele transfere a história da águia para o domínio humano e diz:“*Pensando ela como ser humano, ela não poderia ignorar ter coração de águia... E sua... liberdade de escolher e viver como galinha*”. Essa resposta de Eduardo (turno 111), a partir da pergunta feita pela professora (turno 110), demonstra quem “... *a forma que usamos para perguntar revela se o professor está privilegiando determinada metodologia de trabalho: a tradicional, que concebe o conhecimento somente a partir do material didático e na qual, portanto, o aluno é um mero decodificador das formas gráficas, ou a construtivista, que concebe o conhecimento como algo a ser construído entre os sujeitos a partir das interações*”(SUGAYAMA, 2011, p.42).

No turno 112, volto a questionar e dessa vez peço ao grupo que pense no que Eduardo disse (turno 111), sobre a consciência de nossa identidade, se o meio influencia no que somos, e o que a águia fez para mudar, quando houve oportunidade para tal.

Como o significado do texto não está totalmente expresso nele (DIAS e FERREIRA, 2004 *apud* MACEDO, 2011, p.12), há, no excerto abaixo, clareza quanto ao processo de negociação dos sentidos sobre o texto lido.

EXCERTO 9

- (114) LUDJERO Bom, ela foi induzida a tomar essa consciência, então eu acho que...se você for, não for um mínimo que seja induzido a ter a curiosidade de saber o que você é, você é e pra que você... é você ...não vai abandonar essa...essa maneira de viver por vontade própria.
- (115) ARLI Esse DOM!
- (116) LUDJERO É. Até mesmo porque é mais confortável viver como galinha do que voar como águia!
- (117) WALLACE Aí entra toda a questão do questionar né? ... começar a questionar.
- (118) LUDJERO Que importa viver como águia...se morrerás como galinha
- (119) ARLI Aqui no caso... ela continua vivendo como águia. Passou a viver como águia... É.... Gabriel, Ludjero ... Porque essa fala Ludjero? ... porque você pensou?
- (120) LUDJERO (Sei lá) é difícil () sabe?
- (121) ARLI Porque você pensou... porque você disse assim é: que importa viver como águia se morrerá como galinha? Não é o que o texto diz... Ficou claro pra você isso no texto?

- (122) WALLACE Acho que entendi o que o Ludjero falou, mas não...() por exemplo...
- (123) LUDJERO Pra mim é só uma metáfora, o texto, na verdade, não tem muito valor: de texto propriamente assim () é só uma metáfora que o Leonardo Boff queria colocar face aos seu personagens sociais, só isso...mas... essa interpretação do que aconteceria,dele não quer dizer que aconteceria isso, não quer dizer que ele está certo, mesmo sendo autor do texto... não quer dizer isso.
- (124) ARLI Você disse que entendeu o que o Ludjero falou?
- (125) WALLACE De certa forma sim, mas eu levei pelo lado que: na sociedade, algumas pessoas pensam... de que vale buscar a sabedoria se eu morrerei tão cedo ou...como toda a pessoa, como todo o resto da sociedade, mais confortável pra mim é viver aqui no meu... meu estado ... fazer o que?
- (126) ARLI Você pensa assim?
- (127) WALLACE Não.
- (128) GABIREL Como eu havia dito é mais um texto motivacional que quando uma pessoa pega numa biblioteca ou livraria lê naquele momento é motivada durante alguns instantes, mas depois daquilo passa e volta a viver como que/como era. Não é o suficiente para a acordar a pessoa pra realidade do que é necessário que ela acorde...
- (129) ARLI E o que é necessário?
- (130) GABRIEL Que as pessoas entendam para que elas foram feitas () é: em uma sociedade, não é onde a gente vê que: o que mais conta é o que você tem e não o que você é ... princípio das coisas seria então: o conhecimento do que... principalmente das leis que te favorecem ou... que beneficiam de certa forma o que você pretende fazer...e assim começar o mais conhecimento do que: é necessário pelo menos basicamente para o ser humano...

Esse excerto começa com a reflexão de Ludjero (turno 114). O aluno expressa sua subjetividade, demonstrando suas ideias. Ele diz ser necessário a presença de um mediador para despertar a consciência. Alguém ou algo: *“Bom, ela foi induzida a tomar essa consciência, então eu acho que...se você for, não for um mínimo que seja induzido a ter a curiosidade de saber o que você é, você é e pra que você... é você ...não vai abandonar essa...essa maneira de viver por vontade própria”*.

No turno 115, complemento a ideia do menino com uma observação: *“esse DOM!”*, e ele (turno 116) continua a desenvolver seu raciocínio: *“É. Até mesmo porque é mais confortável viver como galinha do que voar como águia!”*, numa interação face aface, em que

os leitores partilham, negociam, constroem e avaliam diferentes significados. (ZANOTTO, 1997, p6).

Wallace (turno 117) fala da importância do questionamento: “*Aí entra toda a questão do questionar né? ... começar a questionar*”. Ludjero, problematizando a argumentação de Wallace, contrapõe-se à ideia de que as pessoas precisam de um despertar de suas consciências e, a partir daí, diz (turno 118): “*Que importa viver como águia...se morrerás como galinha*”. Ele questiona a importância de ser e viver como águia e morrer como galinha. Eu pergunto a ele (turno 119) o motivo de sua compreensão sobre o texto lido, pois não está escrito que a águia morre como galinha. Parece, aqui, que Ludjero faz um *top down* rápido, mas sem confirmar sua hipótese. Nesse momento, o professor precisa ser sensível e perceber que o aluno trouxe sua própria experiência e projetou no texto sua experiência pessoal, um processo de intersubjetividade que ocorre de acordo com suas vivências pessoais. É, portanto, muito importante não adotar uma postura tradicional, e dizer a ele que isso está errado, desencorajando-o a continuar argumentando. É preciso propor ao estudante que, juntos, professor e aluno verifiquem se está escrito no texto o que o aluno disse. O que ocorre, usualmente, na sala de aula tradicional é que quando o professor, ao perceber que o aluno está deixando de lado o texto e “viajando”, ordena que ele leia outra vez para entender o que o autor disse.

Ludjero diz (turno 120) que não sabe porque pensou assim e mais uma vez (turno 121) insisto com ele, perguntado por que ele pensou assim, porque isso ficou claro para ele, a partir do texto. É quando Wallace (turno 122), apropriando-se da fala de Ludjero, diz saber o porquê do colega ter pensado assim. Quando, no entanto, vai esboçar sua argumentação, Ludjero retoma o turno, tendo elaborado melhor seu raciocínio, e diz (turno 123): “*Pra mim é só uma metáfora, o texto, na verdade, não tem muito valor: de texto propriamente assim () é só uma metáfora que o Leonardo Boff queria colocar face aos seu personagens sociais, só isso...mas... essa interpretação do que aconteceria, dele não quer dizer que aconteceria isso, não quer dizer que ele está certo, mesmo sendo autor do texto... não quer dizer isso*”.

Sobre essa compreensão de Ludjero, de que o texto é só uma metáfora, deixando claro que não concorda com o que o autor diz e que não é porque é autor que está certo, é necessário a mim, como professora, que entenda que a interpretação do aluno faz parte de um processo subjetivo dele, enquanto indivíduo, e que ao atuar como mediadora em uma vivência de leitura, preciso saber lidar com a intersubjetividade, já que não posso considerar que minha

interpretação seja igual à do outro, pois minha experiência não é igual à do outro e não posso esperar que ele pense como estou pensando, interprete como estou interpretando. É importante considerar, em um evento de leitura, que a experiência do outro é diferente da minha.

Sobre isso, Zanutto (2012, prelo) diz ser um problema de egocentrismo, quando você acha que todo mundo pensa igual ao que você está pensando. É preciso, segundo ela, que o professor saiba fazer a mediação em um processo de leitura *top down*, do que não é relevante no texto. Para ela, trabalhar com um processo de intersubjetividade e de construção, seja de identidade ou de alteridade, faz com que o leitor perceba que, apesar de sua experiência, no texto lido não há indícios dessa experiência e que isso tem implicações sociais. E, continua ela, quando o professor faz uma mediação de um *top down* desse tipo e de outras situações, pode haver um *top down* que seja relevante ao texto; no entanto, as vezes é tão *top down*, que não dá para entender bem como o aluno chegou àquela leitura.

Nesse sentido, é importante a pergunta: por que você pensou desse jeito? Isso implica que ele vai ter que pensar sobre o que pensou, tendo que refletir; vai precisar explicar a leitura que fez e, então, argumentar, rever o que disse, e, às vezes, entender que aquela leitura não está adequada. Mas é importante que ele pense sobre o que fez e explique aos outros participantes o porque de ter pensado de determinada forma.

Isso não ocorre em sala de aula tradicional. O professor não tem essa percepção, pois ele não entende. No entanto, precisaria entender o processo e refletir sobre como lidar com ele, além de discutir o porquê de as teorias cognitivas não discutirem essa questão. O foco dessas teorias não é a educação, mas podemos, enquanto profissionais do ensino, nos apropriarmos dessa teoriacognitivista para entender as implicações sociais que dela decorrem quando um aluno faz um *top down* relevante, ou não relevante, e como o professor precisaria lidar com isso.

O fato é que quando se deixa o aluno pensar, este pode estar fazendo um processamento descendente, ascendente, interativo, que são as estratégias de leitura e que ocorrem naturalmente. O professor, por sua vez, precisa saber lidar com isso, pois não nos detemos em ensinar estratégias; elas se dão espontaneamente no momento em que o aluno constrói sua compreensão do que foi lido, diferentemente do que ocorre quando nos detemos a ensinar estratégias em um curso instrumental.

Retomamos aqui a citação de Telma Weizs, a respeito da metáfora do *jogo de cabra cega* que ocorre na sala de aula tradicional. Essa ideia do professor ser *cabra cega*, no ensino, é uma metáfora muito elucidativa. A autora discute a questão de o professor não saber para onde vai e nem de onde vem, uma vez que não entende como se dá o processamento de compreensão dos alunos, como eles aprendem, o que se passa em suas mentes quando estão lendo um texto, que processo acontece com esses alunos e como trabalhar com eles. A autora diz que não basta conhecer os processamentos *top down* e *bottom up*; é preciso saber também como trabalhar com eles.

Saber quais são as implicações sociais disso, segundo Zanotto (2013, prelo), implica discutir sobre qual é a implicação social de um professor dizer ao aluno que ele não leu o texto de forma correta, desqualificando o aluno como leitor e não respeitando o processo de aprendizado desse estudante. A autora diz que a tendência geral é essa, na aula tradicional, em que o professor diz aos meninos e meninas para verem “*direito*” o que está escrito, e o aluno acha que fez tudo errado e que não sabe pensar.

Zanotto explica que até o leitor maduro pode fazer um *top down*, e que a reação do professor tradicional ao não compreender o processo é dizer ao aluno que ele não leu direito, que veja outra vez o que está escrito, ou que não prestou atenção, e, às vezes até ignorar a fala do aluno. Essas são atitudes, enfatiza a autora, que não contribuem para a formação do leitor protagonista, com uma identidade positiva, pois fazem com que esse aluno sinta que está errado. Quanto ao *top down*, é um processo de leitura que vem num relance; você tenta fazer o ascendente para ver se é relevante, ou não. Isso significa compreender qual é o processo de leitura e aprender a lidar com ele, respeitando o aluno como ser pensante e não como alguém que não sabe ler e pensar.

De acordo com o cognitivismo, não há preocupação com o ensino, mas com o funcionamento da mente no processo de aprender. No entanto, nós, como linguistas aplicados, podemos nos apropriar desses conhecimentos, pensar em uma situação de sala de aula e em como lidar com ela.

Ao dizer que a aula de leitura na perspectiva tradicional é um jogo de cabra cega, Telma Weisz fala sobre a necessidade de nós, como professores, entendermos esses processos

cognitivos e de sermos capazes de lidar com ele numa prática de letramento situada, especificamente em sala de aula, respeitando o aluno como ser pensante (ZANOTTO, 2013)⁴.

No turno 124, faço uma pergunta que dá voz a Wallace, pois esse havia dito (turno 117) que entendera o colega, sem, no entanto, ter desenvolvido seu raciocínio na ocasião: *“Você disse que entendeu o que o Ludjero falou?”* Isso traz Wallace de volta a discussão. Ele diz (turno 125): *“De certa forma sim, mas eu levei pelo lado que: na sociedade, algumas pessoas pensam... de que vale buscar a sabedoria se eu morrerem tão cedo ou... como toda a pessoa, como todo o resto da sociedade, mais confortável pra mim é viver aqui no meu... meu estado ... fazer o que?”*. Ele, apesar de não concordar com as argumentações de Ludjero, que vem se mostrando muito pessimista, tenta explicar o motivo a partir do qual o colega chegou à essa compreensão: *“... de que adianta viver como águia, se morrerá como galinha”*(turno 123).

Entender o colega sem, no entanto, concordar, torna-se evidente quando eu lhe pergunto (turno 126) se ele pensa assim e ele responde (turno 127) que não. Gabriel retoma e diz (turno 128): *“Como eu havia dito é mais um texto motivacional que quando uma pessoa pega numa biblioteca ou livraria lê naquele momento é motivada durante alguns instantes, mas depois daquilo passa e volta a viver como que/como era. Não é o suficiente para a acordar a pessoa pra realidade do que é necessário que ela acorde...”*. Ele ratifica o que dissera no turno 19: ser um texto motivacional, e acrescenta que só essa leitura não é suficiente para que as pessoas que leram o texto possam transformar suas vidas, dando um rumo diferente a elas.

Pergunto ao aluno (turno 129): *“O que é necessário?”* e ele responde (turno 130): *“Que as pessoas entendam para que elas foram feitas () é: em uma sociedade, não é onde a gente vê que: o que mais conta é o que você tem e não o que você é ... princípio das coisas seria então: o conhecimento do que... principalmente das leis que te favorecem ou... que beneficiam de certa forma o que você pretende fazer... e assim começar o mais conhecimento do que: é necessário pelo menos basicamente para o ser humano...”*. O menino diz que as pessoas deveriam saber quais suas potencialidade e como desenvolvê-las, principalmente, através da prática de sua cidadania.

⁴ Zanotto (2013) – notas de aula.

O excerto a seguir deixa claro como os meninos discutem a dificuldade, inerente ao adolescente, de questionarem quem são, ou seja, suas identidades.

EXCERTO 10

- (138) WALLACE Eu só acho que o texto, ele só... ele no/ ele nos induz a questionar...
- (139) ARLI Você foi induzido a questionar?
- (140) LUDJERO O que o problema é exatamente esse quando você começa
- (141) ARLI Você foi induzido a questionar?
- (142) GABRIEL Exato... a ques/ É... a questão é exatamente essa, quanto mais você questiona mais questões surge porque você fala... ahn você começa a questionar quem eu sou? ... O que eu sei? ... o que eu sei pra que serve? ... pra/eu sei pra que server como eu ganho prática e a/e: no fim...as questões acabam tomando uma proporção que acaba envolvendo tudo à nossa volta e não... só nós mesmos nos mesmo individualmente fica uma coisa...
- (143) LUDJERO Exatamente, ai acaba virando/ no fim das contas vira o que nós somos o que sabemos e o que cada um faz com o que nós sabemos ou porque nós estamos aqui
- (144) GABRIEL Exatamente
- (145) ARLI Isso é bom?
- (146) GABRIEL Eu acho que questionar é sempre bom
- (147) ARLI Questionar sempre é bom
- (148) WALLACE Principalmente quando você tem outras pessoas que questione porquê... questionar sozinho não é muito legal.

Wallace abre a discussão (turno 138) dizendo que o texto os induziu a se questionarem. Pergunto se ele foi induzido a questionar (turno 139). Ludjero é quem responde a questão (turno 140), dizendo que esse é o problema, começar a questionar. Repito a pergunta (turno 141) e, dessa vez, é Gabriel quem responde (142): “*Exato... a ques/ É... a questão é exatamente essa, quanto mais você questiona mais questões surge porque você fala... ahn você começa a questionar quem eu sou? ... O que eu sei? ... o que eu sei pra que serve? ... pra/eu sei pra que server como eu ganho prática e a/e: no fim...as questões acabam tomando uma proporção que acaba envolvendo tudo à nossa volta e não... só nós mesmos nos mesmo individualmente fica uma coisa...*”.

Gabriel expressa sua angústia e diz que esses questionamentos propiciados pela leitura do texto trazem dúvidas, inseguranças sobre quem ele é, o que sabe e para que serve o saber

que ele adquire. Conclui dizendo que tudo a sua volta é questionável. Ludjero assume o turno (143) e concorda com os argumentos de Gabriel, em todos os pontos apontados pelo colega. Gabriel retoma e confirma (turno 144): “*Exatamente*”. Pergunto se isso é bom (turno 145). Gabriel diz que questionar é bom (turno 146). Mostrando que acompanho as ideias desenvolvidas pelos meninos, concordo com eles (turno 147), dizendo que questionar é sempre bom. Wallace encerra esse momento, enfatizando que é bom pensar em grupo, pois “*...questionar sozinho não é muito legal*”. Essa fala de Wallace significa que ele considera que o evento de leitura do qual está participando facilita o desenvolvimento de suas argumentações, inferências e a construção do sentido do texto. Sobre isso, CORACINI (1998, p.10), diz, “*assim como Vygotsky e pedagogos neovygotskianos, que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns*”.

Entre os turnos 149 e 165, Eduardo se mostra tímido. Tanto a professora, quanto os colegas o incentivam a falar, mas ele, mostrando-se inseguro, diz que é necessário primeiro refletir e depois escrever o que pensou. Então, não considerei importante transcrever os turnos desse diálogo já que esse fato ocorreu, também, entre os turnos 30 e 37, e foram analisados.

No excerto a seguir, percebemos que muitas vezes, o professor, com o intuito de ajudar o aluno a desenvolver seu raciocínio, interrompe o turno. É o que ocorre quando a professora interrompe por diversas vezes o raciocínio de Eduardo.

EXCERTO 11

- (166) EDUARDO Vou responder a primeira pergunta que eu sou... eu sou...
- (167) ARLI Não, aqui você não tem que responder pergunta. Eu quero que você diga o que você...
- (168) EDUARDO Então, mas é sobre... o texto baseado...
- (169) ARLI Sobre o texto. Tá.
- (170) EDUARDO Então sou ...ou eu era, até um tempo atrás, mais um alienado ...
- (171) ARLI Hum rum.
- (172) EDUARDO Por essa sociedade...
- (173) ARLI Hum rum.
- (174) EDUARDO Ainda mantenho algumas... característica de ... mas o texto nos induz a... sair desse pensamento de senso comum... e entrar ... num pensamento mais crítico sobre quem eu sou e deixar esse nós somos de lado...é basicamente isso que eu entendi do texto... ser mais crítico... do que somos...

- (175) ARLI Ser mais crítico... você acha que precisa ser mais crítico?
- (176) EDUARDO Eu particularmente preciso.
- (177) ARLI Você precisa ser mais crítico? isso você viu no texto? ele:: o texto te suscitou algum pensamento teu?...foi de encontro ao que você pensa?...
- (178) EDUARDO Então... como eu vou falar? ...
- (179) ARLI Com as palavras
- (180) WALLACE Isso mesmo!
- (181) EDUARDO Mas elas não::
- (182) ARLI Elas não::?
- (183) EDUARDO Vem....
- (184) ARLI Elas não vem? ((risos))
- (185) EDUARDO Não () não chegam até minha boca!
- (186) ARLI Tá, então procure... as que estão mais próxima.
- (187) EDUARDO Eu vou desenhar/eu vou desenhar agora ...ah então... quando a gente abandona o nosso estado, a gente se torna crítico, quando saímos de um:: determinada situação... nos leva a pensar mais sobre o que nós somos... como é que o:: naturalista... ele foi uma oportunidade pra águia lembrar da própria essência dela...()
- (188) ARLI De quem ela era de verdade.
- (189) EDUARDO Quem / exatamente ... enquanto o camponês...foi...um repressor dela a:: colocando ela igualmente como o senso comum que era as galinhas.
- (190) ARLI Reprensor? você entende assim?
- (191) EDUARDO É se ele colocou junto tirou ela da própria essência que era de...ser livre...
- (192) WALLACE É. ainda mais porque ele sabia que era uma águia...
- (193) EDUARDO Exatamente
- (194) WALLACE Então ele sabia exatamente ó/ o porque ela era feita ...

No turno 166, Eduardo diz que vai falar sobre questionamentos, tema do excerto anterior, e que parece ter motivado, nos meninos, uma vontade de discorrer criticamente sobre o assunto. O menino diz que vai responder a uma pergunta. Interrompo-o e digo (turno 167) que não estamos fazendo perguntas e respostas, como ocorre tradicionalmente na aula de leitura. O que fica evidente é que Eduardo está acostumado a essa relação entre professor e aluno, em que o professor pergunta, o aluno responde e o professora avalia se a resposta dada está certa ou errada. Deixo claro que ele está em um evento de leitura em que pode pensar e socializar suas reflexões para com o grupo.

No turno 168, Eduardo insiste na ideia de responder perguntas, diz que é sobre o texto, dando provas de que, para ele, só é importante responder se estiver de acordo com o texto. Interrompo (turno 169), e digo: “*Sobre o texto. Tá*”. O aluno diz (turno 170) que era alienado e mostra, através de um breve silêncio, que está com dificuldade para continuar seu raciocínio. Interrompo (turno 171), para afirmar que estou acompanhando. Ele tenta continuar (turno 172), mas interrompo, novamente, mostro-me atenta ao que ele está tentando construir (turno 173). No turno 174, ele diz: “*Ainda mantenho algumas... característica de ... mas o texto nos induz a... sair desse pensamento de senso comum... e entrar ... num pensamento mais crítico sobre quem eu sou e deixar esse nós somos de lado...é basicamente isso que eu entendi do texto... ser mais crítico... do que somos...*”.

Essa compreensão de Eduardo ainda gira sobre a questão de identidade e parece, pela argumentação que vem sendo construída ao longo do texto, que esse é um tema no qual o jovem, como é o caso dos participantes desta pesquisa, está sempre mergulhado. Esse fator é inerente aos adolescentes, todos com 16 anos, que demonstram essa preocupação constante com sua identidade. Eduardo diz que não é interessante pensar de acordo com o senso comum e deseja ser mais crítico, mas tem dificuldade para expressar suas considerações. De todos, ele é o que tem menos fluência verbal; parece ter medo de falar e, quando fala, não transmite segurança.

Pergunto a Eduardo (turno 175) se ele considera importante ser mais crítico e ele diz (turno 176) que, em seu caso, isso é necessário. Pergunto a ele (turno 177): “*Você precisa ser mais crítico? isso você viu no texto? ele:: o texto te suscitou algum pensamento teu?...foi de encontro ao que você pensa?...*”. Então, o que ocorre do turno 178 ao turno 181 é a hesitação do menino, que diz não saber como falar, pois as palavras não chegam à sua boca. No turno 182, Eduardo diz: “*Eu vou desen/eu vou desenhar agora ...ah então... quando a gente abandona o nosso estado, a gente se torna crítico, quando saímos de um:: determinada situação... nos leva a pensar mais sobre o que nós somos... como é que o:: naturalista... ele foi uma oportunidade pra águia lembrar da própria essência dela...*”.

No turno 188, concluo a fala de Eduardo sobre a verdadeira essência da águia e ele levanta a hipótese (turno 189) de que o camponês atuou sobre a vida da águia como um repressor. Pergunto (turno 190) se ele pensou no camponês como um repressor, e ele (turno 191) diz que se o camponês retirou a águia de seu *habitat* natural, tirou-lhe então a liberdade.

Nesse momento, Wallace (turno 194) discorre sobre a parcela de culpa que a águia tinha por ter aceito viver como galinha, sabendo de sua verdadeira essência.

Nos turnos que compõem o excerto a seguir, Ludjero começa a explorar a questão da inconstância das coisas, dizendo que tudo é passageiro. Thiago, no entanto, quebra esse tom pessimista que o colega traz para a discussão, faz uma brincadeira e descontraí o ambiente.

EXCERTO 12

- (195) ARLI Então o Wallace diz que... como ele sabia...ele não devia ter tirado do seu habitat natural... Ludjero, você está falando pouco...((risos)) Ludjero? ...
- (196) WALLACE Você já foi de falar mais Ludjero!
- (197) ARLI Fale! Ludjero!
- (198) LUDJERO (Pra mim) Ao contrário da águia... O nosso ser tá completamente... entrega a:: Várias coisas da vida qualquer... Acontecimento social, qualquer coisa... nós estamos expostos ao contrário da águia... não existe ser humano... na minha visão nós estamos em completa mutação, então não existe o eu... o meu tá em...toda hora mudando
- (199) ARLI É, nós mudamos né.
- (200) LUDJERO é... a águia não a águia mantém... no seu ser... a galinha também mas nós... Não dá pra nos comparar com a águia
- (201) ARLI Não dá pra nos compararmos com a águia?
- (202) LUDJERO é... nós temos u::/nosso ele: sentimento a razão ele tá sempre em mutação ele nunca para enquanto houver vida ele não nunca vai mudar... então ...o eu não importa muito porque o eu sempre vai mudar o social, também não importa tanto porque ele está sempre em mutação tudo é muito todo é muito::.. Tudo é muito instável tudo é mutável...
- (203) ARLI O que que é importante? ...
- (204) LUDJERO No fim de conta... tudo é passageiro
- (205) ARLI Tudo é passageiro?
- (206) THIAGO Menos o motorista né ((risos))
- (207) ARLI Nossa, alguns segundos depois que eu entendi ((risos))
- (208) GABRIEL (respondendo) aproveitando o que o Ludjero disse... ahn tudo na vida é perca de tempo e:: passageira tudo vai voltar ao pó... tudo vai se desmanchar algum dia até mesmo as pessoas que um dia foram grandes... chegarão A uma época em que nunca mais serão lembrados... então a vida é uma coisa que não nos dá tempo a compreensão mas que é presente todos os dias ... a vida é:: uma incógnita que nós... acompanha quando nascemos vivemos e morremos, damos lugares as outras pessoas e assim ai vai...nada faz sentido

- 209 ARLI Esse pensamento seu é decorrente do texto?
 210 GABRIEL Em partes.
 211 ARLI Em partes...

Retomo a fala de Wallace (turno 195) e peço a Ludjero, que não participa há alguns turnos, que fale. Wallace o encoraja, também, a falar (turno 196) e insisto mais uma vez para Ludjero falar (turno 197). Ele diz (turno 198): “*(Pra mim) Ao contrário da águia... O nosso ser tá completamente... entrega a:: Várias coisas da vida qualquer... Acontecimento social, qualquer coisa... nós estamos expostos ao contrário da águia... não existe ser humano... na minha visão nós estamos em completa mutação, então não existe o eu... o meu tá em...toda hora mudando*”. Essa fala de Ludjero evidencia que ele está insatisfeito com sua condição dentro do meio social em que vive e que tudo está, o tempo todo, se transformando. Confirmo sua fala (turno 199) e digo que realmente nós mudamos, sempre. O aluno (turno 200) considera que a águia mantém, interiormente, a galinha, e é aí que percebo que, de certa forma, Ludjero não é favorável à mudança ocorrida quando a águia percebe que não é galinha.

Pergunto a Ludjero (turno 201) se ele acredita que não podemos nos comparar à águia. O aluno (turno 202) perde-se em sua argumentação e só ao final consegue repetir o que já vinha falando há alguns turnos, isto é, a ideia de que tudo é instável. Pergunto a ele (turno 203) o que é importante e ele diz (turno 204): “*tudo é passageiro*”. Peço confirmação (turno 205). Nesse momento, Thiago (turno 206) descontrai dizendo: “*menos o passageiro*”. Fico, durante alguns segundos, sem entender (turno 207), e Gabriel diz (turno 208): “*(respondendo) aproveitando o que o Ludjero disse... ahn tudo na vida é perda de tempo e:: passageira tudo vai voltar ao pó... tudo vai se desmanchar algum dia até mesmo as pessoas que um dia foram grandes... chegarão A uma época em que nunca mais serão lembrados... então a vida é uma coisa que não nos dá tempo a compreensão mas que é presente todos os dias ... a vida é:: uma incógnita que nós... acompanha quando nascemos vivemos e morremos, damos lugares as outras pessoas e assim ai vai...nada faz sentido*”.

A voz de Gabriel, nesse turno, indica que Ludjero instalou uma atmosfera de pessimismo no grupo, contaminando-o. Gabriel diz que tudo significa perda de tempo; que as pessoas importantes deixam de ser lembradas, um dia; que a vida é uma incógnita e nada faz sentido. No turno 209, indago Gabriel: “*Esse pensamento seu é decorrente do texto?*” Ele diz ser somente em parte (turno 210). Repito (turno 2011) o que ele diz, mostrando ter entendido.

A discussão sobre as dúvidas, incertezas, insatisfações, próprias do adolescente, toma outro rumo quando Thiago apresenta um contraponto, dizendo que o ser humano pode mudar seus caminhos.

EXCERTO 13

- (212) THIAGO Então como o Ludjero disse...
- (213) ARLI Tiago:
- (214) THIAGO Anham a:: dif/ a nossa diferença para a águia é que a águia nasce com natureza definida, não importa o que aconteça com ela os filhos delas serão águias E assim sucessivamente. Agente não nasce com natureza definida... Bom somos seres humanos sim...
- (215) EDUARDO Seres humanos também!
- (216) LUDJERO Biologicamente falando ((risos))
- (217) THIAGO Nós não estamos em uma aula de biologia ENTÃO...
- (218) ARLI Ahn?
- (219) THIAGO Então... tudo tudo tudo que somos depende da influência que temos durante a nossa criação e educação
- (220) ARLI Nossa se você fosse ler a teoria social de Vygotsky você vai encontrar isso...
- (221) THIAGO Meu/eu tenho muita sorte de ter um pai professor que sempre me/sempe deu valor a educação né... (sempre pois) num... primeiro instante
- (222) ARLI Primeiro plano
- (223) THIAGO É a:: querer que eu saiba bem mais do que ele, ainda não cheguei a esse ponto...mas nunca... tive/ nunca me deu o luxo de ser ignorante meu pai graças a Deus...e:: eu vejo mui/na realidade em que vivo eu vivo aqui na rua Buri ((risos)) eu vejo muita gente ignorante...
- (224) ARLI Mas você tem essa noção de uma outra realidade?
- (225) THIAGO Sim.

Thiago começa a falar (turno 212) e é interrompido por mim, quando procuro dar-lhe foça para que continue (turno 213). Thiago diz (turno 214): “*Anham a:: dif/ a nossa diferença para a águia é que a águia nasce com natureza definida, não importa o que aconteça com ela os filhos delas serão águias E assim sucessivamente. Agente não nasce com natureza definida... Bom somos seres humanos sim...*”. A fala de Thiago indica que ele vê a possibilidade de mudança no ser humano, pois, segundo ele, não nascemos com a natureza

definida. Eduardo endossa a voz de Thiago (turno 215) e Ludjero diz que somos seres humanos, biologicamente falando (turno 216). Todos riem e Thiago se posiciona, dizendo que aquele momento não é uma aula de biologia (turno 217). Demonstro (turno 218) ter ouvido Thiago e ele continua (turno 219): *“Então... tudo, tudo, tudo que somos depende da influência que temos durante a nossa criação e educação”*. Percebo, então, na prática, (turno 220), que Thiago está legitimando, sem conhecer, a teoria vygotskiana de interação social. Sobre a atuação da cultura no indivíduo, Sugayama (2011, p.38) diz que *“Vygotsky buscou debater o modo pelo qual as implicações psicológicas de fatores sociais, culturais e históricos poderiam ser teorizadas, no desenvolvimento e na aprendizagem dos indivíduos. Ele estava interessado em compreender como a cultura adentra nos processos psicológicos dos sujeitos, transformando tanto a si mesmo e, na sequência, a própria cultura”*.

No turno seguinte, 221, Thiago valoriza a educação e se mostra agradecido ao seu pai por lhe ensinar o valor do conhecimento: *“Meu/eu tenho muita sorte de ter um pai professor que sempre me/sempre deu valor a educação né... (sempre pois) num... primeiro instante”*. Demonstro que compreendi sua fala (turno 222) e ele prossegue (turno 223): *“É a:: querer que eu saiba bem mais do que ele, ainda não cheguei a esse ponto...mas nunca... tive/ nunca me deu o luxo de ser ignorante meu pai graças a Deus...e:: eu vejo mui/na realidade em que vivo eu vivo aqui na rua Buri ((risos)) eu vejo muita gente ignorante...”*. O menino continua, nesse turno, enfatizando a importância de ter sido incentivado, pelo pai, a deixar de ser *“um ignorante”*, como outros do meio em que vive, ou seja, na rua Buri. Pergunto (turno 224) se ele percebe que existe outra realidade além da sua e ele afirma (turno 225) que sim.

No último excerto desse texto, a seguir, podemos ver que *“os meninos da pesquisa”* como gosto de chamá-los, são jovens estudantes que demonstram a dificuldade de passar pelas síndromes inerentes aos adolescentes. Discutem sobre a ignorância e como percebem ser ela o maior problema da sociedade. Mas, como eles dizem: *“Existe o outro lado”*, lado em que eles podem deixar de ser ignorantes e, por meio do conhecimento, se expandirem!

EXCERTO14

- (226) LUDJERO Eu não consigo ver um ato de ignorância, o mundo é ignorante...
- (227) TIAGO Eu vejo muita ignorância...
- (228) LUDJERO É desespero... não é ignorância!
- (229) TIAGO É desespero a partir do momento que você sabe né? Que existe um

- outro lado mas...
- (230) LUDJERO Não sabe que existe um outro lado ela qué... /ela só queR pegar o medo a dor e:: colocar em algum lugar e esconder de alguma forma.
- (231) ARLI uhn segundo Aurélio ignorân::cia
- (232) WALLACE éh?
- (233) ARLI O ato denão ter conhecimento em determinado assunto... então você é ignorante em determinado assunto... esse o sentido de ignorância no Aurélio.
- (234) TIAGO Sim
- (235) LUDJERO Ela só num::
- (236) ARLI Falta de conhecimento sobre algum assunto.
- (227) LUDJERO Ela não conhecia a própria essência e:: ela não precisa
- (238) TIAGO éhe se for todos assim?...e se o assunto for ela...esse é o medo que eu tenho da sociedade se transformar mais do que ela está se transformando...
- (239) ARLI Quantos anos você tem Tiago?
- (240) THIAGO Eu tenho dezesseis...
- (241) ARLI Dezesseis... Ludjero?
- (242) THIAGO Acho que todos aqui tem dezesseis
- (243) ARLI DezesseisLudjero? ... Wallace? ...
- (244) WALLACE Também
- (245) ARLI Também dezesseis Gabriel ?
- (246) GABRIEL Também
- (247) ARLI Dezesseis também Gabriel?... meu Deus Eduardo também dezesseis?... Eu tenho um grupo de meninos de filósofos de pensadores de dezesseis anos isso é incrível!

No turno 226, Ludjero diz que é ignorante; refere-se ao fato de Thiago dizer, no turno anterior, que a falta de conhecimento impede as pessoas de crescerem. Thiago ratifica (turno227) que existe muita ignorância, quando seu colega afirma ser desespero o problema entre as pessoas (turno 228). Thiago explica que pode até ser desespero, mas que isso só ocorreria se as pessoas conhecessem outras possibilidades de mudança (turno229). Ludjero se contrapõe (turno 230) e diz que o indivíduo não sabe que pode ser diferente.

Observando a discussão dos alunos e já sem falar há cinco turnos, interrompo (turno 231) e digo o que significa, literalmente, a palavra ignorância. Wallace toma o turno (232) e endossa o que eu havia dito sobre o significado apresentado pelo dicionário Aurélio sobre a palavra ignorância. Retomando o turno (233), continuo explicando sobre o termo ignorância e

Thiago confirma (turno 234) minha fala. Ludjero começa a falar (turno 235), mas não conclui, pois interrompo o menino (turno 236) para concluir minha explicação sobre o verbete ignorância.

Ludjero diz (turno 237) que simplesmente a águia não conhecia sua essência e Thiago diz (turno 238) que seu medo é que todos sejam como a águia, ou seja, não tenham o conhecimento de sua essência, do mesmo modo como a águia vive como galinha, sem saber quais suas verdadeira capacidades. Ao perceber que Thiago compara a águia em estado de galinha ao povo na situação de ignorância, comparando o não conhecimento de suas verdadeiras possibilidades, fico surpresa. Esse é o pensar de todos, apesar de serem muito jovens, 16 anos de idade. Me dou conta e digo, no turno final (247), para encerrar a vivência de leitura: “*Eu tenho um grupo de meninos de filósofos de pensadores de dezesseis anos isso é incrível!*”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre as vivências de leitura realizadas com o grupo de alunos e a análise dos turnos, feita a partir da transcrição do texto “*A águia e a galinha*”, busco, agora, responder as perguntas que orientaram este trabalho.

O fator desencadeante desta pesquisa foi a busca da compreensão do real significado de minhas ações como professora, o que essas ações geravam no aluno, como poderia melhorar minha atuação em sala para que os alunos compreendessem melhor e, de fato, aprendessem. Assim, retomo a primeira pergunta:

1ª Como a prática de leitura do PAG pode contribuir para a formação do aluno como protagonista do ato de ler?

Durante minha atuação como professora dos Ensino Fundamental e Médio, questionava, junto a meus colegas e grupo gestor na escola onde dava aulas, o que fazer para melhorar a qualidade das aulas dadas e no terceiro ano de atuação como professora, recebi proposta da direção da escola para assumir a coordenação pedagógica do grupo de professores do Ensino Médio. Assim, cheguei a segunda pergunta de pesquisa:

2ª Como, a partir da análise e discussão de minhas ações em eventos de letramento do PAG, posso construir um novo discurso para interagir com o aluno?

Para responder a primeira pergunta, sobre o que fazer para formar o aluno como protagonista do ato de ler, busquei compreender a leitura no contexto educacional brasileiro, que evidenciou, através das avaliações institucionais oficiais que apesar da garantia de acesso à educação, por parte dos brasileiros, não houve garantia de qualidade do ensino oferecido pelas instituições educacionais brasileiras, caso específico da Secretaria de Estadual de Educação de São Paulo.

A partir daí procurei, primeiramente, entender quais prescrições para o trabalho pedagógico eram seguidas nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Para que isso fosse possível, apresentei os pilares da Nova Proposta Curricular para o Estado de São Paulo, hoje Currículo Oficial. Em seguida, verifiquei qual relação teórica e metodológica estava estabelecida entre esse documento, os PCN, os PCNEM, as DCNEM, e o que as avaliações

externas, SAEB, ENEM, PISA, mostravam. Assim, pude constatar o baixo desempenho dos alunos a partir desses indicadores de rendimento.

Descrevendo a prática de leitura tradicional, ou seja, o que realmente acontece, em sala de aula, particularmente no caso de leitura, constatei que, por falta de formação continuada, nós professores, atuamos como repetidores de práticas pedagógicas, as quais nos foram ensinadas e, por essa razão, as repetimos, como é o caso da série de exercícios, lições, prescrições e testes formalizados (SMITH, 2003, prefácio).

Entendi, entretanto, que, por meio de estudos das ciências cognitivistas, é possível, colaborar para transformar a ação dos professores em sala de aula de leitura, em busca do aluno que constrói seu aprendizado desenvolvendo competências para se tornar bem-sucedido, bom leitor, que goste de ler, participe com sucesso nas mediações, em sala de aula, feitas por seus professores e que estes estejam preparados para atuarem como mediadores, orientadores, facilitadores, articuladores, com atitudes que reflitam ações diferenciadas, a partir de novos conhecimentos, principalmente, de novas teorias de leitura.

Quanto à segunda pergunta, sobre a possibilidade de, a partir da análise e discussão de minhas ações em eventos de letramento do PAG, construir um novo discurso para interagir com o aluno, acredito que é uma questão decorrente da necessidade, que senti, enquanto professora, e da urgência, quando passei a atuar como coordenadora pedagógica do grupo de professores do Ensino Médio da escola onde ministrava aulas. Considero, aqui, um ponto a ser destacado neste trabalho, pois entendo que a busca por uma formação que desse conta de suprir minhas dúvidas e incertezas, e que já não eram só minhas, mas do coletivo sob minha responsabilidade, foi o ponto fundamental para chegar a esta pesquisa, procurando encontrar caminhos para a formação do aluno como leitor protagonista.

Dessa maneira, descobri, a partir das teorias de leitura, os modelos de processamento ascendentes, descendentes, interativos, advindos de pesquisas desenvolvidas por cognitivistas e estudiosos da inteligência artificial, apresentados por Kato (1985) com base em Smith (1997), e discutidos, também, por Firth (1985 *apud* LODI 2004), Kleiman (1992) e Solé (1998).

Com tais discussões, foi possível chegar ao estudo do termo letramento e à necessidade, segundo Soares (2006), de compreendê-lo, uma vez que mesmo em meio a professores, esta é uma palavra que gera dúvidas. Criada a partir da tradução do inglês

literacy, letramento difere de alfabetização. Assim, após essa distinção, apresentei os enfoques autônomo e ideológico de letramento sob o ponto de vista de Smith (2003), e discutidos por Rojo (2009) e Sugayana (2011), concluindo que os vários letramentos mudam, de acordo com a cultura.

Decorrente disso, discuti os multiletramentos e quais práticas de leitura favorecem novas aprendizagens em sala de aula, fortalecendo, assim, minha contribuição para com a construção de práticas de leitura diferenciadas do PAG, que é uma “*prática dialógica e colaborativa, útil para o ensino de leitura*” (ZANOTTO, 2013, prelo), relacionada a “*dar voz ao aluno e possibilitar que ele seja um construtor ativo e responsivo*” (BAKHTIN, 1992, *apud* ZANOTTO, 2013, prelo).

A partir da análise do texto, vi que, de modo geral, minhas perguntas não eram sobre o texto, mas sobre o que os alunos tinham falado, permitindo, assim, suas inferências. As perguntas abertas possibilitaram aos alunos:

- 1º - aprofundamento de seu raciocínio, através de perguntas que provocaram reflexão;
- 2º - pensamento em conjunto sobre o texto;
- 3º - respostas de acordo com o que pensaram;

Diferente do que ocorre na sala de aula tradicional, onde o aluno está acostumado a fazer análise de texto, classificar, procurar rimas, o intuito foi permitir aos meninos que refletissem, sugerissem, falassem o que se passava pelas suas mentes, após a leitura, já que era para *pensar alto em grupo*.

A proposta original do Pensar Alto em Grupo consiste na leitura silenciosa e individual, no início, a partir da qual os leitores podem fazer anotações, se quiserem, para, depois iniciarem a conversa em grupo e pensarem juntos sobre o texto lido. No caso desta pesquisa, propus a leitura silenciosa e depois a leitura oral, seguida de um tempo para anotações individuais, o que mostrou a mistura de ações da prática tradicional, com a qual convivi durante os anos em que fui aluna, ea experiência como profissional de ensino na perspectiva do que é proposto pelo PAG. O desejável, segundo ZANOTTO (2013, prelo), é que as ações do professor despertem no estudante práticas como pensar, refletir, analisar e argumentar.

O que proponho, após essas reflexões finais, é que as práticas de leitura tradicionais, adotadas em sala de aula sejam repensadas pelo professor e que este perceba a importância do instrumento pedagógico Pensar Alto em Grupo.

Quanto aos “*meninos da pesquisa*”, considero ter colaborado, a partir de nossas vivências, para que aprendessem a argumentar com base em suas reflexões, posicionando-se no mundo, como cidadãos. Essas vivências por meio do Pensar Alto em Grupo colaboraram para que eu possa propor, ao grupo de professores do qual sou coordenadora pedagógica, a reconstrução de nosso estilo de ação em eventos de leitura.

REFERÊNCIAS

- BARTLETT, L. Social Studies os literacy and Comparative education: Intersections. Current Issues in Comparative education, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. São Paulo. Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Proposta Curricular para a Educação Básica. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. São Paulo (Estado), 2008.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte II – O Novo Ensino Médio, 2000.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias, 2000.
- BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2012*. Resumo Técnico. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <> Acesso em: 23.jul. 2013.
- CARR, W.; KEMMIS, W. *Becoming critical education: knowledge and action research*. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.
- CORACINI, M.J. O Jogo Discursivo na Aula de leitura. Campinas, SP: Pontes, 1998/2002.
- CRESWELL, J.W. *Projeto de Pesquisa*. Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre. Artmed, 2005.
- ELLIOT, J. *Action research for educational change*. Filadélfia: Open University Press, 1991.
- FIRTH, U. (1985) *Beneath the Surface of developmental dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FUJITA, M. S. L. A técnica introspectiva do Protocolo Verbal para observação do contexto sociocognitivo da indexação na catalogação de livros em bibliotecas universitárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- JURADO, S. & ROJO, R. A Leitura no Ensino Médio _ O que dizem os documentos oficiais e o que se faz., in buzen, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no Ensino Médio e a Formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

- KATO, M. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*. Teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1992/1998/2002/2004.
- KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: Português no Ensino Médio e Formação de professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KLEIMAN, A.; TINOCO, G.; CENICEROS, R.C. Projetos de letramento no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p.110-125.
- LEITE, M.D. As diferentes facetas do trabalho do professor: dos Órgãos Governamentais à palavra Trabalho. *Dissertação*(Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) São Paulo: PUC-SP, 2009.
- LEON, F. L. L. & MENEZES F. N. A. Reprovação, avanço e evasão no Brasil. Brasília: IPEA/MPOG, 2002.
- LODI, A.C.B. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficina com surdos. *Tese*(Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) São Paulo: PUC-SP, 2004.
- LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. R. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I. In Rojo, R. & Moura, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São paulo: Parábola, 2013.
- MACEDO, L. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: J. S. Moraes. (Org.). Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto (INEP/MEC), 2005
- MACEDO, L.P. de Q. Investigação da ação docente em práticas sociais de leitura de lendas indígenas amazônicas para a formação de alunos de EJA como leitores. *Dissertação* (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) São Paulo: PUC-SP, 2011.
- MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma linguística Aplicada Interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NUNES, M.B.C. O Professor em Sala de Aula de Leitura: Desafios, opções, encontros e desencontros. *Tese*(Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) São Paulo: PUC-SP, 2000.
- PONTECORVO, C. *Título do livro*. Cidade: nome da editora, 2005.
- QUEIROZ, S.R. de B. O papel do professor para orquestrar mediações como espaços de leitura crítica. *Dissertação*(Mestrado em ística Aplicada e Estudos da Linguagem) São Paulo: PUC-SP, 2009.

- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press, London, 1975.
- SMITH, F. *Título da obra*. Cidade: Nome da editora, 1997.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Uma Análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 1997/2003.
- SUGAYAMA, A.M. Investigando as práticas sócias de leitura de textos literários: a mediação de leitura como ação cultural e o pensar alto em grupo. *Dissertação* (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) São Paulo: PUC-SP, 2011.
- SOARES, M. Letramento, um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica, 1998/2006.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University press, 1984.
- STREET, B. The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, v. 16, nº 2. Cidade: nome da editora, 1993.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1997/2005.
- VILAS BOAS, G.A. Metáforas conceptuais de tempo, vida e morte na construção colaborativa das leituras de um texto literário. *Dissertação* (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) São Paulo: PUC-SP, 2010.
- WEISZ, T. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. In: SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- ZANOTTO, M.S. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. In DELTA – v. 11, nº 2, 1995.
- ZANOTTO, M.S. título da obra. Cidade: Nome da editora, 1997.
- ZANOTTO, M.S. Metáfora e indeterminação: abrindo a caixa de pandora. In: PAIVA, V.L.M. de O. e. (org.) *Metáforas do Cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- ZANOTTO, M.S.; PALMA, D.V. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura: o pensar metafórico em sala de aula. In: BASTOS, N.B. (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.
- ZANOTTO, M.S.; PALMA, D.V. Opening Pandora's Box: Multiple Readings of a Metaphor. RAAM V. *International Conference on researching and Applying Metaphor-Program and Abstracts*. Paris: 13, 2003, v. único.
- ZANOTTO, M.S. A multiplicidade de leituras em sala de aula: mapeando a indeterminação metafórica. *Revista Organon*, porto Alegre, 2007.
- ZANOTTO, M.S. As múltiplas leituras da metáfora em sala de aula: uma complexidade pedagógica e teórica. Projeto de pesquisa submetido ao CNPq, 2008.

ZANOTTO, M.S. A Construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' de textos literários.2012, no prelo.

ANEXOS

Anexo A

Texto utilizado para vivência do PAG: A águia e a galinha (Leonardo Boff)

Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro para mantê-lo cativo em sua casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro junto com as galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Embora a águia fosse o rei/rainha de todos os pássaros. Depois de cinco anos, este homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:

– Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia.

– De fato – disse o camponês. É águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais uma águia. Transformou-se em galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.

– Não – retrucou o naturalista. Ela é e será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.

– Não, não – insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia.

Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e desafiando-a disse:

– Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então abra suas asas e voe!

A águia pousou sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas.

O camponês comentou:

– Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!

– Não – tornou a insistir o naturalista. Ela é uma águia. E uma águia será sempre uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe:

-Águia, já que você é uma águia, abra suas asas e voe!

Mas quando a águia viu lá embaixo as galinhas, ciscando o chão, pulou e foi para junto delas.

O camponês sorriu e voltou à carga:

– Eu lhe havia dito, ela virou galinha!

– Não – respondeu firmemente o naturalista. Ela é águia, possuirá sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.

No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram-na para fora da cidade, longe das casas dos homens, no alto de uma montanha. O sol nascente dourava os picos das montanhas.

O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:

– Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não a terra abra suas asas e voe!

A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte.

Nesse momento, ela abriu suas potentes asas, grasnou com o típico *kau-kau* das águias e ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar parao alto, a voar cada vez para mais alto. Voou... Voou. Até confundir-se com o azul do firmamento... "

Anexo B

Texto utilizado para vivência do PAG: Não perca a fé em você mesmo (Revista Você S/A - por Luiz Carlos Cabrera)

Como professor e também como caçador de talentos (nome muito mais digno do que headhunter), tenho me deparado com vários profissionais que, em momentos críticos na carreira, demonstram ter baixa resistência à frustração. São os velhos fatos da vida real: a promoção não saiu, o aumento foi menor que o esperado, o sistema não rodou no prazo, o lançamento do produto atrasou. Dificuldades estruturais e conjunturais fazem parte do dia a dia. O importante é desenvolver a chamada resiliência. De acordo com o dicionário Aurélio, é a "propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora da deformação elástica". O ser humano desenvolve ao longo de sua vida um jeito de ser, uma série de experiências pessoais, um conjunto de conhecimentos e uma coleção de competências que estruturam a composição da sua energia para resistir às tensões. Isso é chamado de resiliência. A sabedoria popular fala em dar a volta por cima, mas, na verdade, é a propriedade de voltar ao normal quando cessa a tensão que provocou a frustração, a tristeza ou a raiva.

Profissionais jovens têm sofrido mais devido à baixa resiliência. Educados de forma superprotegida, falta a eles exposição ao sabor amargo da frustração, a dor da derrota num esporte competitivo. Essa carência muitas vezes arrasa a pessoa quando a situação de alta pressão ocorre pela primeira vez. A baixa resiliência aumenta de tal maneira a frustração que esse profissional cogita até deixar o trabalho. O que pode ajudar a aumentar a resiliência? Conhecer-se bem, ter clara visão dos limites e acreditar que de qualquer dificuldade sempre se pode aprender alguma coisa. Aliás, essa é a grande diferença da resiliência dos materiais e das pessoas. O material resiliente, quando cessa a tensão transformadora, volta ao que era. O ser humano sai da situação de transformação melhor do que era, porque tem a capacidade de aprender e acumular experiência. Guarde sempre as palavras atribuídas ao apóstolo Paulo: "Combati o bom combate, completei a corrida, guardei a fé". Não perca a fé em você mesmo.

Anexo C

Leitura – Aristóteles – Vida e Obra -sexta vivência – Setembro

Deixei a critério deles a escolha do texto

Arli – Qual é o texto?

Eduardo – Aristóteles

Arli – Aristóteles?

Gabriel – Exatamente

Leitura Oral feita pelo Gabriel

Arli – Por que esse texto Gabriel? O que tem de interessante nele?

Gabriel: Ele fala sobre política, família, Deus, três assuntos básicos que a gente sempre vive discutindo.

Silêncio e risos

Ludjero: Wallace!

Wallace: por que eu?

Ludjero: Porque sempre começa por você!

Wallace: Não, sempre começa não, eu não gosto de Aristóteles.

Ludjero: Isso não é Aristóteles!

Eduardo: Não foi ele que escolheu o texto.

Ludjero: Faz sentido

Wallace: Se fosse eu, teria escolhido Veríssimo.

Ludjero: Veríssimo! Para!

Eduardo: Eu gosto dos...

Thiago – Se fosse eu teria escolhido Choppin

Gabriel – ou chopenrrou. Agente teve um tempão para escolher, ninguém quis! Eu sugeri.

Thiago – Wallace, você tá pensativo...

Wallace – Eu não estou pensativo, estou avoado!

Silêncio – Risos

Ludjero – Você falava tanto de Aristóteles!

Wallace – Falava não.

Ludjero – falava sim.

Wallace – Não era você que falava. Você fala mais coisas do que tem capacidade de se lembrar.

Risos

Gabriel – Bom, aqui, já que ninguém quis...

Thiago – Maquiavel... Da hora! Vai Wallace, tá pensativo?

Gabriel – bom primeiro ele fala da família que é a associação estabelecida para suprir as necessidades dos homens e seus membros. Fala basicamente dos laços de família, do homem que provia o sustento pra casa e criava as lei para sua própria família e daí foram surgindo aldeias, até virar a porcaria que é hoje não é? Resumindo.

Arli – porcaria que é hoje?

Gabriel – Sim.

Thiago – hoje já não parece mais uma família.

Gabriel – pelo menos a mesma organização.

Wallace – Talvez o conceito de família tenha mudado um pouco.

Ludjero – Não conceito de família, mas....

Thiago – Um Pouco?

Gabriel – A interpretação do conceito de família.

Ludjero. É, não necessariamente o conceito de família, mas uma construção que aconteceu.

Gabriel – uma cauterização.

Ludjero – Desconstrução que aconteceu, uma herança cristã, ocidental. Hoje em dia dois homens conseguem supostamente ter um filho.

Arli – ou duas mulheres.

Gabriel – Ou duas mulheres.

Thiago; Duas pessoas do sexo oposto.

Arli – Não. Do mesmo sexo.

Thiago – Do mesmo sexo.

Silencio

Gabriel – Estranho, o Ludjero que fala mais que a boca não tá falando nada hoje.

Eduardo – É verdade.

Ludjero – A família está desorganizada, as pessoas não valorizam mais, pra elas o

Gabriel – A que isso se deve?

Ludjero – Uma constru... uma desconstrução cultural

Thiago – Dos valores

Gabriel – desconstrução dos valores.

Ludjero – O hedonismo das pessoas.

Gabriel – a falta de moralidade.

Arli – O que?!!!

Ludjero – O hedonismo.

Arli – Que que é hedonismo?

Ludjero – A realização, o gostar sabe/ pra algo ser bom você tem que gostar. Algo não pode ser só bom.

Arli – Isso é hedonismo?

Ludjero – Não necessariamente, mas se aplica. Tipo Scopenhauer. Eu não gosto do Scopenhauer, mas

Gabriel – Você nunca leu Scopenhauer Ludjero, fica quieto.

Thiago – mas isso não

Ludjero – Isso não justo sonegar que ele é bom. A... i.. Aristóteles, eu posso gostar ou não, não que dizer que ele é bom ou ruim, é meu gosto pessoal.

Gabriel – independente do que ele seja.

Ludjero – Minha realização está acima do que é o certo, do que é o racional de fato.

Gabriel – Entra muito emocional nisso.

Ludjero – É.

Gabriel – Eu não gosto do meu lado emocional.

Ludjero – A desconstrução da família é... Muito... Devido a necessidade das pessoas agora arrumar um jeito de ser feliz.

Thiago - Todo mundo é independente hoje em dia né? Ah! Eu sou independente.

Ludjero - A família...

Thiago – Isso quando não fala ah! eu sou anarquista.

Gabriel – è, aí vai lá e engravida.

Ludjero – Agora se perde o estado não defende mais a família. Faz muito tempo.

Gabriel – A sociedade se acaba. Por isso que mulçumanos fazem tanto sucesso. É igual coelho.

Ludjero – A reprodução interna, não existe índice de não mulçumano/Árabes não sendo mulçumanos, a cultura se mantém, o povo se auto sustenta.

Gabriel – Sim.

Ludjero – Só por reprodução.

Gabriel – Mesmo apesar da pobreza.

Ludjero – Sim, porque a pobreza.....

Gabriel – Às vezes é um fator necessário.

Ludjero – Faz parte.

Gabriel – È um mal necessário.

Arli – O que você achou do texto Wallace? O que você viu no texto?

Gabriel – É bem simples.

Wallace – Hum... Se eu fosse falar eu ia pro lado um pouco emocional.

Arli – Hum.

Ludjero – fala então logo Wallace!

Wallace – porque quando eu pego pra ler texto desses grandes filósofos, eu gosto de procurar constância entre ele, coisas que ele siga. É porque eu levo em conta a minha criação, então é a forma como falar de família como uma coisa estritamente, uma associação política, então, eu não sei, eu não consigo desassociar família de valores emocionais, pra mim estão sempre conectados, então aqui fala... e aliás é aquilo que eu falei de conceito de família, apesar do conceito etimológico da palavra não ter mudado, às vezes a gente vê em filmes, na TV e amiguinhos falando que família aqui, família

lá, família que agente escolhe, família que tá com a gente o tempo inteiro, então teve essa liberdade de a pessoa escolher o que vai ser a família dela, então é uma, acho que muitas dessas coisas das situações da vida, acho que ela provém, posso estar falando um monte de besteira...

Gabriel – Não. Perfeito.

Wallace – o ser humano tem uma sede por liberdade, independência, que ele acaba desconstruindo coisas que construiu ele. É uma autodestruição em busca de liberdade. Porque, na verdade...

Ludjero – Porque o efeito da liberdade é a autodestruição.

Wallace – ninguém consegue ser livre de fato. Ninguém quer ser livre de fato.

Eduardo – Exatamente!

Wallace – As pessoas só querem dizer que elas são livres suficientes para tentarem ser livres.

Gabriel – Se elevar um pouco no nível dos outros.

Ludjero – Revolução Francesa...meu Deus... Liberdade, igualdade e fraternidade.

Eduardo – Eu peguei a parte aqui que a gente tem a necessidade de ter um governo onde agente é inferior. Como por exemplo, o sistema monárquico, tem um rei que é sempre superior. Agente precisa ser mandado pelos outros, então... Agente tem necessidade de ser subordinado, a gente tem necessidade de receber ordens.

Ludjero - É a necessidade de ter hierarquia.

Eduardo – Exatamente.

Arli – Então o Eduardo já está falando aí bem pessoal, né? As pessoas tem necessidade de receber ordem.

Eduardo – Mas tem!

Arli – porque não tem autonomia de saber para onde vão.

Eduardo – Quando você tá dentro de um governo, pelo menos no Brasil, você tem que escolher um político, alguma coisa, na tal democracia, é... Mesmo se você não quiser, mas você mesmo assim, recebe ordens, legislação, você tem necessidade de seguir aquelas ordens, então.....

Arli – Você é obrigado a votar.

Eduardo – Você é obrigado a votar, você tem que seguir normas e regras, mesmo que você não queira, então você ...

Gabriel – mas acho que é um pouco necessário porque se não seria um anarquismo total.

Ludjero – Então por que os filhos não obedecem seus pais?

Thiago – Porque eles acham que são livres o suficiente para escolher o que seguir.

Gabriel – Autossuficientes.

Eduardo – mas dentro dessa autossuficiência, ainda entra a subordinação.

Ludjero – Não é necessidade de ...

Eduardo – Eu acho que é.

Ludjero – É hierarquia.

Eduardo – Não, mas o homem tem necessidade de ser subordinado. O homem gosta de ..

Gabriel - Gosta de ser mandado.

Eduardo – É, ele gosta de receber ordens!

Ludjero – É masoquismo isso daí.

Eduardo – Não, não é masoquismo, o homem gosta de receber ordens. Ele gosta...

Ludjero – Você tá falando em receber ordens de uma forma depreciativa. Isso é masoquismo.

Gabriel – Humrum.

Eduardo - Mas é depreciativo, eu sei que é.

Ludjero – Então, então é masoquismo, meu deus do céu!

Gabriel – Mas o que está em discussão não é o masoquismo gente!

Ludjero – Eu sei caramba! Mas a hierarquia...

Eduardo – Não, é necessário. Eu sei, mas... o homem, apesar de... ele gosta de receber, ele gosta de ter....

Thiago – Então o homem nunca quer ser o topo da hierarquia?

Ludjero – Você tá falando então da anarquia?

Eduardo – Não, o homem gosta de ter níveis hierárquicos.

Thiago – Sim. Só que ele nunca quer ser o topo, ele sempre deseja alguém pra mandar.

Ludjero – As coisas precisam de uma organização.

Gabriel – É o desejo do poder, né? A sede de poder. De mandar se.....

Thiago – Se eu fosse aqui o topo eu não teria o que fazer.

Gabriel – Ele é subordinado mas sempre com o desejo de ser o Senhor.

Thiago – Por isso!

Thiago – Ele deseja alguém que esteja acima dele para ele poder ter o que fazer. Pra ele ter um ponto onde chegar.

Gabriel – Exato, no fundo ele não é... ele não depende só de si mesmo, ele depende de uma outra pessoa. É aí que entra Foucat na organização da sociedade, as pessoas tem que abrir mão de algumas coisas que são parte do seu eu pra que possam conviverem numa única unidade na sociedade.

Arli – Já leu Foucat.

Gabriel – É, um pouco.

Ludjero – É, o Mario citou pra gente isso...

Thiago – O Mário era bem...

Arli – Mário Hermínio?

Ludjero – Mário Hermínio?

Thiago – Anh?!

Arli – Professor Mário.

Thiago – É.

Arli – Então, professor Mário, ele se chama Mário Hermínio.

Ludjero – Ele apresentou Foucat pra gente.

Arli – Ele apresentou Foucat?

Gabriel – Ele falava bastante da sociedade e etc.

Ludjero – Foi uma apresentação....

Gabriel – até sobre Deus ele fala bastante.

Silêncio.

Ludjero – Atiça agente Arli. Você não tá atiçando agente.

Thiago – Eduardo, concluiu seus pensamentos?

Eduardo – Não, eu tenho que organizar meus pensamentos.

Ludjero – destruição da hierarquia acho que não e a forma mais adequada.

Eduardo – não falei em destruição da hierarquia, eu falei que as pessoas gostam de ser subordinadas.

Thiago – Acho que as pessoas não gostam de ser subordinadas, mas elas têm necessidade de alguém pra seguir, um padrão. Um movimento é um movimento em massa, assim...

Gabriel – Exato.

Thiago – Elas precisam ser influenciadas a fazer algo.

Ludjero – Aí já é o movimento do enxame.

Gabriel – Ela precisa de alguém, um exemplo que ela não tem em si mesma para que possa ajuda-la....

Thiago - Ser alguém.

Gabriel – Sim.

Arli – Isso é bom ou é ruim?

Gabriel – Bom e ruim ao mesmo tempo.

Thiago – Sim.

Gabriel – Porque ela pode se autodestruir.....

Arli – Lembra-se de Hitler?

Gabriel – Sim. Se a pessoa não escolher bem o seu líder... Mas faz parte da massa né/ Ela é sempre movida por emoções em excesso.

Arli – Essa é ideia de vocês, de que as pessoas necessitam seguir ordens...

Gabriel – Sim, por isso que elas criaram o conceito de Deus. As pessoas tem necessidade de ter uma figura paterna como protetor ou provedor como ... Assim como era quando eram pequenas.

Ludjero – A figura original de Deus não é paterna. Você sabe disso.

Gabriel – Mas nasce da mesma necessidade Ludjero.

Ludjero – Não nasce da mesma necessidade.

Gabriel – Nasce.

Ludjero – Nitch fala a respeito disso, Freud sobre a respeito disso.

Ludjero – O Deus Abranico antigo não é adorável. Deus só vai ser adorável com Jesus Cristo. Você sabe disso.

Gabriel – Ok Ludjero.

Ludjero – Esse negócio de hierarquia...

Eduardo – È, a necessidade de um Deus provedor né?

Gabriel – Sim. Uma necessidade psicológica, inconsciente, pra por limites, pra por leis. A forma que deve andar que deve agir.

Eduardo – Subordinação. Agente precisa... A bíblia em si tem isso.

Gabriel – Exato. Antes de a sociedade ser criada, foi criado isso, nas aldeias, nas famílias.

Arli – Wallace, você concorda que as pessoa necessitam de ordens, serem mandadas, comandadas.

Você vê isso como uma coisa boa? Concorda, não concorda?

Wallace – Não sei se é necessitar....

Arli – Você não concorda?

Wallace – Hum... Acho que não concordo com esse conceito da totalidade, concordo em partes, sei lá é uma questão de, de..

Arli – Visão pessoal.

Wallace – Acho que precisamos de organização, não subordinação.

Ludjero - as coisas precisam de uma ordem, não é subordinação. Subordinação é extremamente depreciativo.

Gbriel – Mas é a consequência disto. É inevitável Ludjero. Você tá na sociedade, você tá subordinado às leis que estão naquela sociedade, não tem como você fugir disso.

Ludjero – Subordinado é um termo depreciativo.

Gabriel – Você não gosta do termo, é pessoal! Não é lógico.

Ludjero – Eu posso quebrar uma lei, mas há que se conhecer.

Gabriel – para de ser emocional Ludjero!

Ludjero- Que emocional! Você tá atacando um ponto diferente.

Gabriel – Quer a palavra submisso?

Thiago – É, submisso!

Ludjero – Não!

Gabriel – Quando você está em sociedade, você é submisso a pratica...

Ludjero – O Estado pode mudar!

Gabriel – Pode mudar, mas você vai ter que se adequar às novas leis. É a consequência de estar em sociedade! Como Foucat disse! Você tem que abrir mão de alguns interesses pessoais para viver em sociedade!

Wallace – É questão de abnegação também né?

Gabriel – Sim, faz parte!

Wallace – Eu só não concordo que seja necessidade, eu acho ele muito....

Gabriel – É meio que subconsciente isso, não é... Uma coisa... Eu preciso, eu preciso... Como se a gente fosse buscar um pão na padaria

Ludjero – Isso!

Gabriel – É bem subconsciente!

Ludjero – Eu até entendo o que você está falando, desde o tempo das cavernas o homem é assim, só que...

Gabriel – Precisa de uma hierarquia, o mais forte!

Ludjero – È precisa disso.

Gabriel – Até nas relações pessoais!

Eduardo – Exatamente!

Ludjero – Mas não quer dizer que ele está ligado completamente a isso! Porque não está, ele só desde criança lá... Ele tem um pai, uma mãe, ou um tutor mandando nele. É isso. As pessoas não estão soltas no mundo, fazendo u que bem querem. É por isso. Mas não quer dizer que são subjugadas, que são... Não é necessariamente assim, porque senão não existiriam revoltas, senão não existiria mudanças, existe! Acontece!

Gabriel – Você está falando como se fosse biológico, não é biológico!

Gabriel – Thiago! Você quase não fala!

Thiago – Você tá falando...

Gabriel – Seu silencio-me inquieta, me incomoda, me deixa na inquietação!

Eduardo – Você tá parecendo a Arli...

Gabriel – Se abra como diria o David, solta a voz!

Risos....

Thiago – Deixa-me vê.... Rum rumrum...Hum, mas... O Lujero disse que desde criança a pessoa é influenciada, ou... ela segue ordens, do.. da família dela. Mas a gente também estava discutindo sobre

Anexo D

Rio sem Discurso (João Cabral de Melo Neto)

Quando um rio corta, corta-se de vez
O discurso-rio de água que ele fazia,
Cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.
O curso de um rio, seu discurso rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salva a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase
até que a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz à seca ele combate.

Anexo E

O *bicho*(Manuel Bandeira)

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.

Anexo F

Morte e Vida Severina (João Cabral de Melo Neto)

— O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem fala
ora a Vossas Senhorias?

Anexo G

Possibilidades

Wallace

“Faça tudo o que quiser fazer, seja livre, seja você mesmo”. É normal ouvir esse tipo de conselho, mas é raro encontrar alguém que sinceramente o siga. Ninguém faz tudo ou diz tudo o que quer porque no fundo... Ninguém confia plenamente em si mesmo. Todos duvidam das próprias escolhas ou do próprio caráter de vez em quando. Ninguém é completamente livre, pois mesmo que você não se prenda a nada exterior, você sempre estará preso a si mesmo. Não podemos fugir de quem somos. E nunca estamos totalmente satisfeitos com o que somos porque todos nós somos assombrados por um fantasma chamado *possibilidade*.

Sim, possibilidades nos assombram. Fazem-nos pensar em como seria a vida se ela não fosse do jeito que é. Onde você estaria se não estivesse onde está. Ou mesmo quem você seria se não fosse quem é. Como um arquiteto que volta e meia se pergunta como teria sido sua carreira se tivesse optado por cursar medicina ao invés de arquitetura. Como um marido que às vezes se pergunta como seria sua vida se tivesse se casado com o grande amor de sua adolescência ao invés de se casar com uma colega de trabalho. Como seria nossa vida se tivéssemos dito tudo, feito tudo? Se tivéssemos ficado ao invés de ir embora; se tivéssemos trilhado algum outro caminho; se fôssemos diferentes?

Questionamentos como esses são perfeitamente normais em nossas vidas e em determinados momentos, chegam a ser necessários. Como na vida de um adolescente sonhador em uma cidade pequena com um coração desbravador e a mente cheia de ideias. Ele tem sonhos extraordinários. Quer conhecer o mundo e tudo o que ele pode oferecer, mas limita-se a se esconder atrás de um par de fones de ouvido e se perde em meio à seu futuro imaginário, mesmo sabendo que muitas das coisas que idealiza nunca se concretizarão.

A verdade é que ninguém se satisfaz plenamente com a vida que leva e é exatamente por isso que as possibilidades nos rondam tanto. No íntimo de todo ser humano existe uma vontade silenciosa – algumas vezes nem tanto – de abraçar o mundo inteiro de uma vez. Ser tudo, dizer tudo, fazer tudo, sentir tudo e ao mesmo tempo ter o direito de não se responsabilizar por nada.

Você já parou para imaginar como seria sua vida se você tivesse outros amigos, frequentasse outros lugares, pertencesse à outra família ou se tivesse nascido em outro país? Como seria sua vida se você tivesse nascido na Inglaterra, na Itália, no Egito, na Somália, na Etiópia, na Índia? Certamente sua cultura e sua visão religiosa seriam totalmente diferentes e isso afetaria diretamente sua relação com o mundo à sua volta, a sua forma de enxergar a vida. Seus valores seriam outros.

É aí que surgem outros fatores como o destino, predestinação e a coincidência. O destino, em suma, é um conjunto de acontecimentos inevitáveis em nossas vidas, coisas que devem e vão acontecer independentemente de nossa vontade. A pré-destinação vai ainda mais longe, nos dizendo que tudo o que fazemos; tudo o que sentimos e todos os caminhos que trilhamos já foram previamente escolhidos antes mesmo de nosso nascimento. Mas talvez a mais instigante seja a coincidência, pois ela contradiz os dois anteriores e nos mostra que nem tudo na vida já está decidido, nem tudo é previsível. Ela nos mostra que ninguém tem controle absoluto sobre tudo – nem mesmo o implacável destino.

Sim. Coincidência. Como quando você se atrasa e acaba perdendo o trem que te levaria até a faculdade e enquanto aguarda o próximo, acaba reencontrando um velho amigo. As coincidências enchem a vida de surpresas – umas pequenas, outras imensas, mas ainda sim, surpresas – e nos fazem acreditar que tudo pode mudar e que nosso caminho ainda não está totalmente traçado.

Há quem diga que não existem coincidências e que tudo é pura obra do destino; há outros que acreditam que elas são falhas na teia arquitetada por esse mesmo destino, mas eu te pergunto: será mesmo?

É fascinante o modo como pequenas coincidências se encaixam umas nas outras formando algo maior. Ei! Talvez o destino seja isso! Um conjunto de coincidências. Um grande quebra-cabeça formado por pequenas peças. Seria uma teoria interessante. Provavelmente alguém já deve ter pensado nisso. Bem, vamos deixar a parte do “pensar” para os filósofos. Esta é apenas uma mera reflexão.

Destino. Coincidência. Possibilidade. Três coisas sempre presentes em nosso cotidiano – pelo menos eu optei por acreditar nisso, a vida fica mais poética quando a vemos dessa forma.

Hora de concluir alguma coisa, certo? Pois, sim. Por mais que sejamos assombrados ou até mesmo confortados por possibilidades, a verdade é que seremos sempre o que somos e talvez realmente haja uma explicação para isso. As pessoas que conhecemos; as oportunidades que aproveitamos; as lições que aprendemos... Podem ser coincidência. Você pode fazer o que faz por coincidência, mas você é o que é por destino. Tudo possui seu significado, mas existe sempre... A possibilidade de estarmos errados.

Anexo H

Soneto III

Ludjero

O que ele fez com nós?
 Transformou felicidade em desgosto
 Levou tudo o que amávamos
 Sem poder dizer Adeus

Antes de dormir vós
 Já sentiu aquele sangue no rosto
 Você já pensou em matar aquele que matava-nos
 E se ajoelhar e simplesmente rezar para Deus

Ele me leva coo folhas secas sem vida
 Sem amor, me leva sem pudor.
 E eu na luxuria o que poderia esperar?

Viver para sempre sem brida!
 Viver para sempre sem seu amor?
 Como posso ter algo que não posso amar?

Dançai, dançai comigo
 Na noite inesperada
 Em cima dos túmulos no cemitério
 Com a lua e as estrelas como testemunha
 Com uma brisa forte e com um espirito serio

Dançai, dançai comigo.
 Dama da pela branca como a neve
 De cabelos negros como a noite
 Lisos como rosas negras a crescer
 No meu leito de morte
 Beijai-me com seus lábios
 Negros com de vinho encorpado
 Olhas para mim
 Com seus olhos de sangue
 E não negues que me ame

Dançai, dançai comigo esta noite
 Abaixo da lua, você nua
 Mulher divina, virgem, pura
 Envenena-me por toda eternidade
 Pois só em teu corpo sinto vida
 Só em teu amor sinto felicidade
 Mata-me! Com um beijo de piedade